

Organização
ÉRICA DOS SANTOS CARVALHO

LINGUÍSTICA e LITERATURA

Volume
1
2021

Cultura, Sociedade e História



Editora
REALCONHECER

Organização
ÉRICA DOS SANTOS CARVALHO

LINGUÍSTICA e LITERATURA

Volume
1
2021

Cultura, Sociedade e História



Editora
REALCONHECER

© 2021 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadora

Érica dos Santos Carvalho

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Érica dos Santos Carvalho, Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C3311 Carvalho, Érica dos Santos
Linguística e Literatura: Cultura, Sociedade e História / Érica dos Santos Carvalho. – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2021. 194 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-995090-4-9

DOI: 10.5281/zenodo.5217123

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Cultura. 4. História. I. Carvalho, Érica dos Santos. II. Título.

CDD: 410

CDU: 80

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

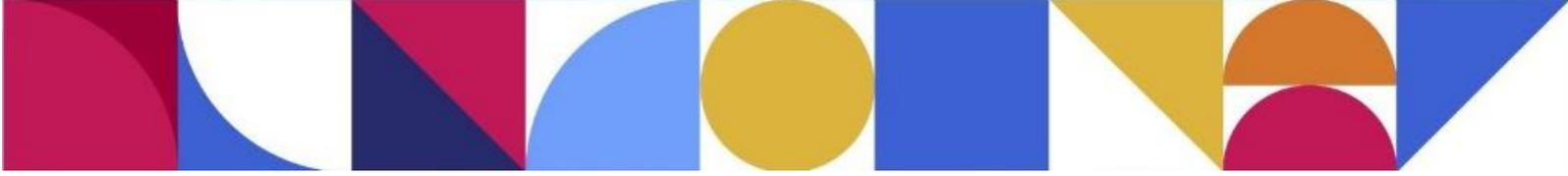
Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>



AUTORES

ALEXANDRE BONAFIM FELIZARDO
CAROLINA MONTEBELO BARCELOS
DAIANE FERREIRA DA SILVA ALVES
DANILLO MACEDO LIMA BATISTA
DÉBORA PEREIRA LUCAS COSTA
ESTÊVÃO DE CARVALHO FREIXO
EVANIA DE OLIVEIRA SOUZA
FÁBIO ALVES PRADO DE BARROS LIMA
HERBERTT NEVES
JOSCILENE RIBEIRO TAQUES DA SILVA
LIGIANE OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA
MARCELA RODRIGUES TRINDADE
MARCIA MARIA DE MELO ARAUJO
NILCELIA CRISTINA FERREIRA SILVA
ONESIELLI ARRUDA SILVA
SIMONE DE SOUSA NAEDZOLD
SÔNIA REGINA VELOSO BARBOSA
TÂMARA RAMALHO DA SILVA
TRISTAN NATHANAEL VERAS PEDROSA
VANUSA DE QUEIRÓZ COELHO



APRESENTAÇÃO

Este e-book nos apresenta a importância da linguística e literatura em seus aspectos culturais, sociais e históricos, que nos remete a várias linhas de leituras e pesquisas, as quais são fundamentais e que norteiam o conhecimento atrelado a prática; os trabalhos científicos aqui apresentados, estão todos ligados ao tema e tem excelentes contribuições de vários autores, que se utilizaram de muitos objetos de estudo para que essa contribuição fosse de fato positiva e tivesse um resultado significativo no que tange a área estudada.

É de extrema importância lembrar que a literatura tem um papel fundamental na vida do ser humano, e está vinculada à sociedade em que se origina; assim como a língua, estudada dentro da linguística, é um instrumento de comunicação e de interação social, que cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade dentro da sociedade.

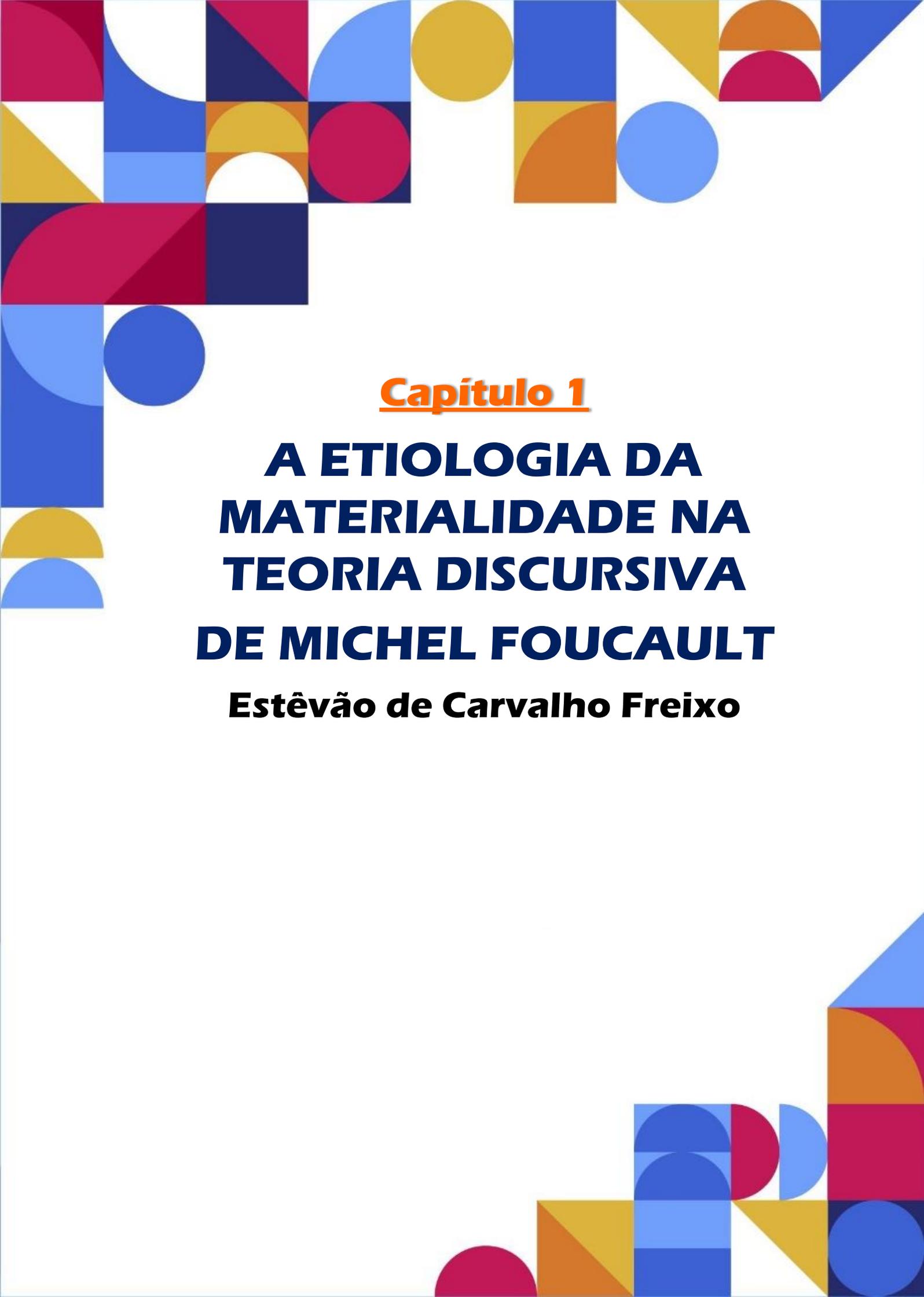
O e-book então nos apresentará várias linhas de estudos, dos quais muitos profissionais se deparam em suas carreiras e assim ajudará a desenvolver e otimizar as atividades propostas, disponibilizando as contribuições necessárias, para que o sucesso chegue juntamente com o conhecimento atrelado a prática.

Esperamos que os diferentes enfoques e pontos de vista, compartilhados pelos autores desta obra, possam contribuir com mais discussões e novas informações sobre Linguística e Literatura, cultura, sociedade e história, dentro da educação, bem como no âmbito da pesquisa, da extensão, e de várias outras metodologias que inovem as instituições de ensino, contribuindo para a formação de profissionais que capacitados que contribuam em sua área de atuação.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A ETIOLOGIA DA MATERIALIDADE NA TEORIA DISCURSIVA DE MICHEL FOUCAULT Estêvão de Carvalho Freixo	9
Capítulo 2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE ÀS TEORIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS Evania de Oliveira Souza; Sônia Regina Veloso Barbosa; Nilcelia Cristina Ferreira Silva; Ligiane Oliveira dos Santos Souza	29
Capítulo 3 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR CONTOS DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Sônia Regina Veloso Barbosa; Nilcelia Cristina Ferreira Silva; Evania de Oliveira Souza; Ligiane Oliveira dos Santos Souza	37
Capítulo 4 ANÁLISE DE DISCURSO: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS Débora Pereira Lucas Costa; Simone de Sousa Naedzold	43
Capítulo 5 ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA BNCC: A PROPOSTA PARA O ENSINO DA ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA Fábio Alves Prado de Barros Lima; Herbertt Neves	56
Capítulo 6 A SIMBOLOGIA DAS CORES EM OBRAS DE LYGIA BOJUNGA NUNES Vanusa de Queiróz Coelho; Marcia Maria de Melo Araujo	69
Capítulo 7 AS PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA CLASSE HOSPITALAR Joscilene Ribeiro Taques da Silva; Onesielli Arruda Silva; Daiane Ferreira da Silva Alves; Ligiane Oliveira dos Santos Souza	87
Capítulo 8 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IGUALDADE DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR Nilcelia Cristina Ferreira Silva; Evania de Oliveira Souza; Sônia Regina Veloso Barbosa; Ligiane Oliveira dos Santos Souza	96
Capítulo 9 O PAPEL DE ALGUMAS MANIFESTAÇÕES DA NATUREZA NA POÉTICA DE OLGA SAVARY Marcela Rodrigues Trindade; Alexandre Bonafim Felizardo	104

Capítulo 10 OS SISTEMAS DE FORMAÇÃO NA ARQUEOLOGIA DE FOUCAULT: INCURSÃO AOS SUBNÍVEIS DO DISCURSO Estêvão de Carvalho Freixo	117
Capítulo 11 ASPECTOS RELACIONADOS AO NACIONALISMO NA OBRA TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA DE LIMA BARRETO Tâmara Ramalho da Silva; Tristan Nathanael Veras Pedrosa	142
Capítulo 12 PRINCÍPIOS DE METODOLOGIAS DECOLONIAIS EM LETRAS E LINGUÍSTICA Danillo Macedo Lima Batista	155
Capítulo 13 SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO PORTUGUES Onesielli Arruda Silva; Daiane Ferreira da Silva Alves; Joscilene Ribeiro Taques da Silva; Ligiane Oliveira dos Santos Souza	173
Capítulo 14 A RELEITURA DE MEDEIA NA PEÇA MATA TEU PAI, DE GRACE PASSÔ, E O FEMINISMO DECOLONIAL Carolina Montebelo Barcelos	179
Biografias CURRÍCULOS DOS AUTORES	189



Capítulo 1

**A ETIOLOGIA DA
MATERIALIDADE NA
TEORIA DISCURSIVA
DE MICHEL FOUCAULT**

Estêvão de Carvalho Freixo

A ETIOLOGIA DA MATERIALIDADE NA TEORIA DISCURSIVA DE MICHEL FOUCAULT

Estêvão de Carvalho Freixo¹

Mestre em linguística pela Uerj e especialista em língua portuguesa pela Unicam. Foi membro integrante do Laboratório de Memória e História da Psicologia – Clio Psyché e hoje atua no grupo Discurso Ética e Subjetividade, que desenvolve pesquisa em Análise do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Letras da Uerj. Coordena o grupo de oratória acadêmica vinculado ao curso Voz e Oratória, conduzido pela fonoaudióloga Patrícia Cárceres.

Resumo: O campo da análise do discurso, em especial o segmento que se desenvolveu na França a partir do trabalho fundacional de Michel Foucault, tem se havido, desde os resultados alcançados pelo autor, com a importante questão das implicações da materialidade no discurso. A suposição de que o princípio material participa da produção do discurso na qualidade de um de seus elementos constitutivos tem se apresentado aos analistas não apenas como uma necessidade epistemológica, mas igualmente como uma prescrição de método nas investigações desenvolvidas no âmbito das tendências francesa da análise do discurso. Neste trabalho, recuperamos certas posições no domínio da ciência e da filosofia que supomos terem contribuído para que certa concepção de materialidade fosse ulteriormente introduzida nas elaborações teóricas de Foucault sobre o discurso. Nossa análise indica que o conceito de matéria veio se oferecer, a partir do século XVIII, como novo centro de referência num contexto em que se fazia necessário empreender uma longa e dura batalha contra o primado da consciência, recusando-se, desde então, a substância pensante enquanto ponto de partida da análise científica. O que nos parece digno de nota, todavia, é que traços importantes da razão metafísica tenham sido de algum modo conservados – em graus e em formas distintas – nos casos que aqui consideramos.

Palavras-chaves: análise do discurso. história. michel foucault. materialidade discursiva. ciências sociais. história das ciências.

Abstract: The field of discourse analysis, especially the segment developed in France from the foundational work of Michel Foucault, has been dealing, since the results

¹ Mestrando em linguística pela UERJ e especialista em língua portuguesa pela UNICAM. estevaofreixo@gmail.com.

achieved by the author, with the important issue of the implications of materiality in discourse. The assumption that the material principle participates in the production of discourse as one of its constitutive elements has been presented to analysts not only as an epistemological need, but also as a methodological prescription in research conducted within the french trends of discourse analysis. In this work, we recover certain positions from science and philosophy we believe to have contributed to a certain conception of materiality later introduced in Foucault's theoretical developments on discourse. Our analysis indicates the concept of matter was considered, from the 18th century onwards, as a new center of reference in a context it was necessary to undertake a long and hard battle against the primacy of consciousness, refusing, since then, the thinking substance as a starting point for scientific analysis. What seems to us noteworthy, however, is that important features of metaphysical reason have somehow been preserved – in different degrees and forms – in the cases we are here considering.

Keywords: discourse analysis. history. michel foucault. discursive materiality. social sciences. history of sciences.

INTRODUÇÃO

O campo da análise do discurso, em especial o segmento que se desenvolveu na França a partir do trabalho fundacional de Michel Foucault, tem se havido, desde os resultados alcançados pelo autor, com a importante questão das implicações da materialidade no discurso. Referimo-nos à suposição de que o princípio material está entre os elementos constitutivos do fenômeno discursivo, compreensão que tem se apresentado não só como necessidade epistemológica, mas também como prescrição de método nas investigações desenvolvidas no âmbito das tendências francesa da análise do discurso.

Dada a importância comumente atribuída às pesquisas de Foucault nas elaborações teóricas do campo da análise do discurso, e compreendendo que os trabalhos que as têm como referência retomam em algum grau a forma como a noção de materialidade foi ali indicada, decidimo-nos, neste exercício de investigação, a examinar certas condições de ordem histórica e textual sob as quais, acreditamos, este conceito pôde finalmente alcançar seu contorno no trabalho de Foucault.

Para analisar o modo como a noção de materialidade foi concebida na obra do filósofo, decidimos nos apoiar em dois de seus textos seminais – *A Arqueologia do Saber* e *A Ordem do Discurso* –, que, com algum conforto, podemos dizer que estão entre os mais comentados pelos analistas do discurso que tomam sua obra como ponto de apoio para o desenvolvimento de suas próprias pesquisas.

Se, entretanto, desejamos abordar o princípio da materialidade como propriedade do fenômeno discursivo, parece pertinente referi-lo ao nome desde o qual seu caráter predicativo pôde, em primeiro lugar, ser derivado. Sendo assim, procederemos a uma análise de percurso do próprio conceito de matéria, a fim de examinar alguns dos tratamentos importantes que essa noção recebeu no domínio das ciências sociais nos últimos séculos.

Certamente o conceito de matéria pode ser perseguido desde um ponto muito distante na história. Mesmo Marx (1902/1972), que o retoma de modo decisivo para as discussões pertinentes ao domínio das ciências sociais, precisou, no início de sua produção teórica, recorrer ao exame das relações existentes entre a filosofia da natureza em Demócrito e Epicuro. Pôde, assim, situar um certo entendimento sobre matéria que, por efeito de elaborações posteriores advindas de suas reflexões sobre os materialismos francês e inglês, viria a se tornar um dos princípios epistemológicos centrais em torno dos quais sua obra, em colaboração com Engels (MARX; ENGELS, [1945] 2003, [1932] 2007), se constituiria.

Dessa forma, precisaremos estabelecer alguns marcos no plano das sucessões históricas que nos ajudarão a realizar a retomada de certos momentos em que o conceito de matéria tenha sido reelaborado, contribuindo de forma efetiva para a criação das condições teóricas a partir das quais a noção de materialidade pôde se ver refletida nos textos foucaultianos aqui considerados. Idealizaremos, pois, um trajeto de análise que implicará a recuperação de certas posições epistemológicas a partir das quais – assim supomos – se desdobraram modificações importantes da noção de matéria nas ciências sociais e na filosofia da linguagem.

Nesse itinerário, incluiremos, (1) a maneira como o conceito de matéria aparece na pesquisa de Marx e Engels (2003, 2007), servindo como critério de base para análise das relações sociais de produção e das sucessivas formações sociais sustentadas pela tensão entre classes que permanecem em estado de contradição e luta. Em seguida, (2) consideraremos o ponto de vista durkheimiano no que diz respeito à equiparação que pretende entre os fenômenos de ordem social e material, sem, no entanto, fazê-los coincidir. Levaremos em conta ainda a forma como os critérios de exterioridade e coercitividade são colocados no trabalho de Durkheim (1895/2007) quando o autor propõe a noção de fato social, e avaliaremos o conceito de instituição introduzido em sua abordagem. Entendemos que suas modulações na compreensão da vida social serão determinantes para o cruzamento que o trabalho

de Foucault realiza entre as dimensões discursiva e institucional. Do desenvolvimento teórico bakhtiniano, (3) discutiremos o modo como o filósofo aplicou a noção de materialidade ao signo enquanto produção ideológica, do que resultou certa concepção de materialidade semiótica, e analisaremos as relações que o signo ideológico mantém com outra realidade que ele reflete e refrata. Finalmente, (4) chegaremos às conexões que podem ser estabelecidas entre esses pontos de corte e as reflexões desenvolvidas por Foucault acerca da materialidade no discurso e no enunciado no contexto das obras *A Arqueologia do Saber* e *A Ordem do Discurso*.

A escolha que fazemos por esses autores se sustenta na importância que sua aproximação particular em relação ao conceito de matéria veio a adquirir no terreno das ciências sociais durante o século XX. Pelas mãos de Marx e Engels, o materialismo histórico se constituiu em base epistemológica (para alguns, método investigativo) que, durante o último centenário, assumiu protagonismo teórico junto ao positivismo científico, com o qual frequentemente rivalizou. Na sociologia de Durkheim, a noção de matéria não se apresentou, de fato, como instrumento teórico, estando presente, todavia, como elemento de comparação a partir do qual o próprio conceito de fato social pôde se definir. Trata-se, portanto, de uma categoria cujo papel na constituição dos pressupostos sociológicos foi exercido de forma indireta. Finalmente, a revitalização da obra de Mikhail Bakhtin na França da década de 1960 teve papel essencial na direção tomada pelos estudos discursivos a partir dos quais a análise do discurso francesa pôde então se configurar.

O conceito de matéria em Marx e Engels

Reuniremos aqui duas produções importantes da obra de Marx e Engels que nos fornecerão meios para nos situarmos em relação ao modo como entre os autores veio a se constituir certa posição relativamente ao princípio material. Retomaremos, na *Sagrada Família*, a história do materialismo francês em um texto com o qual Marx contesta a versão oferecida pelos jovens hegelianos sobre o tema. Com a *Ideologia Alemã*, comentaremos a crítica que endereçaram a um materialismo por eles classificado como contemplativo – “o materialismo que não concebe o sensível como atividade prática” (MARX; ENGELS, 2007, p. 535).

O primeiro aspecto a ser destacado no modo como Marx, em particular, compreendia a história do materialismo a seu tempo está ligado ao efeito das intensas e significativas modificações que a filosofia, a partir do século das luzes, havia sofrido

no curso histórico de seu desenvolvimento, o que o autor resumia pela indicação de que o iluminismo francês do século XVIII (e, concretamente, o materialismo francês) teria sido constituído nos moldes de uma oposição obstinada e irreduzível à metafísica do século XVII (MARX; ENGELS, 2003).

A metafísica seiscentista, todavia, mesmo derrotada pelo iluminismo francês, haveria sido restaurada na filosofia alemã especulativa do século XIX em consequência da obra paradigmática de Friedrich Hegel. Desde então, haveria se formado uma nova fase de enfrentamento à metafísica, a qual Marx atribuía o potencial de fazer sucumbir definitivamente a filosofia especulativa em favor de um materialismo coincidente com um humanismo prático, desenvolvido no interior dos movimentos socialista e comunista de base francesa e inglesa.

No materialismo francês, Marx identificava duas tendências principais, formadas a partir dos trabalhos de Descartes e Locke. A primeira delas teria resultado de uma clara separação estabelecida entre os domínios da física e da metafísica. Descartes haveria concentrado seus esforços na investigação do movimento mecânico, concedendo à matéria força autocriadora. Tendo se desenvolvido sob essas bases, o materialismo cartesiano passaria a servir de apoio às ciências naturais. A tendência mecânica na França estava, portanto, associado à física de Descartes.

Já na Inglaterra, o trabalho de Locke havia fundamentado o princípio sensualista presente no ideário de Hobbes. E Hobbes, a sua vez, sucedera a Bacon, patriarca do materialismo inglês, para quem a verdadeira ciência – a ciência da natureza – deveria se apoiar numa física sensorial. Investida no exame da experiência, a produção de conhecimento deveria adotar um método racional que permitisse investigar, por meio da indução, da análise, da comparação, da observação ou da experimentação o que nos fosse oferecido por meio dos sentidos.

Por acompanhar raciocínios como esses, os desenvolvimentos de Marx e Engels mantiveram alguma relação com os pressupostos da ciência experimental, muito embora tais premissas fossem por eles consideradas unicamente no sentido das relações que poderiam estabelecer com os fenômenos de ordem social e histórica. Essa associação pode de algum modo ser indicada pela introdução da noção de prática no seio de sua teoria. A concepção de prática foi por eles apresentada como atividade objetiva e material num contexto em que o material correspondia ao real e ao positivo. As propriedades atribuídas à prática social exigiam,

portanto, que os objetos investigados fossem empiricamente observáveis, constatáveis ou passíveis de verificação.

Segue-se daí que essa transformação da história em história mundial não é um mero ato abstrato da “autoconsciência”, do espírito mundial ou de outro fantasma metafísico qualquer, mas sim uma ação plenamente material, empiricamente verificável, uma ação da qual cada indivíduo fornece a prova, na medida em que anda e para, come, bebe e se veste. (MARX; ENGELS, 2007, p. 40)

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87)

Entretanto, apesar dessa relativa aproximação com o raciocínio experimental, os autores se posicionaram criticamente ante o empirismo que os precedeu, o que aparece de formas mais explícita na revisão que fizeram do materialismo feuerbachiano. O argumento a esse respeito era o de que a realidade foi por ele considerada apenas em uma dimensão contemplativa, sem se ter em conta a própria atividade humana como elemento sensível. Havia também um importante contraste em relação ao modo como se deveria explicar a natureza humana. Marx e Engels criticavam Feuerbach por não fazer mais que nela dissolver a essência religiosa. Entendiam que o autor tomava a essência do homem como abstração imutável relativa apenas à realidade individual, sem relacioná-la, portanto, aos processos históricos reais por meio dos quais se produzem os meios de vida em sociedade.

Face a oposição estabelecida entre o que os autores chamaram de materialismo prático e materialismo contemplativo – distinção que elaboraram para marcar seu distanciamento em relação ao empirismo que lhes antecedia –, deve-se ainda considerar que o materialismo reivindicado em seu trabalho era, antes de mais nada, e dito de modo mais preciso, um empirismo prático. Se apagamos essa relação no conjunto de sua obra, talvez encontremos dificuldade em perceber que sua articulação com o empirismo parece não ter se concluído na sua tentativa de se divorciar dos traços subjetivos que formavam o sistema de pensamento inglês. A representação, a ideia, a intuição continuaram a existir no corpo da doutrina marxista, ainda que na condição de fantasmas ou distorções do real (MARX; ENGELS, 2003, p. 147). Os derivados da consciência eram compreendidos como ilusões provenientes da atividade sensível desenvolvida pelos seres humanos quando tomavam parte nas

relações sociais de produção. Segundo pensavam os autores da Ideologia Alemã, “as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Da aproximação entre os fatos sociais e as *coisas materiais*

Igualmente ambivalentes em relação ao universo empirista, foram as posições do sociólogo Émile Durkheim, que, mesmo concebendo os fenômenos sociais como pertencentes a uma ordem de fatos que se apresentavam como inteiramente impostas ao indivíduo a partir do exterior, parece não ter de todo concluído a tarefa de suprimir a participação da dimensão mental no conjunto de elementos que seriam de interesse da sociologia, já que concebia a vida social como inteiramente feita de representações (DURKHEIM, 2007).

Tal como no caso anterior, a sociologia durkheimiana parece ter investido grande energia para se evitar a imprecisão e a irrealidade dos fenômenos dados à consciência e apreendidos por meio da introspecção. A mentalidade dos grupos deveria, desse ponto de vista, diferenciar-se daquela que seria própria à esfera individual, supondo-se assim que as representações coletivas eram formadas por leis diversas daquelas aplicáveis às associações de ideias que tomavam lugar na consciência dos indivíduos.

Aparentemente, o impulso iluminista que impunha à filosofia e à ciência positiva ocupar-se com a apreensão de ideias claras e distintas, abandonando tudo quanto fosse aparentado à expressão confusa e indefinida das ocorrências subjetivas, encontrou nesse caso alguma dificuldade em buscar apoio no princípio da materialidade como pressuposto assegurador de um trabalho estável e seguro. Isso porque Durkheim defendia que os fatos sociais não eram perfeitamente equivalentes às *coisas materiais*. Reivindicava, porém, que guardavam certa semelhança em relação a elas, pelo que deveriam ser tratados como *coisas*. Para o sociólogo, essa reificação dos fenômenos sociais demandava que se adotasse diante deles uma certa atitude mental. Uma atitude que implicava, por exemplo, considerá-los como sendo da ordem da exterioridade, de modo a discriminá-los dos fatos existentes na consciência particular (DURKHEIM, 2007).

Durkheim, como todos aqueles que já no século XIX acompanharam a tendência antimetafísica, quis demarcar seu afastamento em relação ao que se concebia como dimensão interior da vida humana, e, nessa direção, propunha a

investigação de um fenômeno que, vindo de fora, atingiria a consciência dos indivíduos de modo a afetá-la impositivamente. A noção de coisa, por ele introduzida para explicar essa nova ordem de fatos, ao se apresentar como signo da exterioridade, contrapunha-se à noção de ideia, elemento que ocupava lugar central nos sistemas metafísicos.

Ainda que Durkheim não incluísse a classe dos fatos estudados pela sociologia na categoria dos fenômenos materiais, admitia, ao mesmo tempo, que eles assumiam um corpo, uma forma sensível que lhes seria própria, constituindo assim uma realidade *sui generis* (DURKHEIM, 2007, p. 7). Em razão da consistência que alguns deles adquiriam mediante a repetição, tais fatos isolavam-se de suas ocorrências particulares, garantindo assim uma identidade no conjunto dos hábitos coletivos. Tais seriam

a origem e a natureza das regras jurídicas, morais, dos aforismos e dos ditos populares, dos artigos de fé em que as seitas religiosas ou políticas condensam suas crenças, dos códigos de gosto que as escolas literárias estabelecem, etc. (DURKHEIM, 2007, p. 7)

Os fatos sociais eram também definidos como maneiras coletivas de agir e de pensar que tinham existência própria, haja vista pertencerem a uma realidade exterior ao espaço das consciências individuais. Sua independência em relação à vida mental devia-se ainda ao fato de serem encontrados já formados pelas gerações anteriores, de modo que os membros da sociedade se sentiam obrigados a levá-los em conta, inclusive porque demonstravam resistência sempre que desafiados na iniciativa individual. Assim, a síntese por meio da qual esses fenômenos eram constituídos tinha por efeito fixar fora dos indivíduos certas maneiras de agir e certos julgamentos que não dependiam de cada uma de suas vontades. E a todos esses produtos instituídos de fora pelo hábito e pelo ânimo coletivos, formando determinadas regras de conduta, imperativos morais, e demais práticas ou prescrições da vida social, Durkheim achou por bem designar como *instituições* – palavra que, alertava, deveria ser compreendida de modo a estender-se um pouco sua aceção ordinária. Resumia seu sentido na seguinte fórmula:

Com efeito, sem alterar o sentido dessa expressão, pode-se chamar instituição todas as crenças e todos os modos de conduta instituídos pela coletividade; a sociologia pode então ser definida como a ciência das instituições, de sua gênese e de seu funcionamento. (DURKHEIM, 2007, prefácio)

Como se vê, as noções de fato social e instituição não são facilmente discerníveis entre si, haja vista o atravessamento que interliga suas definições. Pode-se, todavia, sugerir a forma como se relacionam, indicando-se que o fato social, ao fixar seu efeito, institui-se como norma, sendo, portanto, a propriedade da fixidez o que eleva a categoria do fato social à ordem dos fenômenos institucionais.

A materialidade semiótica em Mikhail Bakhtin

Em concordância com a tradição marxista, Mikhail Bakhtin reclamou que os fenômenos ideológicos fossem compreendidos não como manifestações da consciência, mas a partir da regularidade social e objetiva de sua produção. Para o autor, as leis da realidade ideológica equivalem às leis da interação semiótica, que, a sua vez, eram determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, [1929] 2017). Assim, pode-se de certo modo dizer que o autor fez uso da razão sociológica como esteio para o desenvolvimento de uma concepção de ideologia no interior da filosofia da linguagem.

Para articular seu entendimento sobre ideologia com problemas próprios ao campo da linguagem, foi necessária uma estratégia de reflexão teórica que lhe permitisse tratar os fenômenos linguísticos em sua realidade concreta. Sob esse aspecto, Bakhtin situa o problema da produção ideológica no campo dos signos. E os signos, segundo propõe, tomam parte em duas realidades distintas. Uma delas corresponde a sua encarnação material, a apresentação física do signo; e a outra, exterior à primeira, é por ela refletida e refratada – compreendendo-se com essas palavras que este outro domínio pode ser retratado pela base material do signo de modo fiel, distorcido, particularizado, etc. (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 93)

Assim considerada a problemática do signo, isto é, tomando-o pela junção necessária entre dois elementos distintos, o filósofo parece se aproximar de uma definição comentada criticamente por Saussure (2012, p. 105), segundo a qual a língua equivale a "uma lista de termos que correspondem a outras tantas coisas". Tal concepção guarda, na consideração crítica saussuriana, a desvantagem de supor ideias completamente feitas e pré-existentes às palavras. É dessa mesma premissa, porém, que parte o autor quando assume que "a unidade linguística é uma coisa dupla, constituída da união de dois termos" (SAUSSURE, 2012, p. 106). Entretanto, seu sentido é modificado pela substituição da união entre uma coisa e uma palavra pela ligação existente entre um conceito e uma imagem acústica. Presumindo o signo

linguístico como uma entidade psíquica, Saussure sublinhou que a imagem acústica não é o "som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos" (SAUSSURE, 2012, p. 106). E a isto acrescentou que "tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la 'material', é somente nesse sentido" (SAUSSURE, 2012, p. 106).

Mesmo movido pela necessidade de situar a realidade do signo num plano totalmente objetivo, defendendo sua existência como fenômeno do mundo exterior, Bakhtin (2017, p. 98) assumia a palavra – fenômeno ideológico por excelência – como material semiótico da consciência, a partir do qual se constituiria o discurso interior. Exercendo sua função sígnica sem o acompanhamento de uma expressão externa, a palavra merecia, então, ser analisada a partir de sua natureza sociosemiótica, a fim de que fosse apreendido seu funcionamento como instrumento da consciência.

Em que pese sua oposição ao ponto de vista que examina a ideologia tomando a consciência como ponto de partida, o filósofo russo manifestou certa adesão a uma posição que considerava como uma mudança no neokantismo moderno operada a partir do trabalho de Ernst Cassirer. Cassirer pretendia o fenômeno da representação como traço fundamental da consciência, acrescentando, todavia, que as ideias eram tão sensoriais quanto a matéria. Mas especificava que esse aspecto sensorial da ideia pertencia ao signo simbólico, correspondendo ao que se poderia conceber como uma sensorialidade representativa (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 94-95). Apoiando-se nesse raciocínio, Bakhtin então propôs que a manifestação da consciência depende de sua encarnação material em signos, pelo que se deve admitir que o signo ideológico tem por substrato uma materialidade semiótica e que esta materialidade decorre da interiorização do processo social de comunicação (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

Assim, se levamos em conta a primazia da palavra como produto ideológico na compreensão bakhtiniana e ainda o fato de ser ela o elemento de que se constitui o discurso interior – fazendo, assim, emergir a consciência individual –, talvez possamos assumir, com Cassirer, que a condição material do signo apontada por Bakhtin é própria de uma sensorialidade representativa. Uma materialidade que, por resultar da interiorização da palavra, ganha forma em uma matéria de tipo semiótico. Por outro lado – e em que pesem as diferenças entre as aproximações sociológica e psicológica que divide os autores –, talvez possamos ainda explicar a concepção de materialidade em Bakhtin recorrendo ao modelo teórico saussuriano, já que, para o linguista, o signo

tem uma imagem sensorial e é apenas nesse sentido que ele deve ser compreendido como matéria.

Colhendo marcas da luta antimetáfrica

Considerando o percurso que até aqui realizamos, por meio do qual indicamos certas modificações gradativamente introduzidas no conceito de matéria desde o fim da Idade Moderna, talvez possamos supor que o imperativo a constranger os domínios do conhecimento, fazendo com que voltassem seu interesse para o campo da exterioridade e apostassem no exame de elementos pertencentes a uma realidade mais estável e objetiva, tenha sobrevivido do ânimo constituído desde a luta que o pensamento iluminista havia travado contra os sistemas metafísicos no século XVIII.

A utilização recorrente de estratégias de refutação que, a encargo de propor um caminho mais estável para a produção de conhecimento, se voltavam a todo tempo contra o campo do mentalismo, rejeitando toda a confusão inerente aos objetos apreendidos pela consciência e condenando o método introspectivo face à insuficiência de seus resultados, nos mostram com suficiente clareza o movimento reativo que se realizou no curso da filosofia a partir da crítica que os ilustrados dirigiram ao pensamento escolástico.

Tomemos alguns excertos dos textos aqui analisados, que, com alguma facilidade, nos permitem ver as marcas de uma atitude constituída desde o iluminismo que se caracteriza fundamentalmente pelo enfrentamento das impossibilidades do pensamento e do método próprios da ciência especulativa.

Em Marx e Engels, por exemplo, o projeto de uma ciência ligada ao processo de vida real dos homens só se pôde impor por meio de um esforço constantemente dirigido contra o saber aplicado ao exame da consciência e de seus derivados. Disso temos índice em passagens como “A consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [bewusste Sein], e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94); “A observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção” (MARX; ENGELS, 2007, p. 93). Destacaríamos ainda:

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera

a consciência apenas como *sua* consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94)

Durkheim, para formar oposição ao conceito de *ideia*, objeto central do sistema metafísico, decidiu propor em seu lugar a categoria das *coisas*, que permitiria melhor especificar a natureza dos fatos sociais.

Não dizemos, com efeito, que os fatos sociais são coisas materiais, e sim que são coisas tanto quanto as coisas materiais, embora de outra maneira. O que vem a ser uma coisa? A coisa se opõe à ideia assim como o que se conhece a partir de fora se opõe ao que se conhece a partir de dentro. (DURKHEIM, 2007, prefácio)

Tratar os fatos de uma certa ordem como coisas (...) É abordar seu estudo tomando por princípio que se ignora absolutamente o que eles são e que suas propriedades características, bem como as causas desconhecidas de que estas dependem, não podem ser descobertas pela introspecção, mesmo a mais atenta. (DURKHEIM, 2007, prefácio)

Com efeito, ainda que [os fatos da psicologia individual] nos sejam interiores por definição, a consciência que temos deles não nos revela nem sua natureza interna nem sua gênese. (...) ela nos oferece impressões confusas, passageiras, subjetivas, mas não noções claras e distintas, conceitos explicativos desses fatos. E é precisamente por essa razão que se fundou neste século uma psicologia objetiva, cuja regra fundamental é estudar os fatos mentais a partir de fora, isto é, como coisas. (DURKHEIM, 2007, prefácio)

Na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, o plano ideológico e suas determinações se sobrepõem à existência da consciência individual, que às leis reguladoras dos processos ideológicos deve toda sua história de formação.

O que o idealismo e o psicologismo ignoram é que a própria compreensão pode ser realizada apenas em algum material signico (por exemplo, no discurso interior). Eles desconsideram que um signo se opõe a outro signo e que *a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material signico*. (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 95)

Apesar das profundas divergências metodológicas, a filosofia idealista da cultura e os estudos culturais psicológicos cometem o mesmo erro crucial. Ao localizarem a ideologia na consciência, eles transformam a ciência das ideologias em uma ciência da consciência e suas leis, sejam elas transcendentais ou empírico-psicológicas. (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 95)

As leis objetivas sociais da criação ideológica, compreendidas erroneamente como leis da consciência individual, foram obrigadas forçosamente a perder seu lugar real na existência, ora passando às alturas supraexistenciais do transcendentalismo, ora às profundezas recônditos do sujeito biológico e psicofísico. (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 96)

A consciência individual não só é incapaz de explicar algo nesse caso, mas, ao contrário, ela mesma precisa de uma explicação que parta do meio social e ideológico. *A consciência individual é um fato social e ideológico.* Enquanto essa tese não for reconhecida com todas as suas consequências, a psicologia e a ciência das ideologias não poderão ser construídas de modo objetivo. (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 97)

De tudo o que foi dito decorre a seguinte tese metodológica: a ciência das ideologias de modo algum depende da psicologia e tampouco se baseia nela. Pelo contrário, como veremos mas detalhadamente em um dos capítulos subsequentes, é a psicologia objetiva que deve se basear na ciência das ideologias. A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 98)

Para Foucault, finalmente, foi necessário conferir uma orientação inteiramente outra a seu trabalho, a fim de garantir uma distância segura em relação à análise do pensamento. Foi preciso a desconsideração declarada e pontual de um exame das operações da consciência. A todo tempo, impunha-se-lhe a recusa de explicações que se apoiassem em princípios reguladores da vida mental; era imperativo desviar-se das categorias psicológicas tradicionalmente aplicadas ao exame da experiência.

Aparece, assim, o projeto de uma descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam. (...) essa descrição do discurso se opõe à história do pensamento. Aí, também, não se pode reconstituir um sistema de pensamento a partir de um conjunto definido de discursos. Mas esse conjunto é tratado de tal maneira que se tenta encontrar, além dos próprios enunciados, a intenção do sujeito falante, sua atividade consciente, o que ele quis dizer, ou ainda o jogo inconsciente que emergiu involuntariamente do que disse ou da quase imperceptível fratura de suas palavras manifestas; (...) A análise do pensamento é sempre alegórica em relação ao discurso que utiliza. Sua questão, infalivelmente, é: o que se dizia no que estava dito? A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (FOUCAULT, 2000, p. 30-31)

(...) [as relações “pré-discursivas”] não especificam um pensamento, uma consciência ou um conjunto de representações que seriam, mais tarde, e de uma forma jamais inteiramente necessária, transcritas em um discurso, mas (...) caracterizam certos níveis do discurso, definem regras que ele atualiza enquanto prática singular. (FOUCAULT, 2000, p. 85)

Definiremos o sujeito de tal enunciado pelo conjunto desses requisitos e possibilidades; e não o descreveremos como indivíduo que tivesse, realmente, efetuado operações, (...) que tivesse interiorizado, no

horizonte de sua consciência, todo um conjunto de proposições verdadeiras, e que delas retivesse, no presente vivo de seu pensamento, o reaparecimento virtual (nos indivíduos, isso não passa, quando muito, do aspecto psicológico e "vivido" de sua posição enquanto sujeitos enunciantes). (FOUCAULT, 2000, p. 106)

Examinando o enunciado, o que se descobriu foi uma função que se apóia em conjuntos de signos (...) e que requer, para se realizar, um referencial (...); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (...); uma materialidade (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização). (FOUCAULT, 2000, p. 130)

Ora, o que se descreveu sob o nome formação discursiva constitui, em sentido estrito, grupos de enunciados, isto é, conjuntos de performances verbais que não estão ligadas entre si, no nível das frases, por laços gramaticais (...); que não estão ligados entre si, no nível das proposições, por laços lógicos (...); que tampouco estão ligados, no nível das formulações, por laços psicológicos (seja a identidade das formas de consciência, a constância das mentalidades, ou a repetição de um projeto); mas que estão ligados no nível dos enunciados. (FOUCAULT, 2000, p. 130-131)

Com as diferentes citações que acima organizamos, buscamos situar a função que o princípio da materialidade parece ter cumprido no conjunto dos autores aqui relacionados. O que com isso desejamos sugerir é que a noção de matéria, tomada de empréstimo das ciências naturais, veio se instalar nos espaços da teorização social, sob a promessa de garantir um ambiente estável e auspicioso à produção investigativa. Desde então, tornou-se um critério privilegiado – algumas vezes incontornável – com vistas a realização de um trabalho suficientemente rigoroso nos diversos campos dedicados ao exame da cultura e da sociedade.

Repercussões na materialidade enunciativa foucaultiana

Do conjunto de princípios defendidos pelos teóricos que reunimos em nossa trajetória de análise, pelo menos quatro deles acreditamos terem produzido importantes repercussões na teoria discursiva foucaultiana. Em suas reaparições na obra de Foucault, apresentam-se deslocados, é certo, mas sem dúvida carregados ainda das antigas funções que se lhes haviam sido atribuídas na tarefa de enfrentamento aos sistemas metafísicos. Poderíamos indicá-los, elencando-os como a noção de prática, o primado da materialidade, o sistema das instituições e a exterioridade como princípio regulador de análise. Quatro motivos orientadores a

desenhar a lógica imanente e a direção de um projeto teórico que enlaça o discurso aos problemas da história.

Para, finalmente, comentar as posições assumidas por M. Foucault em relação aos tratamentos previamente concedidos ao tema da matéria no campo das ciências sociais, consideraremos dois aspectos ou elementos de sua pesquisa que foram abordados a partir de sua relação com o atributo da materialidade no contexto das obras *A Arqueologia do Saber* e *A Ordem do Discurso*. O primeiro deles é a noção de *acontecimento*, uma categoria que parece funcionar como espécie de centro a partir do qual se desdobram os demais instrumentos teóricos apresentados na obra. O segundo é o conceito de *enunciado*, que deve ser explicado segundo certo conjunto de propriedades – dentre elas, sua existência material.

Na arqueologia foucaultiana, a noção de acontecimento, tomada emprestada dos historiadores, identifica o fenômeno discursivo com as ocorrências pertinentes à história do Saber e os situa no interior de séries regulares. Corresponde, além disso, ao aparecimento singular das enunciações e, por meio delas, à emergência dos elementos do discurso. Em sua conferência introdutória no Collège de France, por outro lado, Foucault discute seu estatuto a partir de um contraste em relação a outras noções com as quais talvez se pudesse confundi-lo: "Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos" (FOUCAULT, 1999, p. 57). Com efeito, esse exercício discriminativo parece implicar um desafio de resolução teórica. Se por um lado o autor nega que o acontecimento seja da ordem dos corpos, ao mesmo tempo admite que não é imaterial: "Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito" (FOUCAULT, 1999, p. 57). Decide então fixar-se no entendimento de que é efeito no âmbito da materialidade. Isto é, ainda que não seja ato ou propriedade de um corpo, "produz-se como efeito de e em uma dispersão material" (FOUCAULT, 1999, p. 57 - 58). Assumindo, pois, a dificuldade que sua direção propõe, resume sua sugestão teórica ao estabelecer que "A filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo do incorporeal" (FOUCAULT, 1999, p. 58).

No que diz respeito ao caráter material do enunciado, sustentaremos certa leitura do conceito de materialidade apresentado no contexto da *Arqueologia* mediante a retomada de dois artifícios de exposição utilizados pelo autor. O primeiro deles é o recurso às definições negativas, por meio do qual Foucault realiza certos

afastamentos que possibilitam a delimitação de seu próprio espaço teórico. A exemplo disso, estabelece que a materialidade enunciativa de que fala não é "uma materialidade sensível, qualitativa, (...) esquadrinhada pela mesma demarcação espaço-temporal que o espaço perceptivo" (FOUCAULT, 2000, p. 115), pelo que assinala sua distância em relação à posição empirista. Com esse gesto, distancia-se do materialismo prático introduzido no campo marxista e de suas derivações, já que o materialismo aplicado pelos autores da *Ideologia Alemã* à descrição da atividade humana encontra seu fundamento em uma forma de subversão do materialismo feuerbachiano, que, segundo Marx e Engels, estava limitado à atividade contemplativa. Nega, além disso, que o enunciado seja "uma forma ideal que se pode sempre atualizar em um corpo qualquer, em um conjunto indiferente e sob condições materiais que não importam" (FOUCAULT, 2000, p. 118), o que elimina a possibilidade de sua equivalência com um materialismo de tipo formal. O afastamento se dá, nesse caso, relativamente a uma materialidade aplicada à forma sónica, como é aquela apresentada por Bakhtin, que remete o caráter material do signo a sua conversão em registro sensorial no campo da consciência.

O segundo expediente por meio do qual Foucault descreve o caráter material do enunciado foi a fixação de uma diferença entre o que compreendia como enunciado e enunciação. A enunciação, conforme sugere, corresponde a um acontecimento não repetível; isso por ser dotada de uma individualidade espaçotemporal, cuja singularidade situada inviabiliza sua reprodução. O enunciado, por outro lado, se define como um efeito de estabilidade que resulta da reaparição do acontecimento discursivo. Por estar inserido em um regime institucional – que lhe confere estatuto de coisa ou de objeto –, articula-se com uma materialidade que é própria das instituições e que lhe garante recorrências sucessivas no domínio em que pode ser utilizado.

O regime de materialidade a que obedecem necessariamente os enunciados é, pois, mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal; define antes *possibilidades de reinscrição* e de *transcrição* (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e percíveis. (FOUCAULT, 2000, p. 118-119)

Uma vez marcado pelo status que as instituições lhe fixam, o enunciado é integrado a uma rede de relações, participando então de um campo de utilização, onde se oferece a um conjunto regular de operações e de estratégias de uso. E se a sua identidade está sujeita a um princípio de variação, esse princípio é relativo ao

regime complexo de instituições materiais que determinam seu valor e as formas de sua utilização.

(...) entre o texto de uma Constituição, de um testamento, ou de uma revelação religiosa, e todos os manuscritos ou impressos que os reproduzem exatamente com a mesma escrita, nos mesmos caracteres e sobre temas análogos, não se pode dizer que haja equivalência: de um lado, há os próprios enunciados, do outro, sua reprodução. O enunciado não se identifica com um fragmento de matéria, mas sua identidade varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais. (FOUCAULT, 2000, p. 118)

Pode-se em resumo dizer que a materialidade enunciativa, tal como descrita nas elaborações teóricas de Foucault, não guarda compromisso com a reprodução de formas linguísticas ou estímulos sensoriais; não é relativa a um nível de análise ao qual se poderia classificar como semiótico, tampouco se refere a um conjunto de atividades que seriam capturáveis mediante recurso ao testemunho dos sentidos. Se, portanto, quisermos especificar a materialidade que Foucault aplica à natureza do enunciado e assim discriminá-la em relação às demais utilizações do conceito de matéria discutidos nesta seção, talvez possamos situá-la, descrevendo-a como uma forma de materialidade que justifica sua existência com base na força reguladora das instituições. Sua especificidade resta então indicada por analogia ao trabalho de Durkheim, que fez o fenômeno social e a coisa material coincidirem no nível de suas propriedades. Do ponto de vista do sociólogo francês, se um fato social é comparável a um elemento material, é porque pôde, com o tempo, ser instituído no seio de uma dada cultura em consequência do valor que essa sociedade eventualmente lhe fixou. O funcionamento material aplicado ao nível da instituição é o que desse raciocínio se repete no texto da *Arqueologia*: se um acontecimento discursivo ultrapassa a expressão fugaz da enunciação e atinge a estabilidade do enunciado, é porque em dado momento lhe foram atribuídos um status e um interesse relativo no interior de um campo no qual passou, desde então, a cumprir certa função.

Se, finalmente, o enquadramento numa moldura genérica puder nos facilitar o trabalho, talvez nos seja confortável resumir a aplicação que Foucault realiza do conceito de matéria ao fenômeno discursivo, situando-a como uma materialidade de tipo institucional, pelo que a ela poderemos então nos referir em contraste a outros usos do mesmo princípio, que, à sua vez, poderiam ser assinalados como materialidade de tipo empírico, formal, semiótico, etc.

Nos limites do paradigma materialista

Nas seções que até aqui percorremos, sinalizamos que a utilização do princípio da materialidade no projeto teórico de Foucault pode ser mais bem compreendido se temos em conta certas apropriações do conceito de matéria que se realizaram no domínio das ciências sociais ao longo dos últimos dois séculos. Na condição de recuarmos, todavia, ao período em que a aurora renascentista fez irromper no horizonte do mundo moderno as ciências da natureza, podemos também sugerir que o princípio material vem se oferecer, desde o século XVIII, como novo centro de referência num contexto em que se fazia necessário empreender uma longa e dura batalha contra o primado da consciência, recusando-se, desde então, a substância pensante enquanto ponto de partida da análise científica. A matéria, junto a todas as consequências que dela derivavam, apresentava-se então como elemento ou condição a partir do qual os fenômenos e as relações poderiam ser explicados por meio de procedimentos claros e objetivos, em compromisso com a força e a segurança das evidências apreendidas no campo da exterioridade.

