

DISCURSIVIDADES

Revista do Departamento de Letras e Artes da UEPB ♦ Vol. 11. n.2. 2022 jul-dez



eISSN 2594-6269

Universidade Estadual da Paraíba
Reitora Prof. Dra. Célia Regina Diniz
Vice-Reitora Prof. Dra. Ivonildes da Silva Fonseca



Discursividades é uma revista eletrônica semestral ligada ao Departamento de Letras e Artes da UEPB. O periódico é destinado à divulgação e discussão de trabalhos e pesquisas no campo da linguagem e sua articulação às práticas históricas e sociais. A revista dará lugar, sobretudo, às pesquisas cujas temáticas investigadas estejam perpassadas pelos estudos do Discurso, das Línguas/linguagens e seu Ensino.

Discursividades

Campina Grande, PB. Brasil ♦ Vol. 11. n. 2
Julho-dezembro de 2022 ♦ ISSN 2594-6269

Editor: José Domingos

Contato: revistadiscursividades@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>

Submissão de trabalhos pelo sistema OJS:
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>

Endereço: Departamento de Letras e Artes, UEPB
Rua Baraúnas, 351. Bairro Universitário
Campina Grande, Paraíba. Brasil. 58429-500
Tel.: +55 (83) 3315.3300

Capa: Reprodução da obra “The Card Players”, 1892 - Paul Cézanne

Editoração: Henrique Magalhães

Revista produzida pela editora



MARCA DE FANTASIA
marcadefantasia@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com>

Licenciada por



Equipe Editorial

Editor Chefe:

Prof. Dr. José Domingos - Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

Editores Adjuntos:

Prof. Dr. Linduarte Rodrigues – Universidade Estadual da Paraíba, BR

Prof. Dr. Henrique Magalhães - Universidade Federal da Paraíba, BR

Conselho Editorial:

Ana Elvira Steinbach Torres - UFPB, Universidade Federal da Paraíba; UCLA, University of California, Los Angeles

Cleber Alves de Ataíde – UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco, BR

Francisco Paulo da Silva – UERN, Univ. Estadual do Rio Grande do Norte, BR

Francisco Vieira da Silva – UFERSA, Univ. Federal Rural do Semi-Árido, BR

Maria das Dores Nogueira Mendes – UFC, Universidade Federal do Ceará, BR

Marina Magalhães - UFAM, Universidade Federal do Amazonas, BR

Nilton Milanez – UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana, BR

Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM, Universidade Estadual de Maringá, BR

Regina Baracuhy – UFPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Tânia Maria Augusto Pereira - UEPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Vanice Maria Oliveira Sargentini – UFSCAR, Univ. Federal de São Carlos, BR

Conselho Científico (Pareceristas):

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN - Univ. Federal do Rio Grande do Norte, BR

Bruna Maria de Sousa Santos - UFPB - Universidade Federal da Paraíba, BR

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro – URCA, Univ. Regional do Cariri, BR

Danúbia Barros Cordeiro – IFRN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, BR

Eliana Ismael Costa – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, BR

Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB, Univ. Estadual da Paraíba, BR

Maíra Fernandes Nunes – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande, BR

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – UECE, Univ. Estadual do Ceará, BR

Marcelo Vieira da Nóbrega - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Sumário

Editorial - e-1112202

Artigos

A coesão nominal e a conexão em textos argumentativos produzidos por alunos ingressantes no ensino médio - e-1122203

Walisson Dodó

Eulália Leurquin

Thanksgiving: proposta didática para leitura em língua inglesa no ensino fundamental - e-1122204

Tatiana Ramalho Barbosa

Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva

Percepções sobre a escrita acadêmica no contexto de um curso de Licenciatura em Letras-Português - e-1122205

Cibele Karine de Oliveira Araújo

Bárbara Olímpia Ramos de Melo

Marcas linguístico-discursivas de patriarcalismo em Helena, de Machado de Assis: um estudo dialógico - e-1122206

Ana Carolina Martins da Silva

Wilder Kleber Fernandes de Santana

Weslei Chaleghi de Melo



**Uma análise da adaptação cinematográfica e da obra literária
“Morte e vida severina: auto de natal pernambucano”
enquanto enunciados de acordo com os conceitos
de Mikhail Bakhtin e Robert Stam - e-I | 22208**

Cláudia de Marchi

Gerson Luís Trombetta

As cartas jesuíticas e os gêneros do discurso - e-I | 22209

Cesar Augusto de Oliveira Casella

**Os sentidos narrativos sobre o isolamento social
frente à pandemia do Covid-19 - e-I | 22210**

Jakelyne Ribeiro de Souza Raposo

Taccia Thaís de Santana

Fabiane Mônica da Silva Gonçalves

**Atividades e tarefas escolares na formação docente inicial:
uma análise de enunciados de escrita - e-I | 22211**

Adna Sousa

Clara Regina Rodrigues de Souza

Considerações sobre a ciência nos escritos de Mikhail Bakhtin - e-I | 22213

Ludmila Kemiatic

**Análise psicolinguística e literária do gênero parábola
na narrativa bíblica da Moeda perdida - e-I | 22215**

Ariane Vitória Paulino de Medeiros

Matheus Kennedy Henriques de Macêdo

Silvanna Kelly Gomes de Oliveira

Autor convidado

**Armadilhas da fé: reflexões sobre intolerância religiosa
a partir de uma teleficção sombria - e-I | 22212**

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Resenha

O Fenômeno cultural - e-I | 22214

Gustavo Reis Gonçalves

Literária

**Atrás do pensamento: a escrita sem lógos
de Objeto gritante e Água viva, de Clarice Lispector - e-I | 22207**

Renata Coutinho Villon

Editorial

A revista **Discursividades** reúne nesta edição textos que tematizam questões diversas do campo dos estudos discursivos, da linguagem e ensino. Em cada trabalho, o objeto de estudo é projetado, por seus autores, à luz de perspectivas teóricas que o problematizam na rede dos discursos e formulações da história humana por meio da linguagem.


O texto inicial apresenta um recorte das contribuições da Tese de Doutorado (DODÓ, 2020), cujo objetivo era analisar a coesão nominal e a conexão na produção do gênero textual Redação do Enem de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de coesão para garantir a progressão temática. Os questionamentos-chave deste trabalho são: I) que dificuldades o estudante ingressante no Ensino Médio enfrenta ao produzir textos coesos, quando é submetido a escrever textos dissertativo-argumentativos? E II) de que maneira o estudante ingressante no Ensino Médio se apropria dos elementos linguístico-discursivos materializados na coesão nominal e na conexão e os utiliza em textos dissertativo-argumentativos? Os dados revelaram que os alunos apresentaram dificuldade em construir a progressão temática. Quanto ao uso dos elementos coesivos, confirmam que a coesão nominal é um recurso linguístico que torna o texto um todo conexo e que os mecanismos de textualização tanto funcionam para construir e garantir a progressão temática quanto para a composição e estruturação de um determinado gênero de texto.

Na sequência, somos apresentados ao texto *Thanksgiving: proposta didática para leitura em língua inglesa no ensino fundamental* que tem como foco apresentar um relato de experiência de duas professoras de língua ingle-

sa inseridas na rede privada de ensino dos estados: Pernambuco e Paraíba. Ambas trabalharam a mesma sequência didática seguindo as ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) para tratar do tema geral *Thanksgiving Day* numa turma de segundo ano do Ensino Fundamental I e numa turma do Ensino Fundamental II. Através da compreensão dos estudos de Santaella (2007; 2014), Solé (2014) e Kleiman (2016a, 2016b) foram construídas as ideias da importância da leitura, da contextualização e da avaliação do processo de aprendizagem. Os resultados demonstram que o trabalho com leitura em língua inglesa em sala de aula traz benefícios pedagógicos, motivando os alunos para o aprendizado em ambos os segmentos.

O artigo seguinte, *Percepções sobre a escrita acadêmica no contexto de um curso de Licenciatura em Letras-Português*, tem como objetivo compreender como os graduandos e docentes de uma instituição de ensino superior pública concebem as práticas de leitura e escrita. Para este fim, as autoras analisam, à luz dos postulados dos Letramentos Acadêmicos, questionários que foram aplicados junto aos professores e graduandos do 3º e 7º período do curso de Licenciatura em Letras-Português, de uma Universidade pública estadual no Nordeste, com o propósito de investigar a prática da escrita no âmbito do curso de Letras/Português, sob o olhar do docente e do discente. Os resultados mostram que os discentes dos dois períodos investigados mostram-se ainda inseguros perante as práticas de escrita e leitura de textos da comunidade discursiva acadêmica. Quanto aos docentes, foi perceptível uma constante busca por metodologias de ensino da escrita, no que se refere às produções acadêmicas dos alunos, de modo que contemplem singularidades da cultura disciplinar acadêmica.

Em uma sociedade influenciada pelo conservadorismo econômico, pela capitalização dos bens e pelo patriarcalismo, torna-se imprescindível recorrer à literatura do século XIX, para verificar que aspectos socio-históricos



dessa época permanecem visíveis no cronotopo das obras. Assim, o trabalho seguinte, *Marcas linguístico-discursivas de patriarcalismo em Helena, de Machado de Assis: um estudo dialógico*, analisa, dialogicamente, que marcas de patriarcalismo se presentificam, de forma refletida e refratada, na obra Helena, de Machado de Assis. Os resultados apontaram para o fato de que o patriarcalismo é um elemento constituinte da narrativa, que retrata discursos arbitrariamente impostos, no constatar de diferenças entre as funções relegadas às mulheres e aos homens.

O trabalho seguinte deste volume nos mostra que o poema “Morte e vida severina: auto de natal pernambucano” de João Cabral de Mello foi adaptado para o cinema pelo diretor Zelito Viana em 1977, 22 anos após a publicação literária que, por sua vez, teve outras adaptações, desde especial da Rede Globo até quadrinhos e animação. E diante dos conceitos do linguista russo Mikhail Bakhtin, bem como daqueles correlatos às teorias da adaptação, de Robert Stam, traz à reflexão se as discussões que superestimam o conteúdo literário em detrimento do cinematográfico ainda possuem alguma plausibilidade. O tema é abordado em consonância com o método dialético, valendo-se, também, dos métodos histórico, comparativo e monográfico.


Na sequência, *As cartas jesuíticas e os gêneros do discurso* traz reflexões que se inserem no estudo das letras coloniais brasileiras. O objetivo é o de investigar e discutir o gênero epistolar como um gênero discursivo, como é compreendido na perspectiva bakhtiniana. Para isto, faz-se uma análise de alguns dos textos fundamentais de Alcir Pécora e de João Adolfo Hansen nos quais as cartas jesuíticas foram tratadas. Metodologicamente, portanto, a pesquisa trabalha com um *corpus* de arquivo, ou seja, com enunciados presentes em textos já publicados em livros, tomando-os em chave comparatista. O resultado fundamental é a compreensão das cartas jesuíticas como um gênero discursivo, o que permite entender as condições de produção dos enunciados jesuíticos e

combater certo anacronismo interpretativo. Por fim, avança-se uma hipótese da importância da noção de sujeito discursivo para a correta compreensão da representação dos indígenas na epistolografia colonial.

No artigo *Os sentidos narrativos sobre o isolamento social frente à pandemia do Covid-19*, utilizado o método fenomenológico de investigação em psicologia, baseado nos pressupostos fenomenológicos de Husserl, para a investigação do sentido da experiência humana, as autoras analisam os sentidos sobre isolamento social em narrativas da Pandemia. Com o trabalho foi possível compreender, a partir dos relatos de transformações substanciais na vida cotidiana, ao longo do curso pandêmico, a evidência de sentimentos adversos como tristeza, angústia, medo, ansiedade, receio e pavor, mas mesmo diante de um período tão difícil, ainda foi possível encontrar vias para desenvolver recursos internos suficientes para superar as situações.

O artigo seguinte deste volume contempla um estudo sobre a elaboração de atividades de escrita, em contexto de formação docente inicial. Parte da premissa que elaborar atividades e tarefas escolares é uma prática inerente à atuação docente, visto que o professor produz constantemente atividades aplicadas em sala de aula, para mobilizar saberes dos alunos, no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, as autoras desenvolvem uma metodologia em que investigam a produção de enunciados de atividades de escrita, elaboradas por alunos pré-concluintes do curso de Letras Língua Portuguesa. Os resultados da análise apontam para o fato de que os professores em formação inicial, apesar de não terem experiência com a prática de elaborar enunciados, demonstram um desenvolvimento satisfatório nas atividades de escrita elaboradas.

Na sequência, *Considerações sobre a ciência nos escritos de Mikhail Bakhtin* discute as reflexões tecidas sobre a ciência ao longo da obra de M. Bakhtin. Procuramos comparar a visão defendida sobre o domínio cognitivo, nos ensaios iniciais do teórico, com os questionamentos que se delineiam em seus úl-




timos escritos. Defende que esses últimos escritos mostram uma preocupação de Bakhtin com o que poderíamos denominar como “questões libertárias da ciência”, isto é, uma preocupação em definir uma metodologia de análise do objeto que colocaria em destaque a personificação em oposição à coisificação, “libertando”, assim, esse objeto do mutismo em que uma só voz ecoa.

O artigo *Análise psicolinguística e literária do gênero parábola na narrativa bíblica da Moeda perdida* realiza uma análise psicolinguística e literária do gênero parábola na narrativa bíblica da *moeda perdida*, presente no Evangelho de Lucas 15, 8-10. Para embasar nossos posicionamentos o trabalho se vale das contribuições teóricas de Cerqueira e Torga (2013), Junior (2009), entre outros.

Na resenha *O fenômeno cultural*, o autor aborda o primeiro capítulo da obra “*O acontecer poético - a história literária*” de Manuel Antônio de Castro. Nele, são feitas reflexões sobre o fenômeno cultural. Para entendermos como este tema é tratado, nos é apresentado uma distinção do que é o fenômeno e do que é a cultura, depois nos faz reflexões sobre o que seria o fenômeno cultural e como este se faz presente no campo da história literária com discussões para além da historiografia literária, como citado anteriormente.

A seção Literárias, analisa *Água viva*, originalmente chamada de “*Objeto gritante*” de Clarice Lispector, mostrando o que na obra parece aludir a uma forma de pensar a vida, a linguagem e os seres animais que foge do princípio de racionalização e dá um novo sentido ao termo “animalidade”. A partir de questões do animal levantadas por Derrida (2006), o conceito de perspectivismo dado por Viveiros de Castro (1996) e as análises da obra da escritora feitas por Sammer (2020) e Roncador (2002), o artigo também analisa o que na escrita de Clarice parece entrever uma relação particular entre mulheres e animais, passando também pelo conceito de *écriture féminine* tal como cunhado por Hélène Cixous (1976).



Em *Autor convidado*, esta edição traz a doutora em Educação, Robéria Nádia Araújo Nascimento, Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. À luz da epistemologia dos Estudos Culturais (HALL, 2004; 2016), a autora problematiza a minissérie de terror *Midnight Mass* (Missa da Meia-Noite) como ponto de partida para a compreensão da intolerância religiosa, um fenômeno que ameaça a convivência na sociedade contemporânea. Os movimentos linguísticos de representação, apropriação, intencionalidades e disputas simbólicas do produto ficcional em estudo permitem visualizar os arquétipos religiosos e os conflitos criados pelo imaginário popular como elementos indutores de segregação social. Apesar de se referir a outra espacialidade, o contexto instiga reflexões oportunas sobre preconceitos, estigmas e tensionamentos que afetam as crenças minoritárias no nosso país, especialmente as de matrizes africanas, cujos rituais e adeptos tendem a ser demonizados pela esfera pública, silenciados e vistos sob suspeita pelas vertentes cristãs.

Com esta edição de **Discursividades** reafirmamos nossa proposta, já dita nas edições anteriores, com o saber e o conhecimento: que nosso fazer científico torne possível gestos teóricos que contribuam para um diagnóstico do que somos hoje.

 José Domingos

Editor

A coesão nominal e a conexão em textos argumentativos produzidos por alunos ingressantes no ensino médio

Nominal cohesion and connection in argumentative texts produced by students entering high school


 Walisson Dodó

 Eulália Leurquin

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar um recorte das contribuições da Tese de Doutorado (DODÓ, 2020), cujo objetivo era analisar a coesão nominal e a conexão na produção do gênero textual Redação do Enem de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de coesão para garantir a progressão temática. Os questionamentos-chave deste trabalho são: I) que dificuldades o estudante ingressante no Ensino Médio enfrenta ao produzir textos coesos, quando é submetido a escrever textos dissertativo-argumentativos? E II) de que maneira o estudante ingressante no Ensino Médio se apropria dos elementos linguístico-discursivos materializados na coesão nominal e na conexão e os utiliza em textos dissertativo-argumentativos? Nosso aporte teórico é a epistemologia do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2012) e Adam (2011). Os dados revelaram que os alunos apresentaram dificuldade

Walisson Dodó: Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará – SEDUC-CE. Email: walissondodo@hotmail.com

Eulália Leurquin: Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: eulaliaufc@gmail.com



em construir a progressão temática. Quanto ao uso dos elementos coesivos, confirmamos que a coesão nominal é um recurso linguístico que torna o texto um todo conexo e que os mecanismos de textualização (a coesão nominal e a conexão) tanto funcionam para construir e garantir a progressão temática quanto para a composição e estruturação de um determinado gênero de texto, neste caso, o texto exigido na prova de produção textual do Enem.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna. Produção Escrita. Coesão Nominal e Conexão. Progressão Temática.