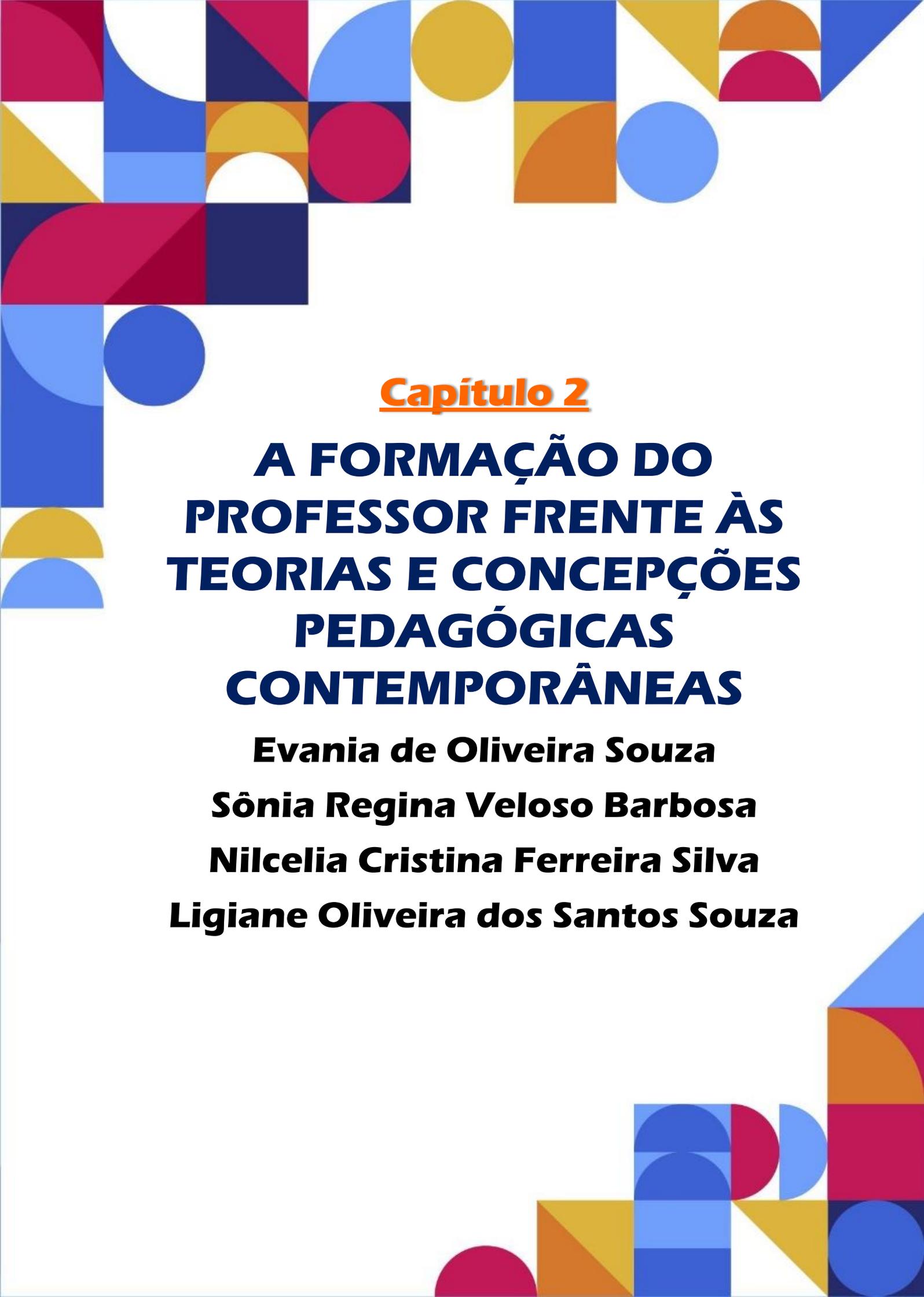
O que nos parece digno de nota, entretanto, é que traços importantes da razão metafísica tenham sido de algum modo conservados – em graus e em formas distintas – em cada um dos casos que aqui consideramos. No sistema de Marx e Engels, pela razão de que os conteúdos da consciência permaneceram na qualidade de distorções fantasmagóricas do real, devendo ser depreciados quando comparados à positividade da experiência material. Na sociologia durkheimiana, porque admitia-se que a vida social se constituía a partir de representações, embora tais representações devessem ser estudadas segundo leis de formação distintas das representações da consciência individual. Poderíamos explicar a conservação de resíduos metafísicos em Bakhtin, referindo-nos à palavra como material semiótico da consciência, que constituiria o discurso interior por meio da interiorização do processo social de comunicação. Finalmente, talvez possamos dizer que, em relação aos anteriores, Foucault avançou ainda mais na tarefa de prevenir sua reflexão teórica contra a razão mentalista. Não obstante, mesmo em seu caso, a definição preliminar da noção de acontecimento, que simultaneamente lhe exclui as naturezas corporal e imaterial, vai resultar na direção – paradoxal, em suas próprias palavras – de um "materialismo do incorporal" (FOUCAULT, 1999, p. 58).

A dificuldade que nesses casos se repete sinaliza a existência de uma circunstância epistemológica que parece ter persistido como pano de fundo ao

desenvolvimento de cada um dos pontos de vista examinados. A inconsistência furtivamente introduzida nos casos analisados, tal como uma infiltração que insidiosamente ameaça a segurança de seus edifícios explicativos, talvez seja indicadora de que as elaborações teóricas aqui consideradas tenham se desenvolvido no interior de um quadro de restrições que lhes impunha na demonstração dos fenômenos analisados a articulação de binômios como matéria/pensamento, exterior/interior, corpóreo/incorpóreo. Dessa forma, as contradições que indicamos se veriam justificadas no fato de que um certo conjunto de coisas talvez não se tenha podido explicar de modo suficiente recorrendo a esses dualismos. Nossa aposta é, portanto, no sentido de que o conceito de materialidade na obra foucaultiana, assim como nos trabalhos precedentes que a ela comparamos, lhe tenha sido imposto por um quadro paradigmático em que os objetos de análise só podiam ser explicados por recurso ao contraste que se supunha entre o material e o imaterial. Se esse é o caso, tal enquadramento pode eventualmente ter se constituído em um obstáculo para o avanço de uma compreensão que superasse as contradições da coexistência entre o corpóreo e o incorpóreo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. (Originalmente publicado em 1929)
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017. (Originalmente publicado em 1929)
- DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Originalmente publicado em 1895)
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5ª Ed. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. (Originalmente publicado em 1971)
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Originalmente publicado em 1969)
- MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família ou a crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. (Originalmente publicado em 1945)
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. (Originalmente publicado em 1932)
- SAUSSURE, F. DE. **Curso de Linguística Geral**. 28ª ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2012.



Capítulo 2

**A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR FRENTE ÀS
TEORIAS E CONCEPÇÕES
PEDAGÓGICAS
CONTEMPORÂNEAS**

Evania de Oliveira Souza

Sônia Regina Veloso Barbosa

Nilcelia Cristina Ferreira Silva

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE ÀS TEORIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

Evania de Oliveira Souza

Professora.

Sônia Regina Veloso Barbosa

Professora.

Nilcelia Cristina Ferreira Silva

Professora.

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Professora.

RESUMO

Sabemos que, na prática educativa carregamos um pouco de tudo que observamos na sociedade, que o professor não é imparcial no momento que planeja sua aula. Destarte, devemos sempre que planejamos uma aula, dialogar com o que já foi realizado, analisar os prós e contras, auto avaliar-se, pois, só assim teremos uma visão mais ampla do campo educacional, social e da política vigente. A formação do professor frente às teorias e concepções pedagógicas contemporâneas. O objetivo é promover a reflexão sobre a necessidade de o professor conhecer e efetivar teorias que valorizam a formação do pensamento crítico, a partir da participação ativa do aluno no contexto da sala de aula. Todavia, é preciso considerar que os indivíduos não nascem educadores, mas tornam-se na medida em que se educam, também no contato com o outro, sendo este um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento e construção da identidade docente.

Palavras-chaves: Formação. Conhecimento. Teoria.

INTRODUÇÃO

O professor é também considerado um aprendiz, porque frente à necessidade de adaptar suas práticas, de forma que ela atenda aos alunos desta geração, precisa estar sempre em processo de aprendizagem. Nesta nova perspectiva educativa, a clássica postura passiva do aluno é minimizada, para quem sabe um dia ser superada, por uma atitude de participação e de corresponsabilidade na construção e ampliação do próprio conhecimento, sempre com a mediação docente. O objetivo é promover a reflexão sobre a necessidade de o professor conhecer e efetivar teorias que valorizam a formação do pensamento crítico, a partir da participação ativa do aluno no contexto da sala de aula. Todavia, é preciso considerar que os indivíduos não nascem educadores, mas tornam-se na medida em que se educam, também no contato com o outro, sendo este um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento e construção da identidade docente.

Para se obter êxito na formação docente, torna-se necessário desenvolver no professor um desejo de investigar sua própria prática pedagógica. Como elemento básico desta concepção de formação tem-se o seu caráter permanente, ou seja, para que esta formação seja eficiente, ela deve ser contínua. Assim, o professor deve estar permanentemente em busca de seu próprio aperfeiçoamento e de sua autonomia. Altera-se, então, a concepção de professor como mero executor de currículos, programas e planejamentos já prontos para uma outra em que ele é visto como um profissional comprometido com a melhoria constante de sua própria atividade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desafio maior enfrentado por todos os educadores contemporâneos é a necessidade urgente de adequação aos novos tempos e as novas tecnologias. Mas uma coisa todos nós temos certeza, os tempos hodiernos, marcado pelo progresso científico exigem uma nova postura do docente. Mediante os desafios que surgem no dia a dia da sala de aula, momento em que o professor percebe a necessidade de adquirir outros saberes. Dessa maneira, a trajetória docente é um constante processo de apropriação de conhecimentos a oportunizarem o entendimento do cotidiano da escola e a ampliação do conhecimento dos estudantes.

Na concepção formativa, o ato de avaliar consiste em saber tanto a

trajetória de construção das aprendizagens dos alunos, como acerca do trabalho pedagógico realizado pelo professor no processo educativo, já o avaliar classificatório volta-se para o aspecto disciplinador e punitivo, e, portanto, não possibilita a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos dos educandos, e não auxilia, portanto, o aluno a superar os seus erros e as suas dificuldades. Tem importância no processo avaliativo a regulação do e da aprendizagem e a atribuição de feedback pelo professor, por ajudar os alunos a empreender novas formas de aprender e se desenvolver.

O ato de avaliar na perspectiva classificatória volta-se para o aspecto disciplinador e punitivo, e, portanto, não possibilita fazer a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens dos educandos (HOFFMANN, 1993b), e não ajuda este mesmo sujeito a superar os seus erros e as suas dificuldades, pois, classificam-se e comparam-se uns alunos com os outros, utilizando-se de “[...] notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, [...]” (HOFFMANN, 1993a, p.87), ou seja, determinam se o aluno é ótimo; bom; regular ou ruim.

Já a avaliação na concepção formativa consiste no ato de avaliar tanto a trajetória de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos educandos, como também o trabalho do professor, por permitir analisar “[...], de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, [...]” (VILLAS BOAS, 2006, p.4-5) e “[...] para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico.” (VILLAS BOAS, 2006, p.4-5).

Desse modo, segundo Hadyt (1997) a avaliação formativa caracteriza-se pelos seguintes aspectos: possibilita ao professor refletir e analisar o seu trabalho pedagógico em sala de aula, além de rever, investigar e aperfeiçoar constantemente a sua teoria e prática, de acordo com as necessidades dos educandos, e, por sua vez, para os alunos, o avaliar formativo “[...] oferece [...] informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...].” (HADYT, 1997, p.292-293).

Já o feedback é um elemento relevante na avaliação formativa, pois contribui para o processo de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos alunos, bem como para a superação das dificuldades e dos erros, e para o avançar dos saberes apresentados pelos educandos.

O professor deve atuar de forma que leve o educando a pensar, criticar e gerar dúvidas para a produção do conhecimento. É enfatizado, também, que a escola não é a que detém o saber, mas a que intervém no processo pedagógico ampliando o conhecimento com base no diálogo e nas transformações sócio-político-culturais do mundo. A partir da construção do patrimônio cultural, teremos condições de voltarmos nossos olhares para a reflexão e assim entendermos melhor os acontecimentos históricos.

O contexto histórico da época já apresentava um modo de produção capitalista, em que a produção é desenvolvida não pelo valor de uso, mas pelo valor de troca e o trabalhador tem apenas como forma de troca a sua força de trabalho. Com a introdução da maquinaria nas fábricas, torna-se necessário para o capitalista ter mão de obra qualificada para executar as tarefas necessárias para a máquina desenvolver o trabalho.

Em função dessa trajetória histórica, cabe salientar que a Educação não atendeu sempre aos mesmos tipos de objetivos e toda a sua análise requer, antes de tudo, um intenso esforço de reflexão e contextualização. Através deste caminho pode-se melhor compreender métodos e teorias educacionais, pois observamos traços presentes nas práticas educativas atuais que remetem a herança deixada pelos modelos educativos analisados até aqui. Se, de um lado, está o valor da disciplina e do conhecimento a ser transmitido pela escola; e, de outro lado, a ideia de que o conhecimento é construído e conseqüentemente ninguém ensina nada a ninguém de forma definitiva; é importante a constatação de que essas correntes de pensamento não se excluem, uma vez que nos dias atuais é necessário conciliar o valor do conhecimento ao valor do engajamento dos alunos como estratégia para sanar as exigências de um mundo em contínuo desenvolvimento e marcado pelo fluxo constante de informação disponível a uma ampla gama de pessoas situadas em diferentes regiões do mundo.

Acredita-se que uma das possibilidades para essa formação está fundamentada na teoria curricular crítica e pós - crítica.

Silva (2007, p. 147),

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

O currículo, a partir da teoria pós-crítica, deve ser visto como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas. O currículo a ser construído para a formação de professores críticos pressupõe que se fundamente na teoria crítica e pós-crítica. As teorias curriculares críticas e pós-críticas na formação inicial de professores podem ser vistas como influências significativas e que precisam ser trabalhadas de forma efetiva, pois contribuem com uma formação crítica e reflexiva, da importância de se valorizar o conhecimento prévio dos alunos, da diversidade cultural, enfim da preocupação com a transformação social e do professor como agente dessa mudança.

Consideramos a gestão da sala de aula como o conjunto de medidas que garantem uma aprendizagem significativa. Essa gestão envolve três sub processos que se inter-relacionam intrinsecamente: a gestão da aprendizagem, a gestão da conduta e a gestão da interação cultural. O professor, enquanto gestor da sala de aula, precisa apoderar-se, através de formação continuada, dos conhecimentos e habilidades necessários ao bom exercício de seu papel.

A gestão da aprendizagem volta-se para as ações de mediação, ou seja, o que o professor precisa fazer para que o aluno aprenda o conteúdo. Nesse processo, conhecer a fundo o conteúdo e sua estrutura é fundamental para que o professor tenha condições de mapear o que é relevante, mediar conflitos de interesse e tecer relações de forma contínua. Planejar e avaliar os momentos de aprendizagem são dois aspectos fundamentais que, em geral são tão mais efetivos, quanto maior é o nível de interação cultural que existe entre professor e alunos.

“Ensinar é entrar em numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações.” (Tardif, 2002, p.165)

A concepção que o professor tem de aprendizagem é outro fator determinante de uma efetiva gestão da aprendizagem. Partimos do princípio que, essencialmente, o professor precisa perseguir a aprendizagem significativa e, dessa forma, precisa voltar seus esforços para que o aluno construa sentido sobre o conteúdo e para que esse sentido se converta em significado. A interação cultural entre professor e alunos mais uma vez figura como essencial para que o professor facilite a construção de sentido, já que tal processo é fruto da relação entre o conteúdo novo e o repertório cultural dos estudantes.

Caso o professor tenha uma concepção de disciplina como algo unilateral, fruto da idealização de comportamentos preconcebidos, fazer a gestão da conduta resumir-se-á a estabelecer um conjunto de regras e procedimentos dos quais não se poderá fugir e, caso ocorra, deixar claras as punições. A experiência mostra, porém, que tal concepção não é efetiva na realidade da escola e dos alunos no mundo de hoje, o que nos leva a concluir que fazer gestão da conduta é implementar um processo educativo e participativo de tomada de consciência e de desenvolvimento da autonomia.

A didática é defendida e estudada há séculos por diferentes teóricos, estudiosos e autores que buscavam identificar e discutir sobre as várias técnicas e modelos de metodologias educacionais existentes, que teriam como um único fim a melhoria da educação. Damis (1988, p. 13), relata a evolução da Didática em paralelo com a história da educação quando diz:

Desde os jesuítas, passando por Comênio, Rousseau, Herbart, Dewey, Snyders, Paulo Freire, Saviani, dentre outros, a educação escolar percorreu um longo caminho do ponto de vista de sua teoria e prática. Vivenciada através de uma prática social específica –a pedagogia -, esta educação organizou o processo de ensinar-aprender através da relação professor aluno e sistematizou um conteúdo e uma forma de ensinar (transmitir-assimilar) o saber erudito produzido pela humanidade.

O conteúdo era flexível, aberto e espontâneo, partia-se do conhecimento vulgar para chegar ao conhecimento científico. O papel do professor era o de mero auxiliar se necessário fosse alguma intervenção, e esta era para ajudar o aluno a reencontrar seu raciocínio. Muitos educadores ainda sofrem forte influência desta tendência pedagógica, já que é difundida em larga escala em cursos de licenciatura.

E, diante desta interação, percebe-se que a construção de novos conhecimentos acontece de forma paralela à relação professor-aluno, visto que este traz para o cotidiano escolar sua experiência do contexto social em que vive e, com a ajuda mediadora do professor que deve conhecê-lo enquanto ser social considerando seus conhecimentos prévios, e ajudando-o, assim, a transformar essas vivências em conhecimentos relevantes dotados de significados.

CONCLUSÃO

Desse modo, os instrumentos avaliativos na perspectiva da avaliação formativa possibilitam fazer a coleta e a análise das informações a respeito das

aprendizagens, dos conhecimentos, das dificuldades e dos erros dos alunos durante todo o processo de construção dos seus saberes, além disso, proporcionam ao professor refletir, analisar e avaliar o seu trabalho pedagógico.

Percebe-se então, a necessidade da constância em buscar uma Didática que valorize os envolvidos e transforme os processos educacionais com propósito de integração. Sabendo que o fazer pedagógico do professor não se restringe a um fazer exclusivamente acadêmico, e que é preciso analisar criticamente o projeto econômico, político e social para atuar satisfatoriamente no contexto atual, que é desafiador diante das mudanças dinâmicas que acontecem dia após dia.

REFERÊNCIAS

DAMIS, O. T. Arquitetura da aula: um espaço de relações. In: DALBEN, S. I. L. F. et al. (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do processo ensino –aprendizagem. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993a.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./ jun. 2006. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf. Acesso em: 06 abril. 2021.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente – do é proibido reprovar aos é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.



Capítulo 3

**A IMPORTÂNCIA DE
TRABALHAR CONTOS DE
HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Sônia Regina Veloso Barbosa

Nilcelia Cristina Ferreira Silva

Evania de Oliveira Souza

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR CONTOS DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sônia Regina Veloso Barbosa

Professora.

Nilcelia Cristina Ferreira Silva

Professora.

Evania de Oliveira Souza

Professora.

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Professora.

RESUMO

A prática de contar histórias é uma arte que forma a criança em todos os aspectos, inclusive preparando-a para o exercício da cidadania. Muitas crianças não têm contato com diversidade de materiais de leitura ou com adultos leitores tornando responsabilidade da escola o contato com a literatura através da contação de histórias para oportunizar a estas a interação significativa com textos cuja finalidade vai além da resolução de possíveis problemas cotidianos. Participar a criança do mundo das letras é proporcionar conhecimentos que não se extinguem. A escolha deste tema se deve à abrangência e às possibilidades que contar histórias e contos propiciam ao desenvolvimento de todos os aspectos da criança, principalmente, através do estímulo à função simbólica. Utilizando uma metodologia bibliográfica. As histórias infantis e os contos não são limitados a uma época apenas ou a uma única cultura, mas é um instrumento de vivências emocionais que favorecem a vida em sociedade, principalmente no meio escolar.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Educação Infantil. Contos.

INTRODUÇÃO

As histórias e os contos de participam da infância, juntamente com o brincar, e trazem expressões da fantasia e dos anseios da criança ajudando-a a lidar com aspectos inconscientes. Ao ouvir histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar sua imaginação, ampliar seu vocabulário, permitir sua auto identificação e autor reconhecimento, aprender a refletir para aceitar situações relativas às dimensões diversas da vida, além de desenvolver o pensamento lógico que favorece a memória e o espírito crítico através da manifestação de humor e de satisfação de sua curiosidade natural. Participar a criança do mundo das letras é proporcionar conhecimentos que não se extinguem. As histórias infantis e os contos não são limitados a uma época apenas ou a uma única cultura, mas é um instrumento de vivências emocionais que favorecem a vida em sociedade, principalmente no meio escolar.

A escolha deste tema se deve à abrangência e às possibilidades que contar histórias e contos propiciam ao desenvolvimento de todos os aspectos da criança, principalmente, através do estímulo à função simbólica.

O presente estudo trata-se de uma revisão bibliográfica sobre a importância dos contos de fadas na formação da personalidade infantil, numa visão psicanalítica. Tendo como objetivo do trabalho foi verificar como os contos podem influenciar na formação psíquica, moral e no imaginário e de que forma estes contribuem na personalidade da criança.

Utilizou-se também a pesquisa documental, com recursos encontrados em reportagens de jornais, revistas, entre outros. Após a coleta de materiais bibliográficos e documental, a pesquisa participativa efetivou-se na apresentação do Blog Final Feliz, como mais um subsídio educacional eletrônico orientado em uma ação, onde destacou-se a prática da leitura, visando a interação e a troca de conhecimento junto ao Blog.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente a, preocupação da educação com a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade inicia-se no ensino infantil onde os primeiros hábitos começam a surgir e as crianças interagem socialmente para o desenvolvimento de sua aprendizagem. A oralidade está presente em todo

momento, melhorando a comunicação e expressão dos pequenos, o que ajuda no convívio social.

Nos primeiros anos, as escolas são um lugar no qual as crianças interagem socialmente, recebem influências para sua formação. A partir o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998, p. 21-22).

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícia. Essa arte remonta à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita. Na cultura primitiva, saber ler, escrever e interpretar sinais da natureza era de grande importância, porque mais tarde iam se tornar registros pictográficos, com os quais seriam relatadas coisas do cotidiano que poderia ser lido e compreendido pelos integrantes do grupo. De acordo com Rodrigues ele diz que:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

A contação de histórias, além de pertencer ao campo da educação e à área das ciências humanas, é uma atividade comunicativa. Por meio dela, os homens repassam costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão.

A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura. Ler para mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Por isso, contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte.

Segundo Bettelheim (2002), os contos de fadas começam a exercer seu impacto benéfico nas crianças por volta dos quatro/cinco anos. Podem ser contadas as histórias que os pais gostavam quando crianças ou que tenham atração e valor para a criança.

A importância da leitura, tanto em casa como na escola pode ser realizada diariamente. Assim a consolidação de pessoas mais criativas, sensíveis e até mesmo críticas se tornam cada vez mais propensas e satisfatórias em uma sociedade mais humana e harmoniosa. Tornando fundamental o uso da literatura infantil dentro da escola e na família, já que as histórias são caminhos propícios de aproximar a criança à linguagem escrita para que aos poucos, possa interagir, de forma apropriada com os recursos da língua.

O ambiente escolar é um espaço privilegiado, no que diz respeito ao contato de leitores e livros, e deve estar impregnado na formação dos leitores. Essa valorização que parte da sociedade em relação à escola merece ser retribuída através do compromisso de seus dirigentes com a leitura. É necessário um conjunto de deveres a serem cumpridos, visando a excelência da educação. Mota (2006, p.161) atenta para o compromisso da escola, veja:

A escola pode ser entendida como uma instituição sócio-cultural, organizada e pautada por valores, concepções e expectativas, onde seus membros são vistos como sujeitos históricos, culturais que relacionam suas ideias acordando ou contrapondo-se aos demais. E talvez, devido a estas discordâncias e consensos que a humanidade realiza descobertas e evolui. (MOTA, 2006, p.161)

Portanto, a conquista do pequeno leitor se dá através da relação prazerosa com o livro infantil em que, sonho, fantasia e imaginação se misturam numa realidade única, e o levam a vivenciar emoções em parceria com os personagens da história, introduzindo assim situações da realidade.

Dessa forma, os contos de fadas provocam vários sentimentos como medo, alegria, tristeza e angústia, o que nos leva a refletir, num processo desafiador e motivador favorecendo a formação da personalidade da criança. São as histórias que desenvolvem o gosto pela leitura, provocando prazer, amor à beleza, a observação, as experiências, o lado artístico e fazem a ponte entre fantasia e realidade. Nesse momento as crianças são capazes de dar sequência lógica aos fatos, a ordem das coisas e acontecimentos, ampliar seu vocabulário e criar o gosto pela literatura.

CONCLUSÃO

A história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança.

Com esse trabalho, mostrou-se a grande importância que a contação de histórias tem no desenvolvimento das crianças desde os primeiros momentos de sua vida educacional. E espera-se o surgimento do interesse nos professores de contar cada vez mais histórias em sala de aula devido ao grande. É uma atividade lúdica, pois amplia os horizontes e as possibilidades de uma criança, e a interação que se estabelece cria um vínculo precioso entre narrador e ouvinte. Através das histórias, podemos construir o aprendizado, além de ajudar os pequeninos a resolver conflitos no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

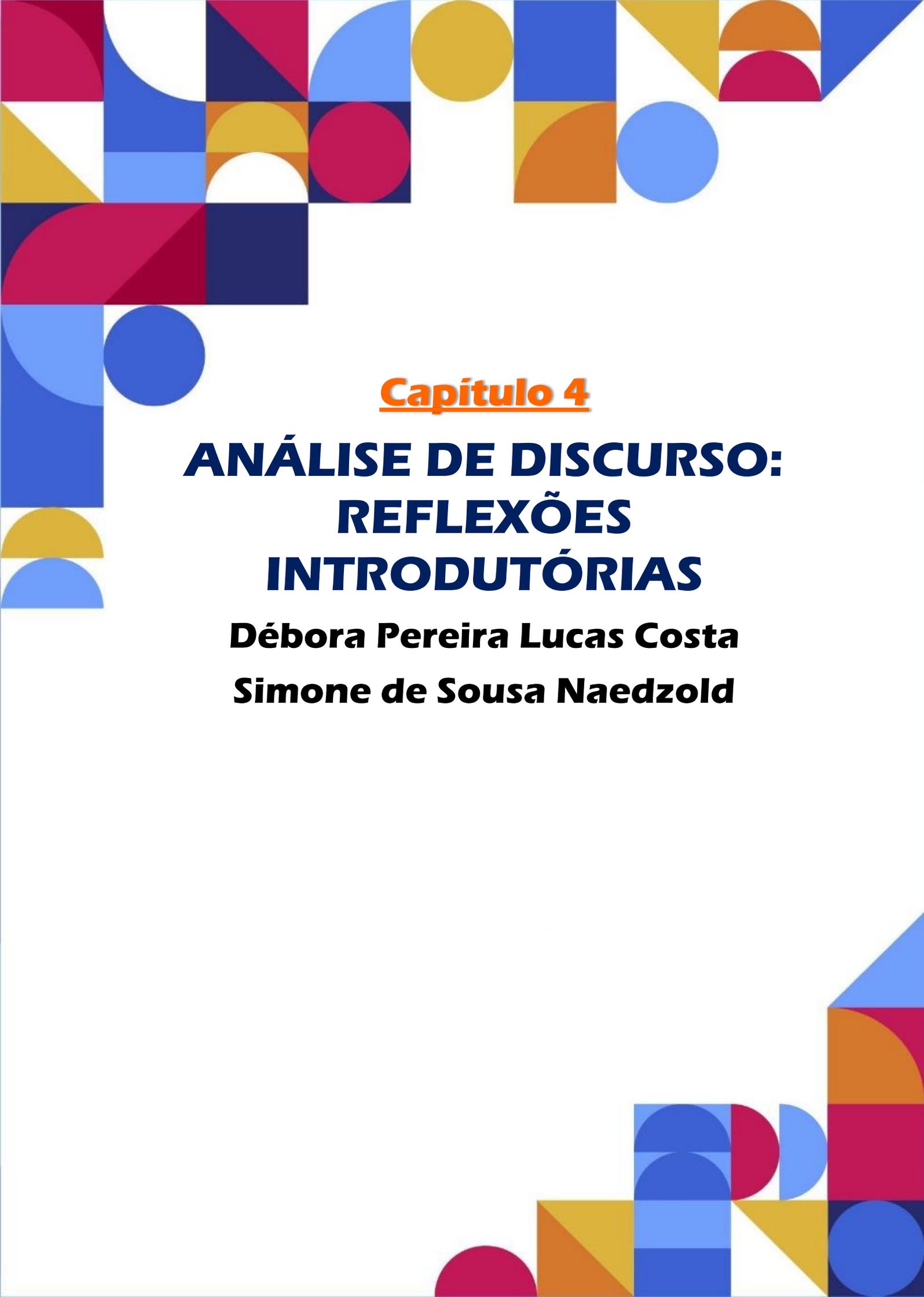
ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: paz, e terra, 1996, p.13 e 20.

MOTA, Francisca Rosaline Leite. **Competência Informacional e necessidade interação entre bibliotecários e professores no contexto escolar**. Revista Informação & Sociedade João Pessoa, v.16, n1, p. 158-167, 2006.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners are filled with a complex arrangement of overlapping shapes in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners are mostly white with some partial shapes from the other corners. The central text is set against a plain white background.

Capítulo 4

**ANÁLISE DE DISCURSO:
REFLEXÕES
INTRODUTÓRIAS**

**Débora Pereira Lucas Costa
Simone de Sousa Naedzold**

ANÁLISE DE DISCURSO: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS²

Débora Pereira Lucas Costa³ (Unemat)

Professora do Centro Universitário Fasipe (Unifasipe); graduada em Comunicação Social – Jornalismo (UCPel); Mestra em Letras – PPGLetras – Unemat, Sinop; Doutoranda em Linguística – PPGL – Unemat, Cáceres. debora.costa@unemat.br

Simone de Sousa Naedzold⁴ (Unemat)

Professora da Rede Estadual de Educação – Seduc-MT; Graduada em Letras Português e Espanhol – UFSC; Mestra em Letras – ProfLetras - Unemat, Sinop; Doutoranda em Linguística - PPGL – Unemat, Cáceres.
simone.naedzold@unemat.br

Resumo: O presente texto contempla as reflexões trabalhadas em minicurso ministrado durante o I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Literatura e Interculturalidade (I Sielli). Tendo como escopo a área da Análise de Discurso, abordam-se elementos teóricos e metodológicos básicos passando pela história da disciplina, princípios e conceitos ancorados nos pensamentos do filósofo francês Michel Pêcheux e da pesquisadora brasileira Eni Orlandi que apresentou ao público brasileiro, na década de oitenta, esta linha de pesquisa. Para apresentação do funcionamento metodológico e do dispositivo analítico, trabalhamos principalmente com os conceitos de discurso, texto, condições de produção, sujeito, ideologia, formações discursivas, formações imaginárias e memória. Realizamos uma revisão histórica da literatura sobre a Linguística passando por estudiosos como Condillac, Arnould, Lancelot e Nicole que eram os gramáticos de Port Royal, Bopp e Saussure e os estudos e (de)limitações para que esta chegasse a denominação de Ciência no século XX. Além disso, buscamos em Bréal, Bakhtin, Frege, Benveniste, Searle, Chomsky, Ducrot e em muitos outros pesquisadores dos séculos XIX e XX que publicaram e alguns ainda publicam muitos estudos e realizam pesquisas que vão dar origem aos Estudos Linguísticos como os temos hoje. Esta produção integra as atividades do Grupo de Pesquisa Educação e Estudos de Linguagem (GedEL/Unemat).

Palavras-chave: Teoria. Método. Discurso.

Abstract: This text contemplates the reflections worked in a mini-course given during the I International Symposium on Language Teaching, Literature and Interculturality (I

² Uma primeira versão deste texto foi publicada primeiramente nos **Anais** Língua e Literatura em tempos de ressignificação do I SIELLI e XIX Encontro de Letras. 2020, p. 1-9.

³ Mestra em Letras (PPGLetras/Unemat/Sinop). E-mail: debora.costa@unemat.br.

⁴ Mestra em Letras Linguagens e Letramentos. (ProfLetras/Unemat/Sinop). E-mail: simone.naedzold@unemat.br.

Sielli). Having as its scope the area of Discourse Analysis, it addresses basic theoretical and methodological elements through the history of the discipline, principles and concepts anchored in the thoughts of the French philosopher Michel Pêcheux and the Brazilian researcher Eni Orlandi, who presented to the Brazilian public, in the decade of eighty, this line of research. To present the methodological functioning and the analytical device, we work mainly with the concepts of discourse, text, conditions of production, subject, ideology, discursive formations, imaginary formations and memory. We carried out a historical review of the literature on Linguistics through scholars such as Condillac, Arnauld, Lancelot and Nicole who were the grammarians of Port Royal, Bopp and Saussure and the studies and (de)limitations for this to reach the name of Science in the 20th century. In addition, we look at Bréal, Bakhtin, Frege, Benveniste, Searle, Chomsky, Ducrot and many other researchers from the 19th and 20th centuries who have published and some still publish many studies and carry out research that will give rise to Linguistic Studies as we have it today. This production is part of the activities of the Research Group Education and Language Studies (GedEL/Unemat).

Key words: Theory. Method. Speech.

Introdução

Para a Linguística constituir-se em Ciência no início do século XX, muita coisa precisou acontecer. Franz Bopp em 1816 apresentava estudos comparativos entre o sânscrito e as línguas gregas, latinas, persa e germânica. Antes dele, em 1660, os gramáticos de Port Royal apresentavam a ‘Gramática de Port Royal’ ou ‘Gramática Geral e Razoada’ e, em 1662, ‘A lógica’ ou ‘A arte de pensar’ fazendo um compêndio das pesquisas da época, principalmente referindo-se aos estudos de Latim. O método de Port Royal partia sempre dos ‘sons’ da língua materna, dizem-nos Arnauld e Lancelot (2001).

Cem anos depois de Bopp, em 1916, publica-se o ‘Curso de Linguística Geral’, de Ferdinand Saussure e os estudos sobre a língua ganham novo capítulo. Condillac, no final do século XVIII, Taine, Charles Bally, Saussure, Michel Bréal, Meillet, Hermann Paul, Frege, Jakobson, Bakhtin e Peirce no século XIX e Benveniste, Grice, Searle, Austin, Chomsky, Ducrot, Pêcheux, Orlandi, já no século XX, publicaram e alguns ainda publicam muitos estudos e realizam pesquisas que vão dar origem aos Estudos Linguísticos como os temos hoje. A partir desses pesquisadores, desenvolvem-se a Linguística Aplicada, a Sociolinguística, a Análise de Discurso, a Semiótica, a Enunciação, e tantas outras vertentes que originam linhas de pesquisas diferentes e que em alguns pontos se afastam e em outros se aproximam ou coadunam.

Observamos que Saussure é criticado por focar em seus estudos mais sobre a língua e deixar a fala de lado. Saussure era um estruturalista que queria mudar o *status* da Linguística como disciplina para Linguística como Ciência da Linguagem e, por causa de seus estudos é que a Linguística se transforma em Ciência e define por seu objeto 'a língua', pois esta sofria poucas alterações ao longo do tempo, ao contrário da fala. No entanto, esta dicotomia *Lingue/Parole* continua a ser estudada por Saussure. Saussure fez um recorte temporal do objeto língua para estudá-lo. Organiza em forma de sistema relacionando cada termo com outro. O sistema é o modo como cada comunidade linguística organiza seus elementos. Combinação, relação, associação – termos referentes à estrutura. Saussure procurou na língua o que é comum, o que é mais abrangente e como estão relacionados. Isto para ele era o sistema. O objeto da Linguística é a língua. O interesse é o estudo do sistema. O valor está na diferença dos termos comparados.

Saussure explicou em sua obra sobre os circuitos de fala. Nestes, observamos o 'eu' que fala com um 'tu' e um 'tu' que vira 'eu' ao responder. Pêcheux vai usar este processo, mas o aprofunda discursivo e linguisticamente, como veremos mais adiante.

Análise de discurso

A Análise de Discurso tem sua fundação na década de 1960 com Michel Pêcheux, na França, tendo como fundamentos, conforme Malidier (2003, p. 38) o “[...] materialismo histórico como teoria das formações sociais e suas transformações, aí compreendida a teoria da ideologia”, pois a história não é transparente ao sujeito, e os sujeitos são construídos (pela) e constroem a história, e assim, a materialidade histórica influencia no sentido do pensar e no sentido que as palavras tomam dependendo do contextos e dos falantes; a “[...] linguística como teoria ao mesmo tempo dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação”, pois a língua não é transparente e cada palavra vai ter seu significado.

A Análise de Discurso não julga discursos, ela os analisa, expõe as várias possibilidades do real (da língua) e suas múltiplas e diversas formas de interpretação. Pêcheux (1969) afirma a “[...] teoria do discurso como teoria da determinação dos processos semânticos”, pois, para a Análise de Discurso, as palavras são essencialmente polissêmicas e por meio de paráfrases podem-se observar os vários sentidos que possuem e a teoria do discurso está relacionada com outro fundamento

que é a teoria da subjetividade de natureza psicológica (psicanálise) porque o sujeito também não é transparente nem para si mesmo e, deste modo, observa-se a opacidade do sujeito e da linguagem.

É necessário um afastamento para observar o sujeito, suas nuances, suas falas, suas falhas, os sentidos possíveis. Pêcheux e outros analistas de discurso vão deslocar parte da dicotomia língua e fala preconizada por Saussure. A Análise de Discurso, ao invés de considerar a Língua e a Fala, vai focar em outra dicotomia Língua/Discurso, pois, para a Análise de Discurso, a exterioridade considera o sujeito e a história perpassados, atravessados pela ideologia como constitutivos do discurso. Neste sentido, a Análise de Discurso afasta-se do Estruturalismo.

E a relação da Análise de Discurso com a língua também se modifica, pois, para esta disciplina, a língua é social como afirma Saussure, mas não é só estrutura e sim acontecimento, pois a forma material é vista como acontecimento do significante em um sujeito afetado pela história. A materialidade discursiva remete às *condições verbais de existência dos objetos*, diz Pêcheux (2015) e os “[...] objetos já vêm, pois, significados dadas as condições verbais de sua existência. Isto é historicidade, interdiscurso e memória discursiva”, afirma Orlandi (2017, p. 45) e esta formulação (*condições verbais de existência dos objetos*) “[...] concebe que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua” e, neste sentido, “a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido”. (ORLANDI, 2017, p. 45).

Em ‘Análise Automática do Discurso’ (2019), Pêcheux apresenta um deslocamento da Linguística como sistema fechado, do sujeito abstrato e que tomam a frase como objeto de análise comuns à Pragmática e ao Funcionalismo e toma o sujeito em sua materialidade. “Isto supõe que é *impossível analisar um discurso* [...] como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção. (PÊCHEUX, 2019, p. 35, grifo do autor).

Pêcheux considera também estudos sobre o enunciado, porém toma este termo na perspectiva discursiva. Para o dispositivo de análise AAD69, Pêcheux toma o discurso (efeitos de sentidos entre locutores) e por isso se afasta das vertentes teóricas citadas anteriormente.

Propondo uma via nova à Análise de Conteúdo, o filósofo francês Michel Pêcheux funda a Análise de Discurso (AD). O percurso tem como marco a publicação,

em 1969, de sua tese de doutorado intitulada *Análise Automática do Discurso* e é resultado de reflexões e trabalhos anteriores produzidos pelo autor. A AD se institui como uma disciplina de entremeio, como uma ciência da linguagem, questionando três grandes áreas de conhecimento: a Linguística saussureana, a Psicanálise freudolacaniana e o Materialismo marxista-althusseriano. É nessa tese que Pêcheux define o seu objeto de estudo - o discurso - como o que “[...] não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B” (PÊCHEUX, 2019, p. 39).

Pêcheux reflete sobre a relação língua e fala, proposta pelo linguista e filósofo suíço Ferdinand Saussure, colocando em questão a língua como um sistema fechado, homogêneo e estável. O filósofo francês, junto com a linguista Françoise Gadet, pensa sobre o “[...] impossível ou o insuportável da língua que a linguística finge desconhecer [...]” (DI RENZO, 2005, p. 223). Uma reflexão que se evidencia no livro *La Langue introuvable* (A Língua Inatingível), publicado na França, em 1981, e traduzido no Brasil, em 2003.

Frente a uma hipotética neutralidade da gramática e uma univocidade da língua, Pêcheux destaca que as palavras não significam em si, nem por si mesmas, e os sentidos não são simples mensagens a serem decodificadas ou conteúdos. Pêcheux e Gadet (2015, p. 103-104) explicam que pensar sintaticamente sobre um enunciado sempre revela um pouco mais sobre o seu significado ao compreendê-lo em relação a outros enunciados, o que implica em uma tomada de posição em relação à língua.

As regras da língua não podem ser consideradas como regras categóricas – no sentido de que uma regra deve ou não deve ser aplicada. Em vez disso, as regras da língua devem ser vistas como intrinsecamente possibilitadoras dos jogos ideológicos e das latitudes discursivas. (PÊCHEUX E GADET, 2015, p. 102)

Henry (2014a, p. 55), refletindo sobre a história e as relações com as ciências humanas, aponta que o homem não está somente preso a uma evolução biológica, não tem somente um desenvolvimento individual físico, fisiológico, intelectual e moral, mas tem uma história e fala. O pesquisador afirma que em diferentes períodos e vertentes, a língua aparece “[...] como constituinte não somente do humano em oposição ao não humano do ponto de vista do ser (o que encontrávamos já, entre

outros em Kant), mas também de uma certa identidade nacional, cultural etc., enfim, de alguma coisa que diríamos hoje ser da ordem do *sujeito*” (HENRY, 2014a, p. 49).

Para a Análise de Discurso, a língua está na fronteira com a impossibilidade de estabelecer limites e com a incompletude. É passível do equívoco que “[...] aparece como o ponto em que o impossível (linguístico) se une com a contradição (histórica)” (MORALES, 2005, p. 220). A tarefa do analista de discurso é dar visibilidade aos equívocos da língua. Para significar, a língua se inscreve na história e as formulações produzem efeitos segundo a ideologia, que interpela os indivíduos em sujeito, o que é explicado por Pêcheux, no livro *Les Vérités de La Palice* (Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio), publicado na França, em 1975.

Seguindo o pensamento de Louis Althusser, Pêcheux explica o conceito de formação discursiva – os lugares de constituição de sentido: “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2014a, p. 147). E complementa o pensamento explicando que:

[...] se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade (PÊCHEUX, 2014a, p. 147).

A língua é entendida, assim, como um sistema simbólico, que se inscreve na história para significar e é constitutiva do sujeito, escapando à normatividade e ao “logicamente estabilizado” (DI RENZO, 2005, p. 224). É um sistema aberto, que torna a superfície linguística uma unidade analítica em relação com a exterioridade que a constitui.

Esse caráter de busca incessante que nunca se completa, essa língua que não se deixa alcançar, mas que está sempre na visada do sujeito, como alvo constante, essa língua intangível, a qual sempre se procura, mas nunca se encontra, representa o movimento do desejo do sujeito do inconsciente [...] a língua da falta, a língua da falha, a língua do equívoco (FERREIRA, 2005, p. 217).

A língua é a materialidade do discurso e não há discurso sem sujeito. “Não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua” (ORLANDI, 1999, p. 18). Então, A e B citados por Pêcheux ao conceituar discurso, conforme destacado no início desse trabalho, não se referem a um emissor e um receptor, um destinador e

um destinatário (como na Teoria da Comunicação de Jakobson), por exemplo. Pêcheux refere-se a locutores, interlocutores, sujeitos, que não são indivíduos, são posições em uma formação social, são projeções no funcionamento das formações imaginárias. O sujeito da Análise de Discurso é assujeitado e esse assujeitamento não é quantificável.

O sujeito está vinculado ao simbólico, submete-se à língua e à história. É sujeito na relação com a ideologia. “A ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história” (ORLANDI, 1999, p. 17). A pesquisadora brasileira explica que as noções de indivíduo e sujeito são distintas, ainda que estejam ligadas em sua constituição. O indivíduo (pisco-biológico) ao nascer, é afetado pelo simbólico (pela língua), e interpelado em sujeito pela ideologia, pelo imaginário que o liga a suas condições de existência. O processo de constituição do sujeito tem dois momentos principais: o da interpelação do indivíduo pela ideologia e o da individuação da forma-sujeito pelo Estado, que articula o simbólico e o político, administrando as relações de poder na sociedade. Há ainda nesse processo, as imagens que envolvem o sujeito socialmente e o modo como ele é significado.

A forma-sujeito - expressão empregada por Pêcheux para designar o “sujeito ideológico” - é historicamente determinada, nas diferentes formas sociais. O sujeito da sociedade atual, capitalista, é ao mesmo tempo livre e submisso, afirma Orlandi (1999). É o efeito de uma sociedade capitalista. É um sujeito que pode dizer o que quiser, contanto que se submeta à língua. É um sujeito assujeitado, determinado pela exterioridade, na relação com os sentidos, mas que tem o imaginário de ser mestre de suas palavras, determinador do que diz. Uma ilusão de ser a origem da linguagem, de ser um sujeito de decisão.

Orlandi (2015) explica que o sujeito efeito de uma sociedade capitalista é a forma sujeito-de-direito ou sujeito-jurídico, diferente do sujeito da Idade Média, que se apresentava em uma forma subordinada ao discurso religioso.

Com a transformação das relações sociais, o sujeito teve de tornar-se seu próprio proprietário, dando surgimento ao sujeito-de-direito com sua vontade e responsabilidade. A subordinação explícita do homem ao discurso religioso dá lugar à subordinação menos explícita, do homem às leis: com seus direitos e deveres. Daí a ideia de um sujeito livre em suas escolhas, o sujeito do capitalismo. A crença na Letra (submissão a Deus) dá lugar à crença nas Letras (submissão ao

Estado e às Leis). Crença nas cifras, na precisão” (ORLANDI, 2015, p. 51).

Tem-se, assim, a relação do sujeito com a linguagem enquanto parte de sua relação com o mundo. Conforme Orlandi (2012), o estabelecimento do sujeito corresponde ao estabelecimento das formas de individualização do sujeito em relação ao Estado:

Em um novo movimento em relação aos processos identitários e de subjetivação, é agora, o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, que individualiza a forma sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação (ORLANDI, 2012, p. 106).

O sujeito é, então, o resultado de um assujeitamento ao simbólico pela ideologia e de um processo referido pelo Estado. No caso do sistema capitalista, é um indivíduo livre de coerções e o assujeitamento ao simbólico é o que torna possível a resistência, a contradição ou não do sujeito ao modo pelo qual o Estado o individualiza. “É dessa maneira complexa que podemos pensar a questão do sujeito, da ideologia e da resistência como algo que não se dá apenas pela disposição privilegiada de um sujeito que, então, poderia ser ‘livre’ e só não o é por falta de vontade” (ORLANDI, 1999, p. 25).

Morales explica que a construção da significação escapa ao domínio total do sujeito devido a uma ordem interna da língua e à ordem da história que funciona independentemente do sujeito.

Discursivamente, não existe sujeito origem de seu dizer, auto-suficiente ou inteiramente determinado. Existe um espaço da subjetividade onde jogam os mecanismos discursivos da relação com a alteridade. É o espaço do *real*, ali no limite em que a linguagem tropeça” (MORALES, 2005, p. 221).

O sujeito, para a Análise de Discurso, não sabe quando ouviu pela primeira vez determinada formulação. É constituído pela memória discursiva que é estruturada pelo esquecimento e é a forma como os sentidos vão fazendo efeito no sujeito. Venturini (2021) destaca que as relações da memória com a discursividade e o funcionamento da história sustentam o dizer e se relacionam com a condições de produção.

É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando. Como sabemos, aí se forma a ilusão de que somos a origem do que dizemos. Resta acentuar o fato de que este apagamento é necessário para que o sujeito se estabeleça um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos: eles não retomam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem (ORLANDI, 2015, p. 52).

Vem daí a ilusão de que os sentidos nascem no sujeito. A ideologia torna, pelo imaginário, evidente o que não é evidente, ou seja, produz um efeito de transparência da linguagem e de evidência do sentido. Pêcheux (2014a, p. 146) ressalta que é a ideologia que fornece as evidências “[...] que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem””.

O sujeito ao falar, ao produzir sentidos, já está interpretando. Henry (2014a, p. 55) destaca que “[...] não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências”. A história, assim, é entendida como esse fazer sentido, “ainda que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso”.

A interpretação é um gesto, um ato simbólico, que intervém no sentido. É no gesto de interpretação que se flagra os funcionamentos ideológicos e esses gestos se acumulam constituindo o interdiscurso. A interpretação se organiza na relação entre língua, memória e ideologia, que não pode ser compreendida como ocultação. A ideologia é a relação imaginária com as condições de existência, o modo como se constrói e projeta a realidade. Ninguém está fora da ideologia. A ideologia não tem exterior.

Rasia (2005, p. 232) aponta o princípio da contradição como basilar para a Análise de Discurso. Recorrendo à Courtine (1981), a pesquisadora explica que os processos de identificação/desidentificação se manifestam no interior das formações discursivas, “[...] as quais não têm fronteiras resguardadas de sua exterioridade”. Pêcheux (2014) explica que no efeito de identificação, o indivíduo interpelado em sujeito se assujeita livremente. Já na desidentificação há uma transformação na forma-sujeito.

É a ideologia que, conforme Paul Henry (2014b, p. 23), “[...] produz e mantém as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção em uma sociedade dividida em classes” (HENRYb, 2014, p. 23). Ao explicar que a

ideologia tem a função de fazer com que os agentes reconheçam seu lugar nas relações sociais de produção, o autor diz ainda que as dissimetrias e as dissimilaridades entre os agentes de produção do sistema de produção não se produzem de modo explícito: “[...] coloque-se aqui, este é seu lugar no sistema de produção”. Assim o que “[...] precisa ser compreendido é como os agentes desse sistema reconhecem eles próprios seu lugar sem terem recebido formalmente uma ordem, ou mesmo sem saber que têm um lugar definido no sistema de produção” (HENRY, 2014b, p. 25).

Interpelado pela ideologia, o sujeito ocupa uma posição no discurso e constrói seu dizer nas bases do imaginário com o qual ele se identifica. Compreende-se, assim, que a Análise de Discurso questiona a Linguística saussureana sobre a existência do sujeito. À Psicanálise freudo-lacanianiana aponta a relação da história com os sujeitos. E ao Materialismo mostra o funcionamento da língua. “Desde que se ingressa na ordem do discurso, está-se no campo do político, pois a língua e o sujeito estão desde sempre sujeitos à ideologia” (Rasia, 2005, p. 232).

A Análise de Discurso considera a língua na sociedade e na história, fazendo intervir a ideologia. Uma língua instável, opaca e heterogênea, posta em funcionamento por um sujeito assujeitado. A língua em sua condição de materialidade simbólica do discurso, que tendo em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento (ORLANDI, 2015), procura dar conta da linguagem no sujeito desde a mente até o uso (ORLANDI, 2004). “O discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 15).

Considerações finais

A Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux, na década de 1960, na França, desenvolve através do materialismo histórico, da linguística, da teoria do discurso e da psicanálise, visões menos ingênuas da realidade, promovendo reflexões sobre os sujeitos e suas inscrições, sobre os dizeres e seus sentidos possíveis. Esta disciplina possibilita o engajamento de pesquisadores de diferentes áreas, autores com novas reflexões e diferentes modos de abordar até aquilo que parecer ser o mesmo e não o é.

Deste modo, as reflexões propostas durante o minicurso sobre os preceitos teórico-metodológicos da Análise de Discurso contemplaram a história da disciplina, princípios e conceitos ancorados nos pensamentos do filósofo francês Michel Pêcheux e da pesquisadora brasileira Eni Orlandi. Ao trabalharmos os conceitos de discurso, texto, condições de produção, sujeito, ideologia, formações discursivas, formações imaginárias e memória, suscitou, nos participantes, inferências muito importantes e que colaboraram para um entendimento mais significativo destes conceitos.

Referências

ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. **Gramática de Port-Royal ou Gramática geral e razoada**. 2. ed. Tradução de Bruno Fregni Bassetto e Henrique Graciano Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARNAULD Antoine; NICOLE, Pierre. **A lógica ou A arte de pensar**. Tradução de Nuno Fonseca. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2016.

DI RENZO, Ana Maria. La Lengua de nunca acabar: o real da língua e o real da história. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina. **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. Campinas, SP: Unicamp, 2005, p. 223-230.

FERREIRA, Maria Cristina. A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina. **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. Campinas, SP: Unicamp, 2005, p. 213-217.

HENRY, Paul. A história não existe? *In*: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Unicamp, 2014a, p. 31-56.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania Mariani. Campinas, SP: Unicamp, 2014b, p.11-38.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MORALES, Blanca. O real da língua e o real da história: considerações a partir do texto La Lengua de nunca acabar. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina. **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. Campinas, SP: Unicamp, 2005, p. 219-222.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Do sujeito na história e no simbólico. **Escritos**. n. 04, Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/NUDECRI, Campinas, SP: Unicamp, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes, 2019.

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e interdiscurso. *In*: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. (org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015, p.151-161.

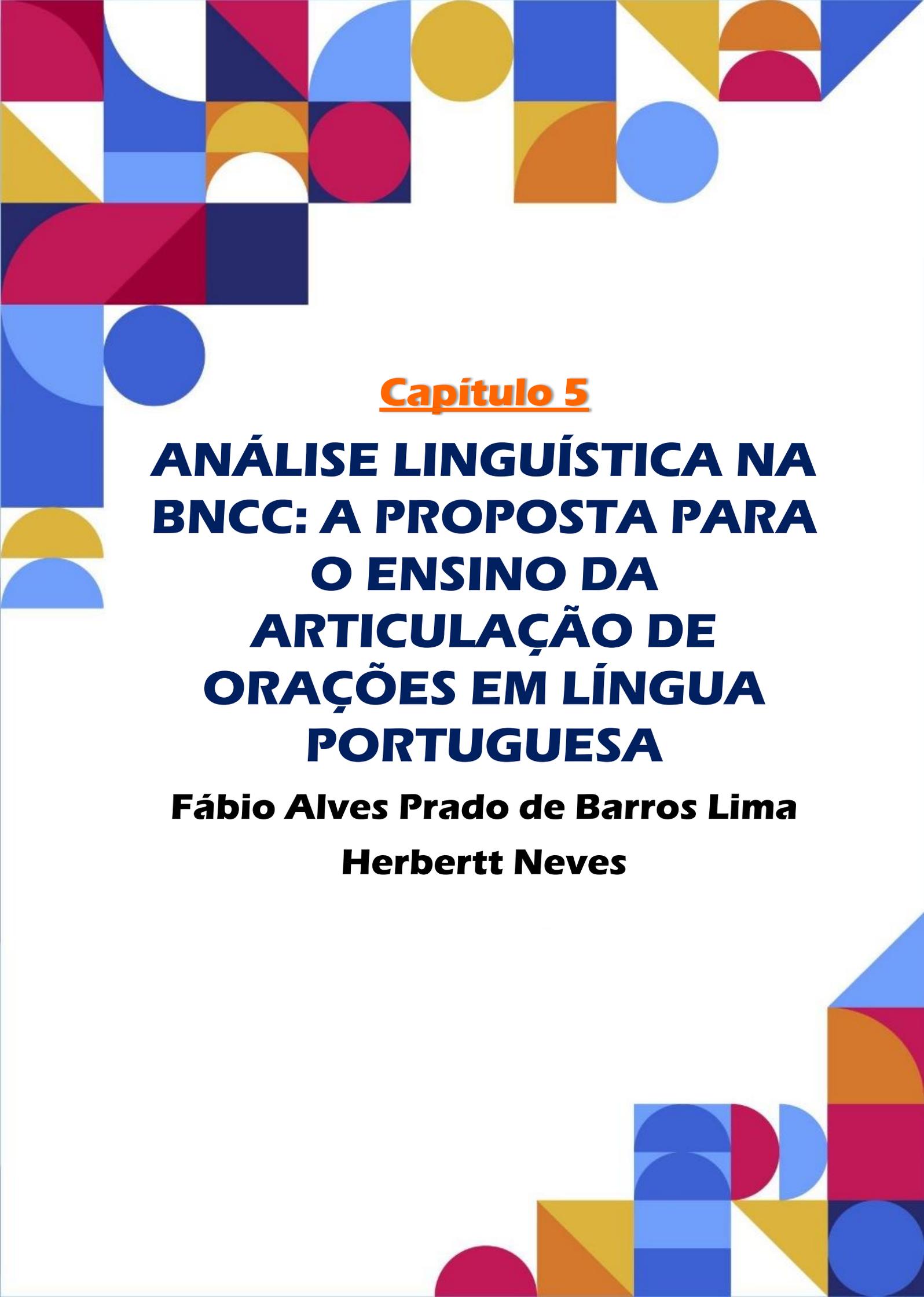
PÊCHEUX, Michel. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. Tradução de Guilherme Adorno e Gracinda Ferreira. **Décalages**. v.1, 2014b, p. 1-22.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. A língua inatingível. *In*: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Tradução de Sérgio Augusto Freire de Souza. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 93-106.

RASIA, Gesualda. O estranho espelho da análise do discurso: um diálogo. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina. **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. Campinas, SP: Unicamp, 2005, p. 231-234.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

The page features decorative geometric patterns in the corners, consisting of various shapes like squares, circles, and triangles in shades of blue, red, yellow, and orange. The patterns are arranged in a grid-like fashion, with some shapes overlapping or partially cut off by the page edges.

Capítulo 5

**ANÁLISE LINGUÍSTICA NA
BNCC: A PROPOSTA PARA
O ENSINO DA
ARTICULAÇÃO DE
ORAÇÕES EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

**Fábio Alves Prado de Barros Lima
Herbertt Neves**

ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC: A PROPOSTA PARA O ENSINO DA ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA

Fábio Alves Prado de Barros Lima

Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista de Iniciação Científica e Membro voluntário do Programa de Educação Tutorial. Contato: fabioapdbl@gmail.com

Herbertt Neves

Doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande, do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG e do Mestrado Profissional em Letras da UFPE. Contato: herbertt_port@hotmail.com

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não deixa dúvidas no que concerne à concepção de língua adotada no documento: “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 67). Com o alinhamento teórico definido, espera-se que a BNCC, em suas discussões e nas habilidades propostas para cada etapa do Ensino Básico, explicita as aprendizagens essenciais conforme as posições defendidas no texto, ou seja, voltadas a uma abordagem de língua ancorada nos usos e nas práticas de linguagem. Neste trabalho, então, busca-se compreender como o documento em questão propõe o ensino da articulação de orações, analisando as habilidades de análise linguística do Ensino Fundamental – Anos Finais cujo escopo se situe no nível sintático da língua e inferindo a concepção de língua arraigada em tais enunciados. O trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa e documental com embasamento nos seguintes autores: Braga (2001), Carvalho (2004), Dias (2011) e Marques (2006), todos de perspectiva funcionalista da língua. A análise efetuada nesta pesquisa percebeu uma dissonância entre a concepção de língua defendida pela BNCC e as proposições nas habilidades. Com isso, o ensino da sintaxe parece permanecer com atividades metalinguísticas de mera identificação, as quais, apesar de fundamentais para a formação de um usuário da língua em busca da emancipação como falante, não são suficientes para engendrar o epilinguismo e aliar a concepção enunciativo-discursiva proposta pelo documento com o que as habilidades apresentam aos leitores.

Palavras-chave: Articulação de orações. Funcionalismo linguístico. Análise linguística. BNCC.

Abstract: The National Common Curricular Core (BNCC) clearly states the language conception that informs the document: " here it is assumed the enunciative-discursive perspective of language" (BRASIL, 2017, p. 67). Considering the defined theoretical alignment, it is expected that BNCC explicits the essential knowledge according to the positions defended by the text that is concerned to the language approach based on language usage and practices. In this work, we aim at understanding how the aforementioned document proposes the teaching of clauses articulation, analyzing the language analysis skills from 6th to 9th grade in the Brazilian formal school system whose scope is situated in the syntactic level of language and inferring the language conception that is rooted in such utterances. This work is a documentary and qualitative research based on the following authors: Braga (2001), Carvalho (2004), Dias (2011) and Marques (2006), all of which adopt a functionalist perspective of language. The analysis in this research shows a divergence between the language conception advocated in BNCC and the propositions in the skills section. Consequently, the teaching of syntax seems to remain with metalinguistic activities of simple identification that, in spite of being fundamental to a language user who seeks emancipation as a speaker, are not enough to generate the epilinguism and to align the enunciative-discursive language conception that is proposed by the document to the skills that are presented.

Keywords: Articulation of clauses. Linguistic functionalism. Language analysis. BNCC.

INTRODUÇÃO

A leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos permite identificar textualmente o seu posicionamento teórico em relação à concepção de língua adotada: "assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem" (BRASIL, 2017, p. 67). Nessa perspectiva, a língua(agem) é encarada a partir da interação entre os indivíduos, de modo que a realidade linguística apenas tem seu entendimento completo a partir da visão dos fenômenos em ação nas práticas discursivas, nos atos enunciativos. A partir desse entendimento, espera-se que, para o tratamento de questões mais voltadas ao sistema da língua, correntes teóricas vinculadas ao paradigma funcionalista sejam evocadas e utilizadas para o trabalho com o sistema da língua, mais especificamente, sua gramática.

Ao compreender a língua enquanto fenômeno de interação discursiva, a BNCC permite a atualização de como se trabalharem as diferentes dimensões da língua,

dando ênfase ao texto como unidade de análise e articulando discurso, texto, gramática e multimodalidade (LOURENÇO; LINO DE ARAÚJO, 2019). Nessa esteira, a Educação Básica, especialmente o Ensino Fundamental, ainda precisa cumprir o papel de discutir a dimensão gramatical, a qual, no documento em questão, ainda necessita de maiores estudos, especialmente em relação à sintaxe.

Dentro dos estudos sintáticos, um dos pontos de grande relevância para o ensino e a descrição de línguas é a articulação de orações, tópico cuja discussão nas escolas ainda é problemática e, considerando o avanço curricular no contexto da educação brasileira, pode estar a caminho de alterações. Nesse sentido, faz-se profícua a verificação de como a BNCC compreende esse fenômeno sintático dentro de um suposto panorama enunciativo-discursivo.

Diante de tais apontamentos, este trabalho busca compreender como a BNCC propõe o ensino da articulação de orações, com foco nas habilidades de análise linguística do Ensino Fundamental – Anos Finais cujo escopo se situe no nível sintático da língua, e inferindo a concepção de língua arraigada em tais enunciados.

Após esta introdução, o artigo está dividido em cinco momentos. Inicialmente, é apresentada a metodologia utilizada para realizar este trabalho. Em seguida, a fundamentação teórica com argumentos sobre a articulação de orações na perspectiva funcionalista e seu ensino. Posteriormente, há a análise dos dados presentes na BNCC. Por fim, há as considerações finais sobre o que foi apresentado neste trabalho, a qual é acompanhada pelas referências.

PERCURSO METODOLÓGICO

Como movimentos metodológicos principais da pesquisa, são estabelecidas a busca dos termos na BNCC e sua análise dentro do contexto de cada habilidade. Nesse sentido, este artigo assemelha-se aos procedimentos metodológicos elencados por Lino de Araújo, Nascimento e Nascimento (2020), ao identificar os dados por meio do programa Adobe Acrobat Reader DC.

Os termos selecionados para busca na BNCC são estes: “coordenação”, “coordenadas”, “subordinação”, “subordinadas”, “oração” e “orações”. A justificativa

para a seleção destes termos tem como base o ensino do período composto, o qual está associado à pluralidade de orações, bem como a articulação de orações, cujos estudos tradicionais costumam analisar a partir do binômio coordenação/subordinação. Nessa esteira, é possível verificar preliminarmente se há a permanência de uma concepção tradicional de ensino de sintaxe ou se o documento alterou sua compreensão do fenômeno tal qual a mudança da concepção de língua pregada no texto.

Cientes de tais tomadas metodológicas, compreende-se que este trabalho utiliza uma abordagem qualitativa tendo em vista a procura por entender os significados e as características dos resultados obtidos (OLIVEIRA, 2010). Ademais, é uma pesquisa documental, pois, como aponta Severino (2007), o material de análise é de fonte primária, sendo essa, aqui, a BNCC.

PERCURSO TEÓRICO

Os estudos normativos da Gramática Tradicional acerca do período composto marcaram uma relação entre sintaxe e semântica na descrição da língua, de modo que esses componentes passam interferir reciprocamente na análise, sem que isso seja feito de maneira metodologicamente orientada. Em outras palavras, mesclam-se os níveis sintático e semântico sem que o adequado *status* de cada um seja explicitado, organizado. Essa proposta da visão tradicionalista pode ser verificada no seguinte excerto:

Pode-se dizer que a gramática tradicional, tanto em termos formais como em semânticos, associa, de um lado, coordenação à independência e, do outro, subordinação à dependência. Assim, as orações coordenadas são consideradas independentes quanto ao seu significado e quanto à estruturação sintática, e as subordinadas, dependentes, porque, além de necessitarem de uma outra (da chamada principal) para que tenham sentido completo, desempenham nessa uma função sintática (CARVALHO, 2004, p. 9).

Assim, vê-se que a articulação de orações sequer era nomeada dessa maneira, sendo organizada principalmente a partir do binômio coordenação/subordinação. Além disso, a divisão, embora esteja tradicionalmente associada à sintaxe da língua, tinha ligação com ideia de (in)dependência, explicada frequentemente com vistas à semântica. O sentido de incompletude das orações ainda era reiterado por outro elemento: os conectores, cuja presença garantia distinções entre termos dependentes, o que também poderia trazer relações até com o nível morfológico. Assim, ao se verificar o sentido das orações, que também era marcado por esses elementos gramaticais, os estudos normativos produziam uma metalinguagem baseada em nomenclaturas voltadas às conjunções (DIAS, 2011), realizando uma mistura desordenada de critérios de classificação.

Embora essa divisão ainda seja encontrada em gramáticas modernas, como em Bechara (2009), os estudos funcionalistas trouxeram mudanças no paradigma de estudos sintáticos. Marques (2006) aponta para as falsas coordenadas, sentenças cuja aparente justaposição faz pensar serem orações coordenadas assindéticas, embora haja uma dependência semântico-pragmática. Ademais, segundo a autora, essas sentenças devem ser vistas conforme o contexto de circulação para sua efetiva compreensão e quebram a regra imposta em relação à presença de conectores para estabelecer relações de dependência. Nessa perspectiva, percebe-se que conjunções não firmam uma dependência semântico-pragmática, mas a demarcam, salientando para que o interlocutor tenha ciência dos objetivos do falante.

As visões em torno da articulação de orações promoveram discordâncias conceituais dentro do paradigma funcionalista. Braga (2001) evidencia dois olhares sobre o objeto: as explicações a partir da Gramática Sistemico-Funcional e a proposta de Hopper e Traugott (1993). As terminologias parataxe, que compreende elementos de igual estatuto, e hipotaxe, a qual nomeia elementos assimétricos e não transitivos, são comuns às duas perspectivas. Por outro lado, Hopper e Traugott (1993) não trabalham esses termos como um binômio diante da continuidade da ideia de coordenação/subordinação. Para os autores, as terminologias fazem parte de um trinômio, que é alicerçado pela subordinação. Nesse sentido, a percepção do que é subordinado altera-se, atribuindo novas características como base para determinar a categoria de cada oração. Essa distinção é firmada por meio dos traços “dependência” e “encaixamento”, de modo que a interface semântico-pragmática e os argumentos

oracionais sejam diferenciados. Por tais razões, vê-se que a ênfase da Gramática Tradicional no sentido das sentenças é atenuada, preservando o traço “dependência”, porém ressaltando o componente sintático para diferenciar a integração das cláusulas.

Mesmo com divisões conflitantes, o avanço nos estudos sintáticos deixou evidente a necessidade de reavaliar o binômio coordenação/subordinação. No entanto, a manutenção dessa proposta de análise no contexto educacional não ocorre simultaneamente, travando embates para a atualização das transposições didáticas e, conseqüentemente, para o ensino de língua em geral. Dessa maneira, a revisão do que se entende por ensino de língua precisa aliar-se às demandas científicas e sociais, associando tanto as propostas emergentes em novos paradigmas quanto as habilidades exigidas dos estudantes em cada tempo.

Em discussões a respeito do ensino de língua, Franchi (1991) já apontava o epilinguismo como um movimento fundamental no processo de aprendizagem dos indivíduos. Segundo o autor, a atividade de reflexão sobre a língua alicerça a formação de um sujeito competente linguisticamente, andando em comunhão com a metalinguagem. Contudo, como aponta Dias (2011), o ensino de língua tende a perpetuar a categorização excessiva com base nos estudos normativos. Assim, para o ensino da articulação de orações, há a sobreposição da metalinguagem comparada ao epilinguismo, o que avulta um destaque menor para os usos e, por conseguinte, reflexões escassas sobre a realidade linguística.

Com o intento de promover um ensino reflexivo da língua e da sintaxe, faz-se profícua a divisão elaborada por Mendonça (2007) no que tange ao ensino tradicional de gramática e ao ensino de língua. No primeiro termo, tem-se a predominância da metalinguagem e, ainda, o foco no núcleo duro dos estudos linguísticos, isto é, nas dimensões fonológica, morfológica e sintática. No segundo, por sua vez, trabalha-se o texto como objeto de análise e observa-se como a macroestrutura linguística estimula interpretações, as quais colaboram para uma visão holística dos componentes linguísticos. Considerando tais aspectos, fica perceptível a aproximação conceitual entre a autora e os debates iniciais da BNCC, documento cuja definição de língua permite verificar a interação como princípio norteador do ensino.

Embora já se tenha conhecimento dos debates iniciais da BNCC e da preocupação do documento com a inclusão dos usos linguísticos e da dimensão

textual-discursiva, vale ratificar o compromisso de o currículo oficial integrar-se efetivamente na transposição didática interna, o que, além de envolver fatores sociopolíticos na sala de aula, depende da transposição didática externa. Para que haja tal propósito de integração, deve-se saber se a proposta do documento, que se organiza em eixos e em habilidades, é condizente com as discussões primárias ou se os aparentes avanços da BNCC são perpassados por inconsistências. Assim, espera-se que o ensino da articulação de orações tenha superado o binômio coordenação/subordinação e consiga não apenas trazer as terminologias funcionalistas, mas mostre o impacto de cláusulas hipotáticas ou subordinadas na construção textual e, dessa forma, no discurso.

PERCURSO ANALÍTICO

A partir dos termos utilizados como busca na BNCC, foram identificadas nove habilidades cujos tópicos versam a respeito da articulação de orações. As habilidades encontradas de acordo com cada termo estão elencadas no quadro a seguir.

Quadro I – Ocorrências de articulação de orações nas habilidades da BNCC.

Coordenação	Subordinação	Oração
Coordenadas	Subordinadas	Orações
EF06LP07	EF69LP54	EF06LP08
EF08LP11	EF08LP11	EF08LP11
EF09LP08	EF09LP08	EF09LP08
	EF08LP12	EF08LP12
		EF07LP11
		EF89LP16
		EF09LP04

Fonte: os Autores (2021)

Como se observa no Quadro 1, há uma recorrência maior dos termos mais genéricos “oração/orações” no documento em comparação aos demais. Contudo, a presença de “coordenação/coordenadas” e de “subordinação/subordinadas” sugere a permanência das divisões tradicionais no que tange à compreensão com base em critérios essencialmente semânticos. Nesse sentido, parece que a BNCC, não obstante apresente uma proposta enunciativo-discursiva, mantém vínculos com os estudos sintáticos tradicionais, não apresentando contribuições diretas, por exemplo, como as de Hopper e Traugott (1993).

Apesar de tais apontamentos iniciais, é importante verificar como a articulação de orações é vista especificamente nas questões elencadas no documento oficial. Para efeitos de análise neste capítulo, foram selecionadas as habilidades convergentes entre os termos pesquisados. Desse modo, são analisadas estas habilidades: EF08LP11, EF09LP08 e EF08LP12.

A habilidade EF08LP11, destinada especificamente ao 8º Ano, propõe “identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação” (BRASIL, 2017, p. 189). Nela, estão presentes os três termos pesquisados na BNCC. A presença do binômio coordenação/subordinação juntamente com a ideia de agrupamento de orações em períodos dá indícios de que o debate sobre a articulação de orações na Educação Básica ainda está ligado às prescrições da Gramática Tradicional.

Além disso, EF08LP11 está organizada a partir de dois verbos, a saber: “identificar” e “diferenciar”. A identificação e a diferenciação surgem como processos metalinguísticos binários nos moldes indicados por Franchi (1991), ratificando, aqui, o uso do binômio coordenação/subordinação. Embora sejam movimentos importantes para a metalinguagem, a identificação e a diferenciação ligadas ao tradicionalismo do ensino da sintaxe não promovem avanços no sentido de conexão entre a concepção de língua defendida pela BNCC e as contribuições do paradigma funcionalista nos estudos sintáticos, necessário quando se propõe uma visão enunciativo-discursiva da linguagem.

Uma questão ainda ligada ao estudo do texto, no que tange à habilidade analisada, encontra-se na identificação dos elementos em textos lidos ou de produção

própria. Essa busca tanto em produções textuais de outrem quanto em seus escritos é fundamental para a formação de um usuário da língua ciente das diferenças e das aproximações nas construções sintáticas, o que pode ajudar o estudante a reconhecer posições e, caso seja trabalhado além do binômio coordenação/subordinação, observar o comportamento paratático, hipotático e subordinativo para a articulação das orações.

Considerando essas observações, EF08LP11 parece servir como uma habilidade propedêutica para o estudante compreender a articulação de orações tendo como base o reconhecimento dos elementos nas orações. No entanto, há de se ressaltar a continuidade do binômio coordenação/subordinação, cuja divisão remonta os estudos tradicionais e indicia uma incoerência teórica entre o que a BNCC propõe para o ensino de língua em geral e para o ensino específico de sintaxe. Desse modo, parece que o documento não leva em consideração os avanços de cada dimensão linguística, não fornecendo subsídios suficientes para discussões mais elaboradas em relação aos componentes sintáticos.

Dando prosseguimento à análise, parte-se para outra habilidade. Em EF09LP08, voltada para o 9º Ano, encontra-se a seguinte proposição: “identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam” (BRASIL, 2017, p. 189). Igualmente a EF08LP11, essa habilidade apresenta os três termos utilizados como busca na BNCC. Nesse sentido, coordenação e subordinação ainda são basilares para a articulação de orações, indo novamente de encontro à proposta de Hopper e Traugott (1993).

Há mais uma recorrência no comando da habilidade quando comparada a EF08LP11. A semelhança está na repetição do verbo “identificar” e na verificação em textos lidos ou em produções próprias. Com isso, é possível notar que, em termos de estímulo de diferentes conhecimentos linguísticos, não há diferença efetiva entre ambas, mantendo-se no processo de identificação sem avançar para o impacto de cláusulas paratáticas, hipotáticas e subordinadas na dimensão textual, que, a princípio, seria o objeto de análise do componente Língua Portuguesa na BNCC. Não se justifica, inclusive, o fato de uma ser destinada ao 8º Ano e outra, ao 9º. Contudo, EF09LP08 apresenta um aspecto ainda mais problemático: a habilidade também inclui a ideia de relação, a qual, segundo o documento, é estabelecida pelas conjunções. A

afirmação ratifica a tendência tradicional de atribuir aos conectores a marcação semântica, o que, como mostram os estudos funcionalistas, não se justifica. Nessa perspectiva, as inconsistências teóricas parecem se acentuar, elevando a distinção entre a visão enunciativo-discursiva proposta inicialmente e as habilidades estritamente metalinguísticas e voltadas ao binômio normativo coordenação/subordinação.

Por fim, há a habilidade EF08LP12, novamente voltada ao 8º Ano, em que se lê: “identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções” (BRASIL, 2017, p. 189). Ao contrário das outras habilidades analisadas anteriormente, EF08LP12 contém apenas os termos “orações” e “subordinadas”. Por outro lado, o verbo “identificar” aparece mais uma vez, ratificando a ideia de que a BNCC propõe um ensino de sintaxe predominantemente metalinguístico em detrimento do epilinguismo inerente de uma perspectiva enunciativo-discursiva. Ademais, as conjunções ainda são mencionadas junto à articulação de orações, o que mostra a ênfase do documento no estudo dessa classe de gramema não obstante a não obrigatoriedade desse elemento para articular cláusulas.

Em EF08LP12, outro ponto chama a atenção. Novamente, há preocupação com textos lidos e produções próprias, porém, nessa habilidade, as produções do estudante são o objetivo de efetuação do conhecimento linguístico na medida em que, a partir das leituras prévias, o aluno poderá apropriar-se de orações subordinadas com conjunções e utilizá-las em textos de sua autoria. Nessa esteira, a análise da estrutura linguística pela observação e posterior uso é primordial para o epilinguismo e, ao unir esse conhecimento à produção textual, a dimensão textual-discursiva pode, então, ser centralizada como propunha o documento inicialmente. Por outro lado, igualar cláusulas hipotáticas e subordinadas em uma mesma categoria sugere que a perspectiva enunciativo-discursiva foi parcialmente contemplada na habilidade, devendo haver a discussão sobre os traços “dependência” e “encaixamento” tanto em textos lidos quanto em produções próprias.

Considerando o que foi postulado a respeito dos dados, entende-se que a BNCC, nas habilidades analisadas, parece se contrapor à perspectiva enunciativo-discursiva proposta no componente Língua Portuguesa. Essa inconsistência é salientada pela presença do binômio coordenação/subordinação e pela manutenção

de habilidades predominantemente de identificação em detrimento de reflexões sobre as cláusulas. Ainda é válido mencionar que menções às terminologias funcionalistas são ignoradas no documento, permanecendo, desse modo, com as nomenclaturas da Gramática Tradicional mesmo com a busca por unir textos lidos e produções próprias. Nesse sentido, as dimensões sintática e textual-discursiva apresentam desencontros ao invés da convergência dentro dos usos linguísticos observados nos textos, o que não corrobora o âmbito textual como objeto de análise central do ensino de língua. Há, por tais apontamentos, um ensino de gramática separado em dimensões linguísticas, com atribuições conceituais inoportunas às conjunções e com poucos avanços para uma compreensão detalhada das nuances da interface sintaxe-semântica na articulação de orações, o que poderia ser alterado caso as cláusulas fossem vistas a partir dos traços “encaixamento” e “dependência” e propusessem diálogos ainda com os efeitos de sentido mediados por tais traços e com as funções textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral compreender como a BNCC propõe o ensino da articulação de orações. Para tanto, foram selecionados termos referentes à articulação de orações e ao ensino do período composto, os quais foram analisados conforme as apresentações nas habilidades.

Entre os resultados destacados, percebeu-se uma dissonância entre a concepção de língua defendida pela BNCC e as proposições das habilidades. Ao passo que o documento tem como propósito ensinar o texto como unidade de análise e a língua como realização mutável de acordo com discursos e com enunciados, o ensino da sintaxe insinua um trabalho baseado na clássica divisão entre coordenação e subordinação, a qual está ligada frequentemente à presença de conectivos, fato que se verifica nas habilidades analisadas neste capítulo.

Ademais, o tradicionalismo ainda parece avultar-se por meio das habilidades voltadas principalmente para a identificação. Entende-se que identificar elementos articulatórios é essencial para um indivíduo emancipado linguisticamente,

porém o trabalho meramente metalinguístico não é suficiente para engendrar o epilinguismo e aliar a concepção enunciativo-discursiva proposta pelo documento com o que as habilidades apresentam aos leitores.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRAGA, M. L. Processos de combinação de orações: enfoques funcionalistas e gramaticalização. **Scripta**. v. 5. n. 9. Belo Horizonte, 2001. p. 23-34.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DIAS, L. A. X. A sintaxe em foco: confrontos entre as visões funcionalista e tradicional acerca dos processos de subordinação e coordenação. In: XI CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO. **Anais...UENP** – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Centro de Ciências Humanas e da Educação e Centro de Letras Comunicação e Artes. Jacarezinho, 2011. p. 88–95.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

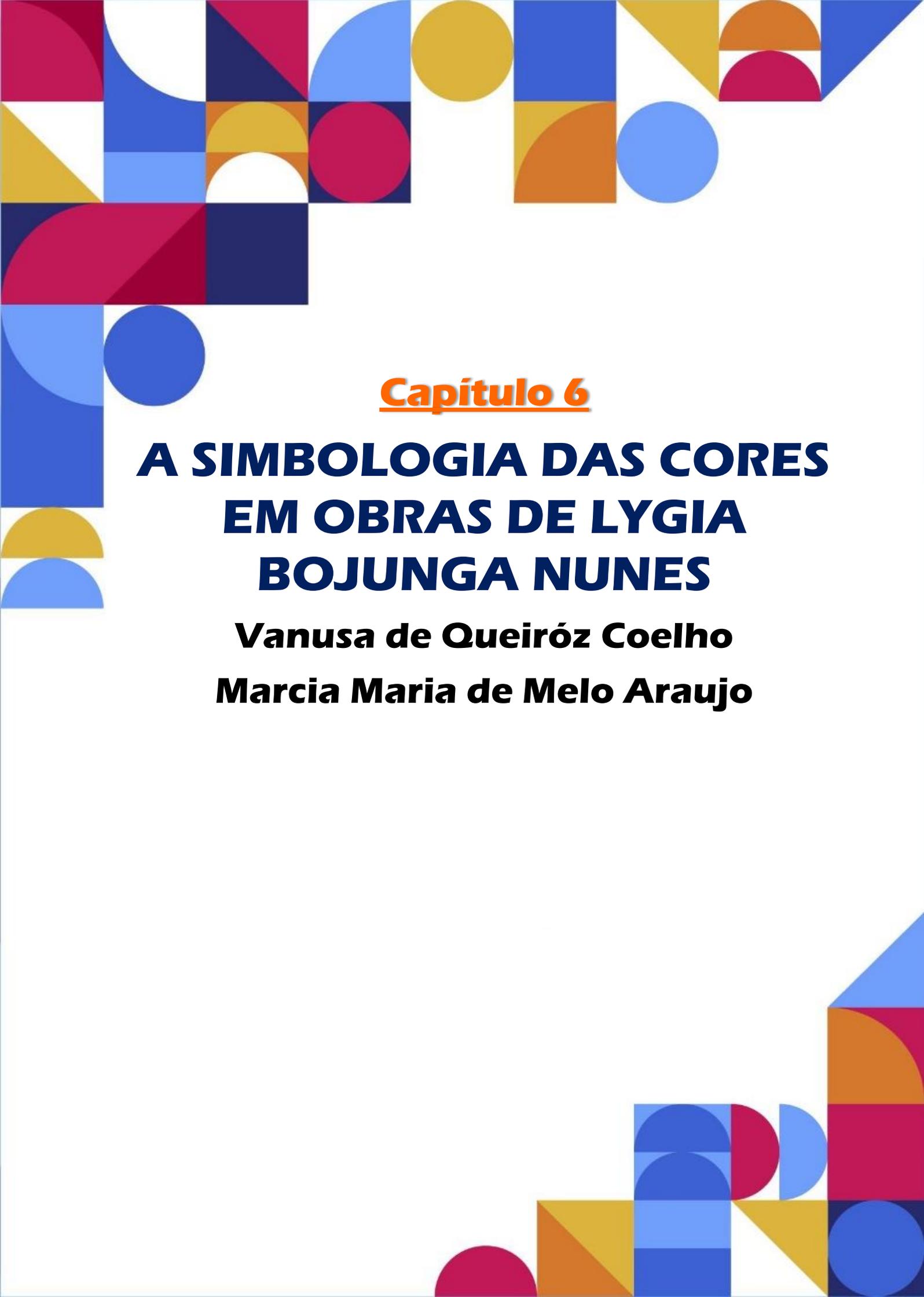
HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LINO DE ARAÚJO, D.; NASCIMENTO, M. C.; NASCIMENTO, A. N. Concepção(ões) de escrita na base nacional comum curricular de ensino fundamental. In: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa e base nacional comum curricular: propostas e desafios** (BNCC – Ensino Fundamental II). Belo Horizonte: Mercado de Letras, 2020. p. 113-153.

LOURENÇO, D. C. G.; LINO DE ARAÚJO, D. A proposta de análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento. **Eutomia**. Recife, v. 1, n. 23, p. 88-107, 2019.

MARQUES, D. A coordenação e a subordinação nas perspectivas tradicional e funcionalista: confrontos. **Gatilho**, v. 4, p. 1-12, 2006.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88.



Capítulo 6

**A SIMBOLOGIA DAS CORES
EM OBRAS DE LYGIA
BOJUNGA NUNES**

**Vanusa de Queiróz Coelho
Marcia Maria de Melo Araujo**

A SIMBOLOGIA DAS CORES EM OBRAS DE LYGIA BOJUNGA NUNES

Vanusa de Queiróz Coelho

Professora Pesquisadora da UEG - Universidade Estadual de Goiás, mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós Graduação em Língua e Literatura e Interculturalidade/POSLLI – UEG. E-mail: vanusaqueiroz3965@gmail.com

Marcia Maria de Melo Araujo

Pós-doutora pelo Programa de Pós-doutorado no Exterior da CAPES. Doutora e Mestre em Letras e Linguística pela UFG. Bacharel em Letras e Licenciada em português pela UFG. Docente efetivo da UEG e do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). E-mail: marcia.araujo@ueg.br

Resumo: Este texto tem por objetivo fazer uma breve amostragem da simbologia das cores nos romances *Corda Bamba* (1979), *O meu Amigo Pintor* (1987), *Nós Três* (1987), da escritora de literatura Infante Juvenil Lygia Bojunga Nunes, com o objetivo de contribuir para a formação de leitores literários. Percorremos os principais conflitos dos romances e, por meio da simbologia das cores, uma nova possibilidade de leitura é lançada. Usamos o método fenomenológico de Husserl, em que o foco se dá no específico, no particular, no individual e no subjetivo. Optamos pela pesquisa qualitativa para compreender como Lygia utiliza da simbologia das cores para amenizar os problemas sociais abordados em muitos de seus romances. Os resultados mostram que Lygia Bojunga constrói as suas narrativas utilizando a influência das cores para simbolizar e caracterizar fantasias, situações e uma infinidade de outros temas que reinam em nossa psique. As obras de Lygia tematizam problemas da sociedade contemporânea, como autoritarismo, opressão e depressão, temas que fragmentam o ser humano, levando o leitor infantil a encontrar respostas para o seu cotidiano por meio de valores, símbolos e alegorias. É por meio das narrativas humanizadas de Lygia que o cognitivo é representado e novos leitores ativos são formados.

Palavras-chave: Simbologia. Cores. Leitores. Lygia Bojunga.

Abstract: The purpose of this research was to make a brief analysis of the color usage and its symbolisms in: *Corda Bamba* (title means “Tightrope” - 1979), *My Friend the Painter* (1987), *Nós Três* (title means “Us Three” - 1987) novels by Brazilian young adult novelist Lygia Bojunga Nunes and thereby contribute to the development of readers. By going through the novels main conflicts, while taking into consideration the color symbolisms, a new way of reading will be made possible. The Husserl’s Phenomenological Method in which the focus is shifted to the specific, the particular, the individual and the subjective was used. The path of qualitative research was chosen to better understand the way Lygia uses the color symbology to soften the social issues addressed in her novels. The results show that Lygia Bojunga has built her narratives by using colors and their influence to further symbolize and characterize fantasies, situations and a plethora of themes that rule our psyche. Lygia's works thematize problems of contemporary society, such as authoritarianism, oppression and depression, themes that fragment the human being, leading the child reader to find answers for their daily lives through values, symbols and allegories. It is through Lygia's humanized narratives that the cognitive is represented and new active readers are formed.

Keywords: Symbology. Colors. Readers. Lygia Bojunga.

INTRODUÇÃO

Lygia Bojunga, por meio de seus escritos, cores e linguagem simbólica, cercada de emoções, nos abre os olhos, nos desperta para diversas formas de abordagens de assuntos que podem ser considerados tabus, principalmente para o público infantil.

Uma obra literária é como um tecido que vai sendo alinhavado, construído de retalhos, linhas, cores e formas. As obras Lygianas nos induzem a uma interpretação intrínseca, assaz de significados não acabados, pois diferentes símbolos são tratados por meio das cores. Pautamo-nos na hipótese de que a obra de Lygia Bojunga permite diversas abordagens ao tratar de assuntos considerados delicados para crianças, tais como: a perda dos pais, em *Corda Bamba* (1979); o suicídio, em *O meu Amigo Pintor* (1987); o crime passionai, em *Nós Três* (1987). Este estudo também trata das teorias das cores e propõe uma análise da simbologia das cores nos romances citados.

De acordo com Silva (1994), a obra ficcional de Lygia Bojunga equilibra fantasia e realidade, sendo um grande incentivo à literatura Infanto-Juvenil pela interação e pelo protagonismo infantil, além da formação, reflexão, autoconhecimento

e amadurecimento do leitor diante das diferenças, dos tabus e normas sociais preestabelecidos pela sociedade vigente.

Para Silva (1994), a obra Lygiana apresenta duas fases: a luminosa e a cinzenta. A fase luminosa é representada pelos primeiros escritos, de 1972 a 1980. Inclui *Os Colegas*, *Angélica*, *A Bolsa Amarela*, *A Casa da Madrinha*, *Corda Bamba* e *Sofá Estampado*. A fase cinzenta se estende de 1984 a 1987, incluindo *Tchaw*, *O Meu Amigo Pintor* e *Nós Três*.

Lygia Bojunga pinta o poder das cores, proporcionando reações e sensações diversificadas, como mexer com as funções orgânicas, atividades sensoriais, emocionais e afetivas. Nesse sentido, notamos que o estudo da cor permite conhecer a sua função psíquica como fator de atração, sensação e sedução. Ademais, trataremos a cor como signo cultural e psicológico, bem como investigaremos tipologias, influências de olhar e fenômenos do cromatismo na luz, com o objetivo de conjugar elementos conotados pela imagem e sintaxe simbólica como chave para entender a trajetória da obra de Lygia, “transitando da luminosidade à penumbra”, conforme ressalta Silva (1994, p. 88). Acreditamos que, por meio do estudo das cores, teremos um aliado no projeto de formação de leitores, um dos objetivos desta pesquisa.

Colorindo Lygia

Lygia Bojunga Nunes é uma escritora brasileira de literatura infanto-juvenil que, atualmente, reside em Londres e no Rio de Janeiro. Lygia recebeu vários prêmios nacionais e internacionais, dentre eles o Prêmio Hans Christian Anderson, o mais importante prêmio literário da literatura infanto-juvenil. É autora de *O Meu Amigo Pintor* (1987), *Nós Três* (1987), *Livro, um Encontro* (1988), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Paisagem* (1992), *Seis Vezes Lucas* (1994), *O Abraço* (1995), *Feito à Mão* (1996), *A Cama* (1999), *O Rio e Eu* (1999), *Retratos de Carolina* (2002), *Aula de Inglês* (2006), *Sapato de Salto* (2006), *Dos Vinte 1* (2007) – coletânea de capítulos como atriz, tradutora e autora de rádio e TV. Escreveu 23 livros com traduções em 20 idiomas. Outras obras são: *Os Colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A Bolsa Amarela* (1976), *A Casa da Madrinha* (1978), *Corda Bamba* (1979), *O Sofá Estampado* (1980), *Tchau* (1984 dos livros anteriores), *Querida* (2009), *Intramuros* (2016).

A influência das cores

A natureza é como a cor, tempera nossa vida e influencia nossas percepções e comportamentos. A Bíblia mostra, no livro de Gênesis 1:3: “E fez se Luz”, uma luz imensamente branca e pura, contida em todos os seres vivos, constituía a energia de fundação do ser. O átomo, no extremo da sua pequenez, se move graças a uma energia que produz luz. A luz é a energia de que depende todo corpo humano, que modifica o metabolismo dos animais. Ela é responsável pela metamorfose da natureza, por meio das estações do ano. E é nessa energia/luz que todas as cores do espectro estão contidas. E cada cor produz uma vibração específica para cada pessoa: uma mesma cor pode seduzir, inspirar, agredir, provocar ou contrariar, numa linguagem que remete ao consciente e ao inconsciente.

Nas tribos, das mais primitivas às mais evoluídas, venerava-se o sol, representação da ‘onipotência’. A prática do culto do astro luminoso promovia a benevolência dos deuses, tanto no que representava às colheitas quanto no tocante ao bem-estar físico e espiritual do ser humano. Intuitivamente, os curandeiros das mais antigas civilizações sabiam que a luz e as cores eram indissociáveis. (BRONSON, 2011, p. 15).

As Cores trazem uma representatividade subjetiva para o homem desde os primórdios, com uma gama de significados não acabados. Elas aguçam os sentidos unindo o fantástico, o real, o simbólico e o imaginário, influenciando as reações sobre o mundo.

Valcapelli (2007), em seu livro *Os Segredos das Cores*, aborda a influência que as cores exercem em cada órgão do nosso corpo e como se dá seu uso no tratamento de doenças. Já a obra *Doutrina das Cores*, de Goethe, passados 200 anos da sua publicação, ainda hoje é muito procurada por tratar a cor como, além de um fenômeno fisiológico, um produto de interação entre retina e cérebro, que pode aparecer de forma distinta entre as pessoas. Assim, Goethe (2013) afirma que nenhum sistema isolado é capaz de desenvolver a sensibilidade para a cor. Embora suas experiências sirvam como um ingresso para familiarização com as ambiguidades cromáticas, o intercâmbio entre as cores só se efetiva através do uso da mente.

Para Argan (*apud* Goethe, 2013), as cores são como obras científicas e literárias ou outro gênero novo, como a literatura científica. Bastos, Farina e Perez (2006), em *Psicodinâmica das Cores em Comunicação*, tratam do efeito fisiológico e

psicológico das cores, que estimulam impulsos e desejos, provocando perturbações ou emoções.

Em suas obras, Lygia Bojunga Nunes também faz referência às cores, como no livro *Paisagem*:

De manhã cedo eu escrevi um cartão pro Lourenço dizendo que eu tinha ficado muito interessada no sonho dele, mas que ele não tinha me falado da cor do sonho. As pedras, por exemplo, de que cor elas eram? E o barco? E a casa? (BOJUNGA, 2013, p. 22).

No livro *A Casa da Madrinha* a narradora descreve a maleta da professora, que trazia pacotes variados e coloridos, indicando a surpresa do dia. Nessa maleta haviam vários pacotes – branco, verde e até cor-de-burro-quando-foge: “pacote azul, era dia de inventar [...] pacote cor-de-rosa era dia de aprender a cozinhar... pacote vermelho era dia de viajar” [...] (BOJUNGA, 2009a, p. 60).

Em outra obra, *A bolsa Amarela*, as personagens interagem com o espaço por meio da descrição cromática, indicando, assim, os anseios e sentimentos vividos na cena, como no diálogo entre Afonso e Raquel: “Olha como o céu tá cinzento – o Afonso falou. – Compra papel vermelho, vai ficar um bocado bonito no meio de tanto cinza. Comprei, mas também comprei amarelo: tô sempre achando amarelo genial.” (BOJUNGA, 2009b, p. 126). Já no livro *Sapato de Salto* temos o seguinte: “E ela disse que Betinho era um nome azul mais forte, mãe era mais pra amarelo, saudade era bem cor-de-rosa, tinha dado pra ver tudo colorido [...]” (BOJUNGA, 2018, p. 20).

Para Goethe (2013), nada pode ser exterior a nós, o mundo se reflete no sujeito. Mas os próprios fenômenos objetivos também devem se manifestar nele. Goethe, na verdade, não separa o homem do mundo. Portanto, não se faz necessário, aqui, alongar sobre informações teóricas sobre as cores e acerca de tantos exemplos em obras de Lygia, pois “os processos de uso e percepção da cor não ocorrem de modo fixo, inalterável, mas trazem consigo marcas próprias de cada época e dos diferentes meios culturais. A cor deste modo constitui uma linguagem, e como tal requer aprendizado e reflexão”. (GOETHE, 2013, s/p).

Husserl (2001), no seu livro *A ideia da Fenomenologia*, entende a cor como algo fenomenológico, que nos leva a apreender pelos sentidos, numa consciência mutável pelo momento e pela experiência. Assim, na batalha da interpretação da simbologia das cores, surgem novas esclarecimentos, podendo estimular e enriquecer o leitor.

No simples fantasiar de uma cor, a existência, que coloca a cor como realidade no tempo fica fora de questão; a seu respeito nada se julga e nada dela é também dado no conteúdo da fantasia. Mas esta cor aparece, ela está aí, é um isto, pode tornar-se o sujeito de um juízo e de um juízo evidente. Portanto, nas instituições da fantasia e nos juízos evidentes que nelas se fundam, anuncia-se um modo de dar-se. Sem dúvida, se nos fixarmos na esfera do individualmente singular, não se enceta grande coisa com tais juízos. Só quando constituímos juízos genéricos de essência é que obtemos objetividade firme, como a ciência exige. (HUSSERL, 2001, p. 101).

Husserl (2001) deixa explícito que as cores são entrelaçadas por diferentes referências interligadas à percepção. Por exemplo: o vermelho, em um dado texto, exibe um sentido e, em outro momento, um sentido diferente. Portanto, aqui não adentraremos neste estudo.

A simbologia das cores em obras de Bojunga

Lygia Bojunga, por meio de narrativas simples e cores simbólicas, retrata problemas familiares, políticos, sociais e cognitivos, numa mistura de enigmas e fantasias capazes de levar o leitor ao “brio” do texto.

O brio do texto (sem o qual em suma não há texto) seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos - que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas. (BARTHES, 1987, p. 21).

Umberto Eco afirma que lemos romances porque eles nos deixam confortáveis com a noção de verdade, enquanto o mundo real se apresenta de modo mais traiçoeiro. Esse “privilégio aletodológico” dos mundos ficcionais também fornecem parâmetros para questionarmos interpretações compelidas de textos literários (ECO, 2009, p. 97).

O domínio descritivo de Lygia Bojunga, o qual se manifesta a partir da representação das cores, abrange temas adultos e do cotidiano num mar de fantasias e imaginação, com linguagem simples e dialógica, carregada de humor e crítica social. Esses aspectos podem ser observados a seguir.

No romance de Lygia, *Corda Bamba* (2009c), Maria é uma menina órfã, equilibrista de circo, que vai morar com a avó sem se lembrar do passado. Porém, por

meio de acesso a várias portas coloridas, a menina viaja para dentro de si, onde revive tristes lembranças, algumas alegrias e devaneios em rememoração de sua infância.

Segundo o *Dicionário de Símbolos*, de Lexikon (1997), a porta simboliza a passagem de uma esfera para outra, até do domínio profano para o sagrado. Porta fechada indica, frequentemente, um segredo oculto, proibição; a porta aberta representa um convite para sua travessia ou significa um segredo revelado.

Lygia trabalha a fantasia com o real, abordando uma crítica aos aspectos da vida. Por meio da simbologia das cores e metáforas, ela adentra ao interior, possibilitando reflexão e entretenimento num perfeito equilíbrio. “Todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do seu trabalho, que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo que o receptor deve compreender – não terminaria nunca” (ECO, 2009, p. 09). Eco fala da liberdade interpretativa, porém se preocupa com os limites desta interpretação, para que o leitor não invente além do que o texto permite.

Outro exemplo de como Lygia aborda as cores é o seguinte:

Maria se virou pra sair; o olho bateu na porta amarela. Veio uma vontade tão grande de ver o que é que tinha lá dentro que Maria não resistiu: saiu correndo abriu a porta. Maria foi escorregando pro chão; tanta alegria assim deixava ela até confusa, agora tinha vontade de chorar [...] e levantou num pulo porque ouviu o choro de um bebê também. Marcia e Marcelo estavam segurando a criança que tinha acabado de nascer. Maria espichou o pescoço, louca pra ver. Quis gritar “Nasci! O bebê do barco sou eu!”, mas a emoção era tão grande que o grito não saiu. (BOJUNGA, 2009c, p. 92).

Para o *Dicionário de Símbolos*, de Lexikon (1997), a cor amarela é associada ao significado simbólico do ouro, da luz, do sol, da iluminação, do entendimento, da maturidade, da espontaneidade, da vivência. É a cor dos deuses, a cor mais elevada. Isso explica porque na porta amarela Maria foi feliz, chegando ao entendimento por meio da cena de seu nascimento. Viu seus pais lhe dando o precioso presente que é a vida e então começou a se sentir iluminada e otimista, com coragem para viver, lutar e ser feliz.

Ao retratar problemas sociais como opressão, coisificação, que refletem a sociedade, Lygia endossa um caminho de superação, esperança e deleito por meio da capacidade de iniciativa da criança e não dos adultos.

As personagens 'esféricas' não são claramente definidas por Foster, mas concluímos que suas características se reduzem essencialmente ao fato de terem três e não duas dimensões; de serem, portanto, organizadas com maior complexidade e, em consequência, capazes de nos surpreender. (CANDIDO, 2007, s/p).

A criança, nas obras Lygianas, se apresenta como personagem esférica no sentido do protagonismo infantil, de resgatar suas condições para superar dificuldades diante do meio em que vive. A criança é posta em situações de enfrentamento de medos e é conduzida e encorajada a vencê-los.

Maria passou uma porção de dias sem voltar no corredor. Ficava na janela do quarto olhando a corda o andaime, lembrando a cor de cada porta, pensando no que ela já tinha visto, que mais que ela ia ver? [...] O barulho vinha da porta cinzenta. [...] – Queridinha! Me dá um beijo. Dá um beijo pra vó. – Vó? – Você não lembra de mim porque sua mãe nunca levou você para me ver. Mas agora nós vamos nos ver sempre eu vim buscar você pra passear. (BOJUNGA, 2009c, p. 94-97).

Foi na reminiscência da porta cinzenta que Maria teve as inquietações de ser raptada pela avó. O cinza, para Lexikon (1997), representa a cor dos espíritos e das almas errantes, a cor dos sentimentos sombrios, do vazio, da solidão e das adversidades. Por meio das portas coloridas, Maria viaja para dentro de si, reconstituindo fatos passados com fluxos de lembranças, clareando sombras, despertando o desejo de viver em outra sociedade em busca da própria realização individual.

O passeio pelas cores, nas obras de Lygia, é um remédio para as tragédias sociais da infância. Por meio da simbologia e da magia podemos entender os mecanismos pelos quais a ficção é capaz de moldar a vida. Por isso nos fala Umberto Eco: "Não deixemos de ler histórias de ficção, porque é nelas que procuramos uma fórmula para dar sentido a nossa existência" (ECO, 2009, p. 145).

Na porta branca Maria vê a cena em que, após ser furtada pela avó, a menina ganha como presente de aniversário uma velhinha para lhe contar histórias em troca de comida. E a senhora, desnutrida, come tanto bolo de aniversário e guloseimas que não suporta e morre, deixando Maria mais magoada. A cor branca, no dicionário de Lexikon, está associada aos ritos de nascimento, aniversário, casamento, iniciação e morte.

Na porta Azul, Maria viu a cena do desespero da mãe em busca da filha, mas sentiu a alegria do reencontro:

– Te procurei tanto. Mais de dois anos te procurando. Te viram saindo do circo com a tua vó. Corri na casa dela cadê? Tá viajando. Pra onde? Ninguém sabia. Até que enfim te encontrei. – E o papai? Tá no circo te esperando. (BOJUNGA, 2009c, p. 125).

O azul, para Heller (2009), se compara com o céu, o mar. Nos países socialistas o azul é a cor da paz e é este sentimento que se resume no reencontro de Maria com os seus pais após tanto tempo.

As portas coloridas levaram Maria a explorar territórios que reproduzia o passado que a menina temia rever, principalmente a porta vermelha que ela tanto temia: “De repente Maria começou a lembrar do resto todo. Correu pro corredor[...] meteu a mão na maçaneta: dito e feito, a porta vermelha abriu” (BOJUNGA, 2009c, p. 128).

– Não há mais tempo de mudar nada: já fizemos o acordo, o espetáculo vai começar [...] A mãe é bonita assim de malha prateada, arco com flor de tanta cor [...] a malha que o pai usava era preta e arco com flores amarelas. Cada vez diferente, cada vez mais depressa. Cada vez, que é isso!! O arco de cor se embaraça no amarelo; cai. Marcia falseia o pé, o corpo vira, o pai quer pegar um braço, um cabelo, um resto dela, mas tudo escapa, ela vem vindo, ele se vira todo, já vem também, o tambor parou, ninguém diz ai, só tem silencio, que depressa que gente cai!! (BOJUNGA, 2009c, p. 128-133).

Foi na porta vermelha que Maria viu a morte dos pais. Para Heller (2009), o inferno e o diabo são vermelhos. Significa pare, perigo, proibido. É também a cor da guerra, do sangue da agressividade e da morte. A cor preta, que trajava o pai de Maria, representa o nada, sem possibilidade, como a morte após o aniquilamento do sol. Silêncio, falta de perspectiva e de esperança. A cor prata das vestes da mãe, no espetáculo que antecedeu sua morte, representa a cor da purificação da alma.

No romance é perceptível que, por meio das portas e das possibilidades, Maria vai emadurecendo e enfrentando seus medos em busca de suas vontades e sonhos.

E foi assim mesmo que Maria fez, as vezes abria uma porta só, as vezes duas ou três, variava o jeito de acostumar. E acostumou: o medo de abrir porta foi embora; até mesmo a porta cinzenta, até a porta vermelha! Encarava elas todas, olhava cada canto, olhava tudo que tinha pra ver. [...] de repente parou de olho arregalado: ué que porta nova era aquela? Era uma porta diferente: parecia que estava experimentando cor: tinha uma porção de pinceladas cada uma de

uma tinta. Maria abriu a porta bem de leve e bem devagar, mas sem medo. [...] O tempo vai passando, mais portas vão aparecendo, e Maria vai abrindo elas todas, e vai arrumando cada quarto, e cada dia arruma melhor, não deixa nenhum cantinho pra lá. Num quarto ela bota o circo onde ela vai trabalhar; no outro ela bota o homem que ela vai gostar; no outro os amigos que ela vai ter. Arruma, prepara, prepara: ela sabe que vai chegar o dia de poder escolher. (BOJUNGA, 2009c, p. 140-143).