Abstract: The purpose of this article is to present a clipping of the contributions of the Doctoral Thesis (DODÓ, 2020), whose objective was to analyze the nominal cohesion and the connection in the production of the textual genre Enem Writing of students entering High School, considering the effects of meaning of these cohesion mechanisms to ensure thematic progression. The key questions of this work are: I) what difficulties does the student entering High School face when producing cohesive texts, when submitted to writing argumentative-essay texts? And II) how does the student entering high school appropriate the linguistic-discursive elements materialized in nominal cohesion and connection and use them in argumentative-essay texts? Our theoretical contribution is the epistemology of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999) and Adam (2011). The data revealed that the students had difficulty in building the thematic progression. As for the use of cohesive elements, we confirm that nominal cohesion is a linguistic resource that makes the text a connected whole and that the textualization mechanisms (nominal cohesion and connection) work both to build and guarantee thematic progression and for composition. and structuring of a certain genre of text, in this case, the text required in the test of textual production of the Enem.

Keywords: Mother Tongue Teaching. Written production. Nominal Cohesion and Connection. Thematic Progression.



Introdução

Discutir sobre o ensino de língua materna é uma questão que, a cada ano, vem ganhando ainda mais destaque. GERALDI (2006), LEURQUIN (2014), BULEÁ-BRONCKART (2015), DOLZ e SCHNEUWLY (2004) e MEDONÇA (2006) são exemplos de algumas referências importantes que vêm dando suas contribuições para o ensino de línguas; a discussão tecida, neste texto, vai, exatamente, ao encontro dos estudos desses teóricos. Sua temática está, portanto, situada no campo do ensino e da aprendizagem de línguas, focalizando o eixo da prática de linguagem: produção de texto.

Nosso objetivo é, portanto, apresentar, em linhas gerais, contribuições de uma pesquisa de doutoramento (DODÓ, 2020)¹, cujo objetivo geral era analisar a coesão nominal e a conexão na produção do gênero textual Redação do Enem de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de coesão para garantir a progressão temática; as perguntas norteadoras desta pesquisa foram: I) que dificuldades o estudante ingressante no Ensino Médio enfrenta, no que concerne ao aspecto da coesão, ao produzir textos dissertativo-argumentativos? II) de que maneira o estudante ingressante no Ensino Médio se apropria dos elementos linguístico-discursivos materializados na coesão nominal e na conexão e os utiliza em textos dissertativo-argumentativos?

1. A Tese está intitulada: “A coesão nominal e a conexão no gênero textual Redação do Enem produzido por alunos ingressantes no Ensino Médio”, defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC, sob a orientação da Professora Dra. Eulalia Leurquin.



Ao tecer, neste artigo, desdobramentos de nossa pesquisa, desejamos contribuir com as discussões relacionadas ao ensino de língua materna, sobretudo, no que tange à aprendizagem da produção escrita no contexto de sala de aula no Ensino Médio.

Dessa forma, a fim de fortalecer as reflexões sobre o trabalho com a língua em sala de aula do Ensino Médio, para a escrita deste artigo, das produções coletadas na pesquisa de campo, que foram 21 produções escritas, selecionamos somente duas produções: a primeira, referida como produção A, serviu para a análise diagnóstica, de modo a responder ao nosso primeiro questionamento-chave; e a segunda, referida como produção B, responde à nossa segunda pergunta norteadora da pesquisa.

A pesquisa fora realizada na Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão, situada no município de Pacajus – Ceará. Para a coleta de dados, lançamos mão de duas ferramentas pedagógicas, a Sequência Didática e a Pesquisa-Ação. Quanto ao público-alvo, os participantes da pesquisa eram alunos de turmas de 1º anos do Ensino Médio. Por fim, o gênero de texto trabalhado na pesquisa foi a Redação do Enem.

Para tanto, nosso texto está organizado da seguinte maneira: uma seção destinada à fundamentação teórica, na qual trataremos sobre os mecanismos de textualização – a coesão nominal e a conexão – e sobre progressão temática, embasando-nos nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo e da Análise Textual do Discurso; em seguida, a discussão dos dados, de modo a responder às questões da pesquisa; por fim, as conclusões com sugestões de possíveis desdobramentos do estudo.



Fundamentação teórica: os elementos de coesão textual e a construção da progressão temática


Antes de adentrarmos ao conceito e aos tipos de mecanismos de textualização e sua importância para a construção da progressão temática, é pertinente revisitar o conceito de texto proposto por Bronckart.

Para ele, o texto é a semiotização da linguagem, ou seja, é toda unidade de produção linguageira (oral, escrita ou multissemiótica) situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação em um determinado contexto interativo-comunicativo (BRONCKART, 1999)).

Dessa maneira, podemos compreender que o texto é a relação de um conjunto de camadas superpostas que o organizam (a sua *arquitetura interna*, que é o *folhado textual*: a infraestrutura geral, os *mecanismos de textualização*, que é o nosso foco, e os mecanismos enunciativos) somada às condições de produção, o *contexto de produção*.

Tendo, pois, compreendido o conceito de texto, iremos voltar, a partir de agora, a nossa atenção aos mecanismos de textualização, fazendo um diálogo com outros “trabalhos linguísticos ou psicolinguísticos muito mais detalhados” (BRONCKART, 1999, p. 263) que tratam do tema, uma vez que o próprio autor reconhece que o faz de modo resumido. Por isso, nesta seção, faremos um diálogo entre o ISD, que analisa o uso da linguagem nas práticas sociais e discursivas e da Análise Textual do Discurso, que estuda detalhadamente os recursos de coesão.

Embora haja diferenças entre esses dois quadros teóricos, há também fortes pontos de convergência, uma vez que as discussões em relação ao texto passaram a dar uma maior importância ao tratamento do texto no seu contexto interativo-comunicativo.



Portanto, para entender as práticas interativas de linguagem associadas ao contexto de produção, consideramos os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e, para realizar a análise descritiva dos elementos de coesão nominal e de conexão, recorreremos aos estudos da Análise Textual do Discurso (ADAM, 2011).

Em se tratando, pois, dos mecanismos de textualização, para Bronckart (2012), eles

são [...] articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura. Explorando as cadeias de unidades linguísticas (ou séries isotópicas), organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto (BRONCKART, 2012, p. 259-260).

Em outras palavras, tais mecanismos são considerados importantes para garantir a progressão temática do texto, portanto, sua coerência, uma vez que reconhecemos que não é o bastante entender que nos comunicamos produzindo textos que atendam a um propósito específico em dado contexto de produção, mas é necessário também dominar e saber fazer uso adequado dos recursos linguísticos. Baseados nessa afirmativa, reforçamos a importância de um trabalho em sala de aula que conduza os alunos a fazerem uso consciente e produtivo dos elementos coesivos e, assim, articular, coerentemente, as ideias no texto, garantindo-lhe a progressão do tema.

Para Adam (2011), o conceito de progressão temática é uma sucessão de enunciados, parágrafos ou sequenciação de ideias que só se organizam de modo coerente através dos elementos coesivos, que se



ligam e se articulam. Dessa forma, “todo texto é entendido em uma tensão entre coesão (ligada à estrutura temática, à conexão e à concatenação dos temas sucessivos)” (ADAM, 2011, p. 97).

Sob essa ótica, entendemos que, no processo de interação linguageira, os usuários da língua precisam saber usar adequadamente os recursos linguísticos de coesão, a fim de garantir a progressão do tema, a partir dos mecanismos de textualização.

A coesão nominal

Ao revistar os estudos pioneiros de coesão textual, consideramos relevante apresentar aqui o conceito de coesão de texto proposto por Halliday e Hasan (1976). Para eles, a coesão é

um conceito semântico que se refere às relações de sentidos existentes no interior do texto e que o definem como um texto. A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4).

Nesse sentido, a coesão se estabelece a partir de relações semânticas entre os elementos textuais. Tendo a coesão a função de estabelecer relações de sentido, ela pode ser compreendida como um conjunto de recursos, de “laços”, “elos” coesivos que ligam as sentenças umas às outras.

Bronckart (1999) evidencia a importância dos mecanismos de textualização, cujo papel é conferir a progressão temática dos conteúdos ao texto, e, portanto: [...] os mecanismos devem ser assim definidos no nível da unidade global que é o texto, as marcas linguísticas que os rea-



lizam podem, entretanto, variar em função dos tipos de discursos específicos que esses mecanismos atravessam (BRONCKART, 1999, p. 260).

No ISD, os mecanismos de textualização são aspectos importantes no processo de produção e compreensão textual. Sobre a coesão nominal e sua função, Bronckart afirma que:

[...] os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de co-referência). A marcação dessas relações é feita por sintagmas nominais ou pronomes, organizados em série (ou constituindo cadeias anafóricas), cada uma delas sendo inserida em estruturas oracionais e aí assumindo, localmente, uma função sintática determinada [...]. Duas funções de coesão nominal podem ser distinguidas. A função de introdução consiste em marcar, em um texto, a inserção de uma unidade de significação nova (ou unidade-fonte), que é a origem de uma cadeia anafórica. A função de retomada consiste em reformular essa unidade-fonte (ou antecedente) no decorrer do texto (BRONCKART, 2012, p. 268).

A coesão nominal, portanto, é vista pelo autor como um mecanismo textual responsável pela compreensão geral do texto; por isso – comungando com essa ideia - os elementos de coesão precisam ser analisados em uso, em funcionamento dentro dos textos, considerando todos os seus aspectos formadores, inclusive seu contexto de produção.

Nesse sentido, no processo de produção textual, ao mobilizar os elementos linguísticos, precisamos considerar o contexto de produção



para construir seu sentido. Assim, entram em jogo para a construção de significados os mundos formais propostos por Habermas² (1987).

Os mecanismos de coesão nominal são responsáveis em evidenciar relações entre termos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais. Vale ressaltar que, na proposta do ISD sobre a coesão nominal, Bronckart (1999) a concebe além dos limites sintáticos das frases; ela perpassa pela compreensão e construção global de todo o texto, considerando a influência do contexto de produção no processo de construção da coesão nominal. Sobre esse mecanismo textual, Bronckart afirma que a coesão nominal é responsável por introduzir, no texto, um termo novo, que construirá em seguida cadeias anafóricas.

Para Bronckart, a coesão nominal é ainda responsável por retomar essa unidade fonte ou antecedente ao longo do texto. Considerando isso, temos, dentro do contexto do estudo da coesão nominal, as categorias de anáforas. De acordo com Bronckart (1999), elas são construídas a partir de: anáfora nominal e anáfora pronominal.

2. Bronckart baseou-se nos estudos sobre a teoria do agir comunicativo de Habermas (1987), que apresentou três mundos: o físico, o social e o subjetivo. Em seus estudos, Bronckart juntou os dois últimos mundos, o social e o subjetivo em um só: o sociosubjetivo. Para Bronckart, os textos resultam de uma ação realizada em um contexto físico, que é: [...] o lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido; o momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; o receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto (BRONCKART, 2012, p. 93). Quanto ao contexto de produção sociosubjetivo, este pode ser assim caracterizado: o lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido [...]; a posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciatador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso [...]; a posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel atribuído ao receptor do texto [...]; o objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciatador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 2012, p. 94).

Sobre as anáforas nominais, que são representadas por sintagmas nominais, Bronckart (1999) afirma que, para se fazer uma retomada, o sintagma pode ser idêntico ou pode diferir da unidade fonte. Para nos aprofundarmos mais nas anáforas nominais e aos seus tipos, já que Bronckart não o faz referência, recorreremos às leituras que abordam os diferentes tipos de anáforas.


Na proposta de Adam (2011), a anáfora fiel tanto pode manter um núcleo em comum – o termo introduzido que será retomado – quanto o termo retomado pode manter com o introduzido uma relação de contiguidade, que sejam quase idênticos.

Em se tratando da anáfora infiel, Adam (2011) a conceitua de modo que o termo introduzido, o termo primeiro, apresenta um sentido mais “fechado”, “particular”, e o termo responsável em fazer a retomada apresenta-se com um sentido mais “generalizante”.

Um outro tipo de anáfora nominal é a que chamamos de anáfora associativa. A seguir, analisamos um exemplo segundo Adam (2011).

ACIDENTE – Devido a uma derrapagem na estrada, ontem pela manhã, no desfiladeiro entre Oberalp e Sedrun (Grisons), um carro fez um mergulho de 160 metros. Ferida nas costas, a passageira foi transferida de helicóptero para o hospital regional de Coire, informou a polícia de Grison. Quanto ao motorista, ficou apenas levemente ferido (ADAM, 2011, p.135-136).

Analisando o excerto, *carro* é retomado pelos termos a *passageira* e o *motorista*. Vê-se, desse modo, o funcionamento de uma anáfora associativa, pois, embora a forma referencial (forma anafórica) e o referente sejam representados por palavras distintas, existe um vínculo por serem palavras do mesmo campo semântico-lexical.



Ainda sobre anáfora, Bronckart (1999) explica o que são as anáforas pronominais: que são compostas pelos seguintes tipos de pronome: *pessoais*, *relativos*, *possessivos*, *demonstrativos* e *reflexivos*, podendo ainda conter a *elipse marcada /Ø/*, que consiste em um apagamento de pronome.

No tópico seguinte, estudaremos o conceito de conexão.

A conexão

Segundo Bronckart (1999), a conexão contribui para a marcação das articulações de progressão temática e realiza-se por meio dos “organizadores textuais”, que, além de assinalarem as articulações locais entre frases, também indicam as transições entre os tipos de discurso e as formas de planificação que constituem os textos. Desse modo, os mecanismos de conexão marcam as relações entre estruturas, explicitando as relações existentes entre os diversos níveis de organização de um texto.

Conforme os estudos de Bronckart, a conexão pode ser realizada por diferentes unidades linguísticas, que podem ser agrupadas em quatro categorias principais, a saber: um subconjunto de advérbios ou de locuções adverbiais com caráter transfrástico; muitas dessas expressões podem funcionar ainda como adjuntos adverbiais; um subconjunto de sintagmas preposicionais, que podem assumir função de adjunto adverbial, ou podem assumir um estatuto de estruturas adjuntas, que mostram o encaixamento de uma frase em um grupo preposicional, ou podem funcionar como sintagmas nominais que funcionam como sintagmas preposicionais, podendo tomar um estatuto de adjunto adverbial; um subconjunto de conjunções coordenativas; um subconjunto de conjunções subordinativas ou de locuções conjuntivas subordinativas.



Em suma, as unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados como organizadores textuais são: conjunções coordenativas e conjunções subordinativas, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases.

Para esse autor, as marcas de conexão pertencem, portanto,

às categorias gramaticais diferentes [...]; elas se organizam eventualmente em sintagmas, também diferentes, e assumem, eventualmente, funções específicas no quadro da micro – ou da macro-sintaxe. Apesar dessas diferenças de estatuto sintático, essas marcas podem ser reagrupadas com base no critério da função de conexão que assumem no nível textual e é por se inscreverem nesse conjunto funcional que são denominadas de organizadores textuais (BRONCKART, 1999, p. 267).

Para Bronckart (1999), são cinco as funções que as conexões podem exercer conforme o contexto de uso: *segmentação, demarcação/balizadoramento, empacotamento, ligação e encaixamento*.

Sobre a conexão, Adam (2011) afirma que os conectores podem ser representados por: conjunções coordenadas; conjunções ou locuções conjuntivas subordinadas; por grupos nominais ou preposicionais.

Este autor distingue a classe dos conectores em três tipos de marcadores de conexão: os *organizadores/marcadores textuais*, os *marcadores de responsabilidade enunciativa* e os *conectores argumentativos*. A função fundamental desses elementos é a marcação de uma conexão entre duas unidades semânticas, para criar uma estrutura. Ou seja: “esses três tipos de conectores exercem uma mesma função de ligação semântica entre unidades de níveis diferentes (palavras, proposições, conjuntos de proposições e mesmo grandes porções de um texto)” (ADAM, 2011, p. 180).

Adam esclarece que o emprego dos conectores varia de acordo com os gêneros discursivos e a função também é variável conforme os tipos de textualização.

Quadro 01 – Emprego dos conectores nos gêneros discursivos e nas tipologias textuais

Gêneros discursivos	Textos jurídicos	Pouco emprego dos conectores.
	Gêneros da argumentação	Uso abundante de conectores.
Tipos de textualização	Texto narrativo	Uso não maciço de conectores temporais.
	Texto descritivo	Forte uso de conectores, a fim de organizar, de modo linear, a simultaneidade de elementos; Menos uso de conectores argumentativos, quando remetem a um uso pré-construído do que quando constroem uma representação nova; Forte presença de organizadores textuais e frequentes marcadores de reformulação em fechamento de sequências.
	Texto argumentativo	Forte uso de conectores, para marcar as relações entre os argumentos do texto.