Por meio das cores percebemos o fantástico desta narrativa que concilia temas considerados delicados para crianças, mas que se tornam leves e mágicos, permitindo uma nova leitura, uma transposição, uma nova forma de ver a vida. Maria, que vivia se equilibrando na corda bamba, enfrenta todos os desafios recompondo os dramas da sua vida circense. Nos quartos vazios ela soube preencher e construir sua História, pela sua excelência, sua busca e descoberta de si, com segurança e esperança em meio às incertezas.

É fácil entender por que a ficção nos fascina tanto. Ela nos proporciona oportunidade de utilizar infinitamente de nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado. A ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos, exercitando nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente. (ECO, 2009, p.137).

Além da abordagem do cotidiano e de inúmeras cores a que a escritora faz referência em suas obras, é importante ressaltar que a realidade é retratada com apresentação de temas que vão ao encontro do cotidiano de crianças e adultos.

O romance *Nós Três* inicia-se com a seguinte cena: “A Rafaela sai de casa e vem beirando a salina... Entra no coqueiral. Para. De tanto coqueiro assim junto, lá dentro está meio escuro, vai ver é melhor voltar? Mas o olho vê lá longe a Flor Azul” (BOJUNGA, 2006b, p. 08). A menina Rafaela estava de férias na praia deserta, casa da solitária Mariana, uma escultora, amiga de sua mãe. Um velho pescador havia lhe contado da existência da flor azul: que a morte andava a cavalo e saía pisando em todas as flores, mas quando ela via esta, já gritava de longe que a flor lhe pertencia e que o cavalo não poderia pisar naquela flor pois ela guardava o amor. A menina Rafaela, num gesto de curiosidade e encantamento, colhe a flor. Surge um vento forte, o mar se encrespa, a menina começa a ser levada pelo vendaval, mas um jovem marinheiro que passava por ali a salva, eles tornam-se amigos e ela dá a ele a flor azul, símbolo da fidelidade, do sonho, do romantismo.

A flor azul é a encarnação do romantismo. Em 1802 apareceu no romance de Novalis Heinrich von Ofterdigen. Nele um jovem poeta Henrique sonha com uma flor azul...a rosa se transforma até tomar a aparência do rosto de uma jovem..., mas o sonho faz com que ele deixe sua casa... no estrangeiro ele conhece Matilde. 'Aquele rosto que se inclinava para mim, saído do cálice da flor, era o rosto celestial de Matilde...' Então ele exclama: 'sinto uma fidelidade eterna dentro de mim!' Em breve Matilde morre – mas nem mesmo a morte é capaz de separar os que se amam. (HELLER, 2009, s/p).

Estudos afirmam que a cor azul tranquiliza. O marinheiro Davi, que recebera a flor da menina, era um homem de vida errante, desinquieto, do mundo, que adorava não ter uma moradia fixa e era louco pelo mar. Assim ele fala:

– Não é dormência não, é um jeito de dizer que o pé queria andar, ir para a estrada de novo, mudar! De tanto viver feito cigano eu tinha habituado e comecei achar muito chato ficar sempre no mesmo lugar. Foi aí que eu peguei mania de mar: essa coisa assim aberta e livre, não é lindo? Olha! a gente olha para ele e não tem nada atrapalhando o olho... – Um dia não aguentei mais a curiosidade de ver até onde o mar me levava: fui ser marinheiro... – O mar foi minha escola. – 'Eu disse. Não aguento ficar muito tempo no mesmo lugar. Vou me sentindo amarrado.' (BOJUNGA, 2006b, p. 17-18).

No final do livro, a jovem escultora Mariana, que estava de namoro com o marinheiro Davi, sente-se ameaçada quando ele fala em partir. E num gesto de ciúmes e loucura, com uma faca na mão, assassina-o, deixando Rafaela em desespero e pensando: “Será que a flor azul ainda estava no bolso de Davi?” (BOJUNGA, 2006b, p. 87). O fato de Rafaela, no início da narrativa, dar a Davi a flor azul, representa um mistério, um segredo, um enigma.

Heller pontua que “Mesmo se um idioma não existir nenhuma palavra para a cor azul, ela pode ser descrita facilmente pelas comparações: “como o céu”, “como o mar”. (HELLER, 2009, s/p). O marinheiro Davi, que havia perdido um braço no mar, falava que o mar sempre o chamava para dentro dele. Ele sentia vontade de ir para o fundo das águas. Mariana, após a prática do crime, carrega o corpo de Davi num barco e o atira nas águas, onde estava sua outra parte.

Em sua obra sobre o espiritual da arte, Kandinsky escreve: ‘Quanto mais profundo o azul, mais ele chama o homem em direção ao infinito despertando nele o anseio pelo puro e finalmente pelo transcendental.’ Esse azul do anseio também se encontra nos blues. Os blues surgiram entre os negros americanos e seu nome, naturalmente, veio de azul –

que inclusive, em inglês, significa também 'triste' e 'melancólico'. (HELLER, 2009, s/p).

Ainda no romance *Nos Três* a menina Rafaela cochicha um segredo no ouvido do Davi de pedra, esculpido por Mariana. Após a morte de Davi, Rafaela sonha que foi no fundo do mar encontrar com o amigo e lá avista um anjo que trazia num embrulho vermelho o segredo que ela cochichara no ouvido da escultura. Para Heller (2009) o vermelho representa o amor, o perigo, o difícil de compreender. Supondo que, pela simbologia das cores, Rafaela nutria de sentimentos amorosos por Davi, ela também estava envolvida no redemoinho da paixão trágica.

Vejamos o diálogo de Rafaela com Davi, numa tentativa de descobrir informações sobre sua vida amorosa: “A Rafaela largou o buquê e deitou de queijo na mão. – Conta outro jeito. – ? – De namorar. – Mas por que esse interesse no assunto? Você tá em idade de brincar e não de namorar... – Mas eu posso brincar de namorar...” (BOJUNGA, 2006b, p. 21).

Por detrás do simbolismo está a experiência: o sangue se altera, sobe à cabeça e o rosto fica vermelho, de constrangimento ou por paixão, ou por ambas as coisas simultaneamente, enrubescemos de vergonha, de irritação ou por excitação. Quando se perde o controle sobre a razão, 'vê -se tudo vermelho'. (HELLER, 2009, s/p).

No epílogo do romance *Nos Três*, Rafaela volta para casa dos pais e o velho pescador tinha uma nova história para contar: uma mulher, chamada Mariana, tirava muitas coisas de dentro das pedras que entalhava. Um dia sua mão desaprendeu de esculpir e só sabia repetir a mesma coisa, cinzelar o marinheiro Davi nas pedras, numa constante cópia. E quem passou por lá viu as janelas e portas verdes abertas, ela chorando batendo nas mãos para ver se elas acordavam para esculpir. Até que um dia, cansada daquilo, ela fechou a casa e saiu num barco. Ninguém sabe para onde foi.

No *Dicionário de Símbolos*, de Lexikon (1997), a pedra é o lugar onde a energia ou a alma do morto continua existindo. As mãos simbolizam poder. Janelas e portas verdes abertas representam receptividade e abertura para as influências de fora, com esperança e imortalidade. O barco é travessia, fronteira. O livro finaliza com um novo ciclo, apesar da morte se fazer presente, ela deixa brechas para a esperança e para a valorização da vida.

O romance *Meu Amigo Pintor* (2006a), de Bojunga retrata a amizade do adolescente Claudio com seu amigo pintor, um senhor apaixonado por dona Clarice, pela pintura e por política, mas que na verdade vivia o drama da solidão. O amigo pintor suicida-se e o adolescente fica com a alma atormentada de um artista, deslumbrado com o mundo das cores, formas e interpretações da vida: “Eu não sei se eu nasci desse jeito ou se eu fui ficando assim por causa do meu amigo pintor, mas quando eu olho para uma coisa eu ligo logo é na cor” (BOJUNGA, 2006a, p. 08).

Lygia Bojunga associa as cores aos sentimentos vividos pelo personagem: “O meu amigo me disse que quanto mais a gente prestava atenção numa cor, mais coisa saía de dentro dela. Eu fiquei olhando pra cara dele sem entender. Não entendi mesmo aquela história de tanta coisa ir saindo de dentro de uma cor” (BOJUNGA, 2006a, p. 09).

Ao analisar o álbum de pintura ganhado pelo amigo pintor, Claudio começa a entender e rememorar situações vividas com o amigo.

Fui lá. Não aguentei olhar pra ele assim morto: virei a cara pra parede e dei de cara com um quadro que ele tinha pintado: uma mulher amarela (Um dia ele me disse que ela estava assim toda amarela porque ele tinha acordado contente, e eu que ainda não sacava nada de cor – fiquei achando que era birutice do pintor). (BOJUNGA, 2006a, p. 11).

Na medida em que Claudio se concentrava nas cores e abrangia suas simbologias, os sentimentos eram aguçados. Sua capacidade de sentir medos, emoções, incertezas, esperanças... aumentava: “De repente comecei a me sentir todo escuro por dentro. Tão escuro que não dava pra enxergar mais nada dentro de mim”. (BOJUNGA, 2006a, p. 11). A autora Lygia Bojunga, por meio das mais variadas cores, consegue adentrar o universo infantil e tratar de temas delicados, que não podem e não devem ser afastados da criança, pois fazem parte de seu cotidiano: “[...] nada. Só aquele branco todo. Eu nunca pensei que silêncio fosse assim tão branco. E aí, sim, eu vi mesmo que meu amigo tinha morrido e que branco doía mais que preto; que amarelo; nem se fala! doía mais que qualquer cor” (BOJUNGA, 2006a, p. 13).

No livro *O Meu Amigo Pintor*, à medida em que Cláudio começa a compreender as cores ele passa a compreender a si mesmo e daí vem o amadurecimento. Com a ajuda de Clarice (exemplo de adulto capaz de compreender o universo infantil), ele começa a entender que, apesar das perdas, a vida não pode parar e precisa ser vivida

da melhor forma. É assim que o vermelho, que era a cor que representava a confusão e a complicação, cede lugar ao amarelo que, apesar de ambivalência, começava a revelar o início do entendimento da perda e da morte:

Pra mim, morte também é coisa vermelha, coisa difícil de entender. Mas se ela vem feita ela vem pra tanta gente todo dia, aí fica mais fácil um pouco de sacar. Então eu vim pra casa com aquela frase voltando sempre na minha cabeça: ele morreu que nem todo mundo um dia morre. E aí aconteceu uma coisa que eu achei bem legal: foi nascendo um amarelo lá dentro do meu vermelho. (BOJUNGA, 2006a, p. 23).

Outros trechos que merecem destaque são: “No meu álbum tem uma pintura que é toda cor-de-saudade e na frente tem três pessoas: uma branca e duas azuis”. (BOJUNGA, 2006a, p. 36). E ainda:

Mas hoje quando acordei, tinha um azul incrível entrando na minha janela. E tinha um sol que era uma coisa linda de tão amarelo, um amarelo que quando eu experimentei olhar pra ele na cara ele foi se alaranjando. Lembrei da pintura que meu amigo tinha feito no fim do álbum: era também um céu assim de verão. (BOJUNGA, 2006a, p. 82).

A conjunção entre fantasia e realidade contida nas obras de Lygia constrói um mundo subjetivo onde, simultaneamente, os símbolos e a leitura das cores são capazes de levar-nos ao racionalismo concreto e ao prazer da obra: “O universo metafórico de Lygia Bojunga Nunes é de grande riqueza polissêmica, possibilitando várias leituras. Uma delas é a leitura crítica com relação ao contexto social que ela tematiza” (SANDRONI, 1987, s/p).

É dessa forma, assimilando e reconstruindo o real, por meio da simbologia e do significado das cores, que a literatura infanto-juvenil de Lygia permite a recriação, interpretação e a fruição. Barthes (2004, p. 64), afirma que “a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino”, ou seja, é o leitor que irá desvendar o texto e que tentará preencher seus espaços vazios. Essa afirmação é ratificada por Sartre:

O ato criador é apenas um momento incompleto e abstrato da produção de uma obra; se o escritor existisse sozinho, poderia escrever quanto quisesse, e a obra enquanto objeto jamais viria à luz: só lhe restaria abandonar a pena ou cair no desespero. Mas a operação de escrever implica a de ler [...]. É o esforço conjugado do autor com o leitor que fará surgir esse objeto concreto [...]. Só existe arte por e para outrem. (SARTRE, 1993, p. 37).

Umberto Eco, em sua obra *Os limites da interpretação* (2015), reitera que um texto “aberto” pode provocar uma infinidade de leituras sem, contudo, permitir uma leitura qualquer. Não é possível dizer qual a melhor interpretação de um texto, mas é possível dizer quais as interpretações censuráveis.

A simbologia das cores e a sua influência psicológica nos remete a informações carregadas de significados e interpretações. “A cor é uma linguagem individual. O homem reage a ela subordinado as suas condições físicas e as suas influências culturais” (BASTOS; FARINA; PEREZ, 2006, p. 16).

Considerando que as cores são interpretadas à luz da psicologia e da fenomenologia, é importante ressaltar o que diz Eco em seu livro: *Obra aberta*:

Já Husserl advertia que cada momento de vida de consciência tem um horizonte que varia com mudar da sua conexão de consciência e com o mudar de sua fase de desenvolvimento... Por exemplo em cada percepção externa, os dados propriamente percebidos do objeto de percepção contêm uma indicação dos lados ainda somente entendidos de maneira secundária não ainda percebidos mas apenas antecipados no modo da expectativa e também na ausência de toda intuição – como aspectos que ainda estão por vir na percepção. É esta uma pretensão contínua, que adquire um sentido novo em cada fase da percepção [...], e assim por diante. (ECO, 1991, s/p).

A simbologia das cores está presente ao longo da história. Ela explica e norteia certos sentimentos. Vejamos no último romance de Lygia analisado neste estudo, *O meu amigo pintor*, o significado de algumas cores: branco (nevoeiro) representa a morte; o vermelho a confusão; a cor amarela está ligada à ambivalência e à traição. Também há cores para representar dor, saudade, solidão. Pode ocorrer de estas cores apresentarem interpretações díspares em outras situações nos romances. De todo modo, “A literatura infantil, trabalhando com a linguagem simbólica dá à criança respostas a seus conflitos, possibilitando-lhe vivenciá-los em seu imaginário e com isso sugerindo soluções que a levarão ao amadurecimento” (SANDRONI, 1987, s/p).

Considerações finais

Como afirma Goethe (2013), para se obter cor é preciso luz. Para Lygia Bojunga Nunes, as cores são a luz que levam a criança à formação, ao amadurecimento, a introspecção. Por meio de uma linguagem metafórica e lúdica, com uma postura

reflexiva e questionadora, não é possível ter distanciamento entre autor e leitor, pois Lygia escreve de forma transformadora.

As obras de Lygia tematizam os problemas da sociedade contemporânea como autoritarismo, opressão e depressão, temas que fragmentam o ser humano, levando o leitor infantil a encontrar respostas para o seu cotidiano por meio de valores, símbolos e alegorias. Além disso, tais obras nos permitem uma agradável leitura, com coloquialismo e criatividade linguística, sem moralismo; com uma forma de escrita espontânea, pela qual o narrador interage com o leitor, numa linguagem informal, com discurso direto e indireto livre.

Nos romances aqui apresentados, o espaço é o correlativo do tempo, e a morte atemporal, porém deixando brechas para a esperança e para a valorização da vida. As narrativas carregadas de cores, que Lygia nos apresenta, formam um leitor ativo. É por meio das cores que Lygia fantasia e cria os espaços brancos para a recriação do leitor, mediante questões sociais consideradas difíceis de serem compreendidas pelo público infantil, como a morte, mas com brechas para a esperança e para a valorização da vida, presente nos três romances.

Almejamos, por meio das análises e das leituras das cores nas obras de Lygia, proporcionar ao leitor um conhecimento de mundo e do seu “próprio ser”. É por meio das narrativas humanizadas de Lygia que o cognitivo é representado e novos leitores ativos são formados.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BÍBLIA. **Sagrada Bíblia Católica**: Antigo e Novo Testamentos. Tradução: João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

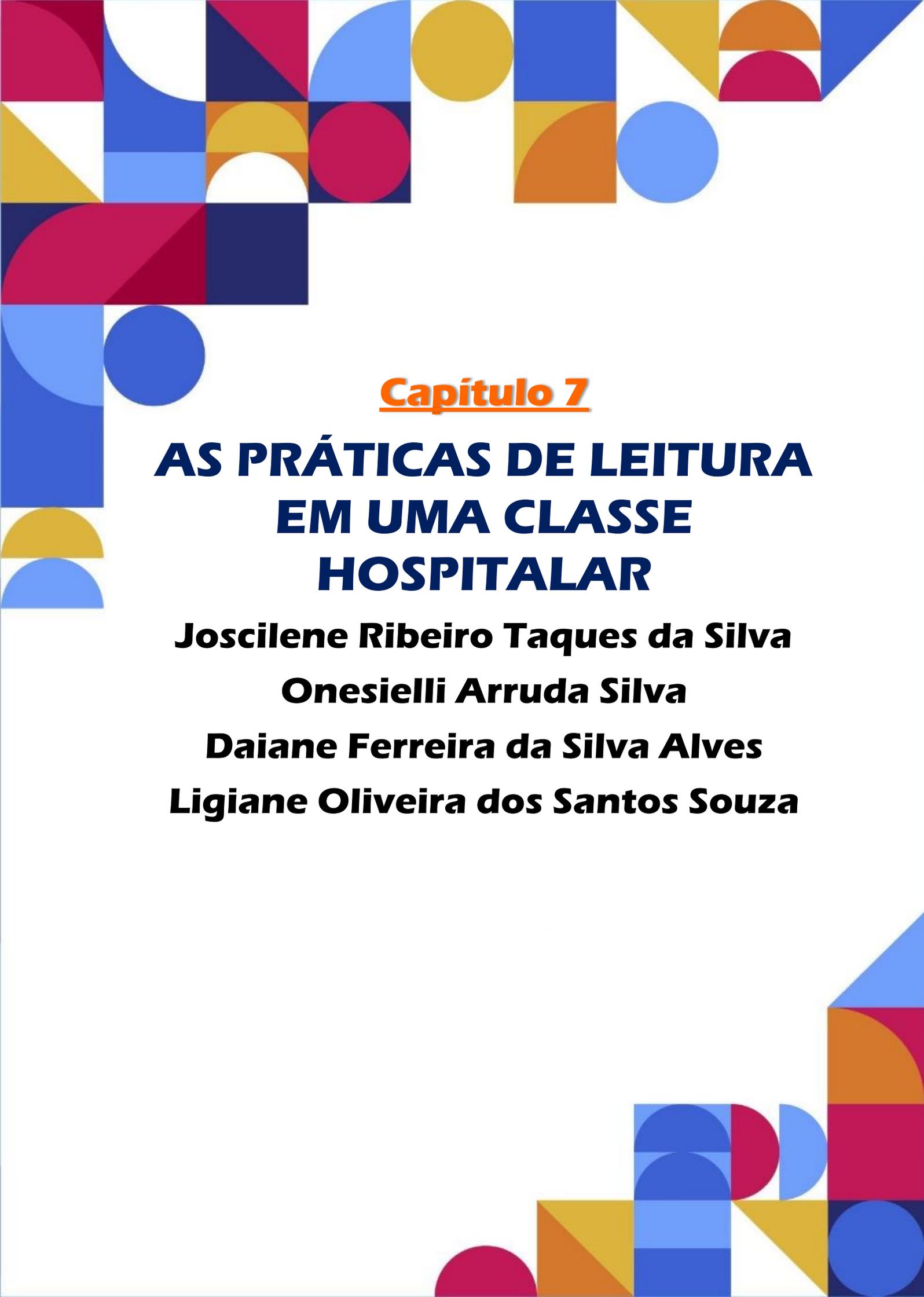
BASTOS, D.; FARINA, M.; PEREZ, C. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

BOJUNGA, L. **O Meu Amigo Pintor**. 22. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006a.

BOJUNGA, L. **Nós três**. 4. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006b.

BOJUNGA, L. **A Casa da Madrinha**. 19. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009a.

- BOJUNGA, L. **A Bolsa Amarela**. 34. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009b.
- BOJUNGA, L. **Corda Bamba**. 23. ed. Rio de Janeiro: casa Lygia Bojunga, 2009c.
- BOJUNGA, L. **Paisagem**. 7. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013.
- BOJUNGA, L. **Sapato de Salto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018
- BRONSON, S. **Os Segredos das Cores**. Montreal: Éditions Québecor, 2011.
- CANDIDO, A. A personagem no romance. *In*: CANDIDO, A. et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ECO, U. **Obra Aberta**. Tradução Perola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1991
- ECO, U. **Seis Passeios pelos bosques da Ficção**. Tradução Hildegarde Feist. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ECO, U. **Os limites da interpretação**. Tradução Perola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- GOETHE, J. W. **Doutrina das cores**. 4. ed. Tradução Marco Giannotti. São Paulo: Nova Alexandria, 2013.
- HELLER, E. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. Tradução Maria Lúcia Lopes da Silva. São Paulo: Gustavo Gili, 2009.
- HUSSERL, E. **Meditações Cartesianas**: introdução à fenomenologia. 70. ed. Tradução Frank de Oliveira. São Paulo: Editora Madras, 2001.
- LEXIKON, H. **Dicionário de Símbolos**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga**: as reinações renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- SARTRE, J. P. **O que é Literatura?** São Paulo: Ática, 1993
- SILVA, V. M. T. O mar na ficção de Lygia. *In*: SILVA, V. M. t. **Literatura infanto-juvenil: seis autores, seis estudos**. Goiânia: UFG, 1994.
- VALCAPELLI. **Cromoterapia, o segredo das cores**. São Paulo: Vida e Consciência, 2007.



Capítulo 7

**AS PRÁTICAS DE LEITURA
EM UMA CLASSE
HOSPITALAR**

Joscilene Ribeiro Taques da Silva

Onesielli Arruda Silva

Daiane Ferreira da Silva Alves

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

AS PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA CLASSE HOSPITALAR

Josilene Ribeiro Taques da Silva

Professora.

Onesielli Arruda Silva

Professora.

Daiane Ferreira da Silva Alves

Professora.

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Professora.

RESUMO

O trabalho tem como objetivo refletir sobre a atuação do pedagogo na proposição de vivências em diferentes espaços de aprendizagem. E Identificar as especificidades do trabalho a ser desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental e articular as diferentes áreas do conhecimento. O trabalho com literatura infantil nas instituições hospitalares e espaços que atendem crianças em tratamento de saúde tem sido realizado predominantemente por contadores de histórias, associações não governamentais, voluntários, artistas e alguns poucos estudantes que realizam projetos nesses locais. Essas ações são expressivas às crianças e adolescentes e apresentam características próprias, mas os professores são profissionais que podem divulgar e socializar a literatura infantil nesses espaços 'não escolares'.

Palavra chave: Ensino e Aprendizagem. Literatura. Hospitalar.

INTRODUÇÃO

“As práticas de Leitura em uma classe hospitalar” e tem como objetivo refletir sobre a atuação do pedagogo na proposição de vivências em diferentes espaços de

aprendizagem. E Identificar as especificidades do trabalho a ser desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental e articular as diferentes áreas do conhecimento.

Observa-se, assim, que a leitura pode ser uma grande aliada do professor que precisa desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento das crianças atendidas. Esse profissional precisa também incorporar uma consciência humanizada em sua prática pedagógica, contribuindo com a integração dos profissionais envolvidos no ambiente escolar.

A relevância da temática em questão torna-se necessário refletir sobre a atuação do Pedagogo em Hospitais e os hospitais são centros de referência de tratamento e saúde, onde na maioria das vezes é comparado a um local de dor, sofrimento e morte, causando um rompimento em crianças e adolescentes com o seu cotidiano e com a aprendizagem. Mediante dessa situação, através de políticas públicas e estudos acadêmicos, surge à necessidade da implantação da Pedagogia Hospitalar.

DESENVOLVIMENTO

Sabemos que a educação não ocorre apenas na escola convencional, pois o processo educativo é amplo, por isso pode acontecer em diferentes locais. Nesse sentido, o ambiente hospitalar se constitui como um importante espaço onde a educação se desenvolve, especialmente para as crianças hospitalizadas, que tiveram os estudos interrompidos, bem como uma ruptura no convívio em sociedade. Assim, no hospital, podem ser desenvolvidas práticas pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento dessas crianças em diferentes aspectos.

Ensinar no contexto hospitalar é totalmente possível. Cabe ao educador possibilitar ao aluno-paciente uma interação constante com o conhecimento que será orientado e articulado. Além disso, o pedagogo é responsável por propiciar meios para que o discente se envolva nesse processo, entendendo que é um grande colaborador indispensável para sua recuperação. E para minimizar o entorno da criança em termos de dificuldades de aprendizagem, por conta da doença, o pedagogo hospitalar trabalha junto a essa criança para que seja mais fácil para ela, se reinserir no seu contexto original.

O trabalho do pedagogo no ambiente hospitalar promove um melhor desenvolvimento, seja no aspecto físico, cognitivo, social, cultural, psicológico e outros

aspectos, de forma com que os mesmos se sentissem melhor a cada dia, podendo desempenhar suas necessidades diárias adequadamente, a partir de atividades diversificadas.

Sendo o hospital com espaço acadêmico, a pedagogia hospitalar surge como reconhecimento de que crianças e adolescentes, no momento de hospitalização, carecem ter assegurado, não somente a atenção à sua saúde, mas também ao seu desenvolvimento psíquico e cognitivo, ou seja, ter seu direito à saúde e à educação respeitada. Assim, o papel do pedagogo se estende a muito mais do que explicar conteúdos, tirar dúvidas ou avaliar estudantes. Seu papel é garantir o direito à educação, momentos de aprendizagem de forma lúdica e um bom desempenho das atividades propostas, proporcionando assim o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A pedagogia Hospitalar permite que a criança e ao adolescente mantenham laços com o mundo exterior, assim como uma rápida adaptação à sua nova rotina. Daí a importância da classe hospitalar para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, durante o período em que se encontra hospitalizada acometida por alguma enfermidade que a impossibilite de frequentar a escola em tempo integral. Isso se faz necessário devido à importância dada a educação especial, foco central das discussões educativas nos dias atuais.

O pedagogo que desenvolve seu trabalho no ambiente hospitalar tem uma importante função na sociedade, é um espaço novo para a atuação do mesmo, por isso, deve ter clareza da sua atuação neste espaço que envolve muitos cuidados e dedicação. Pois, os pacientes envolvidos no processo de aprendizagem necessitam de muita atenção e compreensão. As crianças e adolescentes, que ali permanecem, precisam de muito apoio tanto físico quanto emocional e o pedagogo pode contribuir para que a melhora deste paciente seja satisfatória.

As atividades pedagógicas lúdicas e recreativas como, por exemplo, contação de histórias, dramatizações, jogos, brincadeiras, desenhos e pinturas garantem a continuação dos estudos no hospital.

A literatura infantil inserida nos hospitais tem como funções essenciais: entreter, instruir, divertir e educar as crianças através de uma linguagem fácil e de belas imagens. Ela proporciona tanto às crianças, como aos adolescentes, momentos muito prazerosos e permite que eles tenham acesso ao mundo de ficção, poesia, arte e imaginação.

Segundo Machado (2002) a leitura precisa ser prazerosa, trazer contentamento, cumplicidade e levar a criança a se apaixonar. A leitura precisa ser para criança um transporte para um outro universo no qual ela, como leitora, se transforma em parte da vida de um outro, e passa a ser alguém que ela não é no mundo cotidiano.

A Literatura Infantil nos hospitais reconstitui um espaço de vitalidade, de preservação e de desenvolvimento psíquica da criança internada. Com a leitura dos livros é possível integrar as crianças com a família e funcionários promovendo estímulos para o processo de cura da criança. As tensões causadas pelos procedimentos dolorosos e o dia-a-dia exaustivo, também são amenizadas com os contos, trazendo a descontração.

Para Santos (2009), as histórias infantis podem funcionar como “um verdadeiro remédio para a alma”, permitindo muitas vezes que a criança se veja e se reconheça na história, vivenciando por meio dos personagens, os problemas e as soluções encontradas na história. Esta ação ajuda a criança a se distanciar um pouco da própria dor e a expressar os seus sentimentos, enfrentando com mais tranqüilidade as situações adversas.

O professor deve mediar para que desperte na criança o interesse pela história que está sendo contada dialogando com ela novos saberes, provocando a curiosidade, promovendo novos questionamentos e o pensamento crítico-reflexivo.

Segundo Abramovich, 1997:

São através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, geografia, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer, e passa a ser didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir todas as comportas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH 1997, p.16)

As histórias enriquecem o imaginário infantil, a criatividade e ajudam a promover o gosto pela leitura e até mesmo, discussão, problematização e busca de estratégias para enfrentamento de problemas. Nos momentos de contação da história observamos que as crianças “viajavam” para o mundo da imaginação e, por alguns momentos, esqueciam-se da realidade que estavam vivenciando. A leitura e as discussões posteriores proporcionaram momentos prazerosos a aquelas crianças e, mesmo estando hospitalizadas, não perdiam as suas características infantis.

Cabe, portanto, ao educador fazer a entonação das palavras, fazer uso das possibilidades da voz para a fala de cada personagem, contar a história através de fantoches e utilizar outros recursos pedagógicos.. Zilberman (2005), diz que: “[...] um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros”, então um bom livro vai interessar para qualquer criança, estando doentes ou não.

Os livros são recursos significativos no ambiente hospitalar e para aquelas pessoas estão em tratamento de saúde de doenças crônicas, pois através deles e professores que atuam nas classes hospitalares, brinquedotecas hospitalares e em diferentes instituições que atendem às crianças em tratamento de saúde, esses professores podem estabelecer relações dialógicas que auxiliam no enfrentamento das doenças e tratamentos.

Um dos motivos de se trabalhar a literatura é desenvolver o imaginário infantil, favorecendo a construção do real, contribuindo para a realização harmoniosa de um ser equilibrado e completo.

Na realização das atividades de literatura ou contação de história no ambiente hospitalar a família e sua participação são muito importantes durante o período de hospitalização de crianças e adolescentes, o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar não acontece se a família não autorizar, pois os pacientes dependem, na maioria das vezes, do incentivo da família para dar continuidade aos estudos durante o tratamento médico.

Desse modo, qualquer instituição hospitalar o atendimento pedagógico hospitalar para crianças que estão doentes e internadas, a fim de que essa atividade educativa nesse momento difícil possa ajudá-las numa recuperação mais rápida. Isto é, a pedagogia hospitalar se fundamenta na humanização do seu trabalho realizado com essas crianças, na dedicação, no amor, na confiança e na superação do dia a dia e é necessário que o hospital garanta essa possibilidade oferecendo a ela o acesso a um profissional competente e habilitado, a variados e diversos recursos apropriados e ambiente organizado. Somente dessa forma a criança hospitalizada poderá dispor de uma boa qualidade de vida.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, percebemos a grande necessidade de desenvolver ações educativas nos mais diversos espaços, pois o ato de ensinar não se faz apenas no interior das escolas. O hospital é mais um ambiente onde a educação pode e deve acontecer, espaço onde o pedagogo vai atuar como colaborador, desenvolvendo um trabalho educativo para a continuação da escolaridade de crianças e adolescentes que precisam fazer algum tratamento de saúde e para isso se afastam das suas escolas. O pedagogo hospitalar faz com que, em meio a uma rotina de remédios e tratamentos desagradáveis, esses pacientes não se sintam abandonados e excluídos da sociedade, pois muitos deles passam longos períodos de internação.

As contribuições da Literatura Infantil no processo de ensino-aprendizagem e na humanização do ambiente hospitalar.

Fontes e Vasconcellos (2007) ao analisarem a condição da criança hospitalizada e suas interações observam que:

É por meio do brinquedo e do faz-de-conta que a criança ultrapassa os limites de sua própria compreensão, criando um mundo de desejos realizáveis. (FONTES e VASCONCELOS, 2007 p.287)

Portanto, a literatura infantil inserida nos hospitais tem como funções essenciais: entreter, instruir, divertir e educar as crianças através de uma linguagem fácil e de belas imagens. Ela proporciona tanto às crianças, como aos adolescentes, momentos muito prazerosos e permite que eles tenham acesso ao mundo de ficção, poesia, arte e imaginação.

O professor deve mediar para que desperte na criança o interesse pela história que está sendo contada dialogando com ela novos saberes, provocando a curiosidade, promovendo novos questionamentos e o pensamento crítico-reflexivo.

Para Mainardes (2004) as crianças precisam ter contato com obras literárias que tratem a respeito desta temática. Para ele:

O contato das crianças com as obras que focalizam o medo pode ser um primeiro passo para o início de um diálogo sobre medos, permitindo que o mesmo seja compartilhado, representado e, finalmente, compreendido e incorporado. (...). No processo de constituição do sujeito leitor e do desenvolvimento do gosto pela leitura, o ideal é que as crianças tenham acesso à diversidade de textos literários, a partir dos quais elas possam escolher suas obras preferidas. Entretanto é preciso reconhecer que ler para as crianças bem como narrar histórias são atividades essenciais para despertar nelas o gosto pela leitura, e os professores podem incluir livros que abordem o medo, colocando a criança num contato inicial com a temática. (MAINARDES 2004, p. 58)

. Cabe, portanto, ao educador fazer a entonação das palavras, fazer uso das possibilidades da voz para a fala de cada personagem, contar a história através de fantoches e utilizar outros recursos pedagógicos. Dessa forma são desenvolvidos os sentimentos como o medo, a insegurança, o ódio e o amor dando assim muitas dicas aos pais de como se encontra seu filho, que podem também demonstrar esses sentimentos através de desenhos feitos após as histórias contadas, um procedimento muito bom para conhecer melhor o que se passa com cada criança como: medo, curiosidade, dor, perda, e vários outros assuntos que poderão ser vistos e entendidos mais claramente.

Desse modo, qualquer instituição hospitalar deveria elaborar projetos que garantissem o atendimento pedagógico hospitalar para crianças que estão doentes e internadas, a fim de que essa atividade educativa nesse momento difícil possa ajudá-las numa recuperação mais rápida. Isto é, a pedagogia hospitalar se fundamenta na humanização do seu trabalho realizado com essas crianças, na dedicação, no amor, na confiança e na superação do dia a dia. Assim para que o objetivo da Pedagogia Hospitalar seja alcançado, é necessário que o hospital garanta essa possibilidade oferecendo a ela o acesso a um profissional competente e habilitado, a variados e diversos recursos apropriados e ambiente organizado. Somente dessa forma a criança hospitalizada poderá dispor de uma boa qualidade de vida.

Portanto, é essencial que a prática pedagógica hospitalar se afirme cada vez mais como um processo que contribui para a construção de cidadãos, que se sintam verdadeiramente capazes de se inserir no meio social, sem pressão ou outro tipo de frustração, tendo seus direitos de educação e saúde garantidos, de fato, e saber da importância do pedagogo no ambiente hospitalar e das contribuições que este profissional é capaz de exercer nessa função tão digna de respeito e ainda cabe ao educador conhecer novas formas de ensinar, que devem ser elaboradas com objetivos lúdicos e pedagógicos para chamar atenção das crianças, procurando sempre elaborar atividades específicas para cada aluno, já que nesse espaço estão diversos alunos com idades, séries, interesses e ritmos de aprendizagem diferentes.

Neste sentido, o livro infantil e a leitura tem-se mostrado um recurso muito significativo na classe hospitalar, pois facilita os diálogos e o estabelecimento de relacionamentos durante a hospitalização, principalmente quando tem temáticas relacionadas à hospitalização ou a doença.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

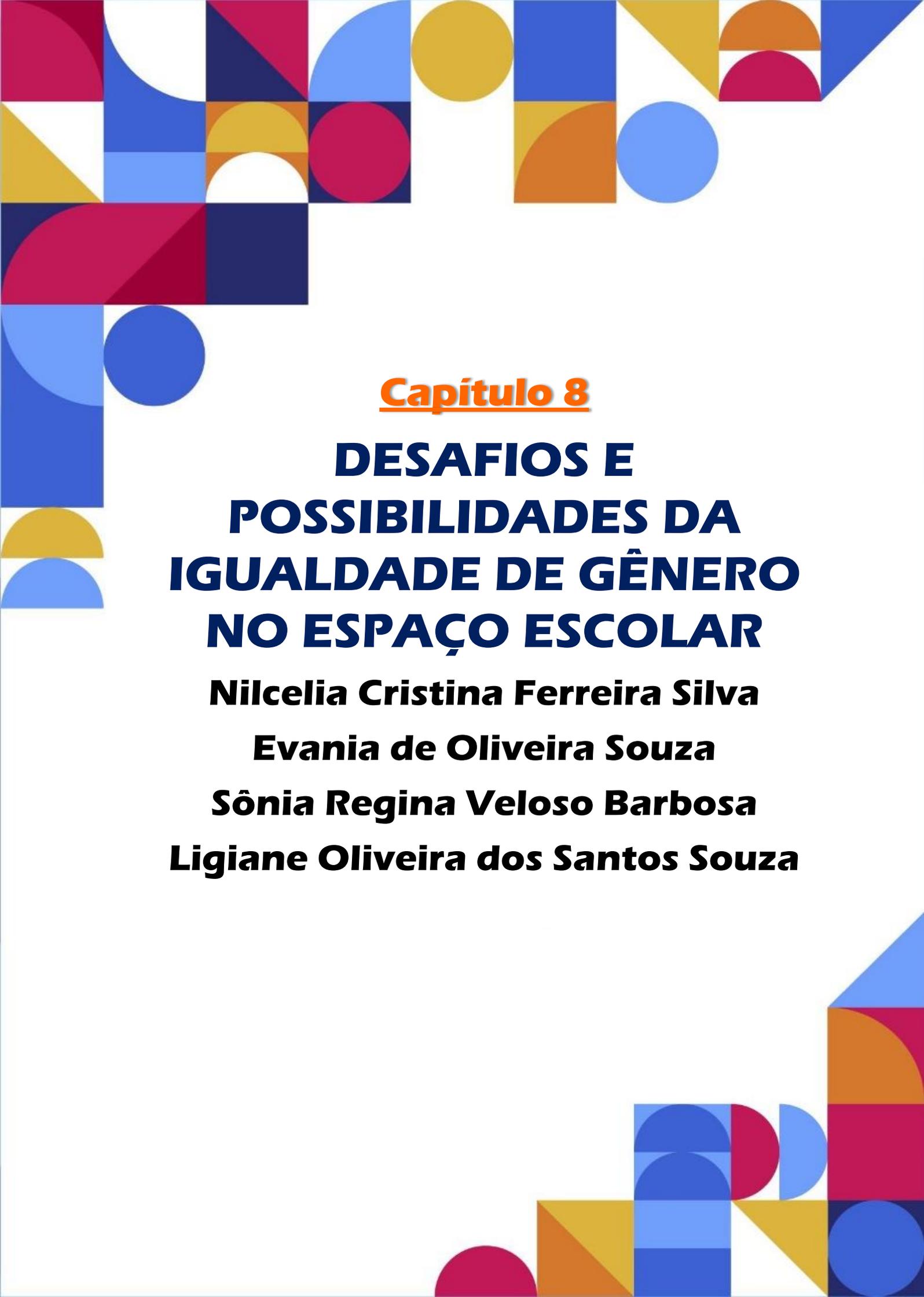
FONTES, R.S. e VASCONCELLOS, V.M.R. O Papel da educação no Hospital: Uma reflexão com base nos estudos de Wallon e Vigotski. In: Educação da criança hospitalizada: As várias faces da pedagogia no contexto hospitalar. Cadernos Cedes, Campinas, vol.27, set/dez/ 2007

MAINARDES, J. O medo no livro infantil. In: SILVA, M. (org.) Medos, medinhos, medonhos: como lidar com os medos infantis Ijuí, Ed. Unijuí, 2004.

MACHADO. A. M., Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2002.

SANTOS, T. C. S. Literatura na Hospitalização Infantil: “Um Remédio Para Alma”. Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal da Bahia. Orientação: Profa. Alessandra Barros, 2009. Disponível em 7494 <http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/164/thialalivroinfantil.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2020.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. Contexto São Paulo: Ática, 2005.

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners are filled with a grid of squares, each containing a different colored shape (circle, semi-circle, or triangle) in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners are partially filled with similar shapes, creating a sense of balance and visual interest.

Capítulo 8

**DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DA
IGUALDADE DE GÊNERO
NO ESPAÇO ESCOLAR**

Nilcelia Cristina Ferreira Silva

Evania de Oliveira Souza

Sônia Regina Veloso Barbosa

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IGUALDADE DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR

Nilcelia Cristina Ferreira Silva

Professora.

Evania de Oliveira Souza

Professora.

Sônia Regina Veloso Barbosa

Professora.

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Professora.

RESUMO

O gênero enfatiza a dimensão socialmente construída das identidades individuais e das relações entre homens e mulheres. É um conceito (não uma ideologia) que nos ajudou a entender que o corpo, o puro e simples dado biológico, não origina uma essência, uma experiência fundante de natureza feminina ou masculina. Os papéis e as relações de gênero são resultado de um processo de aprendizado, que se inicia no nascimento e continua durante a vida, por meio das instituições e de seus discursos, que determinam o que é papel de homem e o que é de mulher. A escola não é a única instituição que participa desse processo de aprendizado, mas é uma das mais importantes, sobretudo na adolescência. Desafios e possibilidades da igualdade de gênero no espaço escolar esta temática para possibilitar a aprendizagem interdisciplinar dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas desse semestre e, também, para que possa consolidar uma consciência sobre igualdade de gênero no espaço escolar. O trabalho tem como objetivo Integrar de forma clara e coesa os tópicos do roteiro de conteúdos com a finalidade de esclarecer a importância dos assuntos abordados nas disciplinas deste semestre na prática profissional e

oportunizar o acesso ao saber científico com vistas à produção do conhecimento crítico e criativo, refletindo os desafios e possibilidades da prática pedagógica.

Palavras-chaves: Gênero. Leitura e interdisciplinaridade. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Quando se propõe abordar a igualdade de gênero na escola, está se propondo um sistema educacional que seja inclusivo e que seja ativo no combate às desigualdades, evitando sua reprodução. A homofobia e o machismo, assim como o racismo e outras formas de preconceito, levam alguns estudantes a vivenciarem a escola como um espaço torturante, o que resulta em evasão muitas vezes. Penso, sobretudo, na adolescência e juventude, quando as questões de identidade estão emergindo com força.

Ao tratar da importância de abordar a questão de gênero na escola, estamos falando de uma escola que inclua, acolha e ensine a incluir e a acolher. É uma demanda que diz respeito à construção da igualdade e à visibilidade da diversidade, de não reproduzir desigualdades. A escola pode atuar na superação do combate ao machismo, à homofobia e à transfobia, assim como outras formas de desigualdade e violência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo das questões de gênero, - como uma categoria analítica – possibilita compreender as formas de desigualdade e exclusão social e educacional, que não apenas repercutem na escola, mas nela são reproduzidas. Acredita-se que, esta compreensão, auxilia-nos a refletir sobre os significados de masculino e feminino presentes em nossa sociedade, como se desenvolvem as relações entre homens e mulheres, e como se desenvolvem as questões de poder estabelecidas nestas relações.

O princípio da igualdade transmite a ideia de repulsa a toda forma de discriminação, já que discriminação pressupõe desigualdade, muito embora não se possa pensar em eliminação total, já que há momentos em que esta se faz necessária para restabelecer justamente a ideia de justiça. A discriminação que se busca superar é justamente aquela que se mostra arbitrária e não leva em consideração as circunstâncias e padrões. A história da sociedade brasileira é marcada pela

diversidade, mas também pelas desigualdades. As discussões sobre direitos ganharam espaço no final do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual marca o processo de democratização do país. O primeiro artigo da Constituição apresenta que a realidade brasileira é constituída por um Estado Democrático de Direito que se encontra alicerçado em fundamentos que garantem a diversidade e as liberdades. No artigo III é apresentado o compromisso com o bem-estar de todos e a eliminação de qualquer espécie de discriminação, inclusive de gênero.

Apesar do direito à igualdade de gênero ser assegurado na legislação ainda é preciso avançar para que homens e mulheres tenham as mesmas oportunidades e condições de atuação na sociedade. Isso se dá, pois, aspectos sociais e ideológicos perpassam a forma de enxergar os papéis e participação na realidade.

Apesar deste cenário, as mulheres vêm buscando ampliar sua representatividade no esporte e em outras esferas da vida social. Nesta lógica, a educação escolar é uma via importante para sensibilizar e conscientizar acerca da igualdade de gênero, possibilitando que a igualdade se efetive na realidade, pois a partir do conhecimento científico os cidadãos problematizam, refletem e atuam de forma consciente.

Nessa perspectiva a Base Nacional Comum Curricular traz dentre as Competências Gerais para a Educação Básica que o aluno deve desenvolver “a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”. (BRASIL, 2018, p. 10).

Soares (2008) analisa que as transformações que a cultura opera de forma global e na vida cotidiana relacionam-se à construção de nossas identidades sociais e, entre elas, identidades sexuais, de gênero e de geração. A centralidade da cultura na produção de nossas identidades e subjetividades envolve pensar como somos construídos num mundo de significações, por quais representações nos sentimos interpelados.

A família possui um papel primordial no amadurecimento e desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos, apresentando algumas funções primordiais, as quais podem ser agrupadas em três categorias que estão intimamente relacionadas:

funções biológicas (sobrevivência do indivíduo), psicológicas e sociais (Osório, 1996).

A função biológica principal da família é garantir a sobrevivência da espécie humana, fornecendo os cuidados necessários para que o bebê humano possa se desenvolver adequadamente.

Segundo Romanelli (1997) a família corresponde a um lugar privilegiado de afeto, no qual estão inseridos relacionamentos íntimos, expressão de emoções e de sentimentos. Portanto, pode-se dizer que é no interior da família que o indivíduo mantém seus primeiros relacionamentos interpessoais com pessoas significativas, estabelecendo trocas emocionais que funcionam como um suporte afetivo importante quando os indivíduos atingem a idade adulta. Estas trocas emocionais estabelecidas ao longo da vida são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos e para a aquisição de condições físicas e mentais centrais para cada etapa do desenvolvimento psicológico.

Apesar da adolescência ser considerada por muitos como um fenômeno universal, ou seja, que acontece em todos os povos e em todos os lugares, o início e a duração deste período evolutivo varia de acordo com a sociedade, a cultura e as épocas, ou seja, esta fase evolutiva apresenta características específicas dependendo do ambiente sócio-cultural e econômico no qual o indivíduo está inserido (Osório, 1996). Entretanto, o conceito de adolescência, tal como conhecemos hoje, é uma construção recente do ponto de vista sócio-histórico e nessa etapa do desenvolvimento, o indivíduo passa por momentos de desequilíbrios e instabilidades extremas, sentindo-se muitas vezes inseguro, confuso, angustiado, injustiçado, incompreendido por pais e professores, o que pode acarretar problemas para os relacionamentos do adolescente com as pessoas mais próximas do seu convívio social.

Além disso, é necessário ressaltar ainda que o processo de adolescência não afeta apenas os indivíduos que estão passando por este período, mas também as pessoas que convivem diretamente com os mesmos, principalmente a família. Isso porque a adolescência dos filhos tem influência direta no funcionamento familiar, constituindo-se, portanto, como um processo difícil e doloroso tanto para os adolescentes quanto para seus pais, uma vez que, como já foi discutido anteriormente, a família não é constituída pela simples soma de seus membros, mas um sistema formado pelo conjunto de relações interdependentes no qual a modificação de um elemento induz a do restante, transformando todo o sistema, que

passa de um estado para outro.

É visível que as relações interpessoais têm grande importância durante a adolescência, especialmente para o seu bem-estar psicológico. Parece que quanto mais fácil é a comunicação entre os adolescentes e os pais ou pares, melhor é a relação que mantêm com ambos. Uma relação negativa com os pais e com os pares pode levar a sentimentos de mal-estar. Do mesmo modo a insatisfação com as relações interpessoais pode levar a sentimentos de solidão e a sentimentos de infelicidade.

Desse modo, pode-se asseverar que as experiências vivenciadas pelo jovem, tanto no contexto familiar quanto nos outros ambientes nos quais ele está inserido, contribuem diretamente para a sua formação enquanto adulto, sendo que, no âmbito familiar, o indivíduo vai passar por uma série de experiências genuínas em termos de afeto, dor, medo, raiva e inúmeras outras emoções, que possibilitarão um aprendizado essencial para a sua atuação futura. Os pais são a base para uma boa relação com os amigos e para um bom ajustamento dos adolescentes, quando essa relação falha, os amigos podem ser o suporte que impede o envolvimento em comportamentos de risco. O mesmo poderá ocorrer quando o relacionamento com os pares é negativo e a comunicação com os pais é positiva, os sentimentos de solidão e infelicidade podem ser suavizados e o envolvimento em comportamentos de risco prevenido.

Assim, desde cedo, a escola, juntamente com a família, igreja etc, são lugares ou espaços de convivência e interações dos indivíduos em sociedade. A educação tradicional na qual convivemos, separa e cria distinções entre meninos/meninas, rapazes/moças, através de ações, atividades, formas de se comportar e “ditam regras” baseadas em padrões estabelecidos pela ordem dominante.

A escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, pois, como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, raça, etnia, bem como se constitui em um espaço generificado. (LOURO, 1997)

As escolas devem ser locais onde os estereótipos são eliminados e não reforçados, o que significa oferecer a alunos e alunas as mesmas oportunidades de acesso a métodos de ensino e currículos livres de estereótipos, bem como de orientações acadêmicas sem influência de preconceitos. (UNESCO, 2004)

Casagrande (2008) enfatiza que discutir as relações de gênero no ambiente escolar é de fundamental importância quando se pensa em construir uma educação democrática que possibilite a todos os seus agentes, igualdade de condições e de oportunidades. Há, portanto, que sumariamente, considerar as crianças e adolescentes como atores sociais e o mesmo enfatiza que ao se ensinar formas de comportamentos distintos e cobrar das meninas e meninos atitudes correspondentes é natural que haja uma separação entre eles no ambiente escolar, sendo importante que os professores e professoras observem isso e busquem a interação entre todos os alunos e alunas, independentemente do gênero, para que as crianças e adolescentes aprendam a respeitar as diferenças e diminuir as desigualdades entre os gêneros.

A escola é uma esfera social por onde caminham conceitos, valores, crenças, relações, etc. As ações das crianças constituem acontecimentos baseados em suas interações sociais. As crianças imitam o mundo adulto mesmo desconhecendo o significado de suas ações, apenas reproduzem papéis sociais da forma que vivenciam, por meio de brincadeiras e de forma natural. Elas tomam para si a interação social da vida adulta, e a utilizam para validar a organização criada por elas, fazendo com que essa interação seja interiorizada pelo grupo adolescente.

CONCLUSÃO .

Considerando-se as mudanças ocorridas na organização social e na estrutura e funcionamento das famílias nos últimos tempos, bem como o papel crucial que a instituição familiar continua exercendo no processo de desenvolvimento dos indivíduos, os estudos revisados convergem no sentido de acumular evidências de que essas transformações estão na base de diversos problemas psicológicos contemporâneos.

Torna-se evidente que as relações interpessoais têm grande importância durante a adolescência, o equilíbrio entre uma relação positiva com os pais e com os pares parece ser o factor essencial para um ajustamento positivo dos adolescentes, no entanto o papel dos pais parece reforçar ainda mais esse equilíbrio.

Enfim, acredita-se que há a necessidade de trilhar um caminho, no sentido de buscar compreender o porque dos posicionamentos históricos, culturais, sociais, políticos e educacionais dos indivíduos atuantes em determinado contexto histórico reflete nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASAGRANDE, L. S. Relações de Gênero e Educação: Um Convite à Reflexão. In: Gênero e Diversidade Sexual no Ambiente Escolar. Refletindo Gênero na Escola. A Importância de Repensar Conceitos e Preconceitos. Secretaria de Educação Continuada. Ministério da Educação. Curitiba, 2008.