Fonte: Quadro elaborado, baseado nas contribuições dos estudos de Adam (2011), Sabatini (1990) e Riegel et al. (1994)

Para Adam (2011), os **organizadores textuais** exercem papel importante no balizamento dos planos textuais. Esses organizadores, conforme seus usos, podem-se distinguir em três subcategorias: **organizadores espaciais**: *à esquerda, antes, depois, em cima, embaixo, etc.* Analisemos um exemplo dado pelo autor: “(...) **Na base**, primeiramente, estava um cubo de papelão azul em forma de templo; (...) **depois, no segundo nível**, uma torre de castelo feita de bolo de Saboia; (...) **e, finalmente, na plataforma superior**, que era um

verde prado (...)” (Adam, 2011, p. 182). O uso dos organizadores textuais, no exemplo, ajuda na construção de um todo coerente, indicando a localização ou como se encontrava o objeto descrito; **organizadores temporais**: *então, depois, no dia seguinte, etc.* Podendo combinar-se de acordo com uma ordem crescente de informatividade, ex.: *E + então + depois + após + em seguida + mais tarde + logo em seguida*. No exemplo, proposto por Adam, podemos observar como a coerência do texto é construída, indicando as marcas do tempo em que as ações se desenvolveram: “(...) **depois**, o jogaram de cima. **Primeiramente**, estrangularam a Sra. Barbero (...), **depois**, puseram fogo na sua roupa para fazer pensar que a causa da morte tinha sido outra”. (Adam, 2011, p. 183); **organizadores enumerativos**: segmentam e ordenam a matéria textual, como os **aditivos**: ex.: *também, assim como, ainda, igualmente, etc.*, e os **marcadores de integração linear**, que abrem uma série, ex.: *(de um lado, inicialmente, primeiramente, etc.)*, indicam sua continuidade, ex.: *(em seguida, depois, etc.)*, ou seu fechamento, ex.: *(por outro lado, enfim, em conclusão, etc.)*. Dentro desse tipo de organizadores, destacam-se, também, os **marcadores de mudança de topicalização**, que são fundamentais na ênfase de um plano de texto e na estrutura da argumentação, sem colocar em questão seu valor argumentativo; eles ordenam as partes de um texto, ex.: *(quanto a, no que concerne a, etc.)*. Dentre desses organizadores textuais, há, também, os **marcadores de ilustração e de exemplificação**, ex.: *por exemplo, em particular, como, entre outros, etc.)*.

Adam também estuda os **marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa**, podendo ser identificado em quatro tipos, a saber: **os marcadores de quadros mediadores** indicam que uma porção de texto não é assumida (sua verdade assegurada) por aquele que fala, mas mediada por uma voz ou por uma responsa-

bilidade enunciativa, ex.: (*segundo, de acordo com, de fonte segura, etc.*); **os marcadores de reformulação** indicam uma retomada metaenunciativa, isto é, uma modificação de um ponto de vista, ex.: (*isto é, em outras palavras, etc.*); e/ou associa a essa retomada uma marcação comparável à dos marcadores de integração linear com ideia de conclusão, ex.: (*enfim, em resumo, finalmente, no fundo, etc.*); **os marcadores de estruturação da conversação**, ex.: (*bom, então, bem, etc.*); e **os marcadores fáticos**, ex.: (*você sabe, você vê, etc.*). Esses marcadores, porém, apresentam uma tonalidade enunciativa e interativa mais marcada em textos orais.

Adam estuda ainda os **conectores argumentativos**, que são classificados em quatro tipos: **conectores argumentativos marcadores do argumento** (*porque, já que, uma vez que, com efeito, etc.*). Exemplo: “**Porque** prefere a bandeira branca, o Sr. Loas, prefeito de Plouézec, tinha rasgado uma tricolor e foi destituído” (ADAM, 2015, p. 190). Neste exemplo, o uso do conector explicativo marca o argumento dito na segunda oração; **conectores argumentativos marcadores da conclusão** (*portanto, então, logo, etc.*), no exemplo: “Eu penso, **portanto** existo” (ADAM, 2015, p. 191), o uso do conectivo em destaque marca entre as orações uma conclusão argumentativa; **conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte**: (*mas, porém, contudo, entretanto etc.*). Exemplo: “(...) três jovens nadavam. Um, Janinetti, desapareceu. Mergulho dos outros. Eles o trouxeram de volta, **mas** morto” (ADAM, 2015, p. 191).

Observemos que a ideia de oposição marcada pelo conector em destaque cria uma expectativa sobre a informação que será dita em seguida, por isso é classificado como um marcador de um argumento forte; **conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos**: (*certamente, embora, apesar de que, ainda que*

etc.). Exemplo: “**Embora** a rua seja bastante movimentada, o corpo do garotinho não foi atingido por nenhum veículo” (ADAM, 2015, p. 191). No exemplo, o conector introduz um argumento considerado fraco, uma vez que a informação contida na oração que ele introduz, por criar ideia de concessão, a informação estabelece uma expectativa contrária ao que se espera, comumente, de ruas movimentadas, pois, se era movimentada, esperava-se que ele tivesse sido atingido, mas não é isso que acontece, sendo classificado como argumento forte a primeira oração. (Facilitaria a leitura a apresentação em forma de quadro)

Passemos, agora, a discussão dos dados, atendendo às duas etapas de desenvolvimento da pesquisa.

Os mecanismos de textualização em textos argumentativos dos estudantes: diagnosticando dificuldades

Para responder à 1ª questão da pesquisa, que se relaciona ao diagnóstico das dificuldades dos alunos quanto ao aspecto da coesão, foi solicitada, já na primeira semana de aula uma produção escrita cujo tema era “A violência urbana no Brasil”. Os alunos foram orientados a produzirem o gênero Redação do Enem com a temática supracitada. A seguir, transcrevemos a produção A³.

Essa atividade é pertinente, porque, além de configurar uma característica de uma Sequência Didática e de uma Pesquisa-Ação, é instrumental valioso, uma vez que nos permite traçar um perfil do aluno ingressante no Ensino Médio em relação à sua proficiência na produção escrita.

3. A transcrição dos textos foi feita conforme os alunos escreveram no original.



Na produção A, elencamos as dificuldades relacionadas ao processo de escrita, conforme podemos observar no texto que segue.

A produção abaixo serve como ilustração das dificuldades relacionadas ao processo de escrita, como verificamos na avaliação diagnóstica.

1. A violência no Brasil está bastante no cotidiano dos brasileiro tem
2. até muitos brasileiro que já se acostumaram e **os outros** que já tem
3. até de depressão. **Os** que estão no poder poderia fazer diferente como
4. diminuir os presídios, não aceita **eles** pagar a fiança, que cada um
5. **deles** cumpra a sua punição e assumir os seus erros, **ele** também
6. poderia combata a droga no Brasil e colocasse mais policiais de
7. prandão nas ruas, nas comunidade e a justiça faça o que ela tem
8. direito⁴.


Esse texto revela a ocorrência de problemas de ordem gramatical, problemas quanto ao processo de referência e também quanto à progressão do tema⁵.

Com relação ao primeiro ponto, percebemos, do ponto de vista da gramática normativa, erro de concordância nominal (“até muitos brasileiro”, na linha 2), erro de concordância verbal (“os que estão no poder poderia” na linha 3), erros de ortografia (“assumar”, linha 5) e erros de pontuação e de sintaxe (“A violência no Brasil está bastante no cotidiano dos brasileiro tem até muitos brasileiro”, na linha 1).

Em relação aos processos de referenciação, podemos observar que o texto também apresenta dificuldade em fazer retomadas de um re-

4. Numeramos as linhas dos textos para facilitar a realização das análises.

5. Vale lembrar que nossas análises focarão os usos que os estudantes fazem dos mecanismos de textualização para construir a progressão temática. Quaisquer outros aspectos linguísticos, como estes que enumeramos, não serão considerados, uma vez que não é o nosso foco. Porém, como este exemplo se trata da atividade diagnóstica, achamos pertinente apontar também outras questões.



ferente a outro, por exemplo: na linha 2, o pronome indefinido “os outros” refere-se à unidade fonte “brasileiros”; porém, a referenciação construída deixa margem a interpretações mal elaboradas: não está claro se o aluno pretendia falar de um mesmo referente, ou se estava fazendo uma distinção entre tipos de brasileiros; nas linhas 3, 4 e 5, os pronomes usados respectivamente “os”, “eles”, “deles”, “eles” não são retomados nem anafórica, nem cataforicamente, comprometendo a compressão sobre quem esses pronomes estão fazendo referência.

Claro que, pelas atribuições dadas, podemos inferir que, nas linhas 4 e 5, no exemplo: “não aceita eles pagar a fiança, que cada um deles cumpra a sua punição e assumir os seus erros, eles também poderia combater a droga no Brasil”, os pronomes “eles” e “deles” se referem às possíveis unidades fontes “bandidos”, “assassinos”, “assaltantes”, dentre outras de mesmo campo semântico; e o segundo pronome “eles” podendo se referir aos “governantes” ou “políticos”; mas essa informação foi inferida por nós, através de nosso conhecimento de mundo; o aluno precisaria, entretanto, rever a maneira como construiu sua referenciação textual, uma vez que algumas retomadas necessitam ser marcadas linguisticamente no texto.

Quanto à progressão, percebemos que o aluno não delimita o tema da violência em um cenário urbano, apenas fala de violência em um contexto mais geral, como podemos observar na linha 1: “A violência no Brasil está bastante no cotidiano dos brasileiro”; entretanto, quando o aluno produziu seu texto, esperava-se que situasse a problemática da violência no contexto urbano brasileiro. Se tivesse feito isso, o tema central do texto teria sido de fato delimitado e contemplado em sua discussão.

Em relação à proposta de intervenção sugerida pelo aluno, além das medidas propostas ao combate da violência como solução do problema da violência urbana no Brasil, o aluno introduz, na linha 6, que

“eles também poderia combater a droga no Brasil”, trazendo um novo tópico discursivo que, apesar de reconhecermos que o tema violência pode apresentar relações com a temática droga, contudo o aluno não estabeleceu, no texto, uma “costura” adequada que garantisse a coesão textual, para poder relacionar esses dois temas que, embora apresentarem uma inter-relação, não foram bem relacionados, comprometendo a progressão temática textual.

Vemos que o desenvolvimento da progressão temática é comprometido, uma vez que há falta de conectivos tanto entre frases quanto entre parágrafos, comprometendo a organização e a estruturação do gênero. Os tópicos discursivos não são bem articulados; seria necessária uma melhor articulação entre as ideias do texto, para delimitar melhor a tese, a defesa da tese e a proposta de intervenção, que é a estrutura canônica do gênero Redação do Enem. Nesse sentido, observamos que a falta dessa articulação das ideias, no texto, pode acabar comprometendo também na composição e estruturação do gênero

Para ilustrar essa dificuldade em construir a progressão do tema, podemos resumir, no quadro abaixo, como o aluno introduz sua ideia, como a desenvolve e como finaliza seu raciocínio.

- Inicia afirmando que a violência é frequente no Brasil.
- Continua sua ideia afirmando que muitos brasileiros já se acostumaram com a violência que já se tornou tão trivial no País; contudo, há outros brasileiros que estão entrando em depressão por causa dessa situação;
- Em seguida, finaliza o texto com sua proposta de intervenção. Defende a redução do número de presídios, a recusa em pagar fiança, leis mais rígidas que façam com que os que descumprirem a lei possam pagar;
- Depois, introduz em seu texto um outro tópico discursivo: o combate às drogas; e a ampliação de policiais nas ruas. E finaliza defendendo que a justiça deve fazer o que lhe é de direito.



Portanto, a partir da análise da produção A, percebemos as seguintes dificuldades: 1) truncamentos em construção de períodos compostos, com foco na dificuldade em usar conectores entre orações e parágrafos; 2) dificuldade na delimitação do tema; 3) dificuldade em construir uma linha de pensamento, a fim de organizar, construir e progredir o desenvolvimento do tema, no texto, a favor da estruturação e composição do gênero.

A mobilização dos mecanismos de textualização a favor da progressão temática e da composição/estruturação do gênero

Para a escolha da produção B, o que nos motivou escolhê-la foi a temática, pois, apesar de ser delicado discuti-la, consideramos pertinente e necessária a sua discussão.

Ao analisarmos a produção B, pudemos observar que os mecanismos de textualização tanto promovem a progressão temática do texto como ajudam na organização da composição e da estruturação do gênero textual Redação do Enem.

Para discutirmos sobre isso, sugerimos a análise do quadro abaixo.

A partir dele, iremos analisar um texto na íntegra, a produção B, mostrando como o aluno mobilizou os recursos de coesão nominal e de conexão para construir a progressão temática e como esse movimento de articulação entre as ideias do texto contribui para estruturar e compor o gênero.

Analisemos o quadro abaixo:

Quadro 02 – A progressão temática e a estrutura e composição do Gênero Redação do Enem. Tema: Abuso sexual infantil no Brasil

Tema		Abuso sexual infantil no Brasil	
Título (opcional)		Contextualização do problema e estabelecimento de uma tese em relação ao abuso sexual infantil no Brasil , a fim de retomar o título (se criar) e retomar o tema do texto .	
Texto	Introdução	Argumentos que retomam a tese a fim de defendê-la e que, portanto, devem estar relacionados ao tema do texto .	
	Desenvolvimento	Proposta de intervenção articulada à discussão apresentada ao longo de todo o texto .	
	Conclusão		

Progressão temática (a partir do uso dos mecanismos de textualização – Coesão nominal e Conexão)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Agora analisemos o texto do aluno, considerando as orientações contidas no quadro.

Quadro 3: Análise da produção B

Produção B	Resumo do que trata cada parágrafo
<p>Atualmente no Brasil, o número de violência sexual contra crianças e adolescentes vem crescendo, cada vez mais, pela ausência de informações com isso se tornando grave por não recorrerem as autoridades quando o fato ocorre.</p>	<p>No primeiro parágrafo, no qual o ponto de vista do aluno deve ser estabelecido, vemos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno afirma o crescimento da violência sexual contra crianças e adolescentes; - E defende a tese de que esse crescimento é causado pela ausência de informação e ao fato de que, quando acontecem abusos, as vítimas não recorrem às autoridades.
<p>Esse tipo de abuso sempre acontece com pessoas de classe baixa, sendo assim contribuindo para que possam ser o principal alvo para essas agressões, e pela falta de informações acabam não denunciando muita das vezes ate por recuo de represália.</p>	<p>Nos parágrafos de desenvolvimento, espera-se que o aluno retome seu ponto de vista, defendendo-o.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No primeiro momento, o aluno afirma que o abuso geralmente acontece com pessoas de classe baixa. É necessário questionar aqui se essa informação não seria um posicionamento do aluno? Pois introduz um novo tópico discursivo, quando, na verdade, ele deveria era retomar a tese para defendê-la; - O aluno retomou a ideia de que, pela falta de informação, acabam não denunciando esse crime, pois a vítima tem medo de perseguição;



Mas o abuso sexual vai muito além disso, ele resulta em uma serie de problemas físicos e psicologicos nas vitimas, como por exemplo: a pessoa vai ficar insegura, deprimida, descontrolada, entre vários outros. Em muitos casos a família acaba percebendo que seu filho (a) esta sofrendo de abuso sexual.

Como aqui ainda é um parágrafo de desenvolvimento, era esperado que o aluno retomasse as ideias introduzidas e as defendesse; contudo, o aluno cria, em seu texto, outros tópicos discursivos:

- Fala das consequências físicas e psicológicas causadas nas vítimas;

- Diz que, em muitos casos, os familiares percebem que a vítima está sofrendo abuso.

Note-se que não é proibido criar novos tópicos discursivos; o problema é que o aluno estabelece, retoma esta tese no segundo parágrafo, mas não desenvolve a discussão, apenas repete o que foi dito anteriormente; depois cria novos tópicos que não articulados adequadamente ao seu ponto de vista e à discussão que vem sendo tecida ao longo do texto.

<p>É notório que medidas são necessárias para sanar esse problema, o governo poderia promover projetos sociais com acompanhamento familiar, orientando sobre o devido assunto. Junto a isso as instituições de ensino poderia realizar debates entre os alunos para que assim possam diminuir esse tipo de abuso. Com isso iria amenizar o de violência sexual.</p>	<p>No último parágrafo, espera-se que o aluno construa uma proposta de intervenção articulada à discussão do texto, ou seja: essa proposta precisa ter relação com os argumentos feitos em defesa da tese e, conseqüentemente estará articulada à tese. O aluno sugere que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O governo promova projetos sociais a fim de acompanhar as famílias; - As instituições de ensino realizem debates entre os alunos a fim de diminuir esse problema. <p>Se consideramos que o aluno defendeu que é a falta de informação que está causando o crescimento do número de abusos e de as vítimas não procurarem as autoridades, poderíamos dizer que a proposta estaria articulada à discussão. Entretanto, vimos que o aluno retoma a tese, no segundo parágrafo, em contrapartida, introduz vários tópicos discursivos em seu texto, que, por não estarem bem articulados ao ponto de vista, acabam ficando “soltos” na discussão, comprometendo a organização das ideias, portanto, a progressão do tema.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Nesse sentido, é preciso considerar que, à medida que o aluno estabelece seu ponto de vista no primeiro parágrafo, deverá retomar sua opinião, nos parágrafos de desenvolvimento, para defender seu ponto de vista e solucionar o problema (por meio de uma proposta articulada à discussão do texto) que foi introduzido e, em seguida, defendido. E essa articulação só é possível quando/se o aluno se apropria dos mecanismos de textualização e os usa adequadamente para organizar e articular as ideias; e, quando ele inter-relaciona as informações contidas em cada parágrafo, o gênero vai ganhado sua forma e estrutura, como apresentamos no quadro 02.

Além dessa contribuição, nossas análises nos deram a confirmação de que a coesão nominal é um elemento linguístico que torna o texto um todo *conexo*, isto é, a construção de cadeias anafóricas, no texto, confere a estes usos a função de permitir que as ideias do texto possam estar bem articuladas, portanto, *conexas*.

Abaixo, transcrevemos o texto na íntegra. Contudo, para nos aprofundar na análise, focalizaremos no primeiro e no segundo parágrafos da produção B.

1. Atualmente no Brasil, o numero de violência sexual contra crianças
2. e adolescentes vem crescendo, cada vez mais, pela ausência de
3. informações com isso se tornando grave por não recorrerem as
4. autoridades quando o fato ocorre.
5. Esse tipo de abuso sempre acontece com pessoas de classe baixa,
6. sendo assim contribuindo para que possam ser o principal alvo para
7. essas agressões, e pela falta de informações acabam não
8. denunciando muita das vezes ate por recuo de represália.
9. Mas o abuso sexual vai muito além disso, ele resulta em uma serie
10. de problemas fisicos e psicologicos nas vitimas, como por
11. exemplo: a pessoa vai ficar insegura, deprimida, descontrolada,
12. entre vários outros. Em muitos casos a família acaba percebendo
13. que seu filho (a) esta sofrendo de abuso sexual.
14. É notório que medidas são necessárias para sanar esse problema, o
15. governo poderia promover projetos sociais com acompanhamento
16. familiar, orientando sobre o devido assunto. Junto a isso as
17. instituições de ensino poderia realizar debates entre os alunos para
18. que assim possam diminuir esse tipo de abuso. Com isso iria
19. amenizar o de violência sexual.

A seguir, organizamos, em tópicos, as ideias ditas em cada parágrafo do texto, para podermos analisar se a articulação entre essas ideias acontece de modo consistente, ou se prejudica o desenvolvimento do tema:



Introdução	O aluno defende que a causa do aumento do número de casos de violência sexual infantil, no Brasil, é a falta de informação, além de as vítimas não recorrem às autoridades quando abusadas.
Contextualização temática e estabelecimento da tese	
Desenvolvimento	Afirma que, geralmente, os abusos acontecem com pessoas cuja classe social é a baixa; e que, pela falta de informação, não denunciam o caso por medo. Apresenta consequências que a vítima sofrerá com o abuso. Nesse segundo tópico discursivo, é necessário que aluno reveja como articulá-lo à sua opinião apresentada no parágrafo introdutório para que as ideias possam melhor se interligar. Pois, como ele está elencando problemas que a vítima do abuso poderá sofrer, seria preciso que, em sua tese, uma unidade fonte de mesmo campo semântico dos problemas citados seja utilizada.
Defesa da tese	
Conclusão	Na proposta de intervenção, o aluno propõe duas soluções articuladas à discussão do texto. Propõe: - que o governo lance projetos de apoio às famílias; - e que as instituições de ensino realizem debates sobre o assunto.
Proposta de intervenção articulada à discussão do texto.	

Observemos que, na produção B, o aluno mobilizou nos quadros 04, 05 e 06 os tipos de coesão nominal, e, no 07, as conexões para articular as ideias do texto.

Quadro 04 – Os tipos de coesão nominal na produção B

Unidade fonte	Tipos de coesão nominal	
“Abuso sexual”	Anáfora infiel	Violência sexual (linha 1).
	Anáfora infiel	O fato (linha 4).
	Anáfora infiel	Esse tipo de abuso (linha 5).
	Anáfora infiel	Essas agressões (linha 7).
	Anáfora fiel	O abuso sexual (linha 9).
	Anáfora pronominal	Ele (linha 9).
	Anáfora associativa	Uma série de problemas físicos e psicológicos (linha 10).
	Anáfora infiel	Muitos casos (linha 12).
	Anáfora fiel	Abuso sexual (linha 13).
	Anáfora pronominal	Esse problema (linha 14).
	Anáfora infiel	O devido assunto (linha 16).
	Anáfora infiel	Esse tipo de abuso (linha 18).
Anáfora infiel	Violência (linha 19).	

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quadro 05 – Os tipos de coesão nominal na produção B

Unidade fonte	Tipos de coesão nominal	
“Infantil”	Anáfora infiel	Crianças e adolescentes (linha 1).
	Anáfora associativa	Pessoas de classe baixa (linha 5).
	Anáfora infiel	O principal alvo (linha 6).
	Anáfora infiel	Vítimas (linha 10).
	Anáfora infiel	A pessoa (linha 11).
	Anáfora associativa	Seu filho (linha 13).
	Anáfora associativa	Os alunos (linha 17).

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quadro 06 – Os tipos de coesão nominal na produção B

Unidade fonte	Tipos de coesão nominal	
“no Brasil”	Anáfora fiel	No Brasil (linha 1).
	Anáfora associativa	Às autoridades (linha 4).
	Anáfora associativa	Pessoa de classe baixa (linha 5).
	Anáfora associativa	O governo (linha 15).
	Anáfora associativa	Instituições de ensino (linha 17).

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quadro 07 – Os tipos de conexão na produção B

Conexão
“atualmente” (linha 1) Marcador temporal.
“no Brasil” (linha 1) Marcador espacial.
“cada vez mais” (linha 2) organizador textual de intensificação.
“com isso” (linha 3) Marcador argumentativo de conclusão.
“quando” (linha 4) organizador temporal.
“esse tipo de abuso” (linha 5) Marcador de integração linear de continuidade.
“sempre” (linha 5) organizador temporal.
“sendo assim” (linha 6) marcador de conclusão.

“para que” (linha 6) Marcador de finalidade.
“para” (linha 7) Especificador.
“e pela falta de informações” (linha 7) Marcador de integração linear de continuidade.
“até” (linha 8) Marcador de um argumento.
“mas” (linha 9) Marcador contra-argumento forte.
“como por exemplo” (linha 11) Marcador de exemplificação.
“em muitos casos” (linha 12) Marcador de integração linear de continuidade.
“é notório que” (linha 14) Marcador de conclusão.
“para” (linha 14) Marcador de finalidade.
“o governo” (linha 15) Marcador de integração linear introdutor de uma série.
“junto a isso” (linha 17) Marcador de integração linear de continuidade.
“para que assim” (linha 18) Marcador de finalidade.
“com isso” (linha 18) Marcador de um argumento conclusivo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Tendo analisado os usos de tipos de coesão nominal e as conexões no texto, nos concentremos nos parágrafos 1 e 2 da produção B⁶:

Atualmente no Brasil, o numero de **violência sexual contra crianças e adolescentes** vem crescendo, cada vez mais, pela ausência de informações com isso se tornando grave por não recorrerem as autoridades quando o fato ocorre.

Esse tipo de abuso sempre acontece com pessoas de classe baixa, sendo assim contribuindo para que possam ser o principal alvo para essas agressões, e pela falta de informações acabam não denunciando muita das vezes ate por recuo de represália.

No primeiro parágrafo, destacamos a unidade fonte “violência sexual contra crianças e adolescentes”; nas próximas linhas do texto, podemos observar retomadas a partir de coesões nominais. Por exemplo,

6. Trecho transcrito conforme o original.

temos: o adjetivo “grave”, caracterizando a situação⁷. Mais à frente, temos a expressão “o fato” retomando a unidade fonte.

No parágrafo seguinte, temos “esse tipo de abuso” e “essas agressões” retomando a unidade fonte. Se pegarmos o termo “crianças e adolescentes”, podemos observar que ele é retomado, no segundo parágrafo, pelas expressões “pessoas de classe baixa”, “o principal alvo” e pela declinação do verbo acabam (na 3ª pessoa do plural).

Esse movimento de interligação entre as partes do texto, além de ser construído a partir das conexões, também pode acontecer pelo uso de cadeias anafóricas, que possibilitam a retomada de um conteúdo e sua continuação no texto.

Considerações finais

Apesar de nosso artigo ter como objetivo geral apresentar, em linhas gerais, algumas contribuições de uma pesquisa de doutoramento, com certeza tivemos também a pretensão de que esse estudo possa alimentar discussões relacionadas ao ensino de língua materna, sobretudo, no que tange à aprendizagem da produção escrita.

Dessa forma, considerando a nossa primeira pergunta de pesquisa, pudemos notar que o aluno ingressante no Ensino Médio demonstrou alguns impasses na produção de texto, como: i) truncamento de períodos compostos, focalizando dificuldades em usar conectivos para conectar ideias; ii) problemas em construir processos de referenciação; e iii) dificuldades em delimitar a temática e a sua progressão no texto;

7. Note-se que no período no qual o aluno utilizou o adjetivo em questão contém truncamentos; as orações estão mal articuladas; contudo, para fins de explicação dessa análise, considerando as retomadas a partir de coesões nominais, focaremos nas cadeias anafóricas.

Em se tratando do nosso segundo questionamento, nosso estudo revelou que os usos que fazemos dos mecanismos de textualização, além de contribuir e garantir a articulação, a “costura” das ideias do texto, portanto, a progressão temática, também possibilitam a estruturação e a composição o gênero textual.

Um possível desdobramento deste estudo seria investigar quais seriam os motivos que estão fazendo com que o estudante, ao finalizar o Ensino Fundamental, ingresse o Ensino Médio ainda com dificuldades de escrita, no tocante à construção da progressão temática. Além desse desdobramento, seria interessante produzir mais estudos que investigassem a aplicação de sequências didáticas aliadas à pesquisa-ação e sua repercussão no ensino e na aprendizagem de língua materna. E, por fim, mas não menos importante, acreditamos que se faz necessário o fortalecimento e o cultivo de estudos que fomentem reflexões relacionadas ao ensino de línguas.

Referências

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução análise textual dos discursos*. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo*. Tradução Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987. t. I et II.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto: 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística do texto: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. *Revista Letras*, Curitiba, n.56, p. 217-258, 2001.

RIEGEL, M.; PELLAT, J.; RIOUL, P. (org.). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF, 1994.

SABATINI, F. *La comunicazione e gli usi della lingua*. Turin: Loescher, 1990.

Recebido em: 16/02/2022

Aceito em: 22/05/2022

Licenciado por



Thanksgiving: proposta didática para leitura em língua inglesa no ensino fundamental

Thanksgiving: a didactic proposal for a reading activity on English teaching in elementary years

 Tatiana Ramalho Barbosa

 Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva

Resumo: O presente artigo tem como foco apresentar um relato de experiência de duas professoras de língua inglesa inseridas na rede privada de ensino dos estados: Pernambuco e Paraíba. Ambas trabalharam a mesma sequência didática seguindo as ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) para tratar do tema geral *Thanksgiving Day* (Dia de Ação de Graças) numa turma de segundo ano do Ensino Fundamental I e numa turma de sexto ano do Ensino Fundamental II. Através da compreensão dos estudos de Santaella (2007; 2014), Leffa (1996; 1998), Solé (2014) e Kleiman (2016a, 2016b) foram construídas as ideias da importância da leitura, da contextualização e da avaliação do processo de aprendizagem. Por fim, foram pontuadas algumas considerações acerca da produção final em cada turma. Os resultados de-

Tatiana Ramalho Barbosa. Mestre em Jornalismo pelo Programa de Pós-graduação em Jornalismo (PPJ) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestranda em Linguística e Ensino pela UFPB; Graduada em Jornalismo e Letras – Língua Inglesa pela UFPB. Email: tatiramalho@hotmail.com

Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva. Mestranda em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Graduada em Letras – Inglês/Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Email: samantha.wanderley@academico.ufpb.br

monstram que o trabalho com leitura em língua inglesa em sala de aula traz benefícios pedagógicos, motivando os alunos para o aprendizado em ambos os segmentos.

Palavras-chave: *Thanksgiving Day*. Ensino de língua inglesa. Relato de experiência. Sequência didática.

Abstract: This article focuses on presenting an experience report of two English as a foreign language teachers in two private schools from the states of Pernambuco and Paraíba. Both worked the same didactic sequence following the ideas of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2011) to address the general theme Thanksgiving Day in a second-grade class of *Ensino Fundamental – anos iniciais* and in a sixth grade class of *Ensino Fundamental – anos finais*. Through the understanding of the studies of Santaella (2007; 2014), Leffa (1996; 1998), Solé (2014) and Kleiman (2016a, 2016b) the ideas of the importance of reading, contextualization and evaluation of the learning process were constructed. At last, some considerations about the final production in each class level were punctuated. The results show that working with reading in English in the classroom brings pedagogical benefits, motivating students to learn, in both segments of elementary school.

Keywords: Thanksgiving Day. English teaching. Experience report. Didactic sequence.



Introdução

A expansão da língua inglesa (LI) teve início a partir da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos emergiram como uma grande potência na esfera global econômica e social. A princípio, a LI fazia parte do processo de colonização, tendo sido imposta em muitos países. Atualmente, a língua adquiriu o status de língua franca¹, ou seja, é aprendida e ensinada com finalidade de comunicação intercultural por todo o mundo, em contextos multilíngues. E foi a partir de então que o inglês como língua estrangeira (LE) passou a estar presente nas salas de aula da educação básica em várias partes do mundo, incluindo no Brasil.

No entanto, métodos de ensino como o behaviorista e o audiolingual, que compreendiam que o ensino da língua deveria acontecer a partir da repetição de diálogos pelos alunos, predominaram por muitos anos, especialmente no século XX. Dessa forma, tudo aquilo que uma língua contempla, tais como aspectos culturais, variações e história eram deixados de lado, com a primazia de aprender principalmente a falar as frases repetidamente (LEFFA, 1988). Outrossim, a partir dos anos 1970, surge uma nova proposta didática, visando principalmente confrontar o método audiolingual: a abordagem comunicativa, que passou a reconhecer o ensino de LI como algo social, “assim como o contexto linguístico na descrição do comportamento da linguagem”² (SAVIGNON, 1991, p. 2, tradução nossa).

1. Inglês como Língua Franca (ILF) ou English as a Lingua Franca (ELF) é um conceito definido por SEIDLHOFER (2001, p. 146) como “Um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles”.


2. No original: “as well as linguistic context in description of language behavior”.



A partir de então, é possível apreender que as práticas de ensino de línguas foram aprimoradas, atrelando, por exemplo, os conceitos dos estudos sobre a abordagem comunicativa de Hymes (1972), que acolhiam a língua como prática social de comunicação, assim como a perspectiva de Hanks (2008) que compreendia a língua/linguagem como parte de um contexto, sendo este não pertencente a um modelo único ou um conjunto analítico de processos. Portanto, passa-se a acreditar que o ensino eficiente de língua estrangeira deve envolver o desenvolvimento de competências comunicativas, como forma de promover maior conectividade entre as vivências prévias dos alunos com o que é necessário para seu uso, percebendo a língua como prática social.

Seguindo para o contexto atual do Brasil, a obrigatoriedade do ensino da LI pelos instrumentos normativos, como a BNCC, é dada a partir dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano). É essa a realidade que está presente nas turmas de escolas públicas, em geral. Entretanto, quando se observa o dia a dia das escolas privadas, é possível perceber que a inserção da LI tem acontecido, com bastante frequência, nos anos iniciais, ou ainda, em diversos casos, já desde a Educação Infantil, fazendo com que essas crianças entrem em contato com o inglês em espaços formais. Ademais, sabe-se que boa parte dessas crianças, na educação não-intencional, isto é, nos espaços em que elas convivem com suas famílias e que não possuem consciência do ato de aprendizagem (LIBÂNEO, 2005), já possuem contato com músicas, vídeos e jogos em língua inglesa.

Diante do contexto exposto, levando em consideração a utilização da abordagem comunicativa e a perspectiva de inglês como língua franca, a presente pesquisa objetivou trazer um relato de experiência de uma atividade de leitura tendo como o contexto o dia de ação de graças, em inglês *Thanksgiving Day*, entre duas turmas de escolas privadas, sendo




a turma do sexto ano do Ensino Fundamental - anos finais, localizada na cidade de João Pessoa, na Paraíba, e a turma do segundo ano do Ensino Fundamental - anos iniciais, na cidade do Recife, em Pernambuco. Ambas as professoras seguiram a mesma sequência didática, elaborada nos moldes trazidos por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2011), adequando alguns pontos, dada a diferença de faixa etária dos alunos.

Para melhor detalhar os procedimentos utilizados, este artigo foi dividido em quatro partes, incluindo estas considerações iniciais. No próximo tópico, serão contemplados os princípios teóricos que nortearam a concepção de leitura adotada neste estudo. A seguir, são descritos os procedimentos metodológicos da sequência didática utilizada, apresentados os resultados obtidos e, por fim, estabelecidas as considerações finais acerca de ambas as experiências.

A leitura como habilidade importante para o aprendizado de línguas

Entende-se pelo ato de ler, a capacidade de compreender e interpretar textos escritos. Tal habilidade é fundamental para a autonomia das pessoas ao viver em sociedades letradas. Ademais, para que se concretize a leitura, é preciso que haja um leitor ativo, motivado por um objetivo e que este ative seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios (SOLE, 2014).

Leffa (1996) apresenta definições possíveis para o termo leitura. A primeira delas é a que considera a leitura como um processo de representação, ou seja, “ler é reconhecer o mundo através de espelhos” (LEFFA, 1996, p.10). Nesta acepção, o autor acredita que somente o conhecimento prévio do leitor é capaz de proporcionar a verdadeira leitura, visto que os “espelhos” oferecem apenas imagens fragmentadas do mundo.




Mais adiante, Leffa (1996, p. 11) contrasta duas outras visões sobre leitura: “ler é extrair significado do texto” e “ler é atribuir significado ao texto”. Apesar de serem conceitos antagônicos, o autor explica que, na verdade, a diferença está no fato de que ao usar “extrair” na primeira definição, a ênfase é colocada no texto e ao usar “atribuir”, dá-se maior importância ao leitor. Contudo, o autor vê problemas nestas definições. A ideia da leitura como reflexo de espelhos sugere que pode haver uma percepção distinta dependendo da posição da pessoa em relação a esse espelho. Além disso, há casos em que o leitor “lê, mas não entende”, olhou através dos espelhos, mas não conseguiu compreender o que aquilo significava, portanto não houve leitura e sim uma tentativa desta.

Leffa (1996, p. 13) acredita que nem “extrair” nem “atribuir” representam a realidade da leitura, pois “o leitor não extrai um conteúdo do texto”, como se retirasse toda a informação contida nele. Assim como para “colocar” sentido em um texto, é necessário que haja um processo descendente, do leitor para o texto, algo que para que acontecesse plenamente seria necessário termos um “leitor ideal” que tivesse competência sintática, semântica, textual e até histórico-social que pudesse ser refletida pelo texto.

Por conta destas não-conformidades, o autor propõe uma terceira definição mais conciliatória, incluindo não apenas estes dois polos enfatizados nas concepções anteriores, o leitor e o texto, mas também o processo de interação entre eles. Assim, “ler é interagir com o texto” (LEFFA, 1996, p. 17). A intencionalidade do leitor assume, então, um papel fundamental nesse processo.