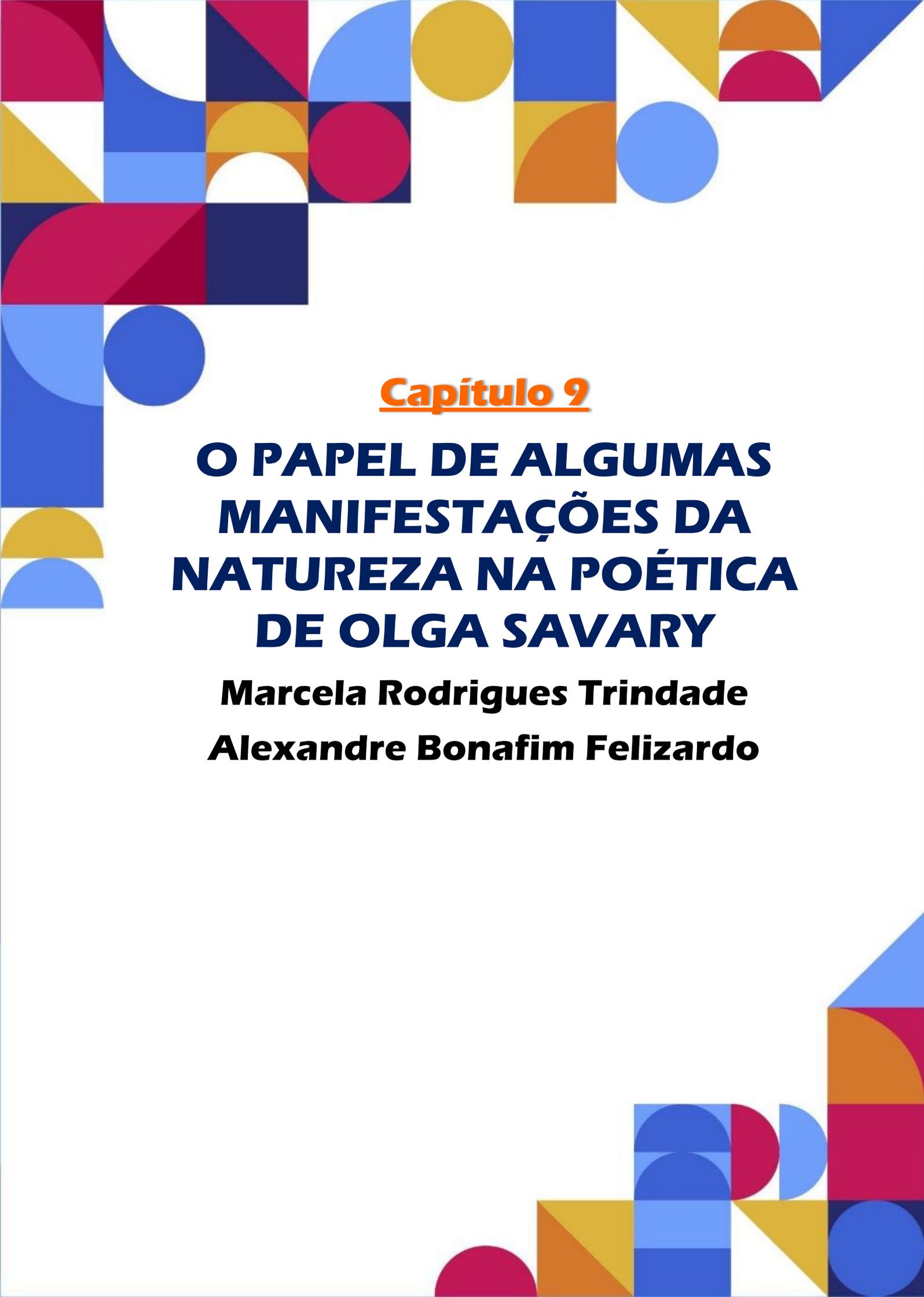
LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OSÓRIO, L. C. Família hoje. Porto Alegre: Artes Médicas 1996.

ROMANELLI, G. Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. Cadernos de Pesquisa NEP, 1-2, 25-34 1997).

SOARES, R. Pedagogias Culturais Produzindo Identidades. In: Educação para a Igualdade de Gênero. TV Escola. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Proposta Pedagógica. Ano XVIII – Boletim, 26 – Nov. 2008.

UNESCO. Educação para Todos: Gênero e Educação para Todos. O salto para a Igualdade. Relatório global de EPT 2003/2004. São Paulo: Moderna, 2004.



Capítulo 9

**O PAPEL DE ALGUMAS
MANIFESTAÇÕES DA
NATUREZA NA POÉTICA
DE OLGA SAVARY**

**Marcela Rodrigues Trindade
Alexandre Bonafim Felizardo**

O PAPEL DE ALGUMAS MANIFESTAÇÕES DA NATUREZA NA POÉTICA DE OLGA SAVARY

Marcela Rodrigues Trindade

(Mestranda do POSLLI, professora da rede estadual de educação. Graduada em letras e pedagogia. Pós-graduada em metodologia do ensino superior, psicopedagogia catequética e psicopedagogia. E-mail:

marcelarodrigues562@gmail.com

Alexandre Bonafim Felizardo

(Orientador e professor do POSSLI. Doutor em Literatura Portuguesa. E-mail:

alexandre.felizardo@ueg.br

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo analisar a presença da natureza inserida, na manifestação do corpo, através da vigência do erotismo nos poemas de Olga Savary. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura, na qual abordar-se-á a construção de uma nova dimensão poética, que emerge do entrelaçamento entre o humano e os elementos naturais que deixam explícito a manifestação das nuances do erotismo nos poemas, como forma peculiar da exploração do corpo e parte constitutiva da experiência amorosa lírica. Por isso, será apresentada algumas características da escritora Olga Savary nas obras poéticas que reflete sobre a presença do erotismo e o corpo humano inserido na natureza, com o fito de restaurar as configurações da existência lírica. Dessa forma, as estão interpeladas pela construção imagética entre as palavras, a composição dos elementos naturais: “água, ar, fogo, mar, vento, céu” e o desejo humano como sinal de correspondência pela atração do viver. Nesse sentido, buscaremos como representantes da teoria erótica Bataille (1987) e Octavio Paz (1994) para definir as características da volúpia para serem interligadas ao processo poético. Como vertente poética, analisaremos o discurso de Arrigucci (1943) e Friedrich (1978), como precursores da estrutura da lírica sobretudo moderna. Nessa perspectiva, o resultado do estudo é a compreensão do erotismo como parte da poética corporal em diálogo com a natureza e a existência humana.

Palavras-chave: Natureza. Corpo. Erotismo. Voz feminina.

Abstract: This work aims to analyze the presence of nature inserted, in the manifestation of the body, through the validity of eroticism in the poems of Olga Savary. This is a literature review research, which will address the construction of a new poetic dimension, which emerges from the intertwining between the human and the natural elements that make explicit the manifestation of nuances of eroticism in poems, such

as peculiar form of exploration of the body and a constitutive part of the lyrical love experience. Therefore, some characteristics of the writer Olga Savary will be presented in her poetic works that reflect on the presence of eroticism and the human body inserted in nature, with the aim of restoration as configurations of lyrical existence. Thus, the composition of the natural elements: “water, air, fire, sea, wind, sky” and human desire as a sign of correspondence for the attraction of living are challenged by the imagery construction between the words. In this sense, we will seek as representatives of the erotic theory Bataille (1987) and Octavio Paz (1994) to define the characteristics of voluptuousness to be interconnected to the poetic process. As a poetic aspect, let us analyze the discourse of Arrigucci (1943) and Friedrich (1978), as precursors of the structure of mainly modern lyricism. From this perspective, the result of the study is the understanding of eroticism as part of body poetics in dialogue with nature and human existence.

Keywords: Nature. Body. Eroticism. Female voice.

INTRODUÇÃO

O espaço literário é caracterizado por diversas vertentes de ideais e descobertas que formam o esboço da contextualização da pluralidade cultural, exótica e peculiar. Nesse interim, a identidade do autor é transcorrida por uma linguagem em que o foco é o contato interiorizado com o interlocutor, por isso a responsabilidade da obra ser mais do que uma referência teórica, mas uma essência de significados interpretativos. Logo, observar-se-á a presença da natureza como o espaço do corpo erótico nos poemas de Olga Savary, em que a unidade entre o natural e o humano são visíveis na poética corporal, que forma a instância dos amantes da lírica.

Sob primeira análise, é imperioso reconhecer que Olga Savary – escritora paraense - é responsável por apresentar uma revolução literária avassaladora, no que diz respeito aos padrões da linguagem feminina, uma vez que se integraliza com a temática erótica brasileira entre a sensualidade e o erotismo. Nesse véis, conhecer a poética savaryana é sintetizar uma escrita atemporal, em que a mediação do discurso, se baseia entre o dizível e o indizível, as nuances e os limites em que apresenta paixão pelas palavras que transformam em arte e vida.

Nessa perspectiva, a manifestação da natureza, como parte da poética corporal, é elemento fundamental para patentear o erotismo. Por isso, Olga revela o erotismo incipiente, posto em comunhão com a natureza. Nessa linha de raciocínio, Toledo (2009) pondera que é “a própria Natureza que constitui o nascimento do poeta” (TOLEDO, 2009, p.46), ou seja, o sujeito se encontra no mergulho fraterno com o que é real e natural. Logo, com palpáveis representações elementares da natureza, o entrelace é norteado pela subjetividade e a convivência íntima com o mundo.

Diante disso, toda a abordagem se transpõe através da exterioridade para a interioridade, como reflexo de um mistério secreto: o erótico. Para tanto, a natureza é o cerne da transitoriedade, o corpo se modifica na dimensão em que os prazeres são redefinidos. Como pondera Georges Bataille (1987): “o erotismo é um dos aspectos da vida interior do homem” (BATAILLE, 1987, p. 20), visto que não há conhecimento sem experiência concreta para ser compreendido. Por isso a poesia complementa aquilo que é sintetizado pela interioridade do poeta juntamente com a naturalidade.

A ÁGUA QUE PERMEIA O EQUILÍBRIO ENTRE O CORPO E A NATUREZA

*Tempo de terra e de água é
este tempo do corpo. Olga
Savary.*

A poética corporal aponta para um ponto de equilíbrio, como forma de repensar, entre os limites do humano e da natureza, uma vez que aquilo que se encontra distante é permeado pela concretude da própria essência. Como pondera Arrigucci Jr (1943): “a ação de seus significados, pode ser, decerto, encarado como uma decorrência da própria natureza das relações entre o abstrato e o concreto na poesia, tantas vezes vista sob a forma do universal concreto” (ARRIGUCCI, 1943, p.15). Com efeito, a emoção poética eclode com aquilo que caracteriza sua temática e as consequências que serão interpeladas.

Na poesia brasileira contemporânea, a natureza é um eixo temático primordial para revelar o estilo de simplicidade, simbologia e magnitude identificável ao deslumbramento lírico. Nos poemas de Olga, a fenomenologia das coisas, através da simbologia da água, é vista como signo forte entre a sensualidade, a sedução e o erótico, ora reflete na perspectiva da água da Terra, ora como visão da água do corpo, que são partes de uma construção natural. O filtro poético nada mais é do que o próprio desejo da vida, como um mergulho de ser livre junto a interação do “eu-criador” e do “eu-cosmos”.

O poema intitulado “Acomodação do desejo I”, da obra *Magma* permite visualizar a simbologia voltada à poética do corpo ligada ao erotismo.

Quando abro o corpo à loucura, à correnteza,
reconheço o mar em teu alto búzio
vindo a galope enquanto cavalgas lento
meu corredor de águas.

A boca perdendo a vida sem tua seiva,
Os dedos perdendo tempo enquanto
Para o amado a amada se abre em flor e fruto
(não vês que esta mulher te faz mais belo?).

A vida no corpo alegre de existir,
Fiquei à espreita dos grandes cataclismos:
Daí beber na festa do teu corpo
Que me galga esse castelo de águas.
(SAVARY, 1998, p.190)

Em linhas poéticas, é perceptível construir com o poema uma análise imagética, entrelaçada pelo poder natural, relacionado à essência do desejo, formada pela metáfora da própria existência pessoal de dois corpos. Conforme, Bataille (1987) discorre: “os corpos se abrem para a continuidade através desses canais secretos que nos dão o sentido da obscenidade” (BATAILLE, 1987, p. 14), tal construção é a formação da posse entre si duravelmente e afirmada pelo desejo.

Na primeira estrofe, o advérbio de tempo “quando”, mostra que o fato em si é uma ocasião “especial”, que precisa do corpo e da própria naturalidade de forma específica a “água” – simbolizada por uma correnteza, algo que será passageiro, mas que é forte e apresenta uma energia que o levará à loucura.

Diante desse contato com o próprio corpo acontece o reconhecimento do mar, que é representado por uma figura masculina, comparado também a um animal “vindo a galope, enquanto cavalgas lento”, a liberdade formada pelo cavalo a galopar é associada ao fluxo da água que vai e vem, na correnteza e no mar. Ademais, a intimidade é apresentada pelo pronome de possessividade “meu” corredor de águas, pois a liberdade e o encontro de si mesmo, com o natural são associados ao prazer, e o erotismo se manifesta.

Na segunda estrofe, o eu-lírico exemplifica a falta que esse encontro faz, a sede que corpos sentem e o tempo que perderam distantes um do outro. Contudo, o encontrar entre si geram sementes que precisam ser reconhecidas como parte da própria existência para serem valorizadas.

Por conseguinte, na terceira estrofe, ocorre a confirmação do erotismo como parte de entender que a vida só faz sentido quando o corpo encontra a própria alegria, independentemente de qualquer coisa externa, o que prevalece são as nuances oferecidas pela busca dos amantes, pelos elementos naturais como parte da substância como a ambiência de uma morada que eleva o prazer e a vida.

Paralelo a isso, na obra “*Simidouro*” (1977), Olga representa quatro elementos da paixão que aproxima o leitor à Natureza, ao fogo (sutil erotismo), ao ar (liberdade), à água (erotismo impetuoso), e à terra (satisfação plena), é como se encontrasse nos elementos naturais a própria sensibilidade do “eu”. Nessa busca incessável pela sensatez natural, apresenta a dicotomia entre a vida e a morte, que mesmo deslumbrada pelo viver, não idealiza o fim da vida como algo distante ou sombrio, pelo contrário “muitas vezes me perguntaram o que acho da morte. Sempre disse: um Grande Orgasmo” (SAVARY. p.46). Logo, a aceitação das coisas que são oferecidas pela vida é que fazem sentido para compreender o viver.

No poema “Ar”, a imagem do corpo é constituída pela beleza da naturalidade e a leveza do sentido erótico.

É da liberdade destes ventos
que me faço.

Pássaro-meu corpo
(máquina de viver)
bebo o mel feroz do ar
nunca o sossego.
(SAVARY, 1998, p.128)

Ao observar a estrutura do poema, é imperioso reconhecer a forma como são produzidos os dois primeiros versos e os sentidos que compõem para a continuidade do sentido lírico. A liberdade é desprendida pela própria formatação poética e a comparação atribuída ao elemento natural “vento” é um fluxo em eterno movimento que ora é intenso, ora apresentado de forma leve. Dessa forma, é nessa dicotomia que o eu-lírico se faz, livre dos padrões permeados pelo modo social e ao mesmo termo intraduzível pelas emoções.

Na segunda estrofe, é reconhecido um dos elementos da paixão – o ar – que é representado pela liberdade, uma vez que é oferecida ao corpo que ganha asas, por ser comparável a um pássaro. Entretanto, o mesmo corpo é assimilado a uma “máquina de viver”, no sentido de apresentar características humanas, que é fortalecida quando tem a oportunidade de encontrar aquilo que o seu corpo pede.

Enquanto, a tal liberdade é uma busca permeável, a volúpia pelo prazer acontece na manifestação do “mel feroz do ar”, o líquido doce, mas que de certa forma é selvagem, é perverso, que tira o sossego e realiza a existência na totalidade humana.

O foco da abordagem poética, além de ser identificado pela natureza é intensificado pelos mistérios dos desejos da sensualidade. De maneira análoga,

Octavio Paz ressalta que “o erotismo não é uma simples imitação da sexualidade: é sua metáfora” (PAZ, 1987, p. 65). Sem a manifestação comparativa não acontece de fato o que é perceptível entre Eros e a natureza.

Na obra “*Magma*” (1982), a manifestação erótica é simplificada como uma libertação do corpo, a idiossincrasia obedece às forças da centralidade do mais íntimo à amplitude do universal. O eixo central da obra é compreender a liberdade, fora dos padrões sociais, em que as palavras ecoam com significado visível de naturalidade erótica e emoção sintetizada pelo próprio corpo.

Nesse contexto, “pela janela da poesia, à luz da visão feminina da poeta, pode-se presenciar o desenvolvimento do exercício erótico, livre do preconceito repressor e cúmplice no processo da libertação do corpo” (TOLEDO, 2009, p.66). De certa forma, a representação das palavras oferece toda a substância para a formação poética, o desejo que é traduzível em prazer, e todo o processo é interligado à Natureza mãe de todas as criações. Assim, “o eu poético constrói-se a partir do eu telúrico, do eu erótico e de tantas vozes que se harmonizam na composição uníssona e concomitantemente polissêmica da poeta” (TOLEDO, 2009, p.72), o que determina a tríade de sequência: universal, subjetiva e sensual.

No poema “Sensorial”, da obra “*Magma*” é perceptível vislumbrar a transparência do corpo na intimidade com a vitalidade da água.

Íntima da água eu sou
por força, mar, igarapé, rio, açude,
pela água meu amor incestuoso.
(SAVARY, 1998, p.167)

O elemento que rege os versos é conduzido pela presença da água que conduz aos princípios da formação da subjetividade - “eu sou” – visto que a integração é de maneira mútua e proporciona significativas sensações minuciosas destinadas pela força vital que a natureza oferece. A infinitude da totalidade do corpo do “mar”, que diante da relação é elencada a um caminho “igarapé”, “rio”, “açude”, é como se convivência aproximasse à convivência e através do encontro entre os corpos o amor se torna “incestuoso”. Sendo assim, o envolvimento dos corpos harmoniza com propriedade o que reitera a dinâmica erótica.

Em sintonia literária, a obra “*Linha d’água*” (1987), intensifica o erotismo com a natureza como fonte de vida e energia, entre as vertentes de Eros e Tánatos, mais uma vez a água é símbolo do natural - do corpo, do erótico, do orgasmo. Na obra o

que é amável não é apenas o humano, sobretudo a própria contemplação de ver o mundo, como uma fonte estética sensual e persuasiva.

Com caráter puro e corporal, o poema “Do que se fala”, registrado em “Linha d’água” é delineado por traços que caracterizam a água em três pontos: água fonte de vida, água do corpo (orgasmo) e o centro de degenerescência.

Ao dizer mar
 não é só de mar que estou falando.
 Falo do falo; o mais, pretexto
 quando é à água que me rendo
 no mais alto ponto do orgasmo,
 no auge mais auge que pude chegar eu pude
 em honra da água – mas água do corpo –
 quando é à água que se alude.
 (SAVARY, 1987, p.18)

Em análise, é relevante pautar a repetição do termo “água” e os princípios básicos que determinam a construção lírica, erótica e corporal. Ocorre nos dois primeiros versos a determinação da água como aspecto da natureza, referente ao “mar”, não apenas como uma matéria, mas como um pretexto para chegar aquilo que o move e dá sentido. Em sequência, no quarto e quinto verso, a água a que faz referência é o ápice da formação erótica, a água dos corpos, do orgasmo, da elevação do prazer, em que acontece a entrega e o domínio de si.

Para que assim, na construção dos versos, aconteça a totalidade da volúpia em que “no auge mais auge que pude chegar” a exterioridade se apropria do que é mais interno entre os corpos em “honra” a uma questão natural e não pessoal, até formar em si o entrelace do júbilo e a dimensão do corpo que se manifesta com o elemento simbólico vivificando a poética dos amantes.

Por outro lado, todas as características solidificadas pelo natural e o erotismo são compreendidas também pela essência do ser poeta. É relevante destacar que na obra “Retratos”, Olga identifica o poeta como uma figura significativa na construção do sentir as palavras e valorizar aquilo que realmente é proferido por literário “ser poeta é isso: traduzir em versos o intraduzível, o misterioso, o enigmático, o possível e o “impossível”” (2009, p. 96). De certa forma, é compreender as diversas sensações e ser seduzido pelas palavras. Como discorre Friedrich (1978): “a lírica é uma “defesa contra a vida habitual””, sua fantasia goza da liberdade “de misturar todas as imagens”

(FRIEDRICH, 1978, p.28), ou seja, a magia precisa de algo real para ter como efeito o acompanhamento da palavra pela compreensão do próprio poeta.

No poema intitulado, “Gesta”, da obra *Retratos*, é válido reconhecer a estrutura de maneira curta, porém com uma significação mergulhada na vida e no poder da palavra.

Onde começa e acaba
estando em tudo e em nada
estar na origem: água.
(SAVARY, 1998, p.224)

A figura de linguagem persistente na construção do poema é definida pela antítese: “começa e acaba”, “tudo e nada”, diante das vertentes entre o começo e o fim, a incerteza, a insegurança e a própria inconstância das coisas, o que não pode ser esquecido, é a origem que marca a interioridade do eu que é “estar na origem da água”. A simbologia da água é uma forma de confirmação de que o tempo é efêmero, porém é sempre válido estar naquilo que é parte da construção marcada pela raiz, ou seja, o véis da própria dinâmica da existência que está ligada à liquidez do erotismo marcado pela significação de ideias.

A CONFIGURAÇÃO DOS CORPOS POR MEIO DA CAÇA

*Quanto a mim, pátria é o que eu
chamo poesia e todas as
sensualidades: vida.
Olga Savary*

Conforme as transformações da vida são processuais, a escrita de Olga Savary também acompanha as etapas da sua personalidade, sem perder aquilo que mais fascina: a sua existência, como ser poeta. Sobre a obra “*Rudá*” (1994), confirma que a poesia deveria ser sempre erótica, “erotismo é vida. Estou falando do erotismo sutil, não explícito e grosseiro, pois aí cairia na pornografia. Essa é a meu ver desnecessária (...) Se leio um texto sem nenhum erotismo latente, perco atenção” (TOLEDO, 2009, p.111 e 112). Contudo, a personificação na lírica é como um processo de desejo do autoconhecer para revelar em si aquilo que precisa ser encontrado.

Registra-se de maneira legível o erotismo de maneira sábia e natural, na obra “*Repertório Selvagem*”. Tais percepções são notáveis, por meio da metáfora que é

associada ao encontro primitivo e ao mesmo tempo animalesco, que se buscam como uma fonte incessante do prazer. Como salienta Octavio Paz (1994), na obra “A dupla chama: amor e erotismo”: “o erotismo é sexualidade transfigurada: metáfora. A imaginação é o agente que move o ato erótico e o poético” (PAZ, 1994, p. 12), por isso a necessidade da linguagem e o mundo para formação poética.

Nessa formação cenário e protagonismo, o sujeito está inserido para ser a fonte de partida e sentido lírico. Para Olga, “homem e mulher são caça e caçador. Ambos os caçadores, uma vez que todos caçam” (TOLEDO, 2009, p. 145) e quando se encontram, ocorre o equilíbrio que sucede as delícias da vida. Ocorre que a essência do Eros são os extremos, como registra Paz “o erotismo é, em si mesmo, desejo – um disparo em direção a um mais além” (PAZ, 1994, p.19) a volúpia dos corpos identifica um único objetivo: o ímpeto.

Na representação do poema, “O dia da caça e do caçador” ocorre uma sequência poética, em constante ação entre corpos e desejos que se procuram.

Onde caça e caçador se entendem,
se estendem, se rendem,
se entregam, se integram,
arfando escorregam,
se interpenetram,
caça e caçador se caçam
se cansam, se abrasam,
maturando-se mergulham
e nos suores soçobram
e tomando, alados, se abrandam.
(SAVARY, 1998, p.327)

No entendimento mútuo entre “caça” e “caçador”, o que difere o humano do animal, enquanto caçadores é compreendido pela experiência do erotismo, como salienta Bataille (1987): “o erotismo é na consciência do homem aquilo que põe nele o ser em questão” (BATAILLE, 1987, p.20), ou seja, a vida subjetiva do humano instiga o desejo da correspondência.

Ademais, existe no poema a compreensão que a “caça” possa ser entendida pelo amor, pela poesia, pelo desejo, enquanto o “caçador” é aquele que tem que sede pelo que procura, que está em movimento, que é instigado a procurar algo que o complete. Por isso, a necessidade de durante os versos do poema os verbos “estendem”, “rendem”, “entregam”, “integram”, “escorregam”, tudo numa intensidade em que os corpos são visíveis e a nudez se forma quando se “interpenetram”.

Mesmo diante da interpenetração, a volúpia do desejo recomeça, e os corpos se “caçam”, “cansam”, “abrasam”, “mergulham”, excitados pelo suor dos próprios corpos “soçobram”, “tomam”. Por fim, se “abrandam”, como se o ápice da procura tivesse chegado ao seu encontro, com uma sensação de leveza, de correspondência, de calma e toda a redenção carnal se torna palco de um leito amoroso abastecido pelo que almejava, em que apenas o silêncio é vítima de toda composição natural.

O movimento na versificação do poema, é semelhante aos movimentos da paixão que Bataille (1987) pondera: “o ser, com frequência, parece dado ao homem fora dos movimentos da paixão. E eu direi mesmo que nunca devemos imaginá-lo fora desses movimentos” (BATAILLE, 1987, p. 10), assim a natureza humana corresponde às representações que a relação concretiza por meio dos movimentos da intimidade.

Concomitantemente, Olga une o erotismo ao amor carnal e o amor aos aspectos naturais da terra, em *“Berço esplêndido”* (2001). No dualismo e nos contrastes da complexidade, entre o ir e vir, a autora mostra o seu lado forte de ser mulher e ter a coragem de usar o corpo como matéria para a “ciência” a licença poética. Abastece sempre a ideologia que o natural oportuniza os escapes do labirinto da vida e que o mergulho no natural é uma busca do próprio eu. Sendo assim, Olga apresenta que “tudo na vida é caça. Caçamos o tempo todo. Ai de nós se não caçarmos. Seria puro tédio. Mulher e homem, são antes de tudo, caçadores”. (TOLEDO, 2009, p. 200) Logo, a procura seria um marco obscuro do erótico que é visível ao outro redefinido pelo prazer.

De modo análogo, a experiência amorosa, no poema “Catêretê”, tem como cerne a busca pelo outro que é exercida com a junção da escrita e a oportunidade de encontrar o próprio desejo por meio da comparação da naturalidade.

Cada dia uma conquista,
caça que me é amor,
sempre uma possibilidade,
nunca uma afirmação,

Poesia: fera absoluta,
escorregadia enguia,
água, bicho sem pelo
onde poder agarrar

e onde se tem a mão.
(SAVARY, 1987, p.34)

No poema, ocorre a disposição contrária das ideias apresentadas: “conquista” e “caça” comparada ao princípio de um jogo ambíguo de Eros e a formação da essência lírica, que ao ser construída é feroz e ao mesmo tempo “escorregadia”. Infere-se, que o jogo ambíguo faz parte da dissolução das formas constituídas que Bataille (1987) menciona: “a dissolução dessas formas de vida social, regular, que fundam a ordem descontínua das individualidades definidas que nós somos” (BATAILLE, 1987, p.14), esta relação é vista no poema como parte da conquista social e humana.

Metaforicamente a poesia é transparente, vivida como água, e nos agarra, como um “bicho sem pelo”, é por isso que a natureza se torna por excelência um escudo que sempre remete à ambiguidade para o encontro da palavra na completude do erotismo. Quando se interligam “caça”, “amor”, “poesia”, observa-se que há uma diversificação da estrutura poética, em que “e onde se tem a mão”, precisa-se de um espaço para formação de encontro para assim valer a pena o processo da caça e do mistério das palavras.

Dessa maneira, é possível compreender uma imensidão de ideais em que ressalta palavra, natureza, paixão, erotismo e sensibilidade. Entretanto, no próprio ofício do ser poeta, revela particularidades que harmoniza o amor, o idealismo dos sonhos, o tratamento ao tempo e a totalidade das palavras. Na correspondência com o sentido da natureza como matéria exterior, dignifica natureza humana exaltando o corpo erótico, em busca do naufrágio da beleza entre Éros e o eu telúrico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do véis literário poético, a constituição do estilo de Olga Savary é oriunda por uma paixão nítida pelo prazer de viver, pela voz que eclode em si uma percepção clara de um mundo transformado pelas visões naturais em que o exterior reflete na interioridade humana como fonte inesgotável do prazer. À medida que sonha, a realização é pautada numa simplicidade e ao mesmo tempo numa sofisticação do palavrear. A singeleza de notar os elementos simbólicos naturais e compará-los à natureza humana, envolve o erotismo como parte de continuidade e processo de autoconhecimento pessoal.

Sendo assim, só se pode vivenciar a essência poética tendo como referência a sua concretude com o próprio entendimento. De tal modo como o erotismo é defendido por Bataille: “é uma experiência que não podemos apreciar de fora como uma coisa”

(BATAILLE, 1987, p.98), visto que para Octavio Paz “o erotismo é exclusivamente humano: é sexualidade socializada e transfigurada pela imaginação e vontade dos homens” (PAZ, 1994, p.16), unindo a prática, o prazer humano aos aspectos naturais o sentido da linguagem lírica tem validade de sentido poético.

Portanto, a sensualidade da voz feminina, nos poemas de Olga Savary conduz a diferentes características, designadas pela busca do viver, do prazer, do erotismo sutil, da linguagem formada pelo que é experimentado e desejado. Na medida certa no dizer, no contemplar, no silenciar, fez da poesia, um grande memorial de compreender o sentido da vida.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI Júnior, Davi. *Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuela Bandeira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1943.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Tradução de Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*; tradução do texto por Marise M. Curioni; tradução das poesias por Dora F. da Silva. São Paulo: Duas cidades, 1978.

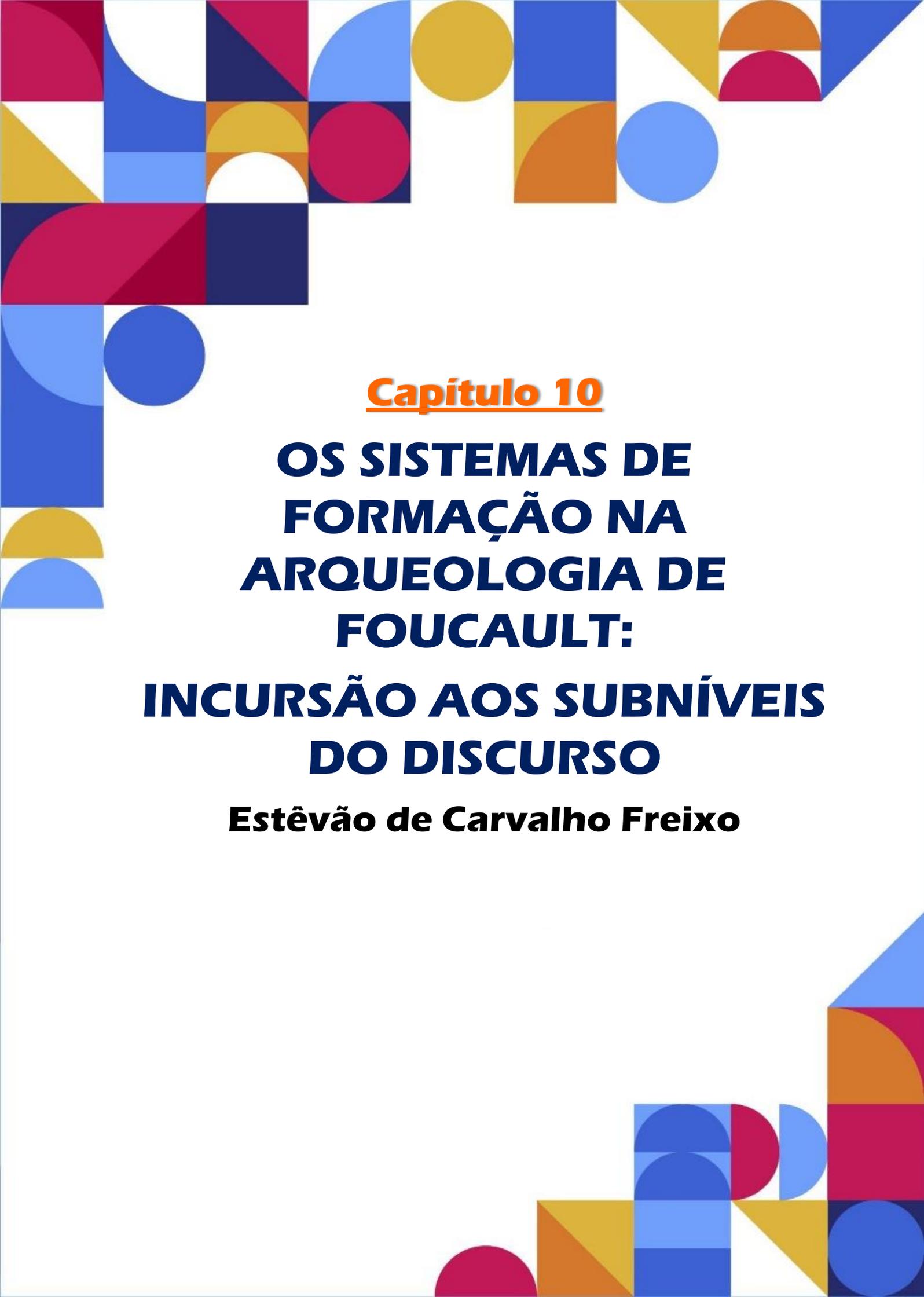
PAZ, Octavio. *A dupla chama: amor e erotismo*. Tradução de Wladir Dupont. 2. Ed. São Paulo: Siciliano, 1994.

SAVARY, Olga. *Espelho provisório*. Rio de Janeiro: Olympio, 1970.

_____. *Linha d'Água*. São Paulo: Massao Ohno/ Hipocampo, 1987.

_____. *Repertório selvagem: obra reunida – 12 livros de poesia (1947 – 1998)*. Rio de Janeiro. Biblioteca Nacional/Multimais/Universidade de Mogi das Cruzes, 1998.

TOLEDO, Marleine Paula Marcondes e Ferreira de. *Olga Savary: erotismo e paixão*. Colaboradores Heliane Aparecida Monti Mathias e Márcio José Pereira de Carmago. Cotia, SP: Atleê Editorial, 2009.



Capítulo 10

**OS SISTEMAS DE
FORMAÇÃO NA
ARQUEOLOGIA DE
FOUCAULT:
INCURSÃO AOS SUBNÍVEIS
DO DISCURSO**

Estêvão de Carvalho Freixo

OS SISTEMAS DE FORMAÇÃO NA ARQUEOLOGIA DE FOUCAULT: INCURSÃO AOS SUBNÍVEIS DO DISCURSO

Estêvão de Carvalho Freixo⁵

Mestre em linguística pela Uerj e especialista em língua portuguesa pela Unicam. Foi membro integrante do Laboratório de Memória e História da Psicologia – Clio Psyché e hoje atua no grupo Discurso Ética e Subjetividade, que desenvolve pesquisa em Análise do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Letras da Uerj. Coordena o grupo de oratória acadêmica vinculado ao curso Voz e Oratória, conduzido pela fonoaudióloga Patrícia Cárceres.

Resumo: Desde os primeiros empreendimentos realizados em seu nome na década de 1960, a análise do discurso tem se mostrado um campo investigativo notadamente amplo e diverso. Em sua tendência francesa, podemos, em grande parte, atribuir o hibridismo desse campo às realizações do filósofo Michel Foucault, cuja teoria discursiva deve sua elaboração ao interesse dirigido pelo autor a certos debates que marcaram os encontros e os enfrentamentos que tiveram lugar no terreno das ciências sociais e humanas durante o século XX. Todavia, o texto de *A Arqueologia do Saber*, que figura entre as obras fundantes sobre as quais a escola francesa pôde se erguer, constitui seu lugar teórico de modo positivamente afastado da análise linguística e da dimensão textual do discurso. Para então aproximar dos linguistas os desenvolvimentos teóricos que Foucault realiza na *Arqueologia do Saber*, parecer conveniente que sejam recuperadas algumas das discussões que talvez tenham servido como condição para que esse texto viesse a público na forma como hoje o conhecemos. Levando em conta os limites de espaço de que aqui dispomos, decidimos analisar o grau e o modo de aproveitamento na teoria discursiva foucaultiana do método de análise estrutural tal como Lévi-Strauss o imaginou para o trabalho da ciência etnológica em meados do século passado, considerando ainda os efeitos que a noção de estrutura por ele recomendada acabou por produzir no modo como os historiadores pensavam a duração social. Do ponto de vista da aproximação metodológica, utilizamos um conjunto de textos referentes ao debate estabelecido entre história e antropologia na França do século passado que supomos terem servido como condição de possibilidade à produção da *Arqueologia do Saber*. Confrontando-os com a obra de Foucault, exploramos as relações intertextuais existentes entre a *Arqueologia* e esses trabalhos cuja existência prévia parece ter viabilizado seu aparecimento. Nessa direção, ajustamos a condição de possibilidade a qual nos referimos, reduzindo seu alcance ao que decidimos tomar estritamente como *condição (textual) de possibilidade* – categoria que admitimos como ponto de apoio em nosso trabalho de análise. Os resultados nos mostram que certos traços da razão

⁵ Mestrando em linguística pela UERJ e especialista em língua portuguesa pela UNICAM. estevaofreixo@gmail.com.

estruturalista parecem ter sido transferidos para um aspecto teórico da *Arqueologia* definido como sistema de formação – uma camada na qual os mais diversos elementos da realidade social estabelecem entre si relações cuja complexa sistematicidade serve como condição de existência aos elementos do discurso.

Palavras-chave: estruturalismo. a arqueologia do saber. análise do discurso. michel foucault. lévi-strauss.

Abstract: Since the first undertakings carried out in its name in the 1960s, discourse analysis has shown itself to be a remarkably broad and diverse investigative field. In its french tendency, we could possibly relate the hybridity of this field to the achievements of Michel Foucault, whose discursive theory owes its elaboration to the interest addressed by the philosopher towards debates brought about by encounters and confrontations that took place in the field of social and human sciences during the 20th century. However, Foucault's text *The Archeology of Knowledge*, which can be considered as a founding work regarding the French school of discourse analysis, constitutes its theoretical place positively apart from linguistic analysis and from the textual dimension of discourse. Therefore, to approximate to linguists the theoretical developments Foucault carries out in the *Archeology of Knowledge*, it seems convenient to recover some of the discussions which might have served as a condition for this text to be presented the way we know it today. Considering the limits of space we have, we decided to analyze the degree and the way of use in Foucault's discursive theory of the structural analysis method as Lévi-Strauss envisioned it for the work of ethnological science in the middle of the last century, considering moreover the effects produced by the notion of structure he recommended in the way historians thought of social duration. Concerning the methodological approach, we use a set of texts related to the debate established between history and anthropology in France in the last century which we suppose have served as a condition of possibility for the production of the *Archeology of Knowledge*. Confronting these texts with Foucault's work, we explore the existing intertextual relationships between the *Archeology* and this material whose previous existence seems to have enabled its appearance. In this direction, we adjust the condition of possibility to which we refer, reducing its scope to what we have decided to take strictly as a *textual condition of possibility* – a category we assume as theoretical support in our analytical work. The results show us that certain traits of structuralist reason seem to have been transferred to a theoretical aspect of Archeology defined as *system of formation* – an underlayer in which multiple elements of social reality establish reciprocal relationships whose complex systematicity serves as a condition of existence to the elements of discourse.

Keywords: structuralism. the archeology of knowledge. discourse analysis. michel foucault. lévi-strauss.

INTRODUÇÃO

O programa de estudos e pesquisas do domínio ao qual chamamos análise do discurso tem se mostrado notadamente amplo e diverso desde os primeiros empreendimentos realizados em seu nome na década de 1960. Em sua tendência francesa, podemos, em grande parte, atribuir o hibridismo desse campo às

realizações do filósofo Michel Foucault, cuja teoria discursiva deve sua elaboração ao interesse dirigido pelo autor aos debates que marcaram os encontros e os enfrentamentos que tiveram lugar no terreno das ciências sociais e humanas durante o século XX.

A heterogeneidade própria do campo coloca ainda um problema bastante singular aos linguistas que com ele colaboram. O texto de *A Arqueologia do Saber*, de M. Foucault, que figura entre as obras fundantes sobre as quais a escola francesa pôde se erguer, constitui seu lugar teórico de modo positivamente afastado da análise linguística e da dimensão textual do discurso. Por essa razão, Maingueneau (2015, p. 19) concebe a participação desse texto na análise do discurso praticada na França como influência mais “indireta” comparativamente aos trabalhos de J. Dubois e M. Pêcheux: “Se estes últimos pretendiam apoiar-se na linguística, o autor de *A arqueologia do saber* a recusava. O que ele chamava de ‘discurso’ não tinha relação direta com o uso da língua”.

Para aproximar dos linguistas os desenvolvimentos teóricos sobre discurso que Foucault realiza na *Arqueologia do Saber*, parece conveniente, portanto, que recuperemos certas discussões que parecem ter servido como condição para que esse texto viesse a público na forma como hoje o conhecemos. Não sendo possível, porém, realizar uma extensa cobertura dos diferentes debates desde os quais a obra arqueológica pôde se produzida, investiremos aqui nosso interesse em uma discussão pontual desenvolvida num espaço de comunicação entre história e antropologia durante o século XX que acreditamos ter de alguma forma contribuído para que a *Arqueologia* de Foucault tenha adquirido o perfil com o qual viemos a nos relacionar desde sua publicação em 1969.

Referimo-nos ao fato de que, em meados do século XX, a noção de estrutura, reanimada na antropologia de Lévi-Strauss, ganhava o centro da discussão nas ciências sociais, pelo que a história eventualmente se viu também confrontada com a temática estrutural (BARROS, 2014). A esse respeito, apostamos que a forma de análise concebida na *Arqueologia*, certamente implicada com o trabalho historiográfico, opera certo grau de apropriação da análise estrutural, que, no último centenário, trouxe ao campo da história um importante debate desde o qual se desdobraram novas formas de se pensar a duração social. Além disso, a noção de sistema – termo alternativo à palavra estrutura – ganhou um lugar de destaque no

texto de Foucault com a introdução dos *sistemas de formação*, cujo caráter e funcionamento derivam de uma lógica de estrutura.

Sendo assim, estaremos aqui empenhados em analisar o grau e o modo de aproveitamento na teoria discursiva foucaultiana do método de análise estrutural tal como Lévi-Strauss o imaginou para o trabalho da ciência etnológica em meados do século passado. Adicionalmente, consideraremos os efeitos que a noção de estrutura por ele recomendada acabou por produzir no modo como os historiadores pensavam a duração social.

No que concerne à aproximação metodológica, trabalharemos com um conjunto de textos referentes à discussão antes mencionada que supomos terem servido como condição de possibilidade à produção da *Arqueologia do Saber*. Isto porque o texto de Foucault parece reverberar certos princípios antes estabelecidos nessas obras fundacionais. Confrontando-as com a obra de Foucault, estaremos, pois, voltados para as relações intertextuais existentes entre a *Arqueologia* e esses trabalhos cuja existência prévia parece ter viabilizado seu aparecimento. As condições de possibilidade as quais nos referimos aqui serão, portanto, consideradas como dadas em um espaço intertextual no interior do qual certos textos parecem ter tornado possível a emergência da *Arqueologia*. Nesse sentido, podemos dizer que os textos precedentes, que podem ser também situados como intertextos, dada sua posição primeira no espaço intertextual (KOCH, 2017), servem como condição de possibilidade ao texto de Foucault, que ulteriormente os comenta. Talvez nos seja pertinente, portanto, ajustar a condição de possibilidade a qual nos referimos, reduzindo seu alcance ao que tomaremos estritamente como *condição (textual) de possibilidade* – categoria que, para esta ocasião, admitiremos como ponto de apoio em nosso trabalho de análise.

Das distinções entre sociologia, etnologia, etnografia e história, segundo Lévi-Strauss

Em seu artigo *Histoire et ethnologie*, que integra uma das edições da *Revue de Métaphysique et de Morale* do ano de 1949, Lévi-Strauss retoma o jogo de tensões que opôs história e sociologia nas primeiras décadas do século XX. Para construir sua posição no debate, decide abrir mão do termo sociologia, que acreditava corresponder a uma ciência cujos desenvolvimentos ainda não haviam justificado plenamente a amplitude e a complexidade de seu projeto. Ao invés disso, dedica-se ao exame das

diferenças entre história, etnografia e etnologia, reconhecendo essas duas últimas como subdivisões da prática sociológica. Para o antropólogo, tais especializações eram garantidoras de resultados mais precisos, uma vez que os objetos de que tratavam podiam ser acessados com maior eficiência pelo trabalho metodológico. Logo, a análise das relações que mantinham com o campo da história poderia render conclusões mais importantes.

Preliminarmente, o autor distinguia esses domínios, descrevendo a etnografia como campo de "observação e análise de grupos humanos (...), visando a restituição, tão fiel quanto possível, do modo de vida de cada um deles" (LÉVI-STRAUSS, [1949] 2008b, p. 14), enquanto concedia à etnologia o lugar de prática conduzida pelo uso comparativo dos documentos apresentados pelos etnógrafos. Com base nessas primeiras definições, apontava uma identidade de objeto entre história e etnografia:

Quais são, de fato, as diferenças entre o método da etnografia (tomando o termo no sentido estrito, definido no início deste artigo) e o da história? Ambas estudam sociedades que são *outras* em relação àquela em que vivemos. O fato de tal alteridade estar ligada a um afastamento no tempo (por menor que seja) ou no espaço, ou mesmo a uma heterogeneidade cultural, é secundário, diante da similitude das posições. (LÉVI-STRAUSS, 2008b, p. 30)

No que concerne ao método de trabalho utilizado, o autor nos explicava que o etnógrafo e o historiador apresentam fatos em conformidade com exigências semelhantes, de sorte que os documentos produzidos pelos etnógrafos podiam igualmente servir aos historiadores, sempre que as observações fossem escalonadas em um período de tempo suficientemente extenso para que se tornassem úteis ao trabalho historiográfico. A diferença mais importante estaria entre história e etnologia. Lévi-Strauss nos propôs que ambas fossem distinguidas segundo a natureza dos dados com os quais organizam o seu conhecimento.

Propomo-nos a mostrar que a diferença fundamental entre elas não é nem de objeto, nem de objetivo, nem de método e que, tendo o mesmo objeto, que é a vida social, o mesmo objetivo, que é a melhor compreensão do homem, e um método em que varia apenas a dosagem dos procedimentos de pesquisa, elas se distinguem sobretudo pela escolha de perspectivas complementares. A história organiza seus dados em relação às expressões conscientes, e a etnologia, em relação às condições inconscientes da vida social. (LÉVI-STRAUSS, 2008b, p. 32)

Em poucas e bem organizadas palavras, o antropólogo define a meta que orienta o trabalho dos etnólogos com notável clareza e concisão, sem deixar de acenar para as relações que ligam os fenômenos inconscientes à realidade das estruturas.

Seu objetivo é atingir, para além da imagem consciente e sempre diferente que os homens formam de seu devir, um inventário das possibilidades inconscientes, que não existem em número ilimitado, cujo repertório e cujas relações de compatibilidade ou incompatibilidade que cada uma mantém com todas as outras fornecem uma arquitetura lógica a desenvolvimentos históricos que podem ser imprevisíveis, mas nunca são arbitrários. (LÉVI-STRAUSS, 2008b, p. 38)

De todo modo, a história e a etnologia não ignoravam a face complementar do aspecto ao qual se dedicavam, ainda que admitissem preferência pelas dimensões consciente ou inconsciente do fenômeno coletivo. E, mesmo caminhando em direções diferentes na realização de uma tarefa semelhante, as duas ciências finalmente coincidiam em seu trabalho quando buscavam deduzir a estrutura inconsciente que produzia e sustentava a realidade social. Com efeito, essa estratégia de análise demandava o recurso à compreensão historiográfica: “Ao mostrar instituições que se transformam, só ela [a história] permite extrair a estrutura subjacente a formulações múltiplas e que permanece através da sucessão de eventos” (LÉVI-STRAUSS, 2008b, p. 36). Pela análise das relações existentes entre as instituições, seria possível encontrar, “por detrás do caos de regras e costumes, um esquema único” (LÉVI-STRAUSS, 2008b, p. 36) que se provaria atuante nos diversos contextos locais e temporais.

Tal esquema não poderia corresponder nem a um modelo particular da instituição nem ao agrupamento arbitrário de características comuns a várias formas: consiste em relações de correlação e oposição, certamente inconscientes, (...) mas que, sendo inconscientes, devem estar igualmente presentes entre aqueles que jamais conheceram tal instituição. (LÉVI-STRAUSS, 2008b, p. 36)

A estrutura social na etnologia

Antecipando os desenvolvimentos da linguística, o antropólogo teuto-americano Franz Boas já indicava a natureza inconsciente dos fenômenos culturais ao mostrar que a estrutura da língua foi desconhecida pelo falante até o advento da gramática científica (LÉVI-STRAUSS, 2008b). No raciocínio etnológico, a premissa da existência de uma dimensão subjacente às práticas culturais implicava ainda o fato de que certas formas mentais eram inconscientemente impostas aos indivíduos, independentemente do tempo e do espaço ao qual pertencessem. Colocava-se, assim, a necessidade de um trabalho de descrição das relações existentes entre as formas inconscientes que, articuladas no interior de uma estrutura, sustentavam as regras e os costumes praticados nas diferentes sociedades. Para acessar essas

relações, todavia, devia-se caminhar da superfície de observação até a zona dos elementos inconscientes ou pouco conscientes (BRAUDEL, [1958] 1978b).

Do ponto de vista do método, a correspondência em relação à ordem de grandeza dos fenômenos com os quais antropologia e fonologia se ocupavam trouxe à primeira a expectativa de utilização de um caminho análogo ao adotado pela fonologia. Se os fonologistas se voltavam ao esquema dos sons, dedicando-se a examinar seus agrupamentos – estruturas infrafonêmicas que constituíam a realidade subjacente ou inconsciente da língua –, os antropólogos isolavam fenômenos em escala próxima o suficiente para justificar um tratamento semelhante. Assim, se as leis de estrutura da fonologia eram deduzidas no estágio infrafonêmico da língua, a antropologia, a sua vez, encontrava as regularidades culturais pretendidas no estágio microssociológico das sociedades estudadas.

Por outro lado, o interesse pela perspectiva estruturalista levou Lévi-Strauss a descrever a sociedade como um todo constituído por um conjunto de estruturas no qual cada uma delas corresponde a uma ordem ou um nível de realidade distinto. Nesse sentido, os fenômenos de parentesco configuram uma ordem de realidade relativa à investigação antropológica, enquanto fenômenos linguísticos, econômicos, históricos, por exemplo, participam de outras camadas cuja responsabilidade de análise recai sobre os campos vizinhos (LÉVI-STRAUSS, [1958] 2008a). A análise estrutural demandava, portanto, a identificação e o isolamento do nível de realidade pertinente ao trabalho do investigador, razão pela qual implicava o recorte de um dado grupo de fenômenos. No interior de cada nível estrutural seria ainda possível distinguir dois planos, já que a *ordem vivida*, que corresponde à realidade objetiva, supõe a existência de uma *ordem concebida*, que serve como matriz formal ao conjunto de suas manifestações concretas (LÉVI-STRAUSS, [1952] 2008a).

Na antropologia, para caminhar de uma dimensão a outra, as relações sociais deviam ser tomadas como matéria-prima para a construção de modelos explicativos que evidenciavam a estrutura social (LÉVI-STRAUSS, 2008a, p. 301). Logo, a primeira tarefa era a de se determinar os fatos a serem examinados, o que condicionava as demais etapas do trabalho. Dessa observação inicial, seguia-se o isolamento dos elementos pertinentes à análise da estrutura e a determinação de suas relações no seio dessa realidade observada (BRAUDEL, 1978b). Esse trabalho era ainda conduzido com apoio das ditas matemáticas sociais que, afastando-se da perspectiva quantitativa tradicional, privilegiavam a importância dos dados

qualitativos. A essas matemáticas, ao invés de números eram oferecidas relações. Uma vez rigorosamente definidas tais relações, atribuíam-se-lhes sinais descritivos, para que suas propriedades fossem corretamente representadas em linguagem formal. Como resultado, certos aspectos do universo cultural tinham seu funcionamento explicado a partir de um conjunto de formulações matemáticas.