Solé (2014, p. 32) também coaduna com esta perspectiva interativa. Para a autora, “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua



forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.” De igual maneira, Leffa (1996) ratifica que o leitor observa o texto em suas unidades maiores, onde as menores também estão contidas. Assim, a compreensão se dá através da interação entre o conhecimento do leitor e as informações fornecidas pelo texto.

Para além das definições do termo “leitura” em si, Santaella (2014) enfatiza que não só o ato de ler não se restringe a decodificar as letras do alfabeto, como também defende que “imagens também são lidas” (SANTAELLA, 2014, p. 28). Para a autora, a mudança no conceito tradicional de leitura passa pela mudança dos tipos de leitores, que agora são múltiplos e que estão em contato com sinais de trânsito, luzes de semáforos, placas de orientação e outras “linguagens líquidas” (SANTAELLA, 2007) presentes na modernidade.

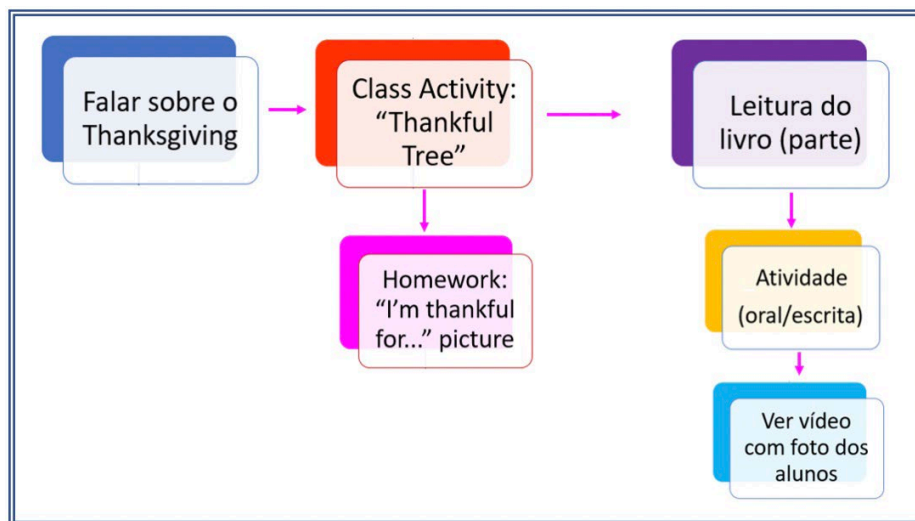
Destarte, para esta proposta didática, foi levado em consideração o perfil interativo do leitor, de forma que os alunos foram estimulados, desde o primeiro momento, não só a decodificar as palavras do texto, mas também a expressarem seus conhecimentos prévios e interajam com as imagens do livro, conforme será descrito no próximo tópico.

Procedimentos Metodológicos

A elaboração desta sequência didática seguiu a proposta modular de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), que definem este procedimento como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p.82). Dessa forma, a sequência foi dividida em dois dias de aula, cada um com 45 minutos de duração.

A figura 1, a seguir, apresenta a descrição dos procedimentos e instrumentos metodológicos, que serão detalhados na sequência.

Figura 1 – Sequência de Atividades



Fonte: Elaboração própria (2021)

O primeiro passo foi a apresentação da situação em que os alunos são questionados sobre os conhecimentos que já têm a respeito do *Thanksgiving*. Em seguida, a professora fez uma breve explanação dos acontecimentos que desencadearam o início dessa celebração nos Estados Unidos. Para esta etapa, foi usada a plataforma *Nearpod*³, que possibilitou a interação dos alunos durante a apresentação do tema, assim como foram feitas checagens de compreensão através dos jogos que a própria ferramenta disponibiliza: *matching pairs* e *quiz*. Para finalizar esta primeira etapa, foi exibido a animação: *The First Thanksgiving Cartoon for Children* produção da *Kids Academy* disponível no Youtube⁴.

A seguir, a primeira produção dos alunos é fazer uma *thankful tree*, de forma que eles já comecem a ter contato com as palavras que es-

3. <https://www.nearpod.com>

4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VvzMp5WUjls> Acesso em: 12 dez. 2021

tão relacionadas com o que eles gostariam de agradecer nesta data, pois devem colocar nos galhos da árvore os motivos que eles têm para serem *thankful*. É importante que nesta etapa o professor reforce a percepção deste sentimento nos alunos. Para finalizar o primeiro dia desta sequência, foi explicada a tarefa de casa: elaboração do cartaz: “*I am thankful for*”. Os alunos são estimulados a conversarem com os pais sobre o tema para que eles possam ajudá-los na confecção da atividade. A figura 2, a seguir, mostra algumas das produções dos alunos da turma do 6º ano.

Figura 2 – Primeira produção dos alunos do 6º ano



Figura 2 – Primeira produção dos alunos do 6º ano

No segundo dia, a aula iniciou com os alunos apresentando seus cartazes para a turma. Neste momento, eles foram incentivados a reproduzirem, oralmente, em inglês, o que escreveram e/ou desenharam no papel. Esta atividade serviu como preparação para a próxima,



que foi a leitura do livro: *I am thankful: a thanksgiving book for kids*, de Sheri Wall. Solé (2014) destaca que “os conceitos e informações prévios à escuta ou leitura de uma explicação ou texto têm a função de estabelecer pontes conceituais entre o que o leitor já conhece e o que se deseja que aprenda e compreenda” (SOLÉ, 2014, p. 42).

Devido à pouca experiência dos alunos com a língua inglesa, e por limitações de tempo, foram recortadas apenas algumas páginas do livro, revelando apenas o essencial da história. Para este momento, foram desenvolvidas diversas estratégias de leitura, definidas por Kleiman (2016a, p. 74) como “operações regulares para abordar o texto”. Para a autora, além do desenvolvimento de habilidades linguísticas, o ensino de leitura deve ser pautado pelo ensino dessas estratégias.

Kleiman (2016b) também propõe que ao refletir sobre os aspectos cognitivos da leitura, planejando medidas de ensino adequadas, é possível construir as bases para a metacognição e, com isso, obter resultados mais efetivos no desenvolvimento da capacidade de leitura. Dessa forma, o texto foi lido e explicado pela professora, com a colaboração dos alunos na construção dos significados e na reprodução oral das frases. Para esta etapa, os alunos foram organizados em círculo e as páginas do livro, que estava na mão da professora, foram também projetadas no quadro, para que todos pudessem ver as imagens e os textos. Deve ser salientada a importância da leitura das imagens nesse momento, corroborando com o que propõe Santaella (2014):

O ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação (SANTAELLA, 2014, p. 28).

Para a autora, o ato de ler vai além da “visão purista da leitura restrita à decifração de letras” (SANTAELLA, 2014, p. 29). Assim, esta etapa foi realizada com toda parcimônia necessária. Para verificar a compreensão e reforçar o vocabulário aprendido, após o término da leitura a professora exibiu algumas páginas do livro e fez perguntas para os alunos.

A produção final da sequência didática, ainda seguindo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), serviu como avaliação somativa e foi realizada em duas vertentes: primeiramente na oralidade, cada aluno foi solicitado a dizer algo que aprendeu sobre o *Thanksgiving*. Eles foram estimulados a utilizarem palavras aprendidas em inglês. Em seguida, a produção escrita foi diferente para cada uma das turmas. Para os alunos do 2º ano, foi solicitado que fizessem um cartão de *Happy Thanksgiving Day*. Já para os alunos do 6º ano, eles construíram mensagens em inglês em um painel, utilizando a plataforma *Padlet*. A seguir a figura 3 mostra a produção dos alunos do 2º ano.

Figura 3 - Produção dos alunos do 2º ano



Fonte: Dados da pesquisa (2021)



Percebe-se, pelas produções dos alunos, que cada um procurou representar seus sentimentos da forma que quiseram, seja com palavras, cores ou desenhos.


Por fim, faz-se necessário ressaltar que a execução da SD buscou contemplar não só o contato com o texto escrito, pois conforme defende Rojo (2009, p. 118) “trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas”. Assim, fizeram parte desta atividade os sons, as imagens estáticas e em movimento, as cores e a utilização de ferramentas tecnológica através de sites e/ou aplicativos, de forma a promover os multiletramentos.

Considerações finais

Compreender que o ensino de línguas deve ser atrelado com toda a bagagem cultural, social e histórica é essencial para que haja uma aprendizagem significativa dentro de sala de aula. A partir dessa leitura que sustenta as várias facetas da língua, pode-se trazer para os alunos assuntos pertinentes e atrelá-los aos conteúdos solicitados.

Através da introdução do tema *Thanksgiving Day*, as professoras trabalharam uma série de aspectos cruciais para aprendizagem, como a princípio o conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto, além da leitura e compreensão textual e, por fim, a atividade final de produção do cartão solicitando o que eles eram gratos, a partir da frase *I am thankful for....*

As observações das produções, tanto as textuais quanto as orais, foram norteadoras para as professoras como forma de analisar se os alunos de fato captaram e interiorizaram os vocabulários e a história por trás da cerimônia que ocorre todos os anos no mês de novembro.



Apesar do planejamento feito em conjunto, vale ressaltar que quando da aplicação da sequência, foi necessário adaptar certos passos, como por exemplo a utilização do *Nearpod* na apresentação inicial, que na turma dos anos finais, pôde acontecer de forma individual e interativa, visto que os alunos utilizaram seus telefones celulares durante a atividade, o que não aconteceu nos anos iniciais. Assim como o vocabulário, utilizado pelas professoras e demandado dos alunos, não foi o mesmo. No entanto, estas situações haviam sido previstas, pois sabe-se que sempre há a necessidade de, ao pôr em prática uma mesma sequência didática para séries e níveis diferentes, as atividades sejam adequadas de acordo com as habilidades já desenvolvidas dos alunos, bem como de elementos apropriados para cada faixa etária.

Pelos resultados obtidos, conclui-se que a proposta foi bem aceita pelos alunos das duas turmas e bem avaliada pelas professoras que a executaram, corroborando com as referências teóricas acerca da importância de se trabalhar as estratégias de leitura.

Referências

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In: J.B. Pride; HOLMES, J. (org.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 16ed. Campinas: Pontes Editores, 2016a.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 16ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016b.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos: para quê?* São Paulo: Cortez, 2005. 200p. (8. ed.)

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007

SANTAELLA, Lucia. *O leitor ubíquo e as consequências para a educação*. Coleção Agrinho. 2014. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/o-leitor-ubiquo-e-suas-consequencias-para-educacao>. Acesso em 03 jun 2021

SAVIGNON, Sandra. Communicative Language Teaching: state of the art. *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 25, n. 2, 1-9, dez. 1991.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, n. 1, p. 209-239, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura* [recurso eletrônico]. 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014. e-PUB.

Recebido em: 15/02/2022

Aceito em: 02/05/2022

Licenciado por



Percepções sobre a escrita acadêmica no contexto de um curso de Licenciatura em Letras-Português

Perceptions about academic writing in the context of a Portuguese Language Under-graduation course

 Bárbara Olímpia Ramos de Melo

 Cibele Karine de Oliveira Araújo

Resumo: A comunidade discursiva acadêmica demanda que seus membros participem de práticas de escrita e leitura concernentes àquele ambiente, como a produção de gêneros que circulam nesta comunidade discursiva. Desse modo, o presente artigo tem como objetivo compreender como os graduandos e docentes de uma instituição de ensino superior pública concebem estas práticas. Para este fim, analisamos, à luz dos postulados dos Letramentos Acadêmicos, questionários que foram aplicados junto aos professores e graduandos do 3º e 7º período do curso de Licenciatura em Letras-Português, de uma Universidade pública estadual no Nordeste, com o propósito de investigar a prática da escrita no âmbito do curso de Letras/Português, sob o olhar do docente e do discente. Os resultados mostram que os discentes dos dois períodos investigados mostram-se ainda inseguros perante as práticas de escrita e leitura de textos da comunidade discursiva acadêmica. Quanto

Bárbara Olímpia Ramos de Melo. Doutora e Mestre em Linguística (UFC). Docente da Graduação em Letras/Português, do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Bolsista de Produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí - FAPEPI, conforme Edital FAPEPI 011/2021. É líder do grupo de pesquisa “Estudos sobre a linguagem e o ensino da língua portuguesa”.

Cibele Karine de Oliveira Araújo. Graduanda do 8º período de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Membro do grupo de pesquisa Estudos sobre a Linguagem e o Ensino da Língua Portuguesa da UESPI.

aos docentes, foi perceptível uma constante busca por metodologias de ensino da escrita, no que se refere às produções acadêmicas dos alunos, de modo que contemplem singularidades da cultura disciplinar acadêmica.


Palavras-chave: Escrita. Letramento. Gêneros acadêmicos.

Abstract: The academic discourse community demands that its members participate in writing and reading practices concerning that environment, such as the production of genres that circulate exclusively in this sphere. Thus, this article aims to understand how undergraduates and professors from a public higher education institution conceive these practices. To this end, we analyzed, in the light of Academic Literacy postulates, questionnaires that were applied together to professors and undergraduates of the 3rd and 7th period of the Portuguese Language Course, from a public state university in the Northeast, with the purpose of investigating the writing practice within the Portuguese Language Course, from the professor's and the student's point of view. The results show that the students of the two periods investigated are still insecure about the practices of writing and reading texts in the academic sphere.

Keywords: Writing. Literacy. Academic genres.

Introdução

Marcuschi (2008) afirma que o ato de compreender um texto não se restringe apenas ao reconhecimento dos códigos linguísticos ou do processo cognitivo que é empregado nesse reconhecimento, mas que também se mostra como um ato de inserir-se em um mundo com suas próprias características, discursos e relações sociais independentes. Ou seja, o estudante deve letrar-se para a imersão no mundo, em um processo de construção social e de identidade.



Enquanto está no ensino médio, o aluno que almeja entrar na Universidade geralmente não tem conhecimento explícito da necessidade de lidar com novas formas de conceber a leitura e a escrita. Gêneros que não são comuns na vida escolar no âmbito da Educação Básica são demandados, tais como a escrita de artigos científicos, resumos, resenhas, produção de *banners* para apresentações em eventos acadêmicos, relatórios, fichamento, entre outros.

Refletir sobre as dificuldades dos alunos nos faz pensar nos modelos de ensino que são propostos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva acadêmica, compreendendo que não é só porque o aluno está na Universidade, passou pelos processos seletivos de inserção na comunidade acadêmica, que necessariamente ele tenha conhecimento das demandas de escrita e leitura que transcorrem neste escopo. Soares (2017) afirma que os alunos ingressantes quando são imersos no *campus* universitário e são conduzidos a lidarem com as práticas de escrita se sentem intimidados e desestimulados, uma vez que, muitas vezes, estas não fazem parte de suas práticas letradas. Nesta perspectiva, Bezerra e Lêdo (2018, p. 175) afirmam que “trata-se de práticas complexas que envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos cognitivos e socioculturais”.

Ferreira e Lousada (2016) atestam que a graduação em Letras se mostra como um importante elemento investigativo sob a ótica da escrita acadêmica, indicando os fatores que influenciam na formação do estudante que, ao sair do Ensino Médio, já possui práticas letradas que influenciam sua forma de perceber a escrita.

Alinhado a este aspecto e fazendo uma breve crítica à abordagem brasileira no ensino da língua portuguesa em nível acadêmico “o aluno tem contato com duas disciplinas que não compartilham o mesmo

modo de escrever: linguística e literatura. [...], não constituindo uma política de ensino da escrita acadêmica.” (FERREIRA E LOUSADA, 2016, p. 126).


Dada a relevância da temática, partindo do pressuposto de que investigar a relação graduando e docente e suas práticas de escrita acadêmica possam contribuir com a perspectiva sobre o principal meio de divulgação científica nas Universidades, a presente pesquisa tem por objetivo analisar as práticas de escrita no âmbito acadêmico, em uma instituição pública estadual, e como os docentes e discentes percebem e concebem essas práticas. Para alcançar o objetivo, este trabalho foi realizado a partir da análise de questionários aplicados junto aos discentes e docentes da instituição de ensino superior, em que foram abordadas suas experiências com a escrita no contexto acadêmico.

O artigo está organizado em tópicos contendo, além desta introdução, os aportes teóricos que fundamentaram as análises, a metodologia e os resultados e as considerações finais.

A base teórica, apresentada no tópico a seguir, traz reflexões sobre escrita acadêmica e letramento acadêmico (LEA & STREET, 1998; 2014) e gêneros acadêmicos na perspectiva swalesiana (SWALES, 1990).

Os princípios da escrita e letramentos acadêmicos

As discussões acadêmicas acerca de escrita nas instituições de ensino superior foram introduzidas, principalmente, com o surgimento do WAC (*Writing Across the curriculum – Escrita para currículo*), movimento que possui em seu cerne o objetivo de inclusão da escrita nos padrões de ensino superior, uma vez que a escrita é um espaço para aprendizagem de maneira autônoma e que conduz o sujeito a atuar nas diversas instâncias das quais ele participa. No ensino superior, a




escrita se enquadra em um aspecto especializado, técnico e com marcas contextuais bem definidas, exigindo do estudante da graduação a compreensão das complexidades das relações sociais e práticas que ali são desenvolvidas e das que envolvem os textos singulares à academia, tendo em vista que se não estivesse neste espaço, provavelmente não teria interação com tais gêneros.

Na academia, o modo mais frequente de construção do conhecimento é por meio da escrita. Meneses (2015, p.24) atribui à escrita acadêmica uma institucionalidade, tendo em vista a presença de “ações, atores e significados”, tornando a escrita no ambiente acadêmico um “segmento da atividade humana submetida ao controle social” (MENESES, 2015, p. 24), assimilando que escrever no ambiente acadêmico é a reprodução de uma voz identitária, com poder ideológico e o propósito de comunicar os resultados que da instituição advenham.