O material das matemáticas sociais exigia, portanto, um tratamento preliminar. Para se realizar a análise do social, determinava-se uma unidade restrita de observação conforme o campo e o interesse do investigador no qual os fenômenos pudessem ser descritos na sua mais direta manifestação. O trabalho etnográfico – que servia de base à pesquisa etnológica – exigia que os fatos fossem examinados em si mesmos, em seu detalhe concreto, nos processos objetivos pelos quais funcionavam. Ao mesmo tempo, deviam ser também estabelecidas todas as relações possíveis entre os elementos analisados. Da determinação precisa dessas relações, as matemáticas extraíam um modelo capaz de caracterizá-las em seu conjunto (BRAUDEL, 1978b).

Duração social em Bachelard

Passemos agora à análise da forma como a duração social apareceu refletida no trabalho de Gaston Bachelard, para em seguida examinarmos o modo como seu raciocínio foi incorporado ao trabalho dos historiadores. Ao termo desta seção, estaremos em condições de verificar como a noção de estrutura precisou ser confrontada com uma certa compreensão de duração social para ser integrada ao campo da história.

Desde que as reflexões filosóficas de Bachelard ofereceram às ciências sociais o esboço de uma psicologia temporal, as relações dos investigadores com o tempo sofreram considerável mudança. Apoiemo-nos em alguns momentos de sua obra *La Dialectique de la Durée* para brevemente apresentar algumas de suas ideias principais. Consideremos, pois, quatro noções com as quais o filósofo fundou uma certa forma de se pensar o Ser na duração. São elas: o *ensino*, a *conduta*, o *ritmo* e a *memória*.

Apoiando-se no trabalho do psiquiatra Pierre Janet, Bachelard (1936/1988) sustenta uma tese segundo a qual o tempo vivido deve ser explicado com base no tempo pensado. Nessa direção, estabelece relações entre a experiência do tempo e a causalidade psicológica. Sob a base desta compreensão está sobretudo a relação

fundante que Janet firma entre o saber e o ensinar. Para saber, é preciso antes ensinar, seja na relação dita pedagógica, seja no exercício introspectivo por meio do qual organizamos nossos pensamentos. E o gesto didático, em ambas as circunstâncias, impõe uma sequência de ações ordenadas por meio do qual demonstramos o que pretendemos ensinar.

Aplicando-se esse raciocínio à problemática temporal, tem-se que o tempo, para ser sabido, deve ser explicado. Seu conhecimento não é imediato, sendo as condições de seu ensino o que efetivamente constitui o fenômeno psicológico temporal. “Nossa história pessoal nada mais é assim que a narrativa de nossas ações descosidas” (BACHELARD, 1988, p. 39). Para contá-la, conferimos-lhe continuidade por meio de razões que conectam momentos separados entre si. Sendo assim, sua ordem não é registrada com apoio em uma compreensão imediata e intuitiva, mas segundo motivos que a tornam coerente para quem pretende comunicá-la. Uma realidade temporal definida se sustenta, portanto, no trabalho de organização inteligível de um certo conjunto de instantes apartados no tempo.

Mas, segundo nossa localização em relação ao tempo, assumimos diante dele uma conduta diferente por percebê-lo ora como obstáculo ora como ponto de apoio, conforme nos situemos em sua duração vazia ou em seu instante fecundo. Isso nos traz à segunda chave explicativa com a qual Bachelard constrói sua reflexão sobre o Ser e a duração. A esse respeito, Bachelard retoma mais uma vez Pierre Janet, que admite dois tipos possíveis de movimento em relação ao tempo: uma conduta primária, que equivale a um gesto adaptado ao espaço – seu caráter é inaugural e sua duração, efêmera; e uma conduta secundária, que se define pelo esforço adicional que faz a primeira perdurar no tempo. O prolongamento do ato inicial, dá-se, pois, por um esforço de continuação. Torna-se possível, assim, separar a vontade originária, que desencadeia o ato, de outra que o continua. É, pois, pelo trabalho da razão, da intenção clara e da obstinação que os atos primeiros podem ser sustentados para além de sua existência fugaz.

O terceiro artifício de exposição é a noção de ritmo. Para refletir sobre a construção da duração, Bachelard evoca o raciocínio de Gaston Roupnel, para quem a continuidade do passado histórico depende do movimento de sucessivos recomeços. Desse ponto de vista, só perdura o que tem razões para recomeçar. O fenômeno rítmico é assim tomado como fundamento da eficácia temporal. Por isso, cada divisão do tempo histórico deve ser estudada segundo seu ritmo particular. E, se

a permanência no tempo se dá pelo ordenamento de sucessivos recomeços, o ritmo das durações equivale a um sistema no qual o trabalho de continuação se renova a cada reinício.

A memória, quarta e última chave, é descrita pelo filósofo como faculdade que, servindo-se da razão, responde pela organização da duração vivida. Se a experiência da duração encerra em si a matéria das recordações sem, no entanto, oferecer sua localização, a memória cumpre o papel de isolar e datar os acontecimentos, ordenando-os numa esquematização sobre a qual se constituem as narrativas sobre nosso passado. A vida pregressa é, portanto, construída na memória por um sistema artificial que, sob o pretexto de ligar certos acontecimentos, os dispõe em sequência, de modo a eliminar a distância que eventualmente os separa.

Face a constatação desse trabalho de montagem por meio do qual a duração é construída, tem-se que a continuidade do tempo para o psiquismo não é um dado, mas o resultado de uma elaboração que, procedendo por saltos, exclui intervalos inúteis, para isolar centros especiais de causalidade. Mesmo apresentando-se numa ordem de sucessão, os acontecimentos com os quais a compreensão do tempo se forma não estão interligados de forma imediata. No plano da consciência, a elaboração temporal descontínua seria a regra, e a continuidade pela qual o passado se desenha, o resultado de um trabalho que produz a duração vivida com auxílio da razão.

Vê-se, assim, que a dialética do Ser na duração proposta por Bachelard se sustenta sobre uma oposição ativa entre instantes vivos e espaços vazios, desde a qual é construída uma sequência de acontecimentos em aparente continuidade.

O ritmo de ação e de inação parece-nos inseparável de qualquer conhecimento do tempo. Entre dois acontecimentos úteis e fecundos, é preciso que se exerça a dialética do inútil. A duração só é perceptível em sua complexidade. Por mais pobre que seja, ela se coloca ao menos numa oposição com limites. Não temos o direito de tomá-la como um dado uniforme e simples. (BACHELARD, 1988, p. 41)

Ou ainda pelas palavras de Eugène Dupréel:

Com efeito, toda realidade conhecida o é sob a marca de uma série de acontecimentos sucessivos ou concomitantes, percebidos enquanto termos regulares de uma mesma ordem, entre os quais há um intervalo sempre ocupado por acontecimentos indiferentes. (DUPRÉEL, 1933, p. 23 APUD BACHELARD, 1988, p. 82)

Duração social em Braudel

Vejamos agora como os historiadores vão se servir de algumas noções fundadas no trabalho de Bachelard, para aplicá-las – de forma consideravelmente modificada, sem dúvida – aos problemas da história. Em suas pesquisas, o aproveitamento da noção de ritmo vai colocar em relação distintas faixas temporais, pelo que a dialética da duração referirá, nesse caso, à relação existente entre estruturas pertinentes a diferentes periodizações. De outra parte, o sistema de instantes que Bachelard supõe para uma trajetória biográfica será substituído pela ordenação da série documental. Dispondo as fontes históricas em ordem sequenciada, de modo a encadeá-las segundo as unidades do tempo, os historiadores serão então capazes de “identificar permanências, de perceber ciclos, de avaliar pequenas variações” (BARROS, 2010a, p. 76).

Sabemos, por exemplo, que a história tem a temporalidade como elemento central do seu ofício. O que os historiadores ligados ao movimento promovido por Lucien Febvre e Marc Bloch compreenderam nas primeiras décadas do século passado com o desenvolvimento da história econômica é que o tempo, mesmo seguindo numa escala única, pode ser fracionado segundo critérios distintos. Passou-se então a falar de uma temporalidade múltipla e os modelos explicativos exibiam uma duração que variava conforme a realidade registrada. Além das periodizações consideradas em suas pesquisas, voltaram-se também os historiadores franceses para os pontos de ruptura que separavam certas faixas de acontecimentos por ocasião das crises que modificavam a realidade social.

Em meados do século passado, Braudel nos dizia que as outras ciências do social escapam à explicação histórica ora se apoiando no tempo sincrônico, atualização da realidade social, ora descansando sobre os fenômenos de repetição. Recorrem, por outras vezes, à “formulação matemática de estruturas quase intemporais” (BRAUDEL, 1978b, p. 55). Esquivam-se, portanto, do tempo imperioso que serve de bússola ao trabalho dos historiadores, tempo inescapável a constringer todas as realidades particulares.

Diferentemente, o tempo dos historiadores “prestar-se-ia menos, (...) ao duplo jogo ágil da sincronia e da diacronia” (BRAUDEL, 1978b, p. 73), porque não permite tratar os fatos como se estivessem suspensos numa realidade imóvel. Para esses cientistas, o tempo era medida e cada fenômeno correspondia a um ponto no interior de uma escala na qual vários outros se distribuem.

Em lugar dessa dicotomia, trabalhava-se na ciência histórica com um tempo social decomposto em diferentes realidades cronológicas. Na sua menor medida, recortavam-se os eventos criadores de instantes decisivos no passado, tomava-se em consideração o tempo curto das diferentes formas de vida, das diferentes ordens de realidade nas quais o social poderia ser refletido. Essa faixa estreita de acontecimentos compunha o tempo da historiografia dita tradicional, que havia sido privilegiada na França ao final do século XIX.

Outras periodizações menos comprimidas, porém, começaram a ser consideradas pela história econômica, que se orientava pela oscilação cíclica dos índices financeiros. Trabalhando com extensões que variavam em torno de poucas dezenas de anos, os historiadores voltados aos fenômenos da realidade econômica consolidaram um tempo dito conjuntural, cujo recitativo transpunha a duração espremida das narrativas "tradicionais":

(...) uma curva dos preços, uma progressão demográfica, o movimento dos salários, as variações da taxa de juro, o estudo (mais imaginado do que realizado) da produção, uma análise precisa da circulação reclamam medidas muito mais amplas. Aparece uma nova forma de narrativa histórica, digamos o "recitativo" da conjuntura, do ciclo, até mesmo do "interciclo", que propõe à nossa escolha uma dezena de anos, um quarto de século e, no limite extremo, o meio século do ciclo clássico de Kondratieff. (BRAUDEL, 1978b, p. 47)

Como resultado, outros níveis de realidade, como as técnicas, as ciências, as instituições religiosas, as variáveis demográficas foram também analisados segundo esse novo ritmo de vida.

Finalmente, para além do tempo conjuntural, uma nova temporalidade, de amplitude secular, começou a ser utilizada na pesquisa historiográfica. Uma longa duração, de "respiração mais contida" (BRAUDEL, 1978b, p. 44), abriu espaço para o desenvolvimento de uma história inconsciente, que justificava o exame das formas subjacentes à realidade social e sua quase imunidade às perturbações do tempo. O tempo longo era, pois, o tempo com o qual os historiadores se dedicavam ao exame das estruturas. Essa fórmula logo passou a designar o oposto da história acontecimental, aquela dedicada ao tempo curto da historiografia tradicional.

Braudel (1978b) nos disse que a "tendência secular", limite extremo do tempo cíclico e conjuntural praticado na história econômica, havia fornecido uma primeira chave para compreensão da longa duração; e que a segunda, mais importante, era o conceito de estrutura, com a qual se podia efetivamente operar os problemas do tempo longo.

À noção de estrutura, os cientistas sociais atribuíam a qualidade de um arranjo coerente, cujas relações fixas e precisas entre seus elementos internos determinavam seu funcionamento geral. A essa compreensão de caráter mais arquitetural, os historiadores acrescentaram o tempo, que numa estrutura era sempre veiculado no limiar mais baixo de sua motilidade. Em razão de sua persistência, as estruturas atravancavam a história, servindo como obstáculos à mudança social. Por outro lado, eram também o suporte sobre o qual a vida social se preservava, se repetia e se continuava.

Tornou-se possível, então, desprender-se em alguma medida do tempo exigente da história. O conjunto dos fatos examinados podia ser pensado sobre a organização tranquila de uma extensa infraestrutura que lhe servia de sustentação. E, repousando as demais faixas sobre essa duração maior, trabalhava o historiador no sentido de articular o tempo longo com suas formas decompostas, o tempo conjuntural e o tempo curto, tornando possível a investigação dos fenômenos sociais em conformidade com os diferentes ritmos dos quais participam. Um evento, dizia-se,

pode carregar-se de uma série de significações ou familiaridades. Dá testemunho por vezes de movimentos muito profundos e, pelo jogo factício ou não das 'causas' e dos 'efeitos' caros aos historiadores de ontem, anexa um tempo muito superior à sua própria duração. (BRAUDEL, 1978b, p. 45).

Assim, a história oferecia sua explicação do social, apelando ao entrecruzamento das cadências nas quais os acontecimentos se inserem: "Cada 'atualidade' reúne movimentos de origem, de ritmo diferentes: o tempo de hoje data, ao mesmo tempo, de ontem, de anteontem, de outrora" (BRAUDEL, 1978b, p. 54). Além disso, era possível assinalar as interrupções que separam as periodizações menores no interior das faixas mais longas. Observavam-se as alterações na estrutura que redistribuíam seus elementos estruturantes, do que decorriam variações no interior desses grandes sistemas que penetravam a longitude do tempo.

As durações sociais eram, portanto, solidárias umas às outras e as fragmentações do tempo produzidas pelo historiador eram reunidas e articuladas por ele ao termo de seu trabalho: "Longa duração, conjuntura, evento se encaixam sem dificuldade, pois todos se medem por uma mesma escala. Do mesmo modo, participar em espírito de um desses tempos, é participar de todos" (BRAUDEL, [1958] 1978a, p. 109).

Sistema de formação

Retomemos agora, no texto de *A Arqueologia do Saber*, as discussões que antes introduzimos. Naquelas oportunidades, pontuamos importantes fundamentos sem os quais, acreditamos, a obra aqui estudada não teria alcançado a forma em que viemos a conhecê-la. Sua teoria sobre o discurso não teria sido possível na ausência dessa conjunção especial a partir da qual pôde tomar uma direção particular.

Inicialmente, cumpre dizer que a renovação vivida pela ciência histórica na primeira metade do século XX abriu espaço para que as questões do estruturalismo, já presentes e amplamente debatidas nos domínios vizinhos, pudessem afetá-la em sua dimensão própria. Isso significa dizer que a noção de estrutura não apenas trouxe à história uma compreensão relacional e sistêmica do social, mas teve ainda de ser traduzida em termos de sua existência no tempo. Foi, portanto, necessário pensá-la em suas implicações na realidade da duração social, que compunha um eixo central do trabalho historiográfico.

Com efeito, parece produtiva a compreensão de que o tempo longo na história foi "o efeito da elaboração, metodologicamente organizada, das séries", como admite Foucault (1969/2000, p. 9) na obra que aqui estudamos. Em consequência de sua aplicação aos recitativos de conjuntura de uma História Econômica, as séries quiseram expandir-se a periodizações mais extensas. Mas não apenas isso. A presença da longa duração no ofício dos historiadores deve também seu aparecimento ao modo como as estruturas intemporais admitidas pelos etnólogos foram refletidas e apropriadas pelos historiadores.

Para Foucault (2000), a história devia o surgimento das novas questões que colocava e as formas inéditas de aproximação pelas quais tratava seus temas de interesse a transformações que vinham ocorrendo no interior de seu próprio terreno. O que se deve a isso acrescentar é que já não é tão seguro, desde o início do século XX, supor a existência de um espaço bem delimitado onde a ciência histórica pudesse despreocupadamente percorrer um certo conjunto de noções sobre o qual fosse possível assentar uma identidade claramente definida e distinguida das outras ciências sociais.

O estruturalismo, como princípio epistemológico, como fundamento racional de análise ou método de tratamento de uma realidade examinada é, acreditamos, um elemento que participa da estratégia explanatória oferecida em *A Arqueologia do Saber*. Em que aspecto particular e em que medida essa ferramenta aparece, como

se dissipa ou se distancia de seu uso canônico na antropologia estrutural é o que nos propomos agora a analisar.

Inicialmente, deve-se admitir que a transferência do método estrutural praticado na fonologia para outras ciências do social tornou necessária a diferenciação dos possíveis extratos de análise, a fim de que se pudesse localizar um dado conjunto de elementos sobre os quais cada campo e cada pesquisador lograsse investir legitimamente seu interesse. Nossa suposição é de que a teoria discursiva foucaultiana foi, assim, conduzida a um trabalho de identificação e isolamento de um nível próprio, uma dimensão específica em que os efeitos examinados e suas determinações pudessem ser pensados no interior de suas próprias fronteiras. Uma ordem singular. Um espaço de reflexão pertinente aos fenômenos discursivos. Uma ordem, como então foi preciso dizê-la, do discurso.

Nesse nível particular de realidade, Foucault assumiu a presença de um sistema a partir do qual os elementos do discurso são formados. Esse sistema, tal qual a estrutura admitida pelos enólogos, garante seu funcionamento pela constância de um dado conjunto de regras. Enquanto a estrutura na etnologia derivava das relações existentes entre um conjunto de formas inconscientes, formas que condicionavam o aparecimento dos elementos da cultura, os elementos discursivos indicados na *Arqueologia* (objetos, conceitos, modalidades enunciativas, temas) têm sua existência possibilitada por um sistema que se organiza com base em relações fixadas entre componentes variados do universo social.

Esse *sistema de formação*, que dá causa à formação regular dos elementos do discurso, compreenderá diferentes tipos de relação entre elementos pertinentes aos vários níveis da realidade cultural: "instituições, técnicas, grupos sociais, organizações perceptivas, relações entre discursos diversos" (FOUCAULT, 2000, p. 79). Utilizamos aqui a palavra *cultura*, porque o caráter e a heterogeneidade das diversas instâncias admitidas por Foucault sugerem que o espaço onde se organizam as múltiplas relações no interior dos sistemas de formação corresponde a uma rerepresentação modificada do campo de investigação dos etnógrafos, recortando-se aí os elementos segundo seu interesse relativo ao projeto de uma descrição dos acontecimentos discursivos. E, na medida em que o feixe complexo de relações com o qual esse sistema se organiza é preservado na tessitura do tempo e do espaço social, a estabilidade do seu funcionamento resulta no conjunto das regras segundo as quais os elementos do discurso são ulteriormente formados. Os elementos que compõem o

discurso são, portanto, o resultado de um exercício constante, de uma prática que estabelece relações determinadas entre os múltiplos componentes oferecidos pelo espesso e heteróclito universo da cultura.

Nesse aspecto da reflexão elaborada na *Arqueologia*, um problema de definição se coloca. Ainda que seu projeto teórico tenha se esforçado para definir um campo próprio de análise, comprimindo-o a um nível singular referido como o “espaço do discurso em geral” ou a “ordem do discurso”, foi necessário ainda admitir uma subdivisão da faixa de fenômenos a serem examinados. Por um lado, era preciso dizer que os sistemas de formação

residem no próprio discurso; ou antes (já que não se trata de sua interioridade e do que ela pode conter, mas de sua existência específica e de suas condições) em suas fronteiras, nesse limite em que se definem as regras específicas que fazem com que exista como tal. (FOUCAULT, 2000, p. 81-82)

Por outro, admitia-se que, além de um “estágio terminal” em que as formas últimas do discurso aparecerem dispostas na fina trama das superfícies textuais, com todo seu arranjo sintático, retórico, seu encadeamento frasal, sua ordem lógica, etc., havia ainda um nível anterior ao dessa construção acabada. Os “sistemas que tornam possíveis as formas sistemáticas últimas” (FOUCAULT, 2000, p. 85) se conservam aquém do extrato manifesto, razão pela qual devem ser reconhecidos como regularidades pré-terminais do discurso. Essa bipartição do nível de análise traçado precisou ser eventualmente justificada: “Pode-se mesmo qualificá-las [as relações que configuram os sistemas de formação] de ‘pré-discursivas’, mas com a condição de que se admita que esse pré-discursivo pertence, ainda, ao discursivo” (FOUCAULT, 2000, p. 84).

Em resumo, o modelo teórico que se desenha no projeto arqueológico repete, à sua maneira, um traço fundamental e definidor do trabalho realizado na etnologia. Na forma como explorava o método da análise estrutural, Lévi-Strauss admitia a comunicação entre dois níveis distintos: uma estrutura permanente, constituída por relações fixas entre um certo conjunto de formas inconscientes, e uma camada onde se organizam as práticas culturais de uma sociedade que atualiza essa estrutura num tempo e num espaço particulares. No trabalho do arqueólogo, o que se leva em consideração na análise “são *regularidades pré-terminais* em relação às quais o estado final, longe de constituir o lugar de nascimento do sistema, se define, antes, por suas variantes” (FOUCAULT, 2000, p. 84).

Outra marca confirmadora do paralelo com a orientação etnológica de pesquisa deve-se ainda acrescentar. Na *Arqueologia*, em que pese o empenho diligente e a atenção vigilante com que se tenta esquivar a presença de uma causalidade psicológica no nível dos fenômenos discursivos, vê-se encadear ponto a ponto os componentes centrais da engrenagem que fez emergir o inconsciente como princípio de análise. Embora não explicitada, a retomada da estratégia psicanalítica que se opera no projeto arqueológico se faz notar sem dificuldades em uma resposta com a qual o autor expõe a finalidade de seu trabalho durante entrevista publicada no periódico *La Quinzaine Littéraire* durante o ano de 1968.

Meu trabalho (...), muito esquematicamente, é isto: tentar encontrar na história da ciência, do conhecimento e do conhecimento humano alguma coisa que nele seria como o inconsciente. Se você quiser, a hipótese de trabalho é, em resumo, a seguinte: a história da ciência, do conhecimento, não obedece simplesmente à lei geral do progresso da razão, não é a consciência humana, não é a razão humana que é de algum modo detentora das leis de sua história. Aquém do que a ciência sabe sobre si mesma, há alguma coisa que ela não conhece; e sua história, seu devir, seus episódios, seus acidentes obedecem a um certo número de leis e determinações. São essas leis e essas determinações que tentei trazer à luz. Busquei liberar um domínio autônomo que seria aquele do inconsciente do saber, que teria suas próprias regras, assim como o inconsciente do indivíduo humano também tem suas regras e suas determinações. (FOUCAULT, 1994, p. 665-666, tradução nossa)

Tomado esse excerto nos limites de seu recorte, parece possível afirmar que a posição em que o sujeito discursivo nele se inscreve é precisamente aquela do campo psicanalítico, que, sem dúvida, foi o mesmo que tornou possível nas ciências sociais a aproximação entre inconsciente e estrutura. Essa é também opinião de Paul Veyne, que dedicou uma de suas obras à biografia intelectual do filósofo.

Usando ou abusando de uma analogia freudiana, Foucault diz ter «tentado libertar um domínio autônomo que seria o do inconsciente do saber», «reencontrar na história da ciência, dos conhecimentos e do saber humano algo que seria como que o seu inconsciente». «A consciência nunca está presente numa tal descrição» dos discursos; os discursos «permaneceram invisíveis», são «O inconsciente, não do sujeito falante, mas da coisa dita» (sou eu quem sublinha), «Um inconsciente positivo do saber, um nível que escapava à consciência» dos agentes, que eles utilizavam «sem que dele tivessem consciência». (VEYNE, 2009, p. 22)

Deve-se ressaltar, entretanto, que não é o problema da causalidade psicológica que aqui se coloca. Com efeito, a dualidade da premissa psicanalítica se mantém: duas dimensões se articulam no interior de um mesmo nível de análise. Uma é conhecida e a outra não. Uma encontra-se no espaço onde se pode vê-la, a superfície

do enunciado; a outra está aquém desse nível manifesto. Ocorre, porém, que a teoria discursiva foucaultiana assenta um domínio cuja estruturalidade e função não havia antes sido introduzido. Definindo-o enquanto "espessura imensa de sistematicidades, um conjunto cerrado de relações múltiplas" (FOUCAULT, 2000, p. 84), a dimensão autônoma de que Foucault nos fala é depositária das regras que determinam a existência e o aparecimento dos elementos que são exibidos no plano enunciativo.

A vida e o desenvolvimento de todo o jogo enunciativo; seu trabalho, sua inconstância são determinados por esse sistema que lhe é implícito, um sistema que sobre os enunciados atua a partir de outra dimensão na qual a formação do discurso é autonomamente preparada. Essa faixa é desconhecida do próprio discurso. Não é sobre ela que ele se pronuncia. Mas é em razão do funcionamento que nela se opera que o discurso se torna capaz de dizer algo.

As relações que configuram o sistema de formação do discurso não se encontram na face textual manifesta, não conectam as palavras ou as formas sintáticas, não articulam argumentos, não confrontam proposições. Conservam-se, em lugar disso, num plano anterior ao qual o dito não tem o direito de recorrer, espaço para o qual discurso não se volta a não ser pela excepcionalidade de uma condição metadiscursiva – se assim podemos admitir, face a possibilidade que a própria arqueologia instaura com seu projeto analítico.

Entretanto, se esse átrio se mantém como espécie de antecâmara silenciosa para o discurso que se forma, algo como um ponto cego na extensão do campo ao qual o discurso lança seu olhar; para o arqueólogo, ao contrário, permanece realidade concreta e imediatamente identificável no seio da cultura. Na qualidade de "figura puramente empírica" (FOUCAULT, 2000, p. 147), campo constituído por elementos ditos não discursivos – isto é, anteriores ao estágio terminal do discurso –, o nível pré-discursivo pode ser referido como um *a priori* histórico das coisas efetivamente ditas, "um *a priori* que não seria condição de validade para juízos, mas condição de realidade para enunciados" (FOUCAULT, 2000, p. 146). Fica assim evidente o lugar de precedência do sistema de formação nessa relação dividida em que o nível discursivo se organiza.

Deve-se aqui entender o "não discursivo" como soma das técnicas, processos, comportamentos, aparelhos organizacionais, procedimentos e critérios adotados em diferentes instâncias da realidade social; em síntese, os mais diversos tipos de institucionalidade com os quais se coordena o tecido da cultura (FOUCAULT, 2000).

Pode-se descrever esse conjunto como sendo as condições positivas que definem o campo desde o qual os elementos do discurso se desenvolvem. Assim, o aparecimento de uma disciplina psiquiátrica (isto é, de um discurso psiquiátrico) no início do século XIX, tal como comentado em *Histoire de la folie à l'âge classique*, é justificado da seguinte forma.

(...) o que a tornou possível na época em que apareceu (...), foi todo um jogo de relações entre a hospitalização, a internação, as condições e os procedimentos da exclusão social, as regras da jurisprudência, as normas do trabalho industrial e da moral burguesa, em resumo, todo um conjunto que caracteriza, para essa prática discursiva, a formação de seus enunciados (FOUCAULT, 2000, p. 202)

É possível, entretanto, apresentar fragmentos cujo esforço para uma descrição mais exaustiva dessas condições oferece uma caracterização surpreendentemente pródiga e minuciosa. Confronte-se, por exemplo, o excerto abaixo, de longa respiração e articulação eloquente, com a enumeração sumária apresentada logo acima.

Se, em nossa sociedade, em uma época determinada, o delinquente foi psicologizado e patologizado, se a conduta transgressora pôde dar lugar a toda uma série de objetos de saber, deve-se ao fato de que, no discurso psiquiátrico, foi empregado um conjunto de relações determinadas. Relação entre planos de especificação, como as categorias penais e os graus de responsabilidade diminuída, e planos psicológicos de caracterização (as faculdades, as aptidões, os graus de desenvolvimento ou de involução, os modos de reagir ao meio, os tipos de caracteres, adquiridos, inatos ou hereditários). Relação entre a instância de decisão médica e a instância de decisão judiciária (relação complexa, para dizer a verdade, já que a decisão médica reconhece totalmente a instância judiciária para a definição do crime, o estabelecimento das circunstâncias em que se deu e a sanção que merece, mas se reserva a análise de sua gênese e a estimativa da responsabilidade envolvida). Relação entre o filtro constituído pela interrogação judiciária, as informações policiais, a investigação e todo o aparelho de informação jurídica, e o filtro constituído pelo questionário médico, os exames clínicos, a pesquisa dos antecedentes e as narrações biográficas. Relação entre as normas familiares, sexuais, penais, do comportamento dos indivíduos, e o quadro dos sintomas patológicos e doenças de que eles são os sinais. Relação entre a restrição terapêutica no meio hospitalar (com seus limiares particulares, seus critérios de cura, sua maneira de delimitar o normal e o patológico) e a restrição punitiva na prisão (com seu sistema de castigo e de pedagogia, seus critérios de boa conduta, de recuperação e de libertação). São essas relações que, atuando no discurso psiquiátrico, permitiram a formação de todo um conjunto de objetos diversos. (FOUCAULT, 2000, p. 49-50)

Outro importante aspecto a ser assinalado diz respeito ao fato de que o sistema de formação, cujas regras são constituídas por esse complexo feixe de relações, não é indiferente ao curso do tempo. Nos limites temporais das formações discursivas,

Foucault se ocupou da dispersão dos elementos do discurso, o que de imediato supõe a presença de dois níveis cronológicos. Uma dimensão mais ampla, no interior da qual o discurso opera suas transformações, e outra intermediária em que esses elementos são provisoriamente sustentados até o momento de sua modificação. Além dessas, foi acrescentada ainda uma faixa temporal de realidade mais instantânea – aquela da irrupção de acontecimentos que dão ocasião à efetiva emergência de enunciados em sua existência singular. Essa articulação entre diferentes temporalidades repete o procedimento dos historiadores, que, no interior de uma longa duração, estrutura de amplitude secular, organizavam sucessíveis conjunturas separadas por intervalos de crise; e, na extensão dessas conjunturas, montavam séries de eventos.

Sendo assim, o *a priori* dos enunciados efetivamente formulados, diferentemente da estrutura considerada na análise etnológica, “não escapa à historicidade: não constitui, acima dos acontecimentos, e em um universo inalterável, uma estrutura intemporal” (FOUCAULT, 2000, p. 147). Os fenômenos de aparecimento, transformação, deslocamento, importação, que se devem à regularidade própria de seu esquema, são processos temporais e encontram-se inseridos numa série de acontecimentos. Deve-se destacar, todavia, que, em certos limiares decisivos, o grande sistema que incorpora todas essas modificações ocorridas nos trilhos da longa duração também se transforma.

Em conclusão, deve-se acrescentar que a dialética da duração, tese que é incorporada à investigação dos historiadores a partir dos esforços de Gaston Bachelard, precisou estar separada de seus pressupostos psicologizantes para ser finalmente introduzida no trabalho arqueológico. Do ponto de vista de Bachelard, é a causalidade psicológica que figura como fundamento da duração social. Os acontecimentos são organizados na memória de modo a se constituir a imagem da biografia individual pela exclusão de seus instantes vazios. Por nosso passado, diz Bachelard, "entendemos no máximo, de acordo com o sentido precisado por Pierre Janet, o que tínhamos desencadeado no tempo ou aquilo que, no tempo nos feriu" (BACHELARD, 1988, p. 39). A história pessoal é então fundada, costurando-se momentos que, na linha do tempo, encontram-se afastados uns dos outros. Fosse esse modelo explicativo aplicado ao quadro maior da organização social, ter-se-ia como efeito a suposição de algo como uma macroconsciência a cuja presença os eventos importantes estariam todos referidos. No quadro teórico da *Arqueologia*, entretanto, os efeitos de descontinuidade histórica têm seu fundamento no método da

serialização documental. A justaposição de documentos que se organizam segundo sua ordem no tempo faz aparecer aos olhos do analista acontecimentos discursivos que, rompendo com as estabilidades provisórias do saber, se apresentam como ocorrências descontínuas em relação aos eventos anteriores do mesmo sistema de formação.

Considerações finais

As análises que encaminhamos ao longo deste artigo nos levaram à percepção da existência de alguns traços da razão estruturalista no corpo textual da *Arqueologia do Saber*. Em especial, pareceu-nos que algumas considerações desta ordem são transferidas para um aspecto teórico ali definido como *sistema de formação*. Esse sistema, por meio do qual o discurso vem a se formar, guarda, em relação ao plano onde os enunciados podem emergir, uma relação singular que procuraremos a seguir resumidamente descrever.

Inicialmente, deve-se dizer que a região em cuja superfície os enunciados se estabelecem e na qual podem ser descritas as relações que mantêm entre si, seus agrupamentos, suas descontinuidades supõe um nível subjacente, uma camada na qual os mais diversos elementos da realidade social estabelecem entre si relações que configuram um complexo conjunto de sistematicidades. O modo como são dispostas as relações que estabilizam o contato entre esses elementos é o que serve de condição de existência aos acontecimentos dados no plano enunciativo. Nesse sentido, repete-se na *Arqueologia* a bidimensionalidade que marca a aplicação do método estrutural nas ciências sociais. No trabalho de Lévi-Strauss, por exemplo, essa divisão se apresenta na relação pressuposta entre uma *ordem vivida*, que o antropólogo conhece diretamente na pesquisa de campo, e uma *ordem concebida*, que ele alcança a partir da anterior, com o auxílio da qual pode inferir a estrutura social que a ela serve como fundamento. As relações existentes entre os elementos que compõem cada um desses níveis tem natureza formal, sendo, por essa razão, relações suscetíveis à matematização e com as quais se pode definir um sistema firmemente regular e fechado. Organizando esse sistema e explicando as diferenças existentes em seu interior, o antropólogo crê oferecer a seus pares um conhecimento rigoroso e universal acerca da cultura estudada.

Do ponto de vista da *Arqueologia*, o sistema desde o qual os enunciados são formados não se organiza por meio da articulação entre elementos cujas relações

podem ser formalmente estabelecidas ou matematicamente arranjadas, nem se deve supor entre ele e o plano dos enunciados uma relação de causalidade simples, como se o enunciado fosse um efeito necessário desencadeado pelo sistema de formação. De fato, o sistema que forma os enunciados encerra em seu interior relações regulares entre os elementos que o compõem. Trata-se, porém, de um sistema aberto a contingências e transformações, suscetível à ação do tempo, pelo que não comporta o rigor matemático de estruturas fechadas. Nele estão dispostas não as causas simples dos enunciados que se formam em um outro nível, mas diferentes condições que tornam possível a existência desses mesmos enunciados.

Outra importante questão a ser assinalada é o fato de que o *sistema de formação* parece ser um dos aspectos mais desafiadores da *Arqueologia* para os analistas do discurso que modernamente se aventuram a aproveitá-la como base teórica de seus exercícios de análise. A dificuldade parece surgir de dois problemas em particular. Um deles diz respeito ao fato de que o sistema que forma os enunciados demanda um trabalho de descrição das relações que articulam os mais diversos elementos dispostos nesse espaço desde o qual o discurso pode emergir. A tarefa não é, portanto, especialmente familiar ao linguista. Parece mais bem ajustada à sensibilidade do cientista etnógrafo (ou mesmo sociólogo), habituado a percorrer toda a amplitude de uma cultura, registrando suas instâncias, seus componentes, seus funcionamentos variados. O segundo problema, que com o primeiro se relaciona, concerne à estratégia de pesquisa normalmente adotada pelos linguistas que praticam análise do discurso: havendo privilegiado as ciências da linguagem em suas práticas investigativas, tais analistas quiseram se concentrar no estudo das relações existentes entre os enunciados, na identificação de seus agrupamentos, na descrição dos pontos de contato que articulam diferentes discursos, nos procedimentos de exclusão sob os quais a produção enunciativa se regula, etc. Desse modo, o trabalho de campo tem se voltado à exploração das possibilidades de análise oferecidas no plano dos enunciados, considerando-se, via de regra, o modo como se conjugam a função enunciativa e a estrutura textual que, por meio dela, pode vir à existência. A análise arqueológica, porém, não se conclui com a realização dessa etapa. Desde aí, o arqueólogo deve escavar o terreno em que o dito se apresenta para abaixo dele localizar e descrever o conjunto de condições a partir das quais a existência do enunciado pôde ser preparada. Numa entrevista concedida à Gerard Raulet em 1983,

Foucault sumariza esse aspecto da análise que, inclusive, justifica a escolha da palavra arqueologia:

Se empreguei esse termo arqueologia, (...) era para dizer que o tipo de análise que eu fazia estava deslocado, não no tempo, mas pelo nível em que ele se situa. Meu problema não é estudar a história das ideias em sua evolução, mas sobretudo ver debaixo das ideias como puderam surgir tais ou tais objetos como objetos possíveis de conhecimentos. (FOUCAULT; RAULET, 2005, p. 319/320)

Se, portanto, os linguistas quiserem se aproximar dessa dimensão que condiciona o aparecimento dos enunciados, para sobre ela atuar, organizando seus componentes, descrevendo suas relações intrínsecas, mapeando, enfim, a disposição complexa e irregular de sua fisionomia, será provavelmente necessário que lancem mão de outros recursos além das tradicionais ferramentas já disponíveis no domínio das ciências da linguagem. Na descrição do sistema de formação, o que se encontra em jogo é uma análise das positivities que servem como condição de existência aos enunciados. A indicação de tais elementos e das relações que mantêm entre si suscita, portanto, instrumentos de análise que sejam aplicáveis a uma realidade que, na *Arqueologia*, se supõe como de natureza não textual. Nesse aspecto, a aproximação e o diálogo com outras divisões no interior das ciências humanas e sociais parece se impor como condição para os linguistas que pretendam se aventurar no trabalho bidimensional para o qual a obra de Foucault nos convida.

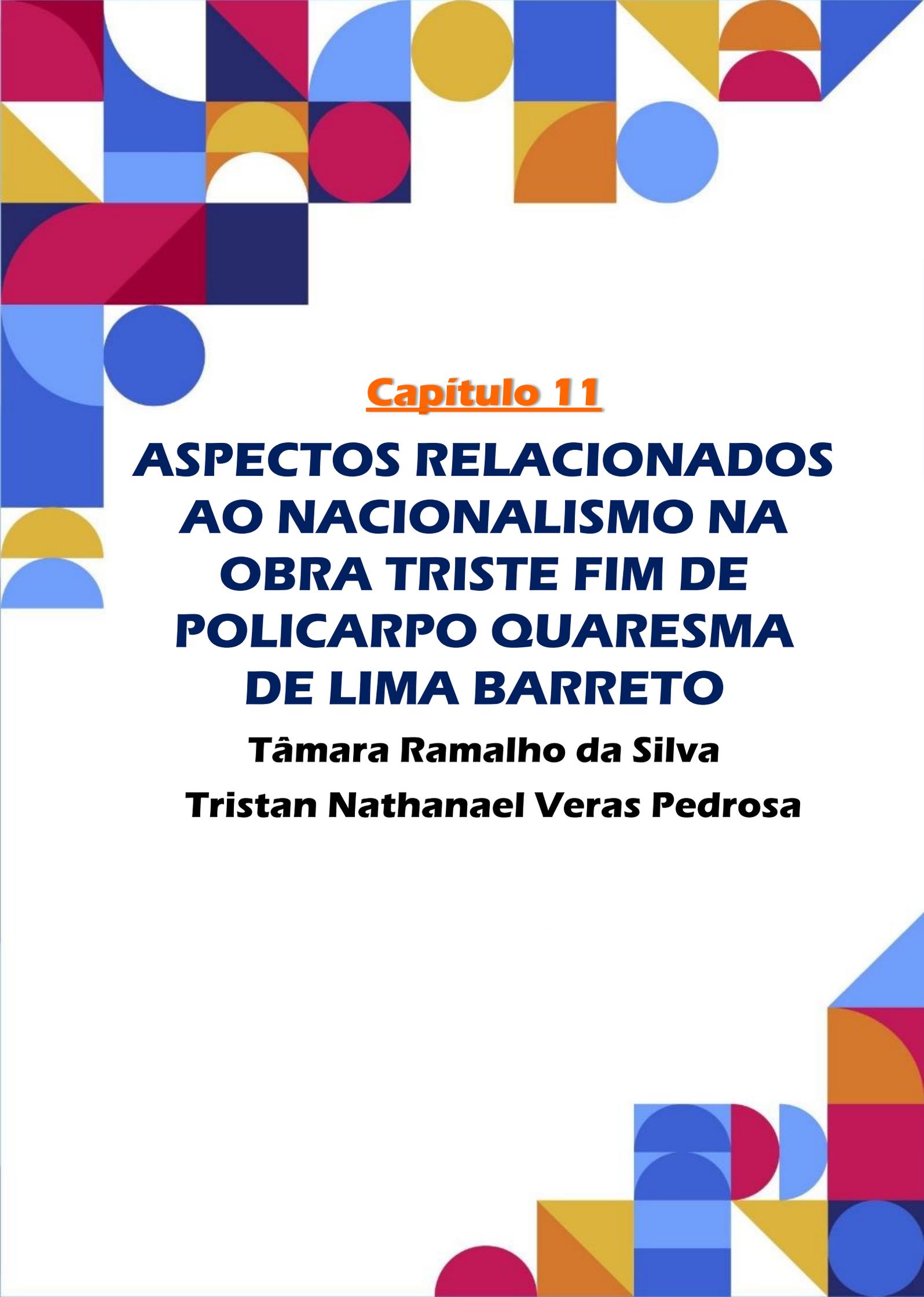
REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A dialética da duração**. São Paulo: Editora Ática, 1988. (Originalmente publicado em 1936)
- BARROS, J. D. A historiografia e os conceitos relacionados ao tempo. **Dimensões**, v. 32, p. 240–266, 2014.
- BRAUDEL, F. História e sociologia. In: **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1978a. (Originalmente publicado em 1958)
- BRAUDEL, F. História e ciências sociais. A longa duração. In: **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1978b. (Originalmente publicado em 1958)
- FOUCAULT, M. **Dits et écrits I 1954-1969**. Paris: Gallimard, 1994.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Originalmente publicado em 1969)
- FOUCAULT, M.; RAULET, G. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: **FOUCAULT, Michel. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- LÉVI-STRAUSS, C. A noção de estrutura em etnologia. In: **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Nasif, 2008a. (Originalmente publicado em 1952)

LÉVI-STRAUSS, C. História e etnologia. In: **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Nasif, 2008b. (Originalmente publicado em 1949)

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

VEYNE, P. **Foucault: o pensamento, a pessoa**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners contain complex arrangements of squares, circles, and semi-circles in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners have simpler patterns of semi-circles and squares in blue and yellow.

Capítulo 11

**ASPECTOS RELACIONADOS
AO NACIONALISMO NA
OBRA TRISTE FIM DE
POLICARPO QUARESMA
DE LIMA BARRETO**

Tâmara Ramalho da Silva

Tristan Nathanael Veras Pedrosa

ASPECTOS RELACIONADOS AO NACIONALISMO NA OBRA *TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA* DE LIMA BARRETO⁶

Tâmara Ramalho da Silva

Graduanda em Letras e Literatura de Língua portuguesa pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: tamararamalho@ufpi.edu.br

Tristan Nathanael Veras Pedrosa

Graduando Letras e Literatura de Língua portuguesa pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: tristanveras@ufpi.edu.br

Resumo

Dentre as obras que inseridas na estética literária do Pré-Modernismo, podemos afirmar que *Triste fim de Policarpo Quaresma* de autoria de Lima Barreto foi uma das mais relevantes. Este romance trata de maneira irônica o nacionalismo extremado do major Policarpo Quaresma. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar os aspectos relacionados ao nacionalismo na obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Para tal, realizaremos, primeiramente, uma apreciação do contexto histórico na qual a obra está inserida, além de abordar algumas ideias já discutidas pela crítica literária a respeito do romance. Esse estudo é relevante uma vez que abrange elementos da obra ainda não devidamente discutidos por outros autores, contribuindo, dessa forma, para enriquecer os estudos literários acerca do Pré-Modernismo e do romance de Lima Barreto. A partir do estudo realizado, observamos que desde o Arcadismo até contemporaneidade, diversas obras da literatura brasileira já apresentaram aspectos relacionados ao nacionalismo, ora este sendo manifestado de forma idealizada ou ufanista, ora apresentando um teor crítico-social. Contudo, até o período do Pré-Modernismo, não havia obras que criticassem o nacionalismo em si, isto é, que tivessem como foco uma crítica direcionada ao nacionalismo ufanista enquanto abordassem o contexto cultural, político e social da época. O romance de Lima Barreto possui um caráter de ineditismo na literatura brasileira. Além disso, sua obra é fundamental para compreensão do que se passava no Brasil no período da República Velha. Daí compreendemos o porquê de *Triste Fim de Policarpo Quaresma* estar inserido no cânone de nossa literatura.

Palavras-chave: Pré-modernismo. Nacionalismo. Crítica. Policarpo Quaresma.

⁶ Artigo publicado inicialmente nos Anais do I Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI).
Proceedings of the XII SIBGRAPI (October 1999) 101-104

Abstract

Among the works included in the literary aesthetics of Pre-Modernism, we can say that *Triste fim de Policarpo Quaresma* by Lima Barreto was one of the most relevant. This novel treats Major Policarpo Quaresma's extreme nationalism in an ironic way. In this sense, this work aims to analyze the aspects related to nationalism in the work *Triste fim de Policarpo Quaresma*. To this end, we will first carry out an appreciation of the historical context in which the work is inserted, in addition to addressing some ideas already discussed by literary criticism regarding the novel. This study is relevant since it covers elements of the work that have not yet been properly discussed by other authors, thus contributing to enrich literary studies on Pre-Modernism and Lima Barreto's novel. From the study carried out, we observed that from Arcadism to contemporaneity, several works of Brazilian literature have already presented aspects related to nationalism, now being manifested in an idealized or proud way, and sometimes with a critical-social content. However, until the period of Pre-Modernism, there were no works that criticized nationalism itself, that focused on a criticism directed to proud nationalism while addressing the cultural, political and social context of the time. Lima Barreto's novel has an unprecedented character in Brazilian literature. In addition, his work is fundamental for understanding what was going on in Brazil during the Old Republic period. Hence we understand why the *Sad End of Policarpo Quaresma* is inserted in the canon of our literature.

Keywords: Pre-modernism. Nationalism. Criticism. Policarpo Quaresma

Introdução

Levando em conta que uma estética literária se constitui a partir de um denominador comum, que engloba desde o pensamento dos indivíduos (autores e poetas) inseridos em um determinado contexto sócio histórico, até um conjunto de marcas estilísticas recorrentes em certas obras literárias, podemos afirmar que o Pré-Modernismo atende parcialmente a esses requisitos. Os autores inseridos neste movimento, que compreende o final do século XIX até a semana de Arte Moderna em 1922, manifestaram, ainda que de maneira particular, uma literatura de caráter crítico, levando em consideração o momento de transformações políticas, bem como os diversos problemas sociais que enfrentavam os brasileiros naquela época. Em vista disso, o Pré-Modernismo é considerado um momento de transição dentro da nossa literatura, cuja influência foi marcante para o Modernismo.

Dentre as obras que contribuíram para esse movimento, podemos afirmar que *Triste fim de Policarpo Quaresma* de autoria de Lima Barreto foi uma das mais relevantes. Este romance, como será discutido com mais detalhes adiante, trata de maneira irônica o nacionalismo extremado do major Policarpo Quaresma (protagonista da ficção).

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar os aspectos relacionados ao nacionalismo na obra *Triste fim de Policarpo Quaresma* e sua respectiva influência para o movimento do Modernismo no Brasil. Para tal, realizaremos, primeiramente, uma apreciação do contexto histórico na qual a obra está inserida, além de abordar algumas ideias já discutidas pela crítica literária a respeito do romance. Ademais, a relevância desse estudo para o meio acadêmico está na possibilidade de abranger elementos da obra ainda não devidamente discutidos por outros autores, contribuindo, dessa forma, para enriquecer os estudos literários acerca do Pré-Modernismo e do romance de Lima Barreto.

Pressupostos históricos do pré-modernismo influenciadores da obra: *Triste fim de Policarpo Quaresma*

O período o qual se estabeleceu a República no Brasil, denominado posteriormente de República Velha, representou a passagem do poder da monarquia para as mãos de pequenos grupos (ou famílias) que detinham vastas riquezas e privilégios, isto é, as oligarquias. Levando isso em consideração, é válido ressaltar que esse processo acentuou a desigualdade social no país, afinal, enquanto poucos indivíduos possuíam grande parte das riquezas do país, a maioria vivia na miséria, sem as mínimas condições de sobrevivência. Desse modo, não seria descabido afirmar que a forte desigualdade social ainda presente no Brasil é reflexo do que se passou neste contexto histórico. Corroborando com isso, Rezende, Medina e Diniz (p. 107, 2015) afirmam que:

É certo que uma mudança política tão drástica, como a passagem do regime monárquico para o republicano, reflete diretamente na situação da população. E, por tal motivo, o início da República Velha provocou mudanças na organização social. No entanto, esta mudança não trouxe alterações significativas em termos de expansão de direitos civis e políticos. Isso porque não houve qualquer expansão da cidadania ou inclusão de determinadas minorias no governo, sendo certo que negros, mulheres e analfabetos estavam excluídos dos atos da vida política pela Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891.

Ainda se tratando deste contexto histórico, observamos que a Proclamação da República em 1889, bem como a aparente estabilização político-econômica vivenciada no Brasil, pelo menos no que diz respeito à camada mais privilegiada da sociedade, foram responsáveis pela formação da *Belle Époque* brasileira. Com origem

em Paris, na França, esse movimento representou um momento de transformações político, sociais e culturais. Contudo, diferentemente da *Belle Époque* francesa, no Brasil o movimento foi marcadamente elitista e, segundo Milagre Júnior e Fernandes (2013, p. 21), "exógeno e delineado por interesses externos, construído sem nenhuma espontaneidade". Os autores ainda pontuam que foi um processo conservador, diferentemente do que se evidenciou na Europa. No Brasil, a *Belle Époque*, portanto, foi mais uma tentativa de se assemelhar à França, o centro da cultura do mundo na época, do que o reflexo de um período marcado por mudanças e progresso socioculturais.

Nesse sentido, levando em conta que o Rio de Janeiro era a capital federal do Brasil, notamos que o processo de assimilação da *Belle Époque* foi mais intenso. Ademais, segundo Chataignier (2010, p.82), a cidade já passava por um crescimento urbano acentuado desde 1817 com a chegada dos ônibus. Em vista disso e do relevo acidentado da cidade, que atrapalhava a sua organização, bem como as epidemias que acometiam a população, o governo empreendeu reformas a fim de melhorar a qualidade de vida dos habitantes, buscando realizar um embelezamento e uma higienização na cidade. Em relação a isso, Souza (2008, p. 60-70) diz que:

O Rio de Janeiro da *Belle Époque*, a então capital da recém-fundada república brasileira, foi uma das cidades latino-americanas onde a elite dirigente melhor incorporou a urbanização como uma necessidade urgente de uma sociedade que precisava "civilizar-se". As reformas, que em poucos anos redefiniram funções para as áreas centrais da cidade, criaram condições para um novo ordenamento espacial com o surgimento de novas zonas de elite na parte sul da cidade.

Levando isso em consideração, podemos inferir que os aspectos socio-históricos mencionados - além de outros como: as revoltas da Armada, Federalista, Chibata e da Vacina; a Rebelião de Canudos e o cangaço, o fanatismo religioso; a imigração, a industrialização, as greves operárias e o avanço do ideal socialista/comunista - representaram uma forte influência para que os autores da época escrevessem obras socialmente engajadas, com o teor crítico acerca da situação na qual se encontrava o país. Essas manifestações literárias realizaram uma denúncia da realidade político-econômico-social do Brasil, focando nas camadas marginalizadas da população. Assim, as obras inseridas nesse período e que abordaram as temáticas citadas foram classificadas posteriormente num movimento literário denominado Pré-Modernismo. Trataremos, a seguir da obra proposta para este trabalho: *Triste fim de Policarpo Quaresma*.