Partindo do pressuposto de que a escrita é uma prática social e institucionalizada, a noção de Letramento amplia a significação dessas práticas¹, trazendo uma nova ótica sobre a forma como se idealiza a escrita no tecido social. O termo Letramento, relativamente novo, surgiu para preencher uma lacuna apresentada no termo Alfabetização, onde a leitura e escrita eram reduzidos à codificação e decodificação dos signos linguísticos, desconsiderando os processos cognitivos, sociais e interacionais envolvidos no ato da leitura e produção textual. Marcuschi (2008), ao enfatizar que a compreensão é uma forma de atuar no âmbito social, postula que a simples decodificação do código linguístico não é suficiente para que o indivíduo seja inserido nas atividades sociais letradas.

1. Neste estudo o conceito de prática está relacionado àquilo que é realizado, executado; bem como a execução daquilo que foi planejado. Também concebida como realização costumeira.



Ao apresentar o conceito de Letramento, Street (1984) propõe que há duas formas de inserção do indivíduo nas práticas de leitura e escrita, conhecidos como Modelo Autônomo e Modelo Ideológico de Letramentos. No primeiro, a escrita não é colocada como influenciável pelos aspectos sociais, culturais e históricos, mas como um processo particular, isolado, assemelhando-se ao conceito de alfabetização, na qual a codificação e decodificação seriam necessárias para que o sujeito transitasse entre as práticas que lhe são demandadas. No Modelo Ideológico, ao contrário do que se propõe o Autônomo, a escrita seria parte de um processo cultural e de poder dentro do tecido social. As relações e contextos em que ela acontece influenciam diretamente na sua concepção.

Alguns anos depois, Lea e Street (1998), sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (NEL), abordam que a escrita universitária deve ser considerada a partir de três modelos, sendo estes: Habilidades de Estudos; Socialização Acadêmica e Letramentos Acadêmicos. As três se complementam e podem se sobrepor, não se isolando em suas próprias características. Nos Estudos das Habilidades, os autores propõem que o foco do ensino esteja nos aspectos gramaticais e formais da língua, tendo como cerne a tecnicidade e estrutura da língua. Na Socialização Acadêmica, o estudante deve assimilar as características do texto proposto pela instituição acadêmica e, a partir dos conhecimentos adquiridos, se tornaria simples transitar entre os gêneros que lhe fossem apresentados, uma vez que ele teria aprendido a fórmula. E, por fim, no âmbito dos Letramentos Acadêmicos, a escrita seria compreendida de modo a inserir o discente nas relações estruturais identitárias e de poder. Nesta última abordagem, que mais se assemelha às práticas de escrita exercidas no ensino superior, os autores postulam que seria considerada a experiência do discente, seu




processo de maturação nesse novo ambiente e seu desenvolvimento como participante dessa comunidade e domínio dos elementos discursivos que a cerceiam.

Gêneros acadêmicos

Toda forma de interação social que exija as práticas de escrita é balizada pela noção dos gêneros textuais (VIEIRA E FARACO, 2019) que caracteriza, classifica e delimita em que contexto, espaço/ambiente esse texto irá circular e para qual comunidade ele irá comunicar. Além das concepções enrijecidas adquiridas na educação básica, o gênero textual, ainda que possua estabilidade, traz nuances e perspectivas a serem consideradas quando se observa o núcleo social em que ele atua. Parafraseando Marcuschi (2008), a língua tem por objetivo enquadrar o indivíduo em situações sociais conduzindo-o ao entendimento.

Swales (1990) se volta para a importância da análise e ensino de gêneros, desenvolvendo no foco do ESP (*English for Specific Purposes – Inglês para fins específicos*) uma metodologia que teorizou e remodelou o ESP, influenciando em pesquisas na área. A rota que o linguista utiliza na abordagem do estudo de gêneros é delimitar uma tríade, a partir do que seria construído o gênero. Essa tríade é composta pelos conceitos de Comunidade Discursiva, Propósito Comunicativo e, por fim, o conceito de Gênero.

Para melhor compreendermos gênero numa perspectiva contextual, é necessário identificar a Comunidade Discursiva, ou seja, os agentes que comunicarão a partir daquele gênero. Para Swales (2009, p.205), Comunidade Discursiva é constituída por um “grupo sócio-retórico heterogêneo que compartilha objetivos e interesses ocupacionais ou recreativos”. O autor também delinea algumas características



que uma Comunidade deveria ter, sofrendo revisões ao longo de sua reavaliação do conceito. Sua última formulação aponta para três critérios (SWALES, 2009 apud MENESES, 2015, p. 14): “a) uma comunidade discursiva possui um conjunto perceptível de objetivos; b) Possui mecanismos de interação entre seus membros; c) Usa mecanismos de participação para uma série de propósitos”. Em suma, toda comunidade possui um propósito ao se comunicar, conceituado por Swales (1990) como Propósito Comunicativo que seria um atributo favorecido, no qual cada gênero tem um objetivo, um direcionamento sobre o qual deseja comunicar. Desse modo, o linguista postula que Gênero é:

Uma classe de eventos comunicativos que se forma em resposta a um conjunto partilhado de propósitos comunicativos [...] uma classe relativamente estável de ‘eventos’ linguísticos e retóricos tipificados pelos membros de uma comunidade discursiva, a fim de atender e atingir objetivos comunicativos compartilhados. (BAWARSHI E REIFF, 2013, p. 66).

A apreensão dos gêneros, como eles transitam nas esferas sociais, compreende a forma como o estudante irá conceber a sua estruturação e funções. Esse saber alinha-se às expectativas geradas na comunidade discursiva acadêmica, de forma que o graduando se identifique com o que lhe é demandado, não enxergando o gênero em uma forma/padrão estático, mas que há um objetivo comunicativo e não uma escrita formulaica, mas identitária que atua no escopo social e nas interações/ações humanas. Alguns dos gêneros mais conhecidos que atuam na comunidade discursiva acadêmica são resumo, resenha, artigo científico, monografia, mais comumente conhecido como trabalho de conclusão de curso, dissertação, tese, entre outros (VIEIRA E FARACO, 2019, p. 90-91).



Metodologia

A pesquisa foi realizada com foco em duas perspectivas: a do graduando, verificando como se dá o processo de reconhecimento e escrita dos gêneros da comunidade discursiva acadêmica; a do docente, enquanto professor e membro mais experiente da comunidade acadêmica. A investigação teve como ferramenta a elaboração e aplicação de questionários, que segundo Gil (2002, p. 114) “entende-se [que seja] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”.

Nosso estudo se classifica quanto à abordagem como pesquisa quali-quantitativa, de modo que seja contemplada a dinamicidade entre a reflexão sobre os dados apresentados, partindo da quantificação destes dados. A perspectiva adotada para a análise dos questionários aplicados é norteada pelos Novos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 1998).

Delimitamos que os professores a serem pesquisados deveriam possuir titulação mínima de doutorado ou estarem com o doutorado em andamento, sendo estes (2) da área de Linguística e (1) da área de Literatura. Buscamos compreender as estratégias utilizadas para produção e leitura de textos na comunidade discursiva acadêmica e quais seriam os principais gêneros solicitados por estes em suas disciplinas.

Quanto ao perfil dos discentes que responderam aos questionários, estes deveriam estar regulamente matriculados no 3º ou no 7º período do curso de licenciatura plena em Letras-Português. Ao selecionarmos o 3º e 7º período como campo de investigação, tivemos como propósito fazer a comparação entre os estudantes que estavam chegando à metade do curso com aqueles que estavam na etapa de construção da Monografia. Com isso, poderíamos perceber a contribuição do percor-

so acadêmico para o fortalecimento das práticas de leitura e escrita dos gêneros da comunidade discursiva acadêmica.

Para atender aos nossos objetivos da pesquisa, dois modelos de questionários foram elaborados, sendo um questionário para os discentes com cinco questões discursivas e seis objetivas, totalizando onze perguntas; já para os docentes, o questionário apresentava cinco questões discursivas e cinco objetivas, totalizando dez perguntas, como demonstrados nos quadros (1) e (2) a seguir.

Os questionários foram aplicados em um *campus* de uma instituição de ensino superior estadual, sendo dez para discentes e três para docentes. A abordagem foi realizada de forma individualizada.



Quadro 1: Questões do questionário aplicado junto aos estudantes

1. Período no qual está matriculado. (pergunta objetiva)
2. Participou (sim ou não) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); (pergunta objetiva)
3. Ano do curso em que participou do PIBIC, caso tenha tido esta experiência. (caso a pergunta 1 tenha sido afirmativa); (pergunta objetiva)
4. Participou de eventos acadêmicos que se discutiu a escrita acadêmica? (pergunta discursiva)
5. Quais gêneros textuais você reconhece como sendo do âmbito acadêmico? (pergunta discursiva)
6. Quais as diferenças entre as práticas de escrita no ensino médio e na universidade? (pergunta discursiva)
7. cursou disciplinas na universidade que auxiliaram no processo de escrita dentro da academia?
8. Quais as principais estratégias utilizadas na produção de textos acadêmicos? (pergunta objetiva)
9. Quais as maiores dificuldades encontradas ao produzir um gênero acadêmico? (pergunta discursiva)
10. Participou de um programa de iniciação científica PIBIC, como isso contribuiu para a sua produção acadêmica. (pergunta discursiva)
11. Sobre o ensino remoto, como as possíveis dificuldades poderiam ser atenuadas nessa modalidade de ensino. (pergunta discursiva)

Fonte: Elaborados pelas autoras

Quadro 2: Questões do questionário aplicado junto aos docentes

1. Qual a sua concepção de escrita acadêmica?
2. Publicou em periódico com Qualis/Capes A ou B?
3. Ministrou disciplinas de Metodologia Científica?
4. Quais os gêneros que costumavam solicitar nas produções acadêmicas?
5. Qual a metodologia utilizada na solicitação da escrita desses gêneros?
6. Há alguma resistência na escrita, por parte dos graduandos e quais estratégias poderiam ser utilizadas para a atenuação?
7. Quais estratégias poderiam ser adotadas para dirimir a dificuldade dos alunos perante a escrita?
8. Sobre o ensino remoto, como deveria ser a proposta de produção acadêmica, para que os alunos se tornem eficientes produtores e leitores nesse contexto pandêmico?

Fonte: Elaborados pelas autoras

Os questionários foram enviados por e-mail para os docentes e discentes do 3º e 7º períodos e encaminhados. E via aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp) para os representantes de turma dos respectivos períodos, para que nos ajudassem a efetivar o contato junto aos alunos.

Salientamos que as identidades dos sujeitos que participaram desta pesquisa foram mantidas em sigilo, de acordo com os Termos da Resolução nº 462/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da saúde e demais resoluções complementares conforme: 240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004) e a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer número 3.972.828.



Discussão dos resultados

Como visualizado no Quadro 1, a primeira pergunta foi sobre qual período pertencia o graduando entrevistado, cujas opções eram 3º ou 7º períodos. 55% dos entrevistados pertenciam ao 3º período, ao passo que 45% eram de discentes do 7º. No segundo item, perguntamos sobre a participação dos alunos pesquisados em programas de Iniciação Científica, no que o questionário indicou que apenas (1) graduando teve a oportunidade de participar de programas de iniciação à pesquisa. O discente afirmou que a experiência em um programa de pesquisa contribuiu para que sua escrita nos moldes acadêmicos fosse aperfeiçoada. Este tipo de participação nos dá pistas, conforme Melo e Bezerra (2021)², de que pode ser um importante mecanismo de acesso às práticas letradas no ambiente acadêmico, considerando que o aluno imerso em um programa de iniciação científica tenha constante contato com os gêneros pertencentes ao âmbito acadêmico, com a inscrição para eventos científicos, submissões para publicações em artigos científicos.

O item 4 correspondia à participação dos discentes em eventos que tivessem como principal temática a escrita acadêmica, tendo apenas 50% dos sujeitos participado. Ao abordarmos sobre as possíveis dificuldades que os discentes teriam ao produzir e reconhecer um gênero acadêmico, os estudantes foram unânimes em afirmar que há diferenças entre as estratégias utilizadas no Ensino Médio e na forma como eles lidam com a leitura e escrita no ambiente acadêmico. Vejamos relatos ilustrando este tipo de situação nos exemplos a seguir:

2. Publicação em que um dos proponentes é autor, caso o manuscrito seja aprovado, colocaremos e referência completa.

Exemplo 1: *“No Ensino Médio a exigência em termos de escrita não era tão rigorosa. Na verdade, a leitura no E.M nem era tão trabalhada/incentivada quanto a escrita. Ainda assim, fui fazer resenha, relatório e artigo já na universidade; antes disso nunca. O gosto pela leitura desenvolvi sozinha.”*

Exemplo 2: *“Na Graduação pude perceber uma prática de escrita e leitura mais intensificada e exigida nas disciplinas em relação ao Ensino Médio. Porém, a leitura frequente dos textos acadêmicos tem contribuído para um melhor desempenho nas atividades escritas e na formação do ensino superior.”*

Conforme abordado nos relatos acima, exemplos 1 e 2, é possível perceber uma aproximação com o modelo proposto por Lea e Street (1998), já discutido neste artigo, no qual, ao afirmarem que as diferentes experiências vivenciadas no Ensino Médio e na Universidade, no que tange, a escrita acadêmica, principalmente no ambiente do ensino superior, seja um indicativo desafiador para as práticas de escrita, desde que sejam apresentados a similares dos gêneros que circulam na academia.

Nesta perspectiva e considerando o processo de Socialização Acadêmica, atestam Bezerra e Lêdo (2018 p.182) “a exposição dos alunos aos diversos gêneros acadêmicos, mediada pelo professor, é um dos caminhos para resolver os problemas de letramento na academia’. Quanto ao reconhecimento de gêneros que circulem apenas na academia, os sujeitos responderam que Artigos, Resenhas e Resumos eram os mais comuns.

Ao perguntarmos sobre os principais procedimentos utilizados ao produzirem um texto acadêmico, quando solicitado pelo professor (a), os discentes indicaram nas opções apresentadas no questionário:



Tabela 1 – Estratégias usadas pelos estudantes na produção de texto acadêmico

Pesquisas na internet	100%
Bibliografia recomendada pelo professor (a)	80%
Leitura de textos de estrutura similar com a solicitada pelo professor (a)	70%
Solicitação de orientação ao professor (a)	50%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como pudemos observar na tabela acima, quando as estratégias foram apresentadas na aplicação do questionário, todos os alunos pesquisados informaram utilizar a internet como um dos principais meios estratégicos para a prática da escrita acadêmica, evidenciando também a importância do letramento digital na busca pela compreensão dos gêneros que são solicitados na comunidade acadêmica.

Ao abordarmos sobre a interação professor-aluno, encontramos resistência, pois apenas 50% pediam orientação diretamente ao docente; e 80% liam a bibliografia recomendada. Isso evidencia a busca por autonomia na produção acadêmica, mas também pode ser sinalizador de um distanciamento entre docentes e discentes no que se refere às orientações para escrita acadêmica.

Sobre a indicação de disciplinas, que até o presente período, auxiliaram na escrita acadêmica, 90% dos sujeitos indicaram a disciplina Iniciação à Leitura e Escrita Acadêmica, com carga horária de 60 horas, e 10% apontaram Introdução à Linguística, também com carga horária de 60 horas, ambas ministradas no primeiro período do curso de Licenciatura em Letras - Português.

Por fim, ao mencionarmos o Ensino Remoto e a utilização de novas formas de aprendizagem e incentivo a leitura e escrita acadêmica, algumas estratégias foram apontadas pelos discentes, como:

Exemplo 3: *“Solicitar leitura de textos curriculares e produção de textos em diferentes parâmetros acerca dos textos lidos”.*

Exemplo 4: *“Considerar que a leitura por meio de telas é bastante cansativa, utilizar textos curtos, mas com a mesma prioridade em buscar materiais que possuam alto grau de excelência; a criação ou implantação de um suporte que possa dirimir as dúvidas que por vezes são formuladas pelos discentes e solicitação de textos curriculares”.*

Ao avaliar as questões pertinentes às novas modalidades de ensino, no âmbito tecnológico que se vinculam aos métodos tradicionais, nos deparamos com o que disse Bartholomae (1985 p.273) que devemos “inventar a Universidade para aquela circunstância”, de modo que a pandemia do novo *Sars Cov-2* nos fez contemplar outras formas de ensino-aprendizagem, especialmente, no meio acadêmico. Nos exemplos 3 e 4 os discentes apresentaram propostas que poderiam ser adotadas, sendo uma delas, a leitura de textos através das telas e a criação de um suporte que pudesse servir como um guia pedagógico na produção acadêmica, de modo que a adaptação aos novos modelos de ensino se mostrasse mais acessível.

Ao concluirmos as análises dos questionários dos discentes, nos debruçamos sobre a experiência dos docentes, como professores da Graduação e Pós-graduação. Os professores que participaram desta pesquisa possuíam a titulação acadêmica de doutorado ou estavam com o doutorado em andamento. Quando questionados sobre publicações em periódico com uma classificação no Qualis entre A e B, todos afirmaram já terem publicado nesse nível.

Em relação à concepção de escrita acadêmica houve respostas variadas, como podemos perceber nos exemplos abaixo:

Exemplo 5: “A escrita acadêmica deve se pautar na clareza, objetividade, relevância e ética e nas informações veiculadas e no evitamento do plágio”.

Exemplo 6: “A escrita acadêmica pressupõe determinados princípios que se alinham ao próprio fazer científico como forma de dar um certo valor veridictório ao que é e como está escrito. O próprio nome academia já remete a uma composição de corpo seletivo, a um público que, a priori, detém determinados conhecimentos e competências, embora nem sempre comprovadas. Entretanto, a escrita acadêmica parece distanciar a academia da sociedade externa aos muros da academia, considerando o modo como ela acontece, o nível de complexidade.”

Evidencia-se, portanto, segundo os exemplos acima, que os docentes demonstram uma concepção de escrita especializada, já comentada neste artigo, na qual demanda ações específicas do sujeito participante da comunidade discursiva acadêmica, que posiciona o estudante no ambiente em que ele está exposto. Como afirma Street (2014) “quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem”.

No que diz respeito à execução de disciplinas que introduzissem a escrita acadêmica, todos afirmaram já ter ministrado disciplinas nessa temática. Ao indagarmos sobre quais gêneros que eles costumam solicitar, Artigo, Resenha, Relatório, Ensaio e Comunicação Oral estavam entre os mais requisitados. Já sobre os métodos e estratégias utilizados os professores apontaram as seguintes, conforme Tabela 02:

Tabela 02: Estratégias docentes para ensino da escrita


Apresentação dos tópicos principais: Introdução; Desenvolvimento e Conclusão	100%
Indicação de leituras que contenham a estrutura do gênero solicitado	100%
Análise dos textos de referência	33,3%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Há uma aproximação nas estratégias apresentadas pelos docentes entre a concepção de gêneros, na qual são apresentados modelos retóricos que possuem movimentos recorrentes e prototípicos, com o objetivo do ensino explícito de gêneros, bem como a Socialização Acadêmica na apresentação de leituras com as características semelhantes ao gênero solicitado.

No que concerne a amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de gêneros acadêmicos, os professores apontaram algumas estratégias, tais como:

Exemplo 7: *“Um projeto de escrita que perpassasse todas as disciplinas do currículo e uma maior disponibilidade dos professores para auxiliar os alunos no processo de apropriação dos gêneros acadêmicos, inclusive incentivando-os a se responsabilizarem, fazendo cursos extras, por exemplo; mais leituras e mais exercícios de escrita; solicitar mais atividades de escrita, de reescrita até aprimorar a escritura de textos com padrões adequados na academia. Essa atividade fará com que os alunos não só exercitem mais a prática de escrita, mas construam um estilo de escrita acadêmico e desenvolvam competências gramatical, textual e discursiva própria do fazer científico”.*



Conforme o docente pesquisado afirma no exemplo 6, programas de escrita e solicitação contínua de produções acadêmicas posicionaria o acadêmico perante as práticas sociais particulares ao ambiente acadêmico, caracterizando o que Lea e Street (1998) compreende como o modelo Habilidades de Estudo, em que o aluno, ao compreender a estrutura semântica, sintática, pontuação, entre outras performances técnicas da língua, poderia facilmente avançar no sentido da apropriação de gêneros da esfera acadêmica. No entanto, é essencial observar a identidade e cultura do aluno, bem como suas perspectivas quanto ao ambiente ao qual ele está sendo inserido, com seus múltiplos discursos e formas de ser/agir. Conforme atestam Thomazini e Cristovão (2018, p. 93) “a escrita [...] deve ser analisada na perspectiva epistemológica que considera os diferentes discursos que constituem a comunidade acadêmica e a concepção de identidade [...] nessa comunidade”.

Por outro lado, os professores apresentam justificativas, que apontam para resistência à escrita por parte dos graduandos, como o pouco conhecimento dos assuntos tratados, raso conhecimento da norma culta e falta de prática de escrita. Os critérios a serem utilizados pelos professores também foi abordado nos questionários, no que eles indicaram:

Exemplo 8: Os principais são: densidade da abordagem, adequação ao gênero, correção, clareza.

Exemplo 9: - capacidade de o aluno se colocar como autor; coesão, coerência e outros elementos de textualidade; capacidade de escrita clara, adequada ao estilo de texto e ao gênero - observância das normas gramaticais.”



É possível perceber, a partir do teor do exemplo 8, um alinhamento com o modelo que Lea e Street (1998) descreve como Habilidades de Estudo. Tal perspectiva ainda impera nos mais diversos contextos educacionais, quando muitas vezes as atividades que envolvem leitura e escrita partem de um certo distanciamento do contexto de produção, desconsideradas as condições de uso da língua e efeitos implicados neste uso, enfatizando-se, por vezes, tão somente a consciência metalinguística. O que se pode confirmar nas palavras de Street (2014, p. 146), ao considerar que “o modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental”.

Ao serem questionados sobre o Ensino Remoto, os docentes relataram a dificuldade para trabalhar gêneros orais, já que a conexão dos discentes nem sempre contribui para a realização destes. Em contrapartida, outro professor relatou a abrangência que a nova modalidade pode proporcionar, como eventos acadêmicos online, entre outros. Estes dados indicam que do mesmo modo que os discentes pesquisados apresentaram desafios com a nova modalidade de ensino, os docentes também necessitaram compreender novas formas de ensino-aprendizagem e abordagem dos gêneros solicitados na academia.

Considerações finais

A partir da análise dos dados, e mesmo considerando que os períodos em que os alunos estavam matriculados sejam distintos, percebemos que os sujeitos de ambas as turmas sentem dificuldades semelhantes no que se refere às práticas de escrita no contexto da Universidade, principalmente, pelas práticas particularizadas, evidenciadas pelos Letramentos Acadêmicos.



Questão importante é a aproximação do discente com o professor, membro mais experiente da comunidade discursiva acadêmica. Por já terem publicado em periódicos reconhecidos pela comunidade discursiva acadêmica e serem membros mais experientes, os docentes possuem arcabouços para dirimir as dificuldades dos discentes auxiliando-os em seus textos, sobretudo, de modo que o processo de apropriação dos gêneros da comunidade discursiva acadêmica se torne menos exaustivo, inclusive, reduzindo os riscos de evasão.

Desse modo, ao averiguar como se dão as práticas de escrita acadêmica, buscamos trazer a discussão sobre a necessidade em tornar essas reflexões mais centrais sob o ponto de vista da inserção do estudante nesse novo domínio discursivo, com suas particularidades e em consonância com a visão dos docentes.

Um ponto que colocamos para estudos futuros é a análise da necessidade de a Universidade, no que se refere ao corpo docente dos cursos de graduação, se colocar-se como protagonista em ações didáticas voltadas para um ensino que priorize os gêneros que a comunidade discursiva acadêmica demanda.

Referências

BAWARSHI, Anis S. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino* / Anis S. Bawarshi, Mary Jo Reiff ; tradução Benedito Gomes Bezerra ... [et al.]. São Paulo: Parábola, 2013.

BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BARTHOLOMAE, D. Inventing the university. In: ROSE, M. (Ed.). *When a writer can't write: studies in writer's block and others composing process problems*. New York: Guilford Press, 1985. p. 273-285.

BEZERRA E LÊDO. Benedito Gomes e Amanda Cavalcante. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. In: PEREIRA. Regina Celi. *Escrita na universidade*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, p. 175-207.

FERREIRA, M.S.L. *Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil*. 2013. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, set. 2013.

FERREIRA, M.S.L. LOUSADA, G.E. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós graduação. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, SC, v. 69, nº3, p. 125-140, set/dez 2016.

GIL. Antonio Carlos et al. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LEA, M. R.; STREET, B. V. *The “academic literacies” model: theory and applications*. *Theory Into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Traduzido por: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>>. Acesso em 22 de nov. de 2019.

MARCUSCHI. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de; BEZERRA, Benedito Gomes. A escrita de resumos no quadro dos letramentos acadêmicos de estudantes de graduação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, p. 197-225, 2021.

MENESES, R. A. *A escrita acadêmica do pesquisador aprendiz: abstracts em eventos científicos*. Orientador: Dra. Williany Miranda da Silva. 2015.. Dissertação – Mestre em Linguagem e Ensino. Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. Jul. 2015.

SOARES, S. S. Letramento acadêmico: leituras de uma experiência. *Pesquisa em Discurso Pedagógico*, [s.n.], [n.p.], 2017.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMAZINI E CRISTOVÃO. Gisele Silva e Vera Lúcia. Letramento acadêmico no curso de letras inglês: práticas de leitura e escrita no ensino superior e implicações para a formação profissional. In: PEREIRA, Regina Celi. *Escrita na universidade*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, p. 85-113.

SWALES, J.M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Orgs.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).

Recebido em: 06/03/2022

Aceito em: 18/07/2022

Licenciado por



Marcas linguístico-discursivas de patriarcalismo em *Helena*, de Machado de Assis: um estudo dialógico

Linguistic-discursive marks of patriarchy in *Helena*, Machado de Assis: a dialogical study

 Ana Carolina Martins da Silva

 Wilder Kleber Fernandes de Santana

 Weslei Chaleghi de Melo

Resumo: Em uma sociedade influenciada pelo conservadorismo econômico, pela capitalização dos bens e pelo patriarcalismo, torna-se imprescindível recorrer à literatura do século XIX, para verificar que aspectos socio-históricos dessa época permanecem visíveis no cronotopo das obras. Assim, de forma crítica, torna-se possível identificar os papéis socialmente atribuídos nos romances e averiguar de que maneira aqueles se expressam. O objetivo desta pesquisa consiste em analisar, dialogicamente, que marcas de patriarcalismo se presentificam, de forma refletida e refratada, na obra *Helena*, de Machado de Assis. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin (2006 [1979]), Medviédev (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]), integrantes do Círculo de Bakhtin, bem como de Chaves

Ana Carolina Martins da Silva. Doutora em Letras; Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; ana-martins@uergs.edu.br

Wilder Kleber Fernandes de Santana. Doutor em Linguística; Universidade Federal da Paraíba; wildersantana92@gmail.com

Weslei Chaleghi de Melo. Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza; Universidade Federal Tecnológica do Paraná; weslei@alunos.utfpr.edu.br



(1988), Fischer (2008) e Schwarz (2012). Os resultados apontaram para o fato de que o patriarcalismo é um elemento constituinte da narrativa, que retrata discursos arbitrariamente impostos, no constatar de diferenças entre as funções relegadas às mulheres e aos homens.

Palavras-chave: Literatura. Machado de Assis. Helena. Patriarcalismo. Estudo dialógico.

Abstract: In a society influenced by economic conservatism, capitalization of goods and patriarchy, it is essential to resort to literature, more specifically from the 19th century, to verify which socio-historical aspects of that time remain visible in the chronotope of the works. Thus, in a critical way, it becomes possible to identify the socially assigned roles in the novels and find out how those are expressed. The objective of this research is to analyze, dialogically, which marks of patriarchy are present, in a reflected and refracted way, in the work *Helena*, by Machado de Assis. For this, we resorted to the theoretical-methodological assumptions of Bakhtin (2006 [1979]), Medvedev (2016 [1928]) and Volóchinov (2017 [1929]), members of the Bakhtin Circle, as well as Chaves (1988), Fischer (2008) and Schwarz (2012). The results pointed to the fact that patriarchy is a constituent element of the narrative, which portrays arbitrarily imposed discourses, it was possible to observe differences between the roles relegated to women and men.

Keywords: Literature. Machado de Assis. Helena. Patriarchy. Dialogical study.



Notações introdutórias

Ao lançarmos olhares sobre as configurações político-econômica e ideológica da população que serviu de base para a escrita machadiana *Helena*, observamos uma sociedade influenciada pelo conservadorismo econômico¹, pela capitalização dos bens e pelo patriarcalismo. Tais fatores nos impulsionaram ao campo literário, mais especificamente do século XIX, para verificar que marcas culturais dessa época permanecem visíveis no cronotopo² dessa obra.

Inscrevermo-nos, enquanto pesquisadores, no terreno da linguagem – nesse caso específico, a linguagem literária – por meio de abordagem dialógica, é reconhecer a necessidade de nos responsabilizarmos, didática ou academicamente (BRAIT; PISTORI, 2012), pelo objeto de estudo. É preciso, ainda, dizer que não somos pioneiros nesse campo de estudos, uma vez que diversas vozes em território brasileiro têm atuado nas dimensões linguística e literária da linguagem sob prisma dialógico (HAMMES-RODRIGUES; ACOSTA PEREIRA, 2019;

1. O *conservadorismo econômico*, ou ainda *conservantismo*, consiste em um sistema político-filosófico que credita a manutenção das instituições sociais tradicionais para pavimentação da civilização ocidental, havendo, certamente, a concentração de riquezas e acúmulo de capital (MULLER, 1997). Não iremos nos aprofundar no tema por não ser nosso propósito para esse escrito, mas importa enfatizar que consistia na base social daquele coro populacional representado no romance machadiano *Helena*.

2. O cronotopo é um termo que advém do pensamento do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), principalmente no que diz respeito aos estudos literários, em sua teoria do Romance. Etimologicamente une os entes *chronos* (tempo) e ao *topos* (espaço), tanto na vida quanto na arte. Considerar o tempo e o espaço é nevrálgico para a composição e análise de narrativas, haja vista que orientam um processo de conscientização tanto dos sujeitos que mobilizam a linguagem quanto das personagens (BAKHTIN, 2013). Bemong e Borghart (2015) discutem, em seu estudo sobre o cronotopo, que o tempo e o espaço foram temas de questões foco das ciências modernas, principalmente a partir do século XVIII, a exemplo de Kant (1724–1804), Hegel (1770–1831) e, posteriormente, Marx (1818-1883). É nesse sentido que recorremos a esta categoria bakhtiniana em fundamentação de nossa pesquisa (BEMONG; BORGHART, 2015).

GERALDI, 2016; SANTANA, 2019). Nessas condições, recorramos ao aporte histórico que engendra nossa base teórica.

Na Rússia, a partir de 1920, entre os governos de Lênin e Stalin, deu-se a culminância de uma série de estudos filosóficos realizados pelo filósofo Mikhail Bakhtin (1895-1975), concretizados numa obra inacabada intitulada *Para uma Filosofia do Ato responsável* (2012 [1920-24]). No decorrer dessa década, reuniram-se com frequência diversos intelectuais e pesquisadores para discutir filosofia e literatura que ampliasse o horizonte de visão contra o autoritarismo estatal na Rússia. Por abordagem dialógica compreendemos uma vertente de estudos, em terreno brasileiro, que dá continuidade a reflexões outrora empreendidas pelo chamado Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido, dos quais eram integrantes ativos Volóchinov (2017 [1929]) e Medviédov (2016 [1928]).

Brait (2005), no manuscrito *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*, compreende que a abordagem dialógica se constitui “na busca da compreensão das formas de produção do sentido, de significação, e as diferentes maneiras de surpreender o funcionamento discursivo” (BRAIT, 2005, p. 87). Nesse sentido, que importância há em recorrer à abordagem dialógica para subsidiar estudos literários? Para responder a essa questão, na medida em que reconhecemos “o dialogismo como potencial teórico-metodológico ao ensino (de literatura)” (SANTANA; MIOTELLO, 2020), recorreremos aos escritos de Bakhtin, na compreensão de que foi no escopo da literatura, ao incidir sobre os romances de Dostoiévski, que o filósofo formulou o conceito de relações dialógicas, estabelecendo ligações constitutivas entre a vida e a arte (BAKHTIN, 2006 [1979]).

O conceito de dialogismo, para Bakhtin (2006 [1979]), amplifica as reflexões literárias para além da estrutura imanente e focaliza o dis-



curso no seu contexto sócio-histórico-ideológico (BRAIT, 2005; SANTANA, 2019). Uma vez que o dialogismo convoca relações alteritárias entre sujeitos da/na narrativa, recorreremos a uma reflexão de Candido, em *Literatura e Sociedade*: “qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte?” (CANDIDO, 1985, p. 18). Essa resposta está, de acordo com Candido, no contato entre os fenômenos da arte e da vida (CANDIDO, 1985).

Assim, sob a ótica de Medviédev, que correlaciona literatura e sociedade (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]), concordamos tanto com Todorov, ao afirmar que a literatura “permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2010, p. 53) quanto com Bakhtin, que propõe que a literatura nos faz perceber a constituição humana pelas lentes da dialética histórico-social, por meio de movimentos espaço-temporais (BAKHTIN, 2018). Para tanto, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin (2006 [1979]), Medviédev (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]), integrantes do Círculo de Bakhtin, no que se refere às marcas constitutivas e às relações de sentido que atravessam a narrativa, bem como Chaves (1998), Fischer (2008 e 2013) e Schwarz (1999 e 2012) sobre os aspectos literários do romance. Nesse sentido, tencionamos discutir de que maneira os homens e as mulheres são construídos no decorrer da obra, incluindo questões referentes às funções domésticas, ao trabalho, ao poder, à política, à cultura e ao alcance do patriarcado.

Observa-se, que dentro da obra machadiana, há reflexos do horizonte sócio-histórico em muitas questões, suas personagens ainda possuíam uma grande definição do que se esperava de atitudes tidas como vinculadas ao gênero imposto socialmente. Com base nessas constatações, o objetivo da pesquisa consiste em analisar, dialogicamente, que marcas do patriarcalismo na sociedade brasileira do século




XIX se presentificam, de forma refletida e refratada, na obra *Helena*, de Machado de Assis.

Em aspectos estruturais, além dos elementos pré-textuais: resumo, introdução; e pós-textuais, tais como, considerações finais e referências, o manuscrito apresenta mais duas seções: a) *A sociedade patriarcal oitocentista e a narrativa machadiana* desenvolve um diálogo teórico sobre o patriarcalismo na qualidade de categoria que permeia a literatura e como se fez vigente nas práticas sociais, no século XIX, em terreno brasileiro; b) *Marcas de patriarcalismo na narrativa de Helena: fragmentos* tece uma discussão sobre o patriarcalismo/categoria, ilustrada por passagens da obra.