Crítica literária sobre a obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*

Triste Fim de Policarpo Quaresma é a obra mais conceituada do escritor Lima Barreto. O romance foi publicado, inicialmente, em folhetim, entre 11 de agosto e 19 de outubro de 1911 no periódico carioca *Jornal do Commercio*, sendo editado mais tarde, em 1916, como livro. Mesmo participando ativamente da imprensa e de grupos literários, a publicação e distribuição do romance foi custeada pelo escritor. As dificuldades de publicação levam a diversas causas prováveis, principalmente a repercussão do seu primeiro romance, *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* (1909), pelas duras críticas à imprensa no livro, o autor é retirado do quadro de colaboradores do jornal *Correio da Manhã*. Segundo Nunes (2009, p. 109):

Cremos que a saída de Lima Barreto do jornal dirigido por Edmundo Bittencourt, deu-se em razão da postura militante do cronista, possivelmente cerceada pela direção do jornal, trazendo a ele menos oportunidades do que a outros colaboradores.

A dificuldade de publicação, ao que tudo indica, também se deu pelas lutas ideológicas travadas entre os mais influentes jornais do período. Além desse jornal, cabe destacar a participação de Lima Barreto na revista *Floreal*.

A literatura brasileira nas primeiras décadas do século XX é caracterizada por poucas novidades, nesse momento há uma forte tensão política e social. Nos anos que antecedem a publicação de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, Lima Barreto coordena um grupo literário de oposição à Academia Brasileira de Letras. Além disso, pouco depois, declara apoio ao candidato de oposição à previdência, o literato Rui Barbosa. Nesse cenário, Lima Barreto constrói uma literatura militante, dedicada a atacar a tradição literária e o caráter elitista da ordem social. Sobre o caráter popular da escrita do autor, o crítico Santiago (1980, p. 34) afirma que:

É por si que se deve falar, em primeiro lugar, da qualidade popular que o texto de Lima Barreto oferece, quando num confronto com Machado de Assis, ou com os seus sucessores modernistas. A posição isolada e intrigante de Lima Barreto explica-se pelo fato de ter ele assumido uma estética popular numa literatura como a brasileira, em que os critérios de legitimação do produto ficcional foram sempre os dados pela leitura erudita.

O sucesso do folhetim não se repete com o livro. Em 1916, Manuel de Oliveira Lima também lamenta a baixa recepção dada ao livro pela imprensa. É conhecida também a marginalização de Lima nos meios literários, tendo sua candidatura à

Academia Brasileira de Letras (ABL) negada três vezes. A respeito disso, o pesquisador Berthold Zilly (2006, p.1) pontua:

Tanto a candidatura como a sua derrota remetem à posição ambígua do escritor com respeito ao establishment, ao qual ele pertencia de alguma maneira, estando ao mesmo tempo à margem. Apesar de lhe concederem uma certa projeção como jornalista e escritor, as instituições culturais o mantinham à distância, ao passo que ele, mesmo parodiando-as e ridicularizando-as, nunca deixou de esperar um reconhecimento oficial.

Pouco antes da morte de Lima Barreto, o escritor Monteiro Lobato (1997), reconhece o valor do romance, considerando-o como “um magnífico estudo de caracteres e costumes”. Na atualidade, a obra encontra-se consolidada entre o cânone das obras nacionais. Os livros e antologias de contos do autor, podem ser encontrados facilmente em bibliotecas e livrarias, tanto física quanto virtuais, principalmente *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. É interessante destacar que a maioria dos escritores que não consideravam Lima digno de entrar para o conceituado círculo da época, hoje encontram-se esquecidos. Bem como pontua Berthold Zilly (2006, p.1), hoje a obra está “[...] no cânone nacional daqueles livros básicos, quase fundacionais, que são considerados indispensáveis para o Brasil compreender a si mesmo”. Cabe destacar também que Lima Barreto e sua obra foram discutidos na 15ª edição da Flip (Festa Literária internacional de Paraty), que aconteceu de 26 a 30 de julho de 2017, nessa oportunidade, a curadora da edição de 2017, Joselia Aguiar (FLIP, 2017) afirmou que:

Por muito tempo Lima Barreto ficou na ‘aba’ de literatura social, e sua obra e trajetória possibilitaram muitos debates sobre a sociedade brasileira. O que eu gostaria, mesmo, é que a Flip contribuísse para revelar o grande autor que ele é. Para além das questões importantíssimas sobre o país que ajuda a levantar, tem uma expressão literária inventiva e interessante, à frente de sua época em termos formais, capaz de inspirar toda uma linhagem da literatura em língua portuguesa.

No que trata a historiografia literária, a obra é de importante discussão no período pré-modernista. Segundo Alfredo Bosi (1973, p. 346) caberia ao romance de Lima Barreto “o papel histórico de mover as águas estagnadas da belle époque, revelando, antes dos modernistas, as tensões que sofria a vida nacional”. Para Nelson Werneck Sodré, Lima Barreto foi responsável por desenvolver em suas obras uma crítica social viva, trazendo à tona as injustiças sociais.

Lima Barreto realizou, e nisso está precisamente o seu mérito, nisso é que domina suas insuficiências, uma crítica social muito viva, muito profunda, mostrando, em sua ficção, as injustiças da sociedade, o que era falso nela, o que era postiço, artificial, o que a deformava (SODRÉ, 2002, p. 567).

Dito isso, podemos perceber que autor é objeto de estudo de intelectuais importantes em diversas áreas da pesquisa, dentro e fora do Brasil, cabendo citar Lilia Schwarcz e Berthold Zilly.

Análise do nacionalismo na obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*

O romance *Triste fim de Policarpo quaresma* se passa no período da Primeira República, mais especificamente no governo do Marechal Floriano Peixoto. Neste período, como mencionado anteriormente neste trabalho, o poder se concentra nas mãos das oligarquias, marcando uma forte desigualdade social no país.

Levando isso em conta, a obra realiza uma crítica ao nacionalismo ufanista, presente na literatura, sobretudo, no Brasil pós-independência e no início do século XX. Na obra, o protagonista, Policarpo Quaresma é subsecretário do Arsenal de Guerra e demonstra um comportamento patriótico exacerbado, como se observa no trecho abaixo:

Policarpo era patriota. Desde moço, aí pelos vinte anos, o amor da pátria tomou-o todo inteiro. Não fora o amor comum, palrador e vazio; fora um sentimento sério, grave e absorvente. Nada de ambições políticas ou administrativas; o que Quaresma pensou, ou melhor: o que o patriotismo o fez pensar foi num conhecimento inteiro do Brasil, levando-o a meditações sobre os seus recursos, para depois então apontar os remédios, as medidas progressivas, com pleno conhecimento de causa (BARRETO, 2017, p.12)

Na personagem reside um lado que representa o brasileiro injustiçado, cuja voz não é ouvida e outro em que aparece a voz do romancista o qual compreende que o nacionalismo ufanista é débil. Corroborando com isso, Bosi (1973, p. 359) diz que:

Tal duplicidade de planos, o narrativo (relato dos percalços do brasileiro em sua pátria) e o crítico (enfoque dos limites da ideologia) aviva de forma singular a personalidade literária de Lima Barreto, em que se reconhece a inteligência como força sempre atuante.

Além disso, a noção que Policarpo Quaresma possui da pátria é abstrata, ou seja, é construída através do que se tem nos livros e, não corresponde, portanto, à realidade concreta na qual se estabelece a cultura do povo brasileiro. Em vista disso,

no decorrer do romance, o major empreende tentativas fracassadas de manifestar e/ou integrar-se a elementos típicos do Brasil. A respeito da biblioteca de Policarpo, Silviano Santiago (1980. p. 35) diz que é:

uma biblioteca radical e simplória, organizada em torno de “um espírito que presidia a sua reunião”-o Patriotismo-. A reunião, por sua vez, traduzia uma idêntica “disposição particular do espírito” do dono. O espírito do jovem patriótico se casa com o espírito da biblioteca patriótica, armando um sistema tautológico cuja única força é o “amor da pátria”. Este amor, exclusivo e tirânico, xenófobo, é o que legitima a ânsia de reformas e a busca de poder.

Uma das tentativas de manifestar esses elementos genuinamente nacionais pode ser observada quando Policarpo Quaresma, a partir de seus estudos, definiu que a modinha acompanhada pelo violão era que melhor expressava a alma nacional, como se verifica no trecho abaixo:

De acordo com a sua paixão dominante, Quaresma estivera muito tempo a meditar qual seria a expressão poética musical característica da alma nacional. Consultou historiadores, cronistas e filósofos e adquiriu certeza que era a modinha acompanhada pelo violão (BARRETO, 2017, p. 16).

Contudo, sua trajetória pelo mundo da música foi frustrada, visto que Policarpo não conseguiu aprender a tocar violão, desistindo das aulas com Ricardo Coração dos Outros. Outro momento da obra em que Policarpo Quaresma manifesta seu nacionalismo ufanista ocorre quando ele solicita através de um ofício, direcionado ao Congresso Nacional, que o tupi-guarani passe a ser língua oficial da nação:

Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se vêem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua; sabendo, além, que, dentro do nosso país, os autores e os escritores, com especialidade os gramáticos, não se entendem no tocante à correção gramatical [...] – usando do direito que lhe confere a Constituição, em pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi-guarani, como língua oficial e nacional do povo brasileiro (BARRETO, 2017, p. 47).

A proposta de Policarpo é recebida com risos, passando a ser alvo de notícias em jornais durante duas semanas. Ele não consegue entender o motivo da não aceitação do seu pedido ou da reação por parte dos colegas e da imprensa. Quaresma fica obcecado pelo estudo da língua, chegando a datilografar um ofício em tupi. Toda

essa preocupação residia no fato dele achar que seus colegas desconfiavam do seu conhecimento acerca da língua que ele tanto defendia. Sobre isso, Ada Maria Hemi Lewski (1998, p.7) comenta que:

Quaresma considera a exclusividade lingüística um fator determinante para a consolidação da independência do país. No entanto, a língua não foi sequer discutida na América, pois o fato de as colônias compartilharem a mesma língua com suas metrópoles não se constitui em obstáculo à independência.

No primeiro momento do romance, a personagem se encontra no espaço urbano e no segundo momento, logo depois de permanecer seis meses no hospício, o espaço passa a ser a zona rural, mais precisamente o sítio Sossego, sugestão de sua afilhada Olga. Muda-se então com o intuito de provar que as terras brasileiras eram férteis.

Planejou a sua vida agrícola com a exatidão e meticulosidade que punha em todos os seus projetos. Encarou-a por todas as faces, pesou as vantagens e ônus; e muito contente ficou em vê-la monetariamente atraente, não por ambição de fazer fortuna, mas por haver nisso mais uma demonstração das excelências do Brasil (BARRETO, 2017, p. 73).

Na visão de Silviano Santiago (1980), essa é a segunda decepção sofrida pelo Policarpo Quaresma. Na zona rural ele é atacado (tentativa de envolvê-lo em fraudes eleitorais e aplicação de multas, por exemplo) e expulso pelos políticos locais, além disso, é arruinado pelas saúvas e ervas daninhas. Posteriormente, no auge do seu descontentamento, Policarpo escreve para a irmã:

Penso que todo este meu sacrifício tem sido inútil. Tudo o que nele pus de pensamento não foi atingido e o sangue que derramei e o sofrimento que vou sofrer toda a vida foram empregados, foram gastos, foram estragados, foram vilipendiados e desmoralizados em prol de uma tolice política qualquer... Ninguém compreende o que quero, ninguém deseja penetrar e sentir; passo por doido, tolo, maníaco e a vida se vai fazendo inexoravelmente com a sua brutalidade e fealdade (BARRETO, 2017, p. 181).

O olhar ingênuo de Quaresma sobre a pátria e seus governantes, bem como sua visão nacionalista utópica é perdida em um momento de epifania, quando finalmente consegue compreender que a sua visão de pátria não condizia com o real.

No entanto, essa consciência da realidade o leva à prisão na Ilha das Cobras e posteriormente à morte, cumprindo o que já havia sido demonstrado no título da obra. Contudo, sobre o final da obra, Lewski (1998, p.7) faz a seguinte reflexão:

Se o fim de Policarpo Quaresma é trágico, o final da obra não o é, pois Lima Barreto antevê um futuro para a sociedade brasileira. Olga, a afilhada de Quaresma, após fracassada tentativa de salvar o padrinho da prisão, olhando os bondes e os carros que passam pelas ruas da cidade, adquire a consciência das transformações efetuadas na marcha da História, percebendo que outras modificações acontecerão. A visão de Olga, uma filha de imigrantes não comprometida com a classe dominante, é a esperança de um futuro melhor, cuja História será escrita por pessoas como ela. Essa visão de esperança se contrapõe à total desilusão de Quaresma.

Dito isso, em sua trajetória, Policarpo Quaresma parte de uma visão idealizada do Brasil, proveniente de livros, e tenta manifestar aspectos relacionados ao que ele acreditava ser genuinamente brasileiro. Porém em seus atos patrióticos, Policarpo sempre termina se frustrando em relação às suas expectativas e, isso, ao final da obra, faz com que ele perceba que a realidade do Brasil é diferente do que idealizava. O nacionalismo ufanista da personagem é construído de maneira inteligente na obra, enquanto apresenta a crítica do autor acerca da realidade político social, representando até mesmo o presidente Floriano Peixoto.

Considerações finais

Desde o Arcadismo até contemporaneidade, diversas obras da literatura brasileira já apresentaram aspectos relacionados ao nacionalismo, ora este sendo manifestado de forma idealizada ou ufanista, ora apresentando um teor crítico-social. Contudo, até o período do Pré-Modernismo, não havia obras que criticassem o nacionalismo em si, isto é, que tivessem como foco uma crítica direcionada ao nacionalismo ufanista enquanto abordassem o contexto cultural, político e social da época. Nesse sentido, o romance de Lima Barreto possui um caráter de ineditismo na literatura brasileira. Além disso, sua obra é fundamental para compreensão do que se passava no Brasil no período da República Velha. Daí compreendemos o porquê de *Triste Fim de Policarpo Quaresma* estar inserido no cânone de nossa literatura.

Na atualidade, a obra é relevante para desconstruirmos a ideia de que o início da República no Brasil foi algo essencialmente positivo, que trouxe progresso e desenvolvimento imediatos ao país. Talvez essa seja a impressão que fique quando

observamos o calendário e aparecem como datas comemorativas o 7 de setembro (Independência do Brasil) e o 15 de novembro (Proclamação da República). Sem dúvida foram momentos de grande importância para a nossa história, contudo não se pode idealizar e a considerar que possibilitaram rápidas melhoras sociais. Como mencionado anteriormente, na República Velha, observou-se no Brasil uma forte desigualdade social, relacionada à concentração de rendas e privilégios nas mãos das oligarquias, enquanto grande parte da população vivia na miséria. Nesse sentido, podemos estabelecer o papel crucial da Literatura em desmascarar a realidade social de uma determinada época e evidenciar aspectos muitas vezes apagados ou distorcidos na História pelas classes dominantes.

Referências

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BOSI, Alfredo. **O Pré-modernismo**. São Paulo: Cultrix, 1973.

CHATAIGNIER, Gilda. **História da Moda no Brasil**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

FLIP. Lima Barreto. 2017. Disponível em: <https://www.flip.org.br/homenageado/lima-barreto/>. Acesso em: 02 out. 2019.

LOBATO, M. Lima Barreto. 1919. In: BARRETO, L. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Edição crítica, Antonio Houaiss e Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo, coordenadores. Coleção Archivos. 1. ed. Madri; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Lima; Guatemala, San José de Costa Rica; Santiago de Chile: ALLCA XX, 1997.

MILAGRE JÚNIOR, S. L.; FERNANDES, T. F. Belle Époque Brasileira: as transformações urbanas no Rio. **Revista História em curso**. Belo Horizonte, v.3, n.3, 19-33, 2013.

NUNES, Radamés Vieira. **Sobre crônicas, cronistas e cidade: Rio de Janeiro nas crônicas de Lima Barreto e Olavo Bilac: 1900-1920**. 2009. 194 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16349>. Acesso em: 02 out. 2019.

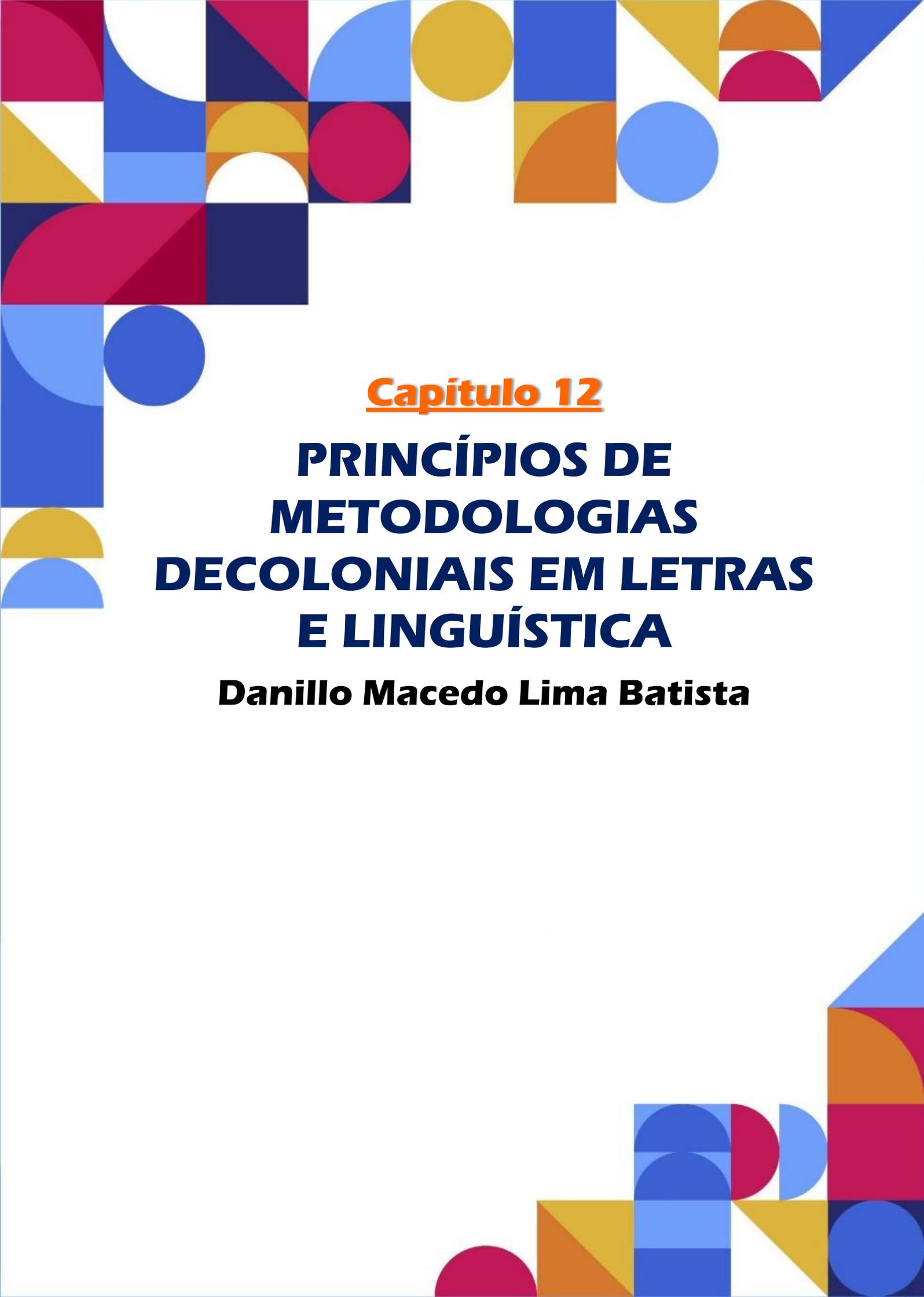
REZENDE, F. C. D.; MEDINA, E.; DINIZ, A. P. S. Direito à cidade: a desigualdade social no Rio de Janeiro na República Velha em um paralelo com o Rio de Janeiro atual. Pará de Mina: **Revista Digital FAPAM**, v.6, n.6, 107-119, 2015.

SANTIAGO, Silvano. Um ferroadá no peito do pé (dupla leitura de *Triste fim de Policarpo Quaresma*). In: SANTIAGO, Silvano. **Vale quanto pesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

SODRÉ, Nelson Werneck. Interpretações do Brasil. *In: História da literatura brasileira*. RJ: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, Fernando Gralha de. **A Belle Époque carioca**: imagens da modernidade na obra de Augusto Malta (1900-1920). 162 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2922>. Acesso em: 03 nov. 2019.

ZILLY, Berthold. Lima Barreto e a cultura nacional. Tradução de Simone de Mello. **Gramsci e o Brasil**, 2006. Disponível em: [zhttps://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=482](https://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=482). Acesso em 30 de set. de 2019.



Capítulo 12

**PRINCÍPIOS DE
METODOLOGIAS
DECOLONIAIS EM LETRAS
E LINGUÍSTICA**

Danillo Macedo Lima Batista

PRINCÍPIOS DE METODOLOGIAS *DECOLONIAIS* EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

Danillo Macedo Lima Batista (UFG)

Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Área de Concentração: Estudos Linguísticos. E-mail: danillomacedo@hotmail.com

Resumo: Neste artigo, apresento uma intersecção teórica entre o Estruturalismo e a *Decolonialidade*. Meu objetivo é propor uma reflexão crítica de duas propostas metodológicas: uma estruturalista, com base em um texto do professor Sebastião Elias Milani, *Historiografia-Linguística de Ferdinand de Saussure* (2011), e outra *decolonial*, a partir de um texto de Julia Suárez-Krabbe (2011) e outro, produzido de forma colaborativa, de Juan Carlos Gimeno Martín e Angeles Castaño Madroñal (2016). Muitos de nós nos perguntamos: e, agora, como colocar em prática minha pesquisa? Como alcançar os objetivos nela propostos? Não tenho a pretensão de detalhar todos os métodos de pesquisa possíveis. Não haveria espaço em um único artigo. Mas, proponho uma síntese bibliográfica, o método utilizado neste artigo. São epistemologias que se dialogam e se complementam. Para cada tipo de pesquisa, um caminho. Muitas vezes, não sabemos qual caminho (método) nos conduzirá aos resultados de nossa pesquisa. Mas, quando colocamos em prática nossa busca pelos resultados, os métodos mais adequados vão tomando forma. É importante conhecê-los, mas nem sempre eles serão definidos de forma prévia, senão durante o percurso. Como resultado final dessa síntese bibliográfica: uma reflexão que pode expandir bases sólidas para novas perspectivas sobre como realizar o trabalho acadêmico. Pude dialogar com “outros mundos”; algo valioso, já que nos faz perceber que o *conhecimento nunca acaba e o mundo é sempre maior do que nós*.

Palavras-chave: Metodologia Científica. Estruturalismo. Historiografia-Linguística. Estudos *Decoloniais*.

Abstract: In this article, I present a theoretical intersection between Structuralism and *Decoloniality*. My goal is to propose a critical reflection of two methodological proposals: a structuralist one, based on a text by Professor Sebastião Elias Milani, *Historiografia-Linguística de Ferdinand de Saussure* (2011), and a *decolonial* one, based on a text by Julia Suárez-Krabbe (2011) and another, produced collaboratively, by Juan Carlos Gimeno Martín and Angeles Castaño Madroñal (2016). Many of us wonder: and now, how do I put my research into practice? How to achieve the objectives proposed in it? I do not intend to detail all possible research methods. There would be no space in a single article. But, I propose a bibliographic synthesis, the method used in this article. They are epistemologies that dialogue and complement each other. For each type of research, a path. Often, we do not know which path (method) will lead us to the results of our research. But when we put our search for results into practice, the most appropriate methods take shape. It is important to know

them, but they will not always be defined previously, but during the journey. As a final result of this bibliographic synthesis: a reflection that can expand solid bases for new perspectives on how to do academic work. I was able to dialogue with "other worlds"; something valuable, since it makes us realize *that knowledge never ends and the world is always bigger than us*.

Key words: Scientific methodology. Structuralism. Historiography-Linguistics. *Decolonial Studies*.

1. Introdução

Neste artigo, comento e comparo propostas metodológicas para a pesquisa científica, com ênfase nos estudos acadêmicos na área das Ciências Humanas, seja na determinação das condições acadêmicas do sujeito para a efetiva delimitação do objeto, seja nos mecanismos a serem utilizados durante o processo de realização da pesquisa pretendida. Meu objetivo é, portanto, elucidar posturas científicas diferentes que se esforcem por, igualmente, encontrarem, com excelência, as melhores respostas a inquietações do espírito crítico; muito embora, aberto à convicção de que as "melhores respostas" podem surgir na forma de "novas perguntas".

Apresento propostas metodológicas que ora se contrapõem, ora dialogam entre si: uma, de origem estruturalista e, outra, de origem *decolonial*. Ambas igualmente enriquecedoras, não obstante convirjam no fato já mencionado de que se esforçam por encontrarem, no tocante à pesquisa acadêmica, os melhores recursos para a realização das tarefas almejadas.

É importante lembrarmos, antes do desenvolvimento deste artigo, o que sugerem os termos "decolonial" e "descolonização". De forma concisa: este se refere a uma suposta superação do modo colonizador de imposição da vontade, de domínio dos meios e dos fins econômicos; aquele não se convence de que tal dominação fora superada, mas sim velada por mecanismos modernos.

As metodologias *decoloniais*, por sua vez, não negam a ciência, mas perseguem outras formas de entendimento (e atuação) sobre o mundo que não sejam necessariamente ocidentais ou de aspecto impositivo. Em síntese, a "Ciência" não tem que ser somente a "ciência ocidental", a "história contada pelos portugueses", a "geografia europeia ou americanizada" (aquela põe a Europa no "centro do mundo", esta faz questão de se impor como sinônimo de "Norte": você já encontrou um "norte",

você está “desnortado”, ir para o “norte” (ou Norte) é ir para o caminho “certo” e assim por diante) etc.

É interessante observar, para citar um último exemplo, como novas tecnologias podem nos dar subsídios para novas metodologias de pesquisa e o quanto elas próprias são o resultado das novas metodologias que as criaram. O *Google-Maps*, por exemplo, pode nos levar a crer que qualquer lugar do mundo pode ser o “centro” de uma orientação (cujo termo vem da cultura oriental); e tudo irá depender, portanto, de uma “perspectiva”, de um “ponto de vista”⁷.

Há várias “ciências” e é preciso ser receptivo a elas, elas podem nos ensinar princípios valiosos: a “ciência espiritual do candomblé”, a “ciência arquitetônica dos antigos maias” dentre outros exemplos. Com base nesta perspectiva é que veremos adiante como são as chamadas propostas metodológicas *decoloniais* para pesquisas do âmbito acadêmico, sobretudo aquelas que estão relacionadas aos estudos na área de Letras e Linguística.

2. Metodologia Científica: *princípios teóricos*

A ciência, em termos gerais, é a capacidade do Homem de transformar problemas do cotidiano em soluções práticas através de estudos variados, o que implica experimentos e o desenvolvimento da tecnologia. A ciência tem como produto final aquilo que poderá melhorar a vida das pessoas, como o desenvolvimento de vacinas para doenças complexas e a otimização do tempo e do espaço humanos. O que se critica, portanto, não é a ciência em si, mas o fato de muitos pensarem que ela é 100% estável, neutra, sem convicções meramente pessoais ou não contaminadas por ideologias políticas. É preciso cautela, incluindo um olhar bem atento para que possamos desconfiar de fábulas que se escondem atrás do título de “ciência”.

Existem pelo menos três princípios teóricos que norteiam quase todo tipo de pesquisa científica: o pensamento dedutivo, o pensamento indutivo e o pensamento *abduutivo*. Deduzimos algo quando partimos do geral ao específico, trata-se da

⁷Ver novas possibilidades de “mapas”:

https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/14/cultura/1429016086_681676.html

“análise” de um conhecimento já adquirido, dado no mundo. Se todos os peixes nadam, logo (deduzo), o peixe que pesquei é capaz de nadar também.

O pensamento indutivo parte do específico para o geral. Vejamos, estou realizando uma pesquisa de campo e percebo que, em uma sala de aula qualquer, do Ensino Médio, aqui no Brasil, a maioria dos alunos não sabe fazer a leitura crítica de um artigo de opinião, logo (induzo) que a maioria dos alunos, do Ensino Médio, no Brasil, é analfabeta funcional. É o que eu induziria sem precisar ter contato com sala por sala de aula ao redor do Brasil.

O pensamento *abduativo*, por sua vez, busca um meio-termo; se aqueles partem de conhecimentos dados, já constituídos, este parte de uma situação específica ou geral e tenta produzir um “conhecimento novo”. Será que este peixe realmente nada? Como ele nadaria? Se não, o que o leva a não nadar ou a não nadar como os outros? Será que em toda sala de aula, sobretudo do Ensino Médio brasileiro, a maioria, realmente, é analfabeta funcional? Se não for, por qual razão não seria? Em que contexto dar-se-ia, pois, esta predominância do analfabetismo funcional?

A abdução não tem a pretensão de “provar”, de forma irrefutável, uma verdade. Mas, a partir da dedução e da indução, ela propõe “novas possibilidades” que podem, futuramente, serem confirmadas ou refutadas. Diante disto, fica claro que um estudo estruturalista seja mais dedutivo, com análises mais precisas. E é natural que estudos *decoloniais*, sobretudo em termos culturais, sejam mais *abduativos*, caminha-se junto com seu objeto, “descortinando e descobrindo-se”. É justamente este paralelo que desenvolvo a seguir, pensando-se nestes princípios ora sintetizados.

3. Estruturalismo e Decolonialidade: exemplos de metodologias científicas em Letras e Linguística

As metodologias científicas amparadas pelo Estruturalismo têm raízes muito antigas no pensamento ocidental, aparecem fundamentadas desde Platão. No campo dos estudos linguísticos ganhou bastante destaque a partir de Ferdinand de Saussure, no início do século XX (da Europa às academias brasileiras). O Estruturalismo pressupõe uma antecipação dos fenômenos determinados por conceitos formulados

por meio da análise das partes seccionadas das estruturas das coisas. Para tanto, pretende estabilizar tanto o sujeito *expert* quanto o objeto passivo, neutro.

Os estudos *decoloniais*, a princípio, não admitem uma separação entre sujeito e objeto, mas sugerem que sejam partes integrantes de uma busca coletiva, colaborativa, sem “superiores”. O Estruturalismo sugere um *expert* na decomposição e análise da estrutura das coisas que ele subjuga ao seu poder de experto. Muitas vezes, esta decomposição é feita com critérios mascarados por um suposto cientificismo, assim como a análise que é feita.

Nada pode ser reduzido a conceitos puros. Os conceitos são socialmente e culturalmente produzidos, se movimentam, mesmo que de forma quase imperceptível, nos dando a sensação de que são bastante estáveis e, portanto, imutáveis. As leis da Física, da Química (etc.) podem ser mais estáveis; porém, estudos antropológicos, históricos, sociológicos, linguísticos, são fundamentados em conceitos complexos que se movimentam com maior fluidez no tempo e no espaço e precisam, portanto, de mais liberdade para se desenvolverem, para apresentarem resultados.

É preciso reaprender a ser a cada instante; na medida em que as gerações se renovam, o mundo também é novo; conceitos baseados em mentalidades colonizadoras precisam ser superados. A ciência ocidental é muito valiosa, mas não pode ser a única a imperar no nosso modo de agir, de pesquisar, de aprender e de ensinar. Os conceitos exatos são mais rígidos, mais duradouros, naturalmente. Conceitos sociais podem gerar estigmas, paradigmas, preconceitos que resistem a mudanças (naturais ou não); estes conceitos adoecem e se condenam a verdades irrefutáveis, como a de que é preciso trabalhar muito para ser rico, quando, na verdade, se oculta que muita riqueza geralmente é o resultado de muito trabalho “dos outros”. Se até os conceitos mudam (incluindo os mais pueris), o modo como fazemos algo muito mais irá e deverá mudar. Por isso a parte chamada “metodologia”, de toda e qualquer pesquisa, deveria ser a parte “libertadora”. Pois o “modo” como será feito algo, amparado por velhos ou novos conceitos, variará muito mais de lugar para lugar, de pessoa para pessoa, de objeto para objeto de estudo do que as coisas que pesquisamos, criamos, fazemos etc., além dos conceitos (mais rígidos que os modos) nos quais nos amparamos para fazermos e entendermos tudo aquilo que produzimos.

A ciência ocidental, europeizada, afirma que o Homem “domina a Natureza”, seus elementos, suas leis etc. Muitos indígenas, e muitos outros indivíduos de culturas que não estão arraigadas ao pensamento greco-romano, não concebem o fato de que

Homem e Natureza se separem ou que o Homem tem total domínio sobre a Natureza. Acredita-se, no entanto, que ambos constituem uma unidade na qual há uma interação contínua. O Homem como “parte” da Natureza, ligados em essência e sem que um domine o outro, mas um vivendo “com” e “no” outro; portanto, vivendo “o” outro e ambos sendo a mesma coisa. Esta é uma filosofia, inclusive, de aspectos panteístas, em seu caráter espiritualista, a qual pode ser evidenciada em diversas culturas ao redor do planeta. Este é um exemplo de que a concepção que se tem de “ciência” é plural e deveriam (as diversas concepções) dialogar entre si.

O Estruturalismo foi amplamente difundido no início do século XX pelo linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure que fundamentou a sistematização da Linguística. Basicamente, o Estruturalismo é uma linha de pensamento que orienta um tipo de pesquisa, assim como a epistemologia *decolonial*. Esta linha de pensamento pode partir de uma base geral (uma estrutura) para a análise de eventos mais específicos (pensamento dedutivo). Uma estrutura (por exemplo, na Psicologia: a do pensamento) pode ser também estudada em um indivíduo para que se desenvolva a tese de uma estrutura geral presente em todos ou na maioria (pensamento ou método indutivo) dos indivíduos pertencentes àquela mesma classe/gênero/espécie.

Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi quem introduziu no mundo acadêmico a discussão, de forma significativa, sobre o pensamento/método estruturalista de se fazer ciência quando ele a propôs para o objeto “língua”; ele queria fazer do estudo da língua uma legítima ciência, para tanto, fazia-se necessário analisá-la enquanto uma “estrutura”. Para ele, a verdadeira língua era a “falada” (assim surgiram disciplinas como Fonética e Fonologia), tanto é que ele destruía seus esboços escritos ao final de suas aulas/exposições; seus alunos anotavam tudo e foram eles que criaram o Curso de Linguística Geral, nascendo, assim, sistematicamente, a “Linguística”. Outras personalidades históricas, tão conhecidas, também não “escreviam”, apesar de que liam muito e ensinavam muito: Sócrates, Jesus etc. Não que a língua não seja também “escrita”, aliás, existe um mundo escrito amplamente ligado ao nosso modo de agir e pensar; ele é, portanto, igualmente importante; foi, a propósito, depois de Saussure que disciplinas como a Linguística-Textual surgiram e se fazem imprescindíveis até hoje. O próprio sentido de texto mudou, principalmente após o advento da internet, mas isto é uma discussão para outro artigo.

Antes de apresentar um exemplo de metodologia estruturalista, a Historiografia-Linguística, é importante fazer esta síntese tanto do Estruturalismo quanto da Linguística. Além disto, farei algumas indagações com o objetivo de que se tornem reflexões sobre a natureza do texto e do modo como, em nossas pesquisas, pretendemos, com ele, trabalhar. E, deste modo, alguns conceitos linguísticos serão revisitados; sejam eles de Saussure, sejam eles de outro expoente dos estudos da linguagem, o qual veio um pouco depois de Saussure e propôs uma série de questões gerais sobre a natureza da língua e do texto, Mikhail Bakhtin (1885 – 1975).

O objeto de estudo da Linguística é tudo aquilo que foi, de algum modo, transformado em língua/linguagem, ou só pode ser acessado através dela (s). O texto é o produto de uma “enunciação”. Tema complexo: em síntese, o “enunciado” é o produto final e *irrepetível* de uma troca de conhecimentos intersubjetivos realizados por interlocutores vários submetidos a condições externas (e também psicológicas) igualmente várias: o veículo do enunciado, o quando, o onde, etc. (este “onde” também chamado por algumas disciplinas de “*locus* de enunciação”). Ver *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1988), de Bakhtin.

Se estudar o texto é recuperar todo o processo de enunciação nele contido, como esta “recuperação”, de um processo inédito, *irrepetível*, seria feita? Qual a verdade contida num texto? O que é a “verdade”? Ou ele só é, sempre, a verdade de alguém ou daqueles que fizeram parte da sua enunciação?

O que foi, exatamente, enunciado? Quando? Por quem? Com quais propósitos? As repostas a essas perguntas serão dadas por outros textos? Enunciados esclarecem enunciados? Enunciados históricos esclarecem enunciados históricos? Um texto com a pretensão de veridicidade não se tornou fictício a partir do momento em que se transformou em palavras e se despreendeu daquilo a que se refere, daquilo que já passou, que já se desfizera no tempo e no espaço? Quais são as palavras, ou os enunciados, capazes de traduzir, fielmente, a “realidade” a outros falantes?

A realidade da palavra não é apenas a “sua realidade”? Qual seria a realidade da palavra além das realidades que ela tenta representar? Letras, grafemas, fonemas que vão além da própria materialização e reconduzem a memória, o raciocínio e os sentimentos em direção a algo que está fora dela (da palavra). No final das contas (as palavras), não representam nada além de si mesmas, e as ideias singulares, na *psique*

de cada um. Quanto à “realidade”? Ela existe fora das ideias? As ideias existem sem as palavras?

A Historiografia-Linguística, por sua vez, quando se propõe a fazer do texto escrito (objeto da Linguística) seu material histórico de pesquisa, parte da “síntese histórica”, sem preocupar-se com “sentidos múltiplos”, senão com a “estrutura do texto”, linguisticamente concebido, o “texto” (escrito) é sua fonte de pesquisa irrevogável. Mas, que realidade o texto, histórico ou ficcional, representa? Apenas a realidade daquele que narra, entendida da forma daquele que narra? Como nos indica Suárez-Krabbe (2011, p. 191 – 193): “(...) la narratividad juega un papel importante en nuestras vidas en cuanto es la forma que tenemos de obtener un sentido del control del mundo⁸”.

A Historiografia-Linguística, enquanto exemplo de uma metodologia estruturalista, não pretende ser fiel à realidade, ou “controlar realidades”; ela é a montagem de um quebra-cabeça que, por meio de textos, irá formar uma imagem, real em si mesma, sem pretender fidelidades a outras realidades. Cada indivíduo produzirá sua própria sensação de “realidade”. Milani (2011, p. 18) nos diz o seguinte: “(...) como o discurso registra a versão compreendida por um único indivíduo, neutraliza a possibilidade de verdade absoluta. Assim sendo, ou o texto é ficção ou é teoria”.

Milani, em dado momento de sua exposição didática sobre o método historiográfico (metodologia) a partir de Saussure e suas fontes, diz que o “método” é sempre “novo”. Ele se esforça, ainda, por defender a tese de que os conceitos podem ser rígidos (e devem sê-lo para a manutenção de uma identidade coletiva); sua rigidez repousa justamente no fato de que são, predominantemente, socialmente estabelecidos e tudo o que é social precisa ser rígido para ser acessado por todos (este é um princípio estruturalista).

Mas, ele continua, o “método” seria a cisão que liberta, ou poderia libertar, o indivíduo daquilo que é repetitivo e parece ser imposto e, portanto, não pode ser violentamente imposto como se todos os caminhos tivessem que ser iguais e não pudesse haver a possibilidade de criação de novas formas de se obter os mesmos ou melhores resultados.

⁸ Tradução do autor: a narratividade desempenha um papel importante em nossas vidas, pois é a maneira que temos de ganhar um senso de controle do mundo.

A Historiografia-Linguística pode, então, ser “libertadora”, embora continue, fundamentalmente, estruturalista, rígida, na concepção do “objeto”, na determinação do “sujeito experto”. Milani, mencionando Saussure: “(...) não pode existir ciência sem objeto de estudo. (...) A sua terminologia fazia com que o estudioso conseguisse um certo distanciamento do objeto (...)” (MILANI, 2011, p. 37 e 38).

Não pode haver ciência sem um “objeto”: esta é a ciência tradicional, do pensamento antigo, da Grécia Antiga. E, para que haja um objeto, é necessário que haja um “sujeito” que seja, ao mesmo tempo, “superior” (“experto”) e “distante” (por ser superior e para que consiga “sondar”). Porém, quem é que determina o que será, ou quem será, o “sujeito” e o que será, ou quem será, a coisa que precisa da intermediação de um sujeito e, sendo assim, tornar-se um “objeto”? E quais são, ou deveriam ser, os “métodos” para isso? Como pode haver objeto claro se os métodos foram declarados como sempre “novos”?

São questões perturbadoras da alma científica, e estas questões podem ser “objetos” também da Antropologia ou da Filosofia. Tudo isto nos leva a refletir, e este é o objetivo deste artigo, sobre nossa própria constituição como sujeitos que criamos objetos que nos fazem estes sujeitos; o preço pago por estes objetos é permitir que sejamos seus sujeitos; está acontecendo agora, neste escrever, neste ler, para que, como sujeitos, sejamos alguém no mundo acadêmico, no mundo civilizado. É um paradoxo ou uma metalinguagem. Uma *auto reflexão*, pelo menos, para uma postura mais cautelosa, incluindo durante o processo de “criar” objetos que queremos sempre “distantes” (sejamos mais cuidadosos com os critérios utilizados nesta dinâmica), porque somos “intocáveis”, porque somos os “expertos” no assunto, porque lemos, pesquisamos, analisamos para que no fim possamos dizer o que os indígenas precisam e querem para eles, o que as mulheres precisam ser e fazer, o que os jovens precisam ler e escutar etc.

É interessante observar, a partir do momento em que consideramos as metodologias *decoloniais* (lendo, estudando, pesquisando, comparando textos etc.), as quais enfatizam tanto o “diálogo”, o “movimento”, a “construção coletiva do sujeito-objeto”, que em certo ponto, a Historiografia (estruturalista) reconhece a necessidade de se recriar os métodos de leitura, de pesquisa etc. Não há verdade irrefutável, nem mesmo nas ciências mais precisas como a Robótica; tudo pode ser refeito, (*re*) projetado, otimizado, a serviço de novas necessidades, novos modos de produção de

bens de consumo, de serviço, de entretenimento etc. Em Letras e Linguística, tudo isto também se aplica.

A língua é parte integrante da vida imanente; é um rio cuja água sempre se renova; assim as linguagens, assim os métodos de ensino-aprendizagem. Tudo que virou texto só possui a realidade do texto materializado em algum suporte visual ou sonoro. A língua é toda metáfora do que ela tenta representar, porque ela nunca é o que ela representa, a não ser quando fala de si mesma. Sugere muito mais do que impõe e ajuda a construir as verdades. Portanto, toda linguagem é uma ficção do que ela figura. Todo texto já se desprende da realidade na qual foi produzido. Todo texto é recriado por aquele que o lê e, fazendo isto, recria a realidade que jamais se repetirá, cujo primeiro criador tentou desenhar. Todo texto é uma obra de arte, que se pinta, realista ou não, jamais será aquele ou daquele que o pintou, pertencerá a todos, não conseguirá precisar a reivindicação de sua autoria. Uma vez que esta ficcionalidade é reconhecida como o fado incontestável do texto, compreende-se que todo texto é uma nova criação, quando não é a própria criatura. A folha de caderno, o outdoor, etc., são apenas “suportes”; o texto é um processo mental, não um produto estático; ele revive quando se o lê, é aí que se acende, se revigora e, quando jazido nas páginas mórbidas de um livro, sem ser lido, é uma vela que se apagou e já não existe, é uma forma represada de magma latente que um dia poderá ser ressuscitado por um espírito letrado. De modo que aquilo que chamamos de “metodologia” (seja para estudar o texto ou fazer do texto o resultado final de uma pesquisa) tem uma dinâmica própria e só será transformado em texto depois de um trabalho já pronto; jamais antes, em forma de “receita”. A metodologia faz parte do processo de criação, ela não está acabada antes de começarmos a criar, ela vai sendo percebida melhor no processo de criação de uma pesquisa que nos propusemos a fazer. Vejamos uma citação neste sentido, ainda de Milani (2011, p. 29-30):

A individualidade historiográfica linguística faz com que o ser humano tenha um ponto de vista único sobre a natureza, as coisas, as instituições etc., que resulta num método irrepetível de fazer as coisas. Esse método apresenta, com os conceitos a que se liga, a mesma relação que o discurso tem com a língua e que a criatividade tem com o conhecimento. (...) Logo, enquanto os conceitos são sempre continuidade para a sociedade e opressão para o indivíduo, o método é sempre a forma de ruptura e seu mecanismo de libertação (...).

A Historiografia-Linguística, pois, se aproxima da quebra de paradigmas proposta pelos estudos *decoloniais* (embora com ela não se relacionem diretamente)

quando se propõe a discutir os métodos científicos de forma mais criativa. No entanto, é predominantemente estruturalista, sobretudo quando tenta prever em tudo uma estrutura rígida e seccionar, de um lado, o sujeito “perito”, do outro, o objeto incapaz de se resolver ou se esclarecer para o mundo sem a iluminação de um sujeito. O Estruturalismo tem seus valores indiscutíveis, nos permite análises objetivas e esclarecedoras inclusive sobre a língua, sobre seu funcionamento, o que tem implicações práticas, como no ensino e aprendizado de línguas estrangeiras por meio da repetição e apropriação de sintagmas estruturados. A questão é: todo objeto pode ser seccionado e ter-se-á partes claramente definidas e estáveis?

As metodologias *decoloniais*, por sua vez, são metodologias “anti-estruturalistas”, “anti-humanistas” no seguinte sentido: a contrapelo do cientificismo do período conhecido como Humanismo, sem ser, necessariamente, “contra a condição humana”. Sabemos que o Humanismo foi o período ocidental que coisificou o indivíduo em detrimento dos interesses coletivos em nome da Ciência, do progresso, da “evolução” da sociedade que preconizava industrializar tudo, urbanizar tudo etc.

As metodologias *decoloniais* propõem uma desconstrução da epistemologia ocidental que acredita que em tudo há uma estrutura rígida que pode ser segmentada em partes decomponíveis e analisáveis, que se enquadrem em padrões pré-determinados. Mas, nem tudo pode ser tão deduzível, pertencer a “rótulos” precisos. A mente humana não pode ser segmentada com perfeição, nem as paixões, nem os mitos etc., não com a exatidão que quer propor um positivismo que seja meramente reducionista. É contra esta lógica predominantemente ocidental, cartesiana, europeia, imperialista, que as propostas *decoloniais* se posicionam e nos propõem “desaprender” para “aprender”.

Não pretendo questionar os méritos da ciência legada por toda monstruosa enciclopédia importada e herdada do núcleo europeu e de outros impérios culturais (que nos influencia, que consumimos e que nos é bastante válida), mas também não podemos reduzir tudo a critérios imutáveis, que é o que parece querer propor isto a que sempre denominamos “ciência”. Não andamos quando queremos fazer igual, andamos quando deixamos nossa mente pensar, descobrir.

Freud, quando desenvolveu o tema de interpretação de sonhos, já esboçava algo neste sentido, embora ele não tenha nenhuma relação direta com os estudos *decoloniais*. Mas, para citar mais um exemplo deste tipo de dinâmica, tão cara aos estudos *decoloniais*, cada pessoa, com seus sonhos, deverá ser inquirida, estudada,

submetida a um tratamento específico; pois conhecer o universo arquetípico desta pessoa é que permitirá ao estudioso da alma humana associar os elementos simbólicos presentes em seus sonhos com aqueles que são detectáveis em seu universo abstrato e no mundo contingente.

Vejamos as seguintes citações: “(...) é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”: QUIJANO (2005, p. 270); WALSH, (2009, p. 35): “Para Fanon, a descolonização é uma forma de (des) aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres”.

Quando falo de descolonização, não falo de um único autor ou época. Os estudos decoloniais são de história vasta, de autores vários que a discutem: Walter D. Mignolo, Anibal Quijano, Catherine Walsh, Marcio D’Olne Campos, dentre outros, incluindo aqueles que tratam da chamada “ferida colonial” ainda que indiretamente (incontáveis: na Literatura e na Academia). Não tenho a pretensão de falar de todos e de toda a rica origem deste pensamento ainda embrionário, mas divisor.

Os estudos metodológicos *decoloniais* não seguem uma “escola” predefinida. Parte-se da supracitada “ferida colonial”, da disposição em mudar os paradigmas de viés *imposicionista*. Estes estudos têm um princípio de metodologia que pensa na quebra de modelos pré-fabricados para ir-se organizando, a definir o que se deve e como se deve fazer algo, na caminhada, em direção àquilo que se almeja (parece trivial). É muito mais um posicionamento crítico do que uma epistemologia sistematizada com algum tipo de ortodoxia bem dedutível.

Quando a pesquisa é resultado de estudos culturais, durante seu processo, é preciso lidar com culturas diferentes; os métodos fazem-se na “caminhada”. Um método rigidamente fixado *a priori* pode nos dar um “norte” idealizado, mas a execução da tarefa pode nos levar para o “sul”, o que decepcionaria a muitos ortodoxos. A crítica, portanto, não está na busca, mas na predeterminação de caminhos que não precisam ser “únicos” e o destino sequer precisa ser o “previsto”. A busca sempre existirá (e deve existir!), segundo a minha interpretação das críticas mencionadas sobre as metodologias consideradas impostas, mas tanto o caminho de que se ocupa o que busca algo pode mudar quanto aquilo que ele buscava.

La metodología que he defendido aquí es una metodología de la proximidad y el objetivo de mi trabajo no es producir una monografía, es contribuir a la descolonización del conocimiento. (...) he enfatizado que no es posible emplear un método de investigación determinado a priori⁹. (SUÁREZ-KRABBE, 2011, p. 201).

O Estruturalismo supõe um “distanciamento” do eleito como “sujeito” daquilo que foi definido como “objeto”, mas quando se diz, por exemplo, “metodologia de aproximação”, (e aqui apresento um exemplo de uma metodologia que pode ser considerada amparada pelos estudos de natureza *decolonial*), proposta por Krabbe (2011), a autora sugere que: para que se alcance as respostas pretendidas, para que se analise o objeto “provisoriamente” definido, sobretudo no que diz respeito aos “estudos sociais”, estudos das “Ciências Humanas”, deve-se levar em conta que o método não tem que ser “exato” uma vez que, em termos de relações sociais, o objeto não é necessariamente “universal”, mas, como propõe Quijano (2005) “pluriversal”. A priori, os “estudos exatos” é que podem propor metodologias (mais) “exatas”. Diante da impossibilidade de “exatidão” de um “modo” de agir em função de objetivos dados (mais do que sobre “objetos” fixados), propõe-se agir “com” (e não “sobre”) o objeto de estudo, fazendo-se ambos os sujeitos e criando juntos os modos e os resultados, é isto que se denominaria “metodologia de aproximação”.

Propõe-se, portanto, aos estudos das chamadas Ciências Humanas, pesquisas embasadas nas propostas de uma *decolonialidade* epistêmica, aquela que se pauta por “aprender a aprender”, esvaziar-se para se preencher. A *metodologia de aproximação* é um exemplo; considera-se os saberes e conhecimentos locais, mediados na interação com outras culturas: na experiência, no contato, no trabalho de campo, na primeira pessoa do plural e não na terceira pessoa, mais “distante”, sem, por isso, deixar de ter fundamentos teóricos, de leituras ou de *experienciações*. Logo, um estudo que seja *abduativo*. É preciso uma busca por novos protagonismos, sem deter-se em padrões pré-estabelecidos que cerceiem esse processo de “descoberta”.

Como se diz de Saussure (MILANI, 2011, p. 55): “(...) o universo científico de Saussure estava composto por uma evidente necessidade de ser prático e de responder às dificuldades da sociedade”. Nisso, Saussure já aspirava à tendência do

⁹ Tradução do autor: a metodologia que tenho defendido é uma metodologia de proximidade e o objetivo do meu trabalho não é produzir uma monografia, é contribuir para a descolonização do conhecimento. (...) Tenho enfatizado que não é possível usar um método de pesquisa determinado *a priori*.

século XX em se libertar, ainda que em partes, de protocolos meramente formais, para se projetar a *problemas reais*.

É preciso, portanto, indisciplinar as metodologias. O que não significa “falta de comprometimento com o estudo proposto”. Não há respostas prontas, caminhos prontos, resultados prontos; mas, há um comprometimento com o “objeto” de estudo de modo a se programar para “descobertas” muito mais que para respostas já prontas, dadas, acabadas e repassadas, que sirvam a interesses hegemônicos definidos, de ordem política, econômica, religiosa etc. Pode haver perguntas certas, insistamos nelas; muito mais do que respostas que julgaríamos as respostas intocáveis.

Trata-se de um desnudar-se para se vestir: indisciplinar-se para compreender que não existe uma única “disciplina”. Como nos apresenta Bourdieu (1975) em suas teses sociológicas, embora, mais uma vez, sem relação “direta” com os estudos *decoloniais*, que tento parafrasear aqui do seguinte modo: há disciplinas que se posicionam apenas para a manutenção do poder àqueles que as assimilam mais rapidamente; quando isso acontece, e sempre acontece, não há nenhuma preocupação com a difusão do saber ou de saberes a partir de (e para) necessidades reais (individuais ou coletivas) de um grupo que se tenta subjugar. Neste sentido, HABER, 2011, p. 11, nos complementa com o seguinte: “Recibimos premios y castigos según nos acercamos o alejamos de la verdadera fe, pero aún más importante es que vamos comenzando a ser sus agentes institucionalmente sancionados¹⁰”.

Sem querer fazer o que eu chamaria de “ligar o botão de autodestruição”, negando a efetividade da cultura tradicional que nos formou e ainda nos (*re*) forma, para enfatizar mais uma vez a proposta de “manter-se conectado ao processo ininterrupto de evolução ou mudança epistemológica”, proponho mais uma citação: (MARTÍN; MADROÑAL, 2016, p. 266): “(...) Por que não usar os conceitos latino-americanos, africanos e asiáticos do mundo, de sociedade, de grupos sociais, de processos sociais (...)?”.

Não podemos, portanto, nos encerrar em uma redoma do “conhecimento absoluto”, visto que o conhecimento se constrói; não se doa ou se vende, nem se pode dele se apropriar à força tanto quanto não se pode impô-lo (a “pedagogia da violência”, da “repressão”); na perspectiva aqui argumentada ao longo de todo este

¹⁰ Tradução do autor: Recebemos recompensas e punições à medida que nos aproximamos ou nos afastamos da verdadeira fé, porém ainda mais importante, estamos começando a ser seus agentes institucionalmente legitimados.

artigo, o conhecimento se “faz junto”, é produto de um conjunto de pessoas que passaram de indivíduos (naturalmente concebidos das entranhas da Terra) para sujeitos (socialmente forjados, formados, preparados para o mundo material); conhecimento constituído no fulcro do diálogo, no campo tenso da discussão, do conflito, do debate, da discordância, assim como da empatia, da tolerância, do compartilhamento de impressões objetivas e subjetivas, para o bem comum, mas também para o bem do sujeito-social, ao mundo fora de si mas, que é parte do ser, (*idem, ibidem*, p. 275): “As contradições são inerentes a qualquer processo de investigação comprometida (...) contexto de debate (conversa, diríamos) que facilitaria a unidade de ação”. Concluo dizendo que o mundo das aparências pode sempre mudar e de fato muda a todo instante, de modo que aquilo que está latente é muito mais poderoso e perene. Há muito mais perguntas que respostas, há muito mais a se ouvir das coisas silentes do que das precipitações ruidosas.

4. Considerações finais

Toda esta discussão pode também ser encontrada no supracitado Martín e Madroñal, no texto “Antropologia Comprometida”, cuja citação seguinte, além das que já foram feitas, é apenas um dos inumeráveis exemplos que nos provocam a pensar nossa condição de “peritos”: o perito o é para quê, para quem e o é “sempre”? Ele está sempre pronto, nunca há nele a necessidade de renovar (se)? (MARTÍN; MADROÑAL, 2016, p. 264-265):

(...) defendemos que as culturas não constituem algo predefinido mas, sim, algo que se ‘faz’ ao agirmos como humanos (...) de acordo com a ação específica das nossas próprias culturas” “(...) série de transformações: (...) passagem do observador objetivo para o observador participante (...) criação de espaços para o diálogo (...) intercâmbios culturais (...).

Não quero fazer destas reflexões, por fim, elucubrações teóricas que apenas serviriam a interesses de uma “ciência pela ciência”, pelo contrário, eu tive a oportunidade de me desconstruir como acadêmico e como professor e sou meu primeiro resultado desta reflexão. O norte não precisa ser o Norte, mas posso projetar o foco das minhas fontes de conhecimento, cultura, saberes morais, éticos, etc., a outros horizontes, novas perspectivas de produzir conhecimento. Às vezes, sem

mesmo perceber, um horizonte que não está tão distante, embora esteja além do écran da televisão que fabrica tantos factoides ou além daquilo que está estampado em uma nota de cem dólares; esse horizonte, de algum modo, pode estar bem perto de nós, na “oralidade” (por exemplo), a que Saussure tanto defendeu como a “verdadeira língua”, uma vez que a língua escrita tem, sim, seus louros, mas não veio primeiro. Sócrates falava muito, não escrevia, seus discípulos escreveram. Jesus rabiscava frases na areia, no mais, somente verbalizava oralmente o que pensava e o que sentia, lia muito, mas falava mais do que escrevia, seus discípulos escreveram. A escrita não é a fonte inesgotável do conhecimento infável; quero com todo este último exemplo dizer, mais uma vez, que a escrita é só “um tipo de conhecimento”, como existem tantos outros e que ainda podem ser criados, inventados. Assim são os métodos, podem e devem sempre, mais do que qualquer outro tipo de conhecimento mais institucionalizado, serem criados, sobretudo no processo de busca de um novo conhecimento.

Até aqui, teci uma “discussão” em níveis embrionários. A metodologia científica é amplamente questionada no âmbito acadêmico, assim como dela fazemos uso indispensável para o desenvolvimento de nossas pesquisas, trabalhos escritos ou demonstrações de resultados práticos. Metodologia esta que tanto inquieta a alma de estudantes acadêmicos que fazem perguntas como: o que eu vou estudar? Para que mesmo? Como vou alcançar quais resultados?

Termino dizendo que os estudos *decoloniais* propõem, em termos de metodologia científica, métodos construídos no “diálogo”. Foi possível perceber, no meio de toda esta reflexão, tal como ela foi proposta, que a Historiografia-Linguística, pensando (inevitavelmente) em Saussure e nos estudos do Círculo de Bakhtin como ponto de partida deste tipo de pesquisa, é essencialmente estruturalista, mesmo pensando na diversidade do caráter de uma língua, e tenta delimitar um objeto “exato” e “distante” do “sujeito” que o delimitou, mesmo que em alguns “pontos de ruptura” (propondo metodologias que se renovem) aproxime-se também dos estudos *decoloniais*, outra linha de pesquisa que sugere metodologias de proximidade, não de distanciamento, como o faz o Estruturalismo.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

HABER, Alejandro. **Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada.** *Revista Chilena de Antropología*, Santiago, N° 23, 1^{er} Semestre, 2011, p. 09-49, 2011.

MARTÍN, Juan Carlos Gimeno; MADROÑAL, Angeles Castaño. **Antropologia comprometida, Antropologia de orientação pública e descolonialidade: desafios etnográficos e descolonização das metodologias.** OPSIS, Catalão-GO, v. 16, nº 2, p. 262-279, jul./dez. 2016.

MIGNOLO, W. *La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso.* Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.8: 243-281, enero-junio 2008.

MIGNOLO, W. *El problema del siglo XXI es el de la línea epistémica.* 816-841.

MILANI, Sebastião Elias. *Historiografia – Linguística de Saussure.* Kelps, 2011.

O ensaio como forma. Disponível em:

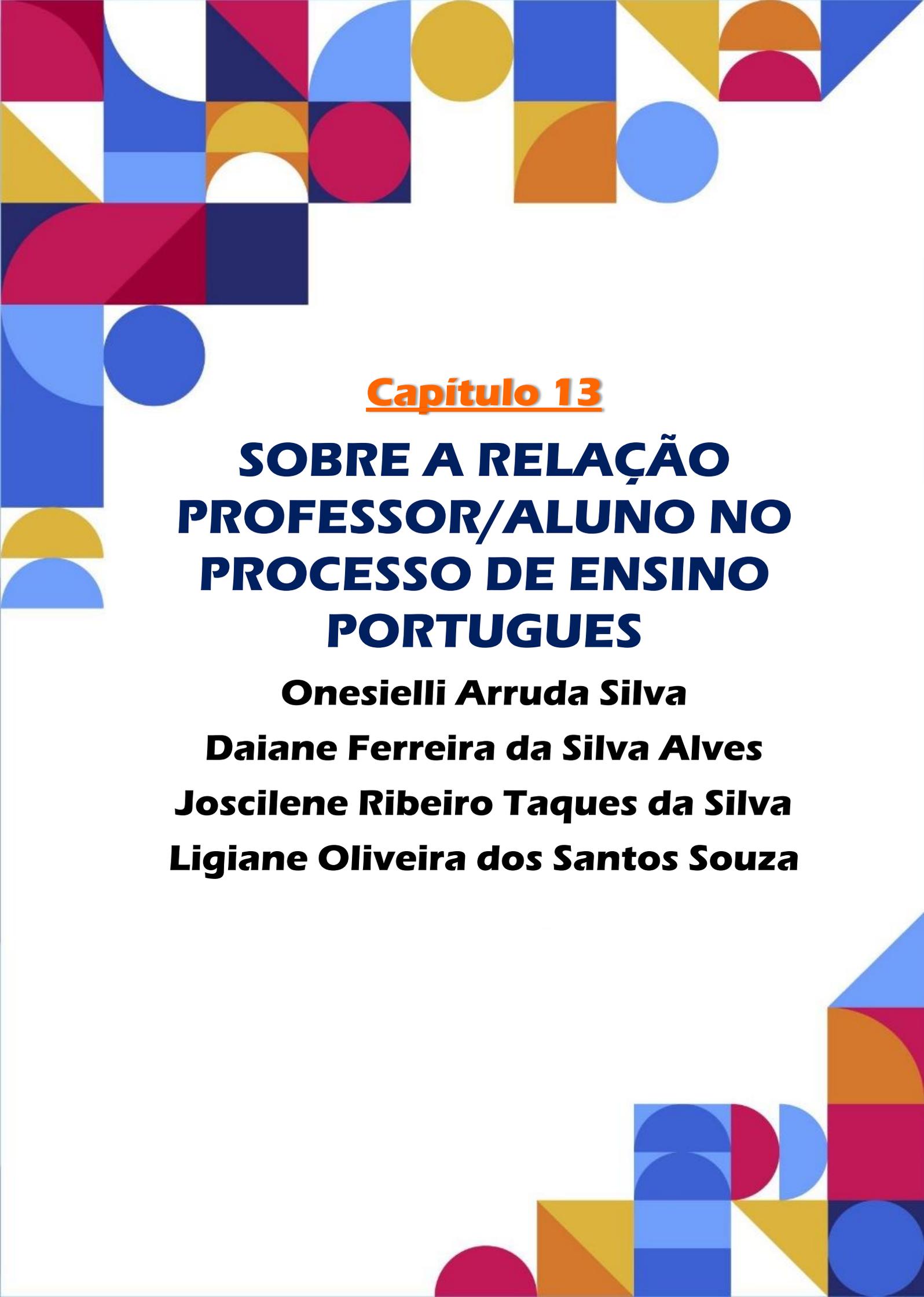
<<https://grupocriticaedialectica.files.wordpress.com/2015/07/adorno-o-ensaio-como-forma.pdf> > Acesso em: 10 jul. 2018.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral.* Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SUÁREZ-KRABBE, Julia. *En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales.* Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.14: 183-204, enero-junio 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, resurgir e re-viver.* In: **CADAU**, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-42.

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners are filled with a grid of squares, each containing a different colored shape (circle, semi-circle, or triangle) in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners are partially filled with similar shapes, creating a sense of continuity and design.

Capítulo 13

**SOBRE A RELAÇÃO
PROFESSOR/ALUNO NO
PROCESSO DE ENSINO
PORTUGUES**

Onesielli Arruda Silva

Daiane Ferreira da Silva Alves

Joscilene Ribeiro Taques da Silva

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO PORTUGUES

Onesielli Arruda Silva

Professora.

Daiane Ferreira da Silva Alves

Professora.

Joscilene Ribeiro Taques da Silva

Professora.

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Professora.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo é apresenta algumas reflexões sobre a relação professor/aluno no processo de ensino aprendizagem. Neste trabalho procurou-se discutir a relevância das relações professor-aluno nas diferentes dimensões do processo ensino aprendizagem que se desenvolve em sala de aula, e que muita vezes requer dos professores transpor os papeis formais da atividade docente, dando estrutura ao aprendizado, orientando e ajudando os alunos a estudar e aprender. O contexto escolar é um ambiente estimulador para várias aprendizagens por apresentar elementos que influenciam favoravelmente no desenvolvimento dos alunos. Dentre esses elementos destacamos a importância do professor, no processo de ensino e aprendizagem e do grupo de alunos, enquanto participantes ativos nos processos de construção do conhecimento.

Palavra chave: Ensino e Aprendizagem. Relação. Professor e Aluno.

INTRODUÇÃO

As relações humanas, embora complexas, são elementos fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo. Desta forma, a análise dos relacionamentos entre professor/aluno envolve intenções e interesses, sendo esta interação o eixo das conseqüências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e elemento agregador de valores nos membros da espécie humana.

O processo de ensino/aprendizagem ao que tange a figura do professor e a sua relação com os alunos, não deve ter como cerne, somente o conhecimento resultante através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Apesar de tal, para que isto ocorra, é necessária a conscientização do professor de que facilitar a aprendizagem de seus alunos lhe possibilita estar aberto às novas experiências, compreender o mundo em que estão inseridos e também numa relação empática aos sentimentos e aos problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização.

O processo ensino-aprendizagem sofre influencias dos participantes da relação professor-aluno, pois nessa dinâmica relacional é preciso considerar a complexidade entre o pessoal e o social, só compreendidos no contexto de influencias que surgem em cada experiência intersubjetiva (TUNES, TACCA e JUNIOR, 2005).

O papel de cada um, professor e aluno, é inerente e tido como esperado. Mas, segundo os autores supracitados, a relação está mergulhada numa diversidade de possibilidades interativas que, se integrarem histórias de vida com experiências e vivencias, podem gerar novas possibilidades de relação, mesmo que professor e aluno não percebam o impacto que sofrem e causam um no outro. É interessante que, o professor reflita com seus alunos que, estudar e saber usar esse estudo como meio de conseguir uma boa profissão ou de como o estudo é capaz de transformar os caminhos de um estudante, é importante, pois o educador tem essa função desde o momento que ele decide se tornar um professor.

O processo de ensino é um trabalho árduo que necessita de muito esforço tanto do professor como do aluno, para que haja um resultado positivo na aprendizagem. Libânio (1994, p. 54) diz o seguinte sobre o conceito de processo de ensino:

“Podemos definir o processo de ensino como uma seqüência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e

desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamentos independentes, observação, análisesíntese e outras)".

O ensino é a interação do professor e aluno, e para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma satisfatória é necessário que os professores tenham uma grande vontade de ensinar e que, não só eles, como também os alunos tenham interesse de aprender.

Para uma boa aprendizagem é necessário que haja um interesse em que, a absorção de conhecimento seja capturada de forma fácil, tanto do lado do aluno como do professor, mais didaticamente interessante e que, o conteúdo exposto fique na memória do aluno como forma de aprendizagem.

O que influencia na aprendizagem do aluno é os métodos que o professor utiliza em sala de aula, para tanto, pensar nas capacidades, competências e habilidades docentes é fundamental quando se trata do processo de ensino aprendizagem. Quando o educador mostra aos seus alunos que eles estão sendo recompensados por estarem na sala prestando atenção e tentando compreender o assunto proposto, e que, o conhecimento se sobrepõe, assim fica mais fácil à interação entre eles, fazendo acontecer um bom desempenho do aluno. O conhecimento deve ser visto como apaixonante.

Segundo Perrenoud (2000, p. 38):

"Como tornar o conhecimento apaixonante por si mesmo? Essa não é somente uma questão de competência, mas de identidade e de projeto pessoal do professor. Infelizmente, nem todos os professores apaixonados dão-se o direito de partilhar sua paixão, nem todos os professores curiosos conseguem tornar seu amor pelo conhecimento inteligível e contagioso".

É importante que o professor leve em consideração as necessidades do aluno, pois, com essa preocupação, ajudará mais ainda no desenvolvimento da educação em que, o docente tem a tarefa de fazer o estudante se sentir a vontade para expressar também seus pensamentos e opiniões quando achar necessário. Busque entender o lado dos alunos enquanto procura um meio de tornar a compreensão dos estudantes mais fáceis ou ajudá-los quando eles estiverem necessitando de atenção individualmente. Seus objetivos devem tornar mais fácil a aprendizagem do aluno, para que ele não se sinta prejudicado e que ao sentir a presença do docente tentando ajuda-los, busquem estudar mais e mostrar ao seu educador que seus esforços para ajudá-lo tiveram resultados positivos.

O aluno também tem que se preocupar com o lado do professor e tentar tornar o trabalho do mesmo menos árduo, mesmo que o professor esteja na sua obrigação de ensinar ao aluno o que sabe, o aluno tem que ver se está fazendo sua parte, não deixando a sobrecarga somente para o professor, o aluno deve ser o principal interessado na aprendizagem, ao passo que as atividades que o professor estabelecer devem ser exercícios que os alunos possam colocar em prática seu nível de intelectualidade e, posteriormente, com a ajuda do educador, verificar a comprovação da aprendizagem, se os resultados foram satisfatórios ou não.

Miranda (2008, p. 3) coloca:

“O aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que isto possa ser melhor cultivado, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades”.

É através da relação harmoniosa entre o docente e seus alunos que o ensino se torna mais fácil e menos trabalhoso, porque sabemos que está havendo o esforço de aprendizagem tanto de um como do outro trazendo bons resultados, alunos interessados em aprender e professor a ensinar, mesmo que a escola ofereça poucos recursos mas tendo esse acompanhamento de perto com o aluno já é mais fácil de enfrentar qualquer problema que aconteça.

CONCLUSÃO

Sendo assim podemos concluir somente com o diálogo e a interação do professor e do aluno, havendo uma relação harmoniosa entre eles, é que se pode tentar tornar seu aprendizado melhor e buscar respostas para suas possíveis dúvidas, pois, se os mesmos não tivessem um bom relacionamento, não teriam uma boa compreensão acerca do processo de aprendizagem. O trabalho foi relevante, no sentido de que, contribuiu para um novo pensar na educação, fazendo-nos refletir acerca do processo ensino aprendizagem com foco no professor e no aluno.

Logo, a relação professor/aluno em meio ao ensino/aprendizagem, depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, educador da era industrial com raras exceções, deve

buscar educar para as mudanças, para a autonomia no mundo real, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

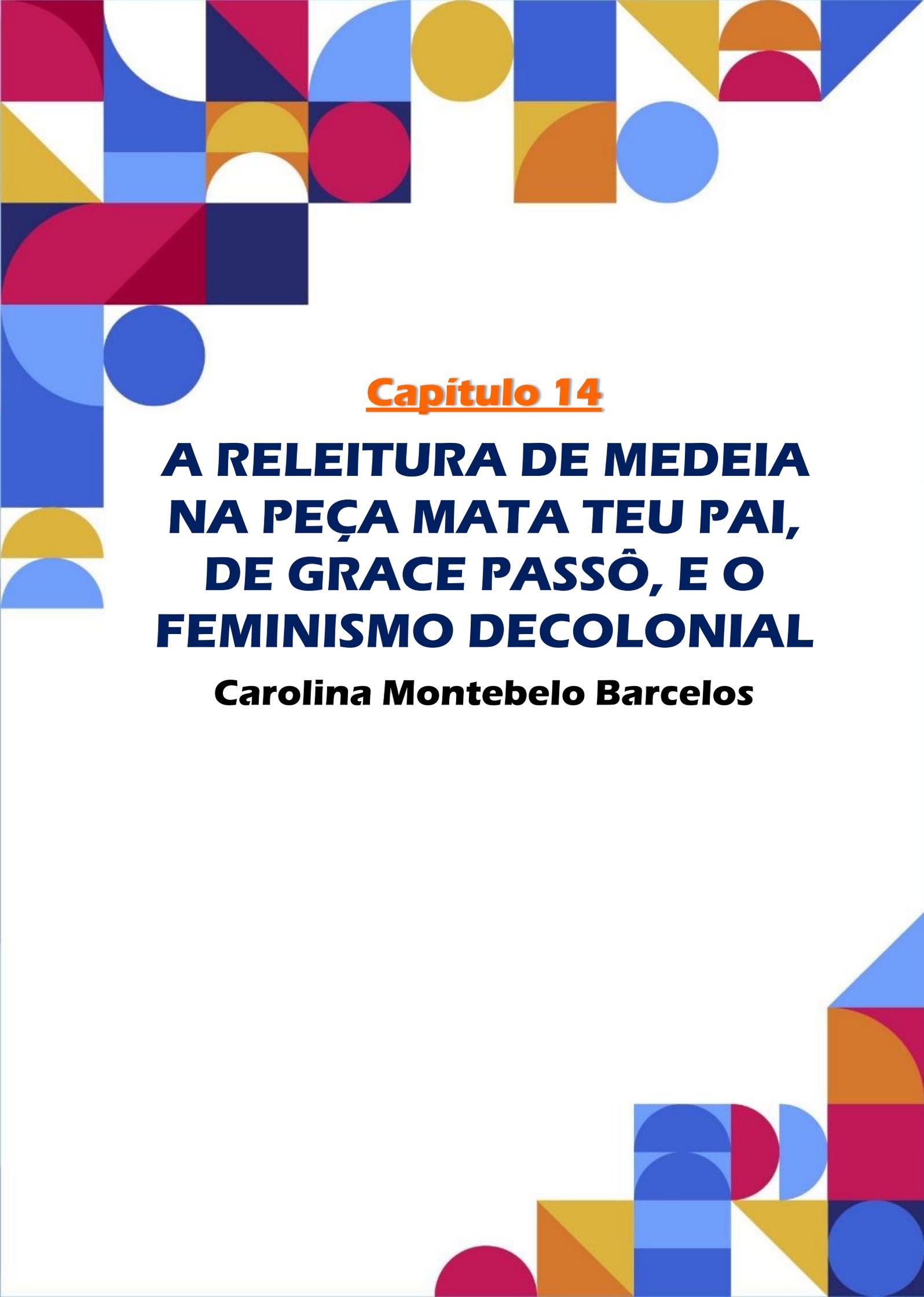
REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MIRANDA, Elis Dieniffer Soares. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade**. FAFI: 2008.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria C. V. R.; JUNIOR, Roberto dos Santos B. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

The page features decorative geometric patterns in the corners, consisting of various shapes like squares, circles, and triangles in shades of blue, red, yellow, and orange. The patterns are arranged in a way that they appear to be part of a larger, abstract design.

Capítulo 14

**A RELEITURA DE MEDEIA
NA PEÇA MATA TEU PAI,
DE GRACE PASSÔ, E O
FEMINISMO DECOLONIAL**

Carolina Montebelo Barcelos

A RELEITURA DE MEDEIA NA PEÇA *MATA TEU PAI*, DE GRACE PASSÔ, E O FEMINISMO DECOLONIAL

Carolina Montebelo Barcelos

Doutora em Literatura, Cultura e Contemporaneidade. Realiza pesquisas nas áreas de Teatro, Literatura Comparada e Literatura Brasileira Contemporânea.

Email: carolinambarcelos@hotmail.com

Resumo: O tragediógrafo Eurípides já foi apontado como o autor clássico que deu protagonismo a personagens femininos baseados na mitologia grega em peças como *Medeia*, *Electra* e *As Troianas*. No entanto, trata-se de uma representação do feminino pelo olhar do homem e, assim, essas personagens ou existem em função de sua relação com o homem, seja o amante, o marido ou o pai, no caso respectivamente das duas primeiras, ou na posição de escravas, como na última. Em 2017 a dramaturga, atriz e diretora mineira Grace Passô escreveu uma releitura de *Medeia* na peça *Mata teu pai*, na qual empodera não apenas a protagonista, mas também Glauce, a nova esposa do seu ex-marido Jasão. O objetivo deste estudo, portanto, é examinar de que modo Passô transpôs a tragédia para a atualidade, abordando questões como protagonismo e emancipação feminina, maternidade, aborto, desigualdade e exclusão social, imigração, violência contra a mulher e sororidade. A *Medeia* de Passô não quer se vingar de Jasão matando primeiro Glauce. Pelo contrário, se no mito grego a mulher que se casou com Jasão é a filha do rei, em *Mata teu pai*, Grace Passô empodera Glauce. Na peça, a mulher com quem o marido de *Medeia* se casa é negra, havia sido empregada de sua casa, mas por esforços próprios se tornou independente, cresceu e foi eleita prefeita da cidade. Por isso, *Medeia* acha que quem tem que morrer é Jasão, mas, de qualquer forma, acaba por matar os filhos para se vingar do marido que a traiu e abandonou. Desse modo, Grace Passô reconstrói a história de *Medeia* e de Glauce, dando um protagonismo às duas na sociedade, acenando à resistência contra o patriarcado, além de levantar temas tão caros ao feminismo como direitos reprodutivos, aborto, igualdade social, sexual e identitária e luta contra a violência contra a mulher. Portanto, para fins de aporte teórico, embasando o ativismo feminista de Grace Passô, são utilizados ensaios da feminista afro-dominicana Ochy Curiel sobre feminismo afro-latino-americano e da feminista argentina María Lugones sobre (de)colonialidade e gênero. Embora o objeto de estudo seja a peça escrita, a encenação é por vezes cotejada quando pertinente para realçar questões do texto dramático.

Palavras-chave: Teatro brasileiro contemporâneo; Grace Passô; feminismo decolonial.

Abstract: The tragedian Euripides has been pointed out as the classic author who gave protagonism to feminine characters based on Greek mythology in plays such as

Medea, Electra, and The Trojan Women. However, they depict the representation of the feminine through men's eyes, thus these characters either exist due to their relations with men, whether it be lover, husband, or father, which is the case of the first two plays, or in the position of slaves, as in the latter. In 2017 the playwright, actress and director from Minas Gerais Grace Passô wrote her rereading of *Medea* in the play *Mata teu pai*, in which she empowers not only the protagonist, but also Glauce, the new wife of Jason, her ex-husband. Thus, the aim of this study is to examine in which ways Passô transposed the tragedy to present days, approaching issues such as feminine protagonism and emancipation, abortion, social inequality and exclusion, immigration, violence against women and sorority. Passô's *Medea* does not want to avenge Jason by first killing Glauce. Quite the contrary, if in the Greek myth the woman who married Jason is the king's daughter, in *Mata teu pai* Grace Passô empowers Glauce. In the play, the woman who marries Medea's husband is black, used to be a maid in her house, but by her own efforts managed to be independent, succeeded and was elected mayor of the city. Due to this, Medea thinks that the one who should die is Jason, but, anyway, she ends up killing her sons to avenge the husband who betrayed and abandoned her. Therefore, Grace Passô reconstructs the history and *Medea* and Glauce giving protagonism to the two of them in society, touching upon resistance against patriarchy, besides raising themes so important to feminism such as reproductive rights, abortion, social, sexual and identity equality and the fight against violence against women. Thus, to the ends of theoretical underpinning, in order to substantiate Grace Passô's feminist activism, essays by the Afro-Dominican feminist Ochy Curiel about Afro Latin American feminism and by the Argentinean feminist María Lugones about (de)coloniality and gender are used. Although the object of this study is the written play, the staging is analyzed at times whenever appropriate to enhance issues of the dramaturgical text.

Keywords: Contemporary Brazilian theatre; Grace Passô; decolonial feminism.

Introdução

O feminismo não fornece apenas uma narrativa de opressão de mulheres. Vai além da opressão ao fornecer materiais que permitem às mulheres compreender sua situação sem sucumbir a ela.

María Lugones

O tragediógrafo Eurípides já foi apontado como o autor clássico que deu protagonismo a personagens femininos baseados na mitologia grega em peças como *Medeia, Electra* e *As troianas*. No entanto, trata-se de uma representação do feminino pelo olhar do homem e, assim, essas personagens ou existem em função de sua relação com o homem, seja o amante ou o marido e o pai, no caso respectivamente das duas primeiras, ou na posição de escravas, como na última.

O mito de Medeia já ganhou suas releituras no Brasil, como *Gota d'água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes em 1975, e *Des-Medeia*, encenada pela primeira vez em 1995 por Denise Stoklos, essa provavelmente a primeira Medeia em uma releitura feminista no Brasil.

Em 2017 a dramaturga, atriz e diretora mineira Grace Passô escreveu sua releitura de Medeia na peça *Mata teu pai*, na qual empodera não apenas a protagonista, mas também Glauce, a nova esposa do seu ex-marido Jasão. O objetivo deste estudo, portanto, é examinar de que modo Passô transpôs a tragédia para a atualidade, abordando questões como protagonismo e emancipação feminina, maternidade, aborto, lesbianidade, desigualdade e exclusão social, imigração, violência contra a mulher e sororidade. Desse modo, portanto, é possível fazer uma leitura da peça à luz do feminismo decolonial.

Em artigo de 2007, a crítica literária e professora da UNB Regina Dalcastagnè assinala, a partir de uma pesquisa¹¹ realizada naquela universidade sobre a escrita e representatividade de gêneros na literatura brasileira contemporânea, que “as autoras não chegam a 30% do total de escritores editados” (2007, p. 128). Além disso, há uma subrepresentação das mulheres na ficção, pois a pesquisa também mostrou que menos de 40% das personagens são do sexo feminino. Soma-se a isto o fato de tais personagens serem protagonistas ou narradoras em número muito pequeno (DALCASTAGNÈ, 2007, p. 128). Conforme assevera a pesquisadora, “Fica claro que a menor presença das mulheres entre os *produtores* se reflete na menor visibilidade do sexo feminino nas *obras* produzidas (2007, p. 129).

Nessa mesma pesquisa, que Regina Dalcastagnè chama de *mapeamento*, constatou-se que são poucos os autores e personagens¹² negros – e quando há, são muitas vezes estereotipados -, identificando-se 79,8% de personagens brancas e 7,9% de personagens negras (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 88). Em relação à posição dos personagens, são 84,5% de protagonistas brancas contra 5,8% de negras, 86,9% de narradoras brancas contra 2,7% de negras.

Embora em peças também recentes como *Vaga carne* (2016) e *Preto* (2017) Grace Passô coloque a questão da mulher negra na sociedade como foco principal,

¹¹ A pesquisa foi feita a partir de romances publicados nos quinze anos anteriores à publicação do artigo aqui mencionado pelas maiores editoras brasileiras, quais sejam, Companhia das Letras, Record e Rocco.

¹² O número diz respeito a personagens que têm algum papel fundamental na narrativa.

esta questão não é central em *Mata teu pai*, mas emerge na peça. Estreada em 2017 e publicada naquele mesmo ano pela editora Cobogó, *Mata teu pai* foi escrita por Grace Passô para a Cia Omondé para ser dirigida por Inês Viana e com a atriz Debora Lamm no papel da protagonista. A peça aqui em questão se insere no contexto do teatro contemporâneo de estrutura fragmentada, elementos performativos, longos monólogos e a quebra da quarta parede, um empréstimo do efeito de distanciamento brechtiano.

Relendo Medeia

A peça é uma releitura do mito de Medeia, que teve que se mudar de Cólquida com Jasão para o estrangeiro depois dele ter matado o irmão da protagonista. Em Corinto, Jasão abandona Medeia para se casar com Glauce, filha do rei Creonte. Como vingança, Medeia presenteia Glauce com um vestido envenenado, esta se incendeia, alastrando fogo por todo o palácio. Além disso, na versão teatral de Eurípedes, Medeia, em ato premeditado por vingança – e não vítima de loucura – mata os filhos e foge.

Na versão de Grace Passô, há somente personagens femininos em cena, a própria Medeia e um coro de mulheres. A peça se inicia com Medeia pedindo para ser ouvida: “Preciso que me escutem” (PASSÔ, 2018, p. 23). Desse modo, a personagem já clama para que ouçam a voz da mulher, constantemente apagada na sociedade patriarcal. Assim como ela, já se apresentam outras mulheres que também estão em situação de exílio, uma judia, uma cubana, uma síria e uma haitiana. Medeia é solidária a estas mulheres: “Toda imigrante que encontro pelas ruas, cumprimento” (PASSÔ, 2018, p. 24). Desse modo, Medeia explica que compra tudo o que elas vendem para ajudá-las, pois sabe que mulheres vulneráveis são escravizadas ou vivem em situação precária. Como diz a protagonista: “Penso sempre nas empregadas nordestinas alisando pratos no valor de suas casas” (PASSÔ, 2018, p. 25).

Por meio do contato de Medeia com essas mulheres imigrantes, há um tratamento de temas do universo feminino, como a mulher síria, que engravidou e considera fazer um aborto, defendido pela protagonista. Ou uma mulher nordestina que diz que lavou pratos no valor de sua casa, que criou as filhas sozinha, que já fez aborto e já amou uma mulher. Há, também, a denúncia da violência contra a mulher

e a falta de sororidade. Isso se dá, por exemplo, quando Medeia conta a uma mulher paulista sobre como foi estuprada em frente ao marido durante a fuga da terra natal, ao que a paulista responde: “eu imagino a dor de seu marido” (PASSÔ, 2018, p. 33). Esse universo patriarcal também aparece em falas como “Tá fazendo o que aqui, uma hora dessas, não sabe que aqui é perigoso? Fique na tua casa. A noite é perigosa para as mulheres. Você não vai ter filhos?” (PASSÔ, 2018, p. 44) ou ainda em ““É sempre de nós que o mundo espera, presta atenção. De nós esperam os filhos, de nós esperam amor e amor e amor, de nós esperam a força descomunal, o trabalho, dentro e fora de casa, de nós esperam o gozo, a beleza e até o mistério. E nós acreditamos nisso. É ridículo” (PASSÔ, 2018, p. 40).

Mas Medeia está acometida por uma febre. Segundo ela, tal febre não advém da mulher com quem seu marido se casou, mas dele. Desse modo, a protagonista se dirige à plateia como se esta fossem suas filhas. Então, explica à plateia que o pai viria visitá-las de vez em quando, que seria muito carinhoso e atencioso, mas denuncia o descaso paterno na criação delas: “E a gente vai olhar para ele, vai temer a saudade, e de novo e por quanto tempo mais a gente vai suportar esse homem que só está entre nós na ausência? (PASSÔ, 2018, p. 39).

Se no mito grego a mulher que se casa com Jasão é a filha do rei, em *Mata teu pai*, Grace Passô empodera Glauce. Na peça, a mulher com quem seu marido se casa é negra, havia sido empregada de sua casa, mas por esforços próprios conseguiu ser eleita prefeita da cidade. Portanto, como diz a protagonista, seu desejo é “reescrever a história” (PASSÔ, 2018, p. 37), mas lembrando-se que “Se não lembro do rosto dela é porque no meu sangue corre a doença do opressor” (PASSÔ, 2018, p. 37).

Portanto, querendo contestar o patriarcado, Medeia não quer matar Glauce, mas acredita que o marido é quem deve ser assassinado. E diz isso para a plateia, como se esta fossem seus filhos. No entanto, tal qual o mito grego, para afetar o marido traidor, Medeia aponta a metralhadora para a plateia e, durante o *blackout*, ouvem-se os tiros. Isso não sem antes Medeia exclamar, enfatizando alguns dos temas da peça, a luta contra o patriarcado e o ativismo feminista: “Este é o ato mais maternal que posso dar a este mundo lamacento, vendido, injusto, capitalista, militar, patriarcal. Este é o ato mais maternal que posso dar a este mundo, minhas filhas, ser. Uma. Indomável. Mulher.” (PASSÔ, 2018, p. 23).

Mata teu pai em uma perspectiva do feminismo decolonial

A partir da apresentação da peça e de suas temáticas, torna-se relevante realizar uma leitura de *Mata teu pai* a partir da noção de feminismo decolonial, inclusive o feminismo negro, posto que Grace Passô é uma autora que se assume feminista negra e imprime suas escrevivências¹³ na sua escrita. O cerne deste conceito estaria na possibilidade de superar a colonialidade do gênero. O conceito de feminismo decolonial foi proposto pela ativista feminista argentina María Lugones (2014) a partir de seu entendimento de que “o gênero é uma imposição colonial” (2014, p. 939) e a colonialidade de gênero é um exercício de poder. Assim, Lugones afirma que “a tarefa da feminista descolonial inicia-se com ela vendo a diferença colonial e enfaticamente resistindo ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-la” (LUGONES, 2014, p. 940). Temos, portanto, em *Mata teu pai*, uma Medeia e outras mulheres imigrante – a síria, a judia, a nordestina, representando identidades subalternas não somente em relação ao patriarcado dominante com o qual Medeia quer romper, mas também tangenciando a questão de fronteira. Ou seja, essas mulheres são duplamente vitimizadas, por serem mulheres e por serem imigrantes.

Também em relação às propostas decoloniais, a antropóloga afro-dominicana Ochy Curiel explica que elas “questionam as narrativas da historiografia oficial e mostram como se configuram as hierarquias sociais” (CURIEL, 2020, p. 121). Assim, Curiel ressalta que o feminismo decolonial evoca uma análise das relações de raça, sexo, sexualidade, classe e geopolítica. Tal feminismo teve início, segundo a antropóloga, com feministas indígenas, afrodescendentes, populares e lésbicas.

Em um entendimento análogo ao de Curiel, Lugones entende que a colonialidade “não se refere apenas à classificação racial” (2020, p. 57), mas a “toda forma de controle do sexo, da subjetividade, da autoridade e do trabalho” (2020, p. 57). Segundo ela, as mulheres sofrem violência sistemática tanto com a colonialidade de poder quanto à colonialidade de gênero, sendo a segunda relacionada à primeira; as mulheres de cor ainda sofrem com a questão racial. Daí Lugones procurar analisar a questão da decolonialidade na interseção entre raça, classe, sexualidade e gênero.

¹³ Pego aqui de empréstimo o conceito de escrevivências cunhado pela poetisa e romancista Conceição Evaristo, termo que funde as palavras escrita e vivência. Tal conceito, fundamental nas suas elaborações narrativas, diz respeito a articulações de memória ancestral e recente, assim como de elementos autobiográficos.

Nesse sentido, Medeia pretende romper com o patriarcado, fazendo isso consigo mesma ao não querer matar Glauce, mas acredita que quem tem que morrer é Jasão, a figura que na peça também representa o patriarcado. Contudo, ao passo que Medeia reconhece seu racismo ao não se lembrar do rosto da mulher que outrora foi sua empregada, Passô empodera Glauce ao fazer da personagem uma prefeita eleita, não simplesmente a filha do rei, como na peça de Eurípedes. Assim, tanto Glauce rompe com diversos estigmas do patriarcado e da sociedade branca racista, como Medeia, que durante toda a peça mostra a urgência que sua e outras identidades subalternas têm de falar e ser ouvida.

Considerações finais

Em diversas peças de Grace Passô, escritas e encenadas por ela, como *Preto* (2017) e *Vaga Carne* (2016), a questão da mulher negra na sociedade patriarcal está no cerne. Nessas peças, a dramaturga e atriz aborda a desigualdade social, racial, de gênero, o corpo da mulher negra e sua sexualidade. Trata-se, portanto, de uma dramaturgia negra que, conforme explicada pelo pesquisador do teatro negro Marco Antônio Alexandre, “tratam-se dos textos dramáticos em que os negros, a sua cultura e a sua visão ideológica do (e para o) mundo aparecem como temática central e como agentes” (2017, p. 28-29). Ou seja, não basta haver um personagem negro, mesmo que protagonista, para se tratar de teatro negro, se sua cultura e visão ideológica não são centrais na peça, assim como também não basta o autor se negro se sua negritude não é imprimida nos seus textos. Desse modo, ainda segundo Alexandre,

[...] o teatro negro não só retrata as especificidades dos sujeitos negros e sua integração na sociedade, mas também se retroalimenta dos elementos que compõem e integram a cultura dos afrodescendentes em suas manifestações artístico-performáticas: danças, músicas, jogos, linguagem, mitos, religião e ritos, pois o teatro negro é ritualístico. [...] o mesmo deve retratar os contextos e lugares de enunciação. Aos quais os negros se viram e ainda se veem representados e/ou subjugados em nossas sociedades. [...] o teatro negro deve representar o ponto de vista interno, ou seja, espera-se que o negro, a sua cultura e as suas problemáticas sejam representadas nos textos dramáticos e nas propostas espetaculares concebidos como teatro negro (2017, p. 34).

Ainda, segundo Alexandre,

Se o **teatro negro** é o *teatro em que o negro e a sua cultura são protagonistas*, outro aspecto que é fundamental refletir é sobre a ideia de que uma corporeidade negra dentro deste teatro em que o corpo negro em cena apresenta uma singularidade que lhe é própria. Dramaturgicamente, os autores negros escrevem de um lugar de fala específico em que, muitas vezes, seus textos demarcam e discutem lugares discursivos a partir dos quais os negros enfrentam situações de exclusões geográficas, educacionais, sócio-políticas etc.; outras textualidades tratam de aspectos voltados para às distintas formas de preconceito (gênero, raça, religiosidade, sexualidade), segregação (ALEXANDRE, 2017, p. 36).

Em *Mata teu pai*, ao contrário de *Vaga carne e Preto*, a protagonista não é negra. Entretanto, Grace Passô subverte e empodera Glauce, que de filha do Rei, uma branca grega, passa a ser uma mulher negra, de origens humildes, que outrora trabalhava como empregada doméstica e agora é prefeita eleita da cidade. Entende-se empoderamento, particularmente aquele da mulher negra, conforme assinalado por Djamila Ribeiro: “Trata-se de empoderar a si e aos outros e colocar as mulheres como sujeitos ativos da mudança (2018, p. 116). Assim, há um comprometimento com a luta pela igualdade, tanto de gênero quanto racial. Ainda, segundo Djamila Ribeiro a respeito do empoderamento, “É a busca pelo direito à autonomia por suas escolhas, por seu corpo, por sua sexualidade” (2018, p. 117-118).

No entanto, considerando as reflexões acerca do teatro negro pelo pesquisador mineiro cotejadas anteriormente, podemos inferir que apesar de Grace Passô colocar em sua escrita de *Mata teu pai* seu feminismo negro a partir da personagem Glauce, isso não é central na peça, pois a protagonista é escrita como e encenada por uma atriz branca, além de também ser dirigida por uma mulher branca. Na peça, a questão central é a rede de apoio formada por Medeia com mulheres migrantes como ela, vítimas da violência patriarcal, e a importância da sororidade, da emancipação feminina e luta pelos direitos da mulher em detrimento do patriarcado.

Referências

ALEXANDRE, Marcos Antônio. **O teatro negro em perspectiva**: dramaturgia e cena negra no Brasil e em Cuba. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 121 – 138.

DALCASTAGNÈ, Regina. Imagens da mulher na narrativa brasileira. **O eixo e a roda**, UFMG, v. 15, p. 127 – 135, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3267>. Acesso em: 18 de mar. 2020.

DASCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, UNB, n. 31, p. 87 - 110, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9434>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

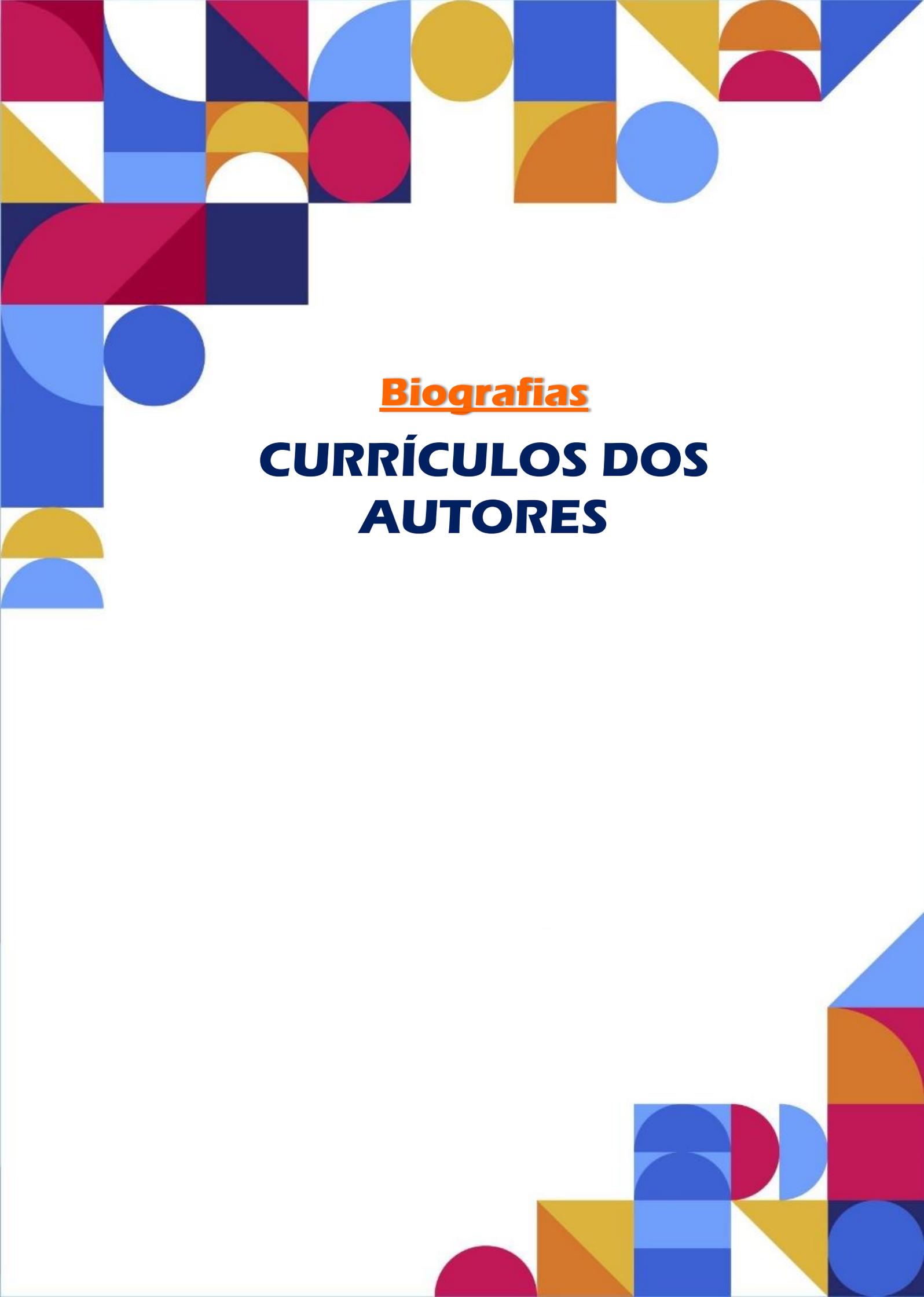
DIEGUES, Isabel; AZEVEDO, José Fernando Peixoto de; ABREU, Kil (orgs.). **Maratona de dramaturgia**. Rio de Janeiro: Cobogó; Edições SESC: São Paulo, 2019.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935 - 952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 04 ago. 2020.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 53 – 83.

PASSÔ, Grace. **Mata teu pai**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.



Biografias

**CURRÍCULOS DOS
AUTORES**

Alexandre Bonafim Felizardo

Doutor em Literatura orientador e professor Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Carolina Montebelo Barcelos

Bacharel em Artes Cênicas pela PUC-Rio, mestre em Estudos de literatura e doutora em Literatura, Cultura e Contemporaneidade, ambos pela PUC-Rio. Trabalha com os seguintes temas: Literatura Contemporânea, Literatura Comparada, Teatro Brasileiro e Teatro Contemporâneo.

Daiane Ferreira da Silva Alves

Professora da SMEC.

Danillo Macedo Lima Batista

Concluiu as licenciaturas em Língua Espanhola e Portuguesa no ano de 2011 pela Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Educação como professor de todos os níveis de ensino, na qual atualmente atua, com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Concluiu o Mestrado em Letras e Linguística no ano de 2015 pela mesma universidade. Título da dissertação: A recepção do projeto épico de Goyania. Área de Concentração: Estudos Literários. É aluno regular do curso de Doutorado em Letras e Linguística, desde março de 2018, também pela Universidade Federal de Goiás, cuja pesquisa pertence à Área de concentração: Estudos Linguísticos. Concluiu o curso superior de Licenciatura em Pedagogia, nível de Graduação, pelo Centro Universitário Uninter, na unidade localizada em Aparecida de Goiânia, no mês de outubro de 2020. Estuda os processos de formação de ideologias no âmbito político, histórico e literário à luz das propostas metodológicas da Análise do discurso de linha francesa: Bakhtin, Pêcheux e Foucault. Também se dedica a produções literárias: poesia lírica, política, filosófica e outros gêneros textuais discursivos. *Blog pessoal:* <https://danillomacedo.blogspot.com>

Débora Pereira Lucas Costa

Professora do Centro Universitário Fasipe (Unifasipe); graduada em Comunicação Social – Jornalismo (UCPel); Mestre em Letras – PPGLetras – Unemat, Sinop; Doutoranda em Linguística – PPGL – Unemat, Cáceres.

Estêvão de Carvalho Freixo

Mestre em linguística pela Uerj e especialista em língua portuguesa pela Unicam. Foi membro integrante do Laboratório de Memória e História da Psicologia – Clio Psyché e hoje atua no grupo Discurso Ética e Subjetividade, que desenvolve pesquisa em Análise do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Letras da Uerj. Coordena o grupo de oratória acadêmica vinculado ao curso Voz e Oratória, conduzido pela fonoaudióloga Patrícia Cáceres.

Evania de Oliveira Souza

Professora.

Fábio Alves Prado de Barros Lima

Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista de Iniciação Científica e Membro voluntário do Programa de Educação Tutorial.

Herbertt Neves

Doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande, do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG e do Mestrado Profissional em Letras da UFPE.

Joscilene Ribeiro Taques da Silva

Professora da SMEC.

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Professora da SMEC.

Marcela Rodrigues Trindade

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Marcia Maria de Melo Araujo

Pós-doutora pelo Programa de Pós-doutorado no Exterior da CAPES. Doutora e Mestre em Letras e Linguística pela UFG. Bacharel em Letras e Licenciada em português pela UFG. Docente efetivo da UEG e do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). E-mail: marcia.araujo@ueg.br

Nilcelia Cristina Ferreira Silva

Professora.

Onesielli Arruda Silva

Professora da SMEC.

Simone de Sousa Naedzold

Professora da Rede Estadual de Educação – Seduc-MT; Graduada em Letras Português e Espanhol – UFSC; Mestra em Letras – ProfLetras - Unemat, Sinop; Doutoranda em Linguística - PPGL – Unemat, Cáceres.

Sônia Regina Veloso Barbosa

Professora.

Tâmara Ramalho da Silva

Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Integra o Núcleo de estudos em texto, gênero e discurso (CATAPHORA), na UFPI. Foi pesquisadora bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPI) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente investiga o gênero projeto de pesquisa.

Tristan Nathanael Veras Pedrosa

Graduando em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Integra o Núcleo de estudos em texto, gênero e discurso (CATAPHORA), na UFPI. Foi pesquisador bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Vanusa de Queiróz Coelho

Natural de Barro Alto, Goiás, nascida em 17 de março de 1972, Prof^a Vanusa de Queiróz Coelho. Professora Pesquisadora da UEG - Universidade Estadual de Goiás. Membro do Programa de Pós Graduação em Língua e Literatura e Interculturalidade/POSLLI. Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Goiás. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Língua Portuguesa/GEPELLP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3990329137875097>

Erica dos Santos Carvalho

(Organizadora)

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Letras/Espanhol pelo Centro Universitário de Formiga (UNIFOR - MG), (2013). Pós Graduação em Uso Educacional da Internet pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Especialização em Docência com Ênfase em Educação Inclusiva, pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG Campus Arcos).



ISBN 978-65-995090-4-9



9

786599

509049



Editora
REALCONHECER