A sociedade patriarcal oitocentista e a narrativa machadiana


Na presente seção, procuramos delinear os padrões estruturais desenvolvidos por Machado de Assis na construção de seu drama, que longe de refletir apenas o tempo oitocentista, representa toda a história, inclusive a atual, de opressão e de desconstrução da força feminina em função de um projeto de fortalecimento masculino.

Belli (2011), em sua obra *O país das Mulheres*, remonta esse encontro de forças humanas em competição, no país ficcional chamado Fáguas, na América Central (o qual muitos articulistas relacionam com o país de origem da autora, Nicarágua), dominado por homens. Nele, algumas mulheres resolvem fazer mudanças no sistema político e social, tornando-o um país governado somente por mulheres. Com o suporte do Partido da Esquerda Erótica (Partido de la Izquierda Eró-



tica - PIE)³, construído por elas - “as eróticas”, como são apontadas - reverterem a situação abusiva, colocando homens em lugares ocupados por mulheres e vice-versa. A história tem muitos enigmas, mas o mais interessante para comparação com o estudo de *Helena* é a similaridade que ocorre entre as condições de falta de autonomia, a sufocação estatizada por meio de decretos, leis, situações degradantes, financeiras e psicológicas, a que as mulheres estavam submetidas em Fúguas (BIELI, 2011). A revolta das eróticas traz uma intertextualidade muito grande com o *Manifesto S.C.U.M. - Uma proposta para a destruição do sexo masculino*, escrito por Solanas (1967, S/N P), no qual a autora diz que: “O macho é totalmente egocêntrico, enredado em si mesmo, incapaz de ter empatia ou de se identificar com os outros, inábil para o amor, a amizade, a afeição ou a ternura”. Para Solanas: “É uma unidade em isolamento absoluto, que não consegue se relacionar com ninguém”. Seguindo esse raciocínio da autora, parece que ela quase descreve toda a classe de homens que estão na história de *Helena*: “A condição masculina é uma deficiência, e os machos são inválidos no setor emocional” (SOLANAS, 1967, S/N P).

3. No Manifesto das fundadoras do PIE (BELLI, 2011), há uma decisão e um resumo, que poderia perfeitamente se aplicar a uma retomada da história das mulheres, inclusive, do Brasil no período oitocentista: “Somos um grupo de mulheres preocupadas com o estado de ruína e desordem de nosso país. Desde que esta nação foi fundada, os homens governaram com participação mínima das mulheres, por isso nos atrevemos a afirmar que a gestão deles foi um fracasso. De tudo, nos receitaram nossos ilustres cidadãos: guerras, revoluções, eleições limpas, eleições sujas, democracia direta, democracia eleitoreira, populismo, semifascismo, ditadura, ditabranda. Suportamos homens que falavam bem e que falavam mal; gordos, magros, velhos e jovens, homens atraentes e feios, homens de classe humilde e de classe alta, tecnocratas, doutores, advogados, empresários, banqueiros, intelectuais. Nenhum deles pôde encontrar o modo das coisas, e nós, mulheres, já estamos cansadas de pagar o pato, por tantos governos ineptos, corruptos, manipuladores, baratos, custosos, usurpadores de cargos e sem respeito pela constituição. De todos os homens que tivemos, não se salva um. Por isso, nós decidimos que é hora das mulheres dizerem: chega. Manifesto do Partido da Esquerda Erótica (PEE)” (BELLI, 2011, p. 89).



Os movimentos de coação, de tortura e de condução mental são aliados e ferramentas, muitas vezes, da agressão física em relação às mulheres, seja em Fátuas, seja no Rio de Janeiro. Em *Helena*, os homens são fracos, as mulheres são fortes. Porém, são os homens que executam as tarefas de mando e as mulheres, ou se submetem, ou criam ardis para poderem ter suas ideias aplicadas, sem que pareçam suas. Ao contrário, que pareçam vir deles. Situações ultrajantes que as mulheres no Andaraí de *Helena* também passam.

No livro escrito por *Machado de Assis*, a exigência pelas condições femininas, tais como adornar uma sala com uma beleza cativante, ou fazer serviços delicados como bordados, ou brilhar numa valsa, ou ao piano, ou no comando dos serviços do lar e de casamentos perenes, são a forma velada da violência psíquica que aflora de um sistema muito conhecido e muito comentado, qual seja, o patriarcalismo. Um dos principais braços do capitalismo, esse sistema precisa que a mulher tenha jornada tripla, quádrupla, de trabalho, pois o homem nem sempre consegue. A forma mais antiga do opressor fazer com que o oprimido faça o que pede é a aceitação (EAGLETON, 2019).

Coelho e Queiroz (2019), ao analisarem a configuração da personagem feminina em *A Rainha do Ignoto*, de Emília Freitas, e em *El Pais de las mujeres*, de Gioconda Belli, trazem características do período oitocentista, ao descreverem a vida da autora Emília Freitas (1855-1908). Para as autoras, “a escritora subverte a concepção de mulher na narrativa oitocentista, no Brasil, por meio do recurso sobrenatural” (COELHO; QUEIROZ, 2019, p. 146) em “A Rainha do Ignoto” publicado em 1889. Já Belli (2010) revisa a configuração da personagem feminina no século XXI, revendo “o estereótipo feminino de mãe, esposa e cuidadora do lar como forma de quebrar o paradigma construído negativamente em torno desses aspectos” COELHO; QUEIROZ, 2019, p.



146). Em seu referencial, as autoras citam Verona (2013), que analisou essa temática também, sintetizando:

Para Verona, a ficção do oitocentos explorou em suas tramas, quase como de maneira obrigatória, as temáticas relacionadas à maternidade, ao casamento e à inferioridade feminina. Desse modo, os romancistas contribuíram para a configuração de uma personagem feminina que correspondesse a um determinado padrão definido pela ordem social daquela época: frágil, sensível, esposa e mãe, categorizando a mulher-anjo; e toda conduta contrária a esses aspectos, categorizava a mulher-demônio (COELHO e QUEIROZ, p. 145-146).

Em 1876, 13 anos antes de Freitas, Machado de Assis publicava Helena, uma possível mulher-anjo, conduzida quase à condição de mulher-demônio, pelas ações de fraqueza dos homens de sua vida. Pereira (2019), em matéria para o Jornal O ESTADO DE SÃO PAULO, sob o título de *Vocabulário feminista: conheça dez termos importantes para o movimento*, faz um mapeamento de termos, os quais se adequam à análise que ora apresentamos, para reforçar esse modo masculino de anulação do feminino. Começando pelas personagens de gênero masculino que rodeiam Helena, o Conselheiro Vale, pai e padasto, após esconder um caso extraconjugal da própria família, também não lhe conta a verdadeira história de Helena. Por motivos, provavelmente, de reforço de traços masculinos de fertilidade, e tendo gerado um filho apenas, assume Helena como sua filha biológica. Essa atitude promove um apagamento da história da jovem, que, sem poder ser quem realmente é, tem toda sua trajetória de fortuna transformada em calvário. Essa definição testamentária de Helena, essa forma de




explicá-la à família, pode ser, em alguma medida, definida pelo termo *Mansplaining*. Segundo Pereira:

(...) *mansplaining* é o termo usado para descrever um homem que tenta explicar algo a uma mulher, assumindo que ela não entende sobre o assunto - implicitamente, essa atitude subestima a inteligência da mulher. A palavra foi criada a partir da junção entre *man* (homem) e *explain* (explicar), em inglês (PEREIRA, 2019, grifo do autor)⁴.

Helena é referenciada na obra toda como uma pessoa muito inteligente, estudada, de atitude. Talvez, se o Conselheiro tivesse perguntado a ela, o que achava sobre ser apresentada à família como filha legítima, ele teria outra resposta. Porém, pelo seu arcabouço machista, seria pouco provável que considerasse essa hipótese, não apenas por Helena ser mulher, mas por ser jovem. Já Dr. Estácio, seu meio-irmão de forma legal, e seu grande amor secreto, ao tratá-la como um ser inferior, por ser jovem e mulher, aproxima-se dela sem medo, tomado de segurança: por ser homem, por ser o filho biológico, por ser o *chefe da família*. Não passa pela sua cabeça o poder de convivência com um ser humano constituído em história pessoal e inteligência, como Helena. Esse não-ver Helena como uma pessoa, gera nele sentimentos contraditórios, pois ama e não pode amar; gosta de sua companhia, mas não pode gostar; sabe que ela é mais vivaz que ele, mas não pode demonstrar. Isso resulta para ambos frustração e tragédia. Buscando um dos dez termos de Pereira (2019), pode se dizer que é um ato de *Gaslighting*. Diz a autora da matéria, citando sua entrevistada:

4. Matéria publicada no Jornal *O Estado de São Paulo*.



Apesar do termo *gaslighting* não ser exclusivo do movimento feminista, ele é frequentemente comum em situações em que a vítima é mulher. A palavra é usada para descrever a manipulação psicológica na qual o agressor faz a vítima questionar sua própria inteligência, memória ou sanidade. «Quem manipula tenta desqualificar as percepções do outro e busca levar a pessoa a não acreditar em si mesma. Ditos como <você está surtando>, <você está exagerando> ou <você está louca> podem ser indicativos deste processo. Para saber se está sendo alvo de um manipulador, basta observar o que vem se repetindo na relação», indica a psicóloga Marília Saldanha, especialista em psicologia social (PEREIRA, 2019, grifo do autor)⁵.

Teria sido um reflexo inconsciente de Machado de Assis, esse conflito gerado entre filhos legítimos e ou desejados? Fischer (2008), ao comparar algumas características de Borges e Machado, chega a esta, surpreendente, o fato de os dois autores não terem tido filhos, questão que une em reflexão com Helena. Diz o autor:

(...) afinidades e semelhanças de temperamento, tanto na vida quanto na obra dos dois, podem ser encontradas em vários níveis, vejamos um caso aparentemente secundário, nenhum dos dois teve filhos. [...] Em Machado, a coisa não é tão simples, já que o ter e não ter filhos, foi tema decisivo de sua literatura, sem especificar casos mais sutis, com o de Helena, que é reconhecida como filha do Conselheiro, sem sê-lo. Questão essa que está na alma do relato. [...] a julgar por aqui, quem de sã consciência poderá dizer que a questão não afetava o autor? (FISCHER, 2008, p. 12).

5. Matéria publicada no Jornal *O Estado de São Paulo*.



Filhos a parte, a questão da herança⁶, seja financeira, seja de memória, é um dos pontos altos da história. Essa herança que é disputada com muitas artimanhas e manipulações. No caso da relação de Helena com Estácio, a manipulação está implícita o tempo todo no fato de ser o irmão mais velho, o detentor do capital humano e financeiro que cerca, por herança legítima. Nesse sentido, numa aproximação, está também o Padre Melchior. Padre e conselheiro da família, por ser Padre, por homem e por ser mais velho, manipula tanto Helena, quanto os que estão a seu redor, para que a situação delineada pelo Conselheiro Vale se realize e se torne forçosamente uma realidade.

No que concerne à herança, Machado de Assis, na posição de narrador, não construiu um final feliz que consolasse e perdoasse. Ele optou pela denúncia, pela dor, pelo implacável, o que retoma o termo mais conhecido dos dez, mencionados por Pereira (2019), o patriarcado. Machado de Assis quer mostrar que o mecanismo patriarcal não é cuidador, que não é bonzinho, que não é generoso, que não é bonito. Não é digno de perdão, mas mata. Este é o recado de Machado de Assis.

Pereira retoma: “A palavra patriarcado, de acordo com o dicionário grego, significa “a regra do pai” ou “pai de uma raça”. “Dessa forma, representa um sistema em que homens heterossexuais predominam


6. As vidas dos três jovens: Helena, Estácio e Mendonça – amigo antigo de Estácio e, por ação do Padre, precipitadamente elevado a condição de pretendente de Helena - têm seus destinos traçados, envolvidos na mentira e na anulação da vida pregressa de Helena, levando-a da condição de sujeito a objeto. Salvador, seu pai biológico, não é mais inocente do que os outros em relação à vida da filha e da ex-mulher. Mesmo sabendo que D. Ângela tinha resolvido dar um novo caminho para a vida da filha, o qual ela julgou mais adequado, tirando-as da miséria e da solidão, elevando-as a uma vida boa, em termos de casa, “proteção” e comida, insiste em impingir sua presença a elas; e após, aproximando-se da filha, quebrando com de vez com todas as possibilidades de uma vida outra para ela, pois mesmo querendo fazer parte de sua vida por amor, não pergunta o que ela quer fazer. Talvez ela preferisse abandonar tudo e ficar ao seu lado, e pela sua condição de estudo e de inteligência, talvez pudesse dar uma vida boa para eles. Se Salvador a tivesse incentivado a contar a verdade para Estácio; a ser ela mesma, a ser feliz e plena, a tragédia não teria acontecido.

em posições de liderança” (PEREIRA, 2019). Dr. Camargo – amigo da família de Vale e interessado em seu espólio, ajuda a matar Helena, assim como todos os outros homens. O Pajem Vicente, homem jovem, negro, que por convicção de Machado de Assis, ainda traz em si a denúncia da não-vida escrava, é o único que a ama e a respeita incondicionalmente, mas é tão invisibilizado em sua história, quanto ela. A escravidão também mata é o recado de Machado de Assis, se não mata na morte, mata em vida.

O autor-criador, em Helena, entretanto, não faz uma idealização ufanista, e sim, mostra um Brasil corrupto, onde os favores são a centralidade; onde ser político é um arranjo; onde a Igreja é uma ferramenta de manipulação; e a ascensão da burguesia ao poder se dá, mais pelas artimanhas e pelas jogadas oportunistas, do que pelo trabalho em si. Dr. Camargo, apesar de um trabalho nobre, vê na fortuna do Conselheiro e na possível carreira política de seu (futuro) genro, a sua possibilidade de ascensão, para além do dinheiro, para a condição de centro. Almeja sair de sua posição periférica (ainda que confortável) de morador de cidadezinha do interior, sem maiores visibilidades na Corte (SCHWARZ, 2012)⁷.


Helena, ao se sentir devassada em seus segredos, ao entender que seria acolhida, mas teria de se submeter a uma condição de “pobre moça rica”, considerando todo o peso que isso tem na história, escolhe morrer – e morre. Essa é sua forma de resistência, de denúncia. Lidem com isso agora – é o que *Machado de Assis* deixa como reca-

7. Fechando com Dr. Camargo, a lista dos homens que manipulam mulheres, as colocamos em tela: Tia Úrsula, irmã do Conselheiro Vale; Dona Tomásia, esposa de Camargo; Eugênia, filha de Camargo, e a escrava que atende ao pai de Helena, servindo, como se fora invisível, uma refeição modesta, mais comentada, do que quem a serve. Porém, para Machado de Assis, nada, nem ninguém é invisível. Essas mulheres, transformadas em objeto, na condição de patriarcado que o livro apresenta, são, em seus pequenos mundos, cada uma, uma forma de resistência, com suas próprias estratégias para a manutenção de suas existências.



do. Não foi assim em Tróia, quando a outra Helena optou pelo amor, como uma atitude sua, de resistência, mesmo sabendo que traria sua morte? Mortes e mais mortes como consequência da Misoginia, termo apontado dentre os dez, por Pereira (2019). Segundo sua recolha: “Por misoginia, entendemos como a repulsa, desprezo ou ódio contra as mulheres.” Para a autora, e para muitas outras autoras que estudam os ataques masculinos às mulheres, essa “aversão ao sexo feminino” é uma das principais responsáveis pelos feminicídios, pela manutenção do patriarcado e pela objetificação da mulher. Esses atos “são consequências diretas da misoginia e refletem o preconceito com a mulher (PEREIRA, 2019)”.


Talvez, se sua tese for realmente a verdadeira, foram esses sentimentos que moveram o romance de Machado de Assis, que faz uma denúncia das ações mortais do patriarcado. Ações como essas que, para Schwarz (2012), Machado de Assis tenta aperfeiçoar; e que ele, Schwarz, não chama de patriarcalismo, chama de paternalismo. Essencialmente, os dois conceitos dialogam, e, embora pareça haver uma carga semântica menos danosa em “paternalismo”, unindo a expressão a um tom mais afetivo, mais morno, mais condescendente, protetor, Gerda Lerner (1986), ao fazer um comparativo entre os ambos os conceitos tira qualquer ilusão semântica bondosa a esse respeito. Diz a autora: “Se o patriarcado descreve o sistema institucionalizado da dominação masculina, o paternalismo descreve um modo particular, um subconjunto de relações patriarcais”. Talvez por isso, ao aproximar o conceito a questões de sistema econômico, Schwarz o chama de “paternalismo autoritário”. Ao comentar sobre as questões implacáveis das tendências reais, da riqueza desinteressada e do paternalismo não autoritário, diz o autor:



De fato, o paternalismo não autoritário e a riqueza mercantil desinteressada são, além de contradições em si mesmas, ideias que termo a termo atendem à situação da classe dos homens dependentes - oprimidos e desprovidos - e nesse sentido restrito são destilações e negações de tais impasses. A separação, para fins de subtração, do elemento opressivo e interessado, conservando-se o quadro paternalista geral, expressa-lhes também a falta de saída histórica. Enquanto ideologia, o ponto de vista é de baixo e a vantagem é dos de cima. Consolam-se os dependentes pobres, afirmando o que as coisas deveriam ser e vendo reconhecida a sua afirmação, a qual produz uma imagem não antagônica da relação aceitável e consoladora também para os de cima, que não vão se prender a ela, e através da qual as duas partes podem comunicar. O preço dessa conciliação, em que imaginariamente as relações sociais se desalienam, é naturalmente a irrealidade. Se ocorre uma personagem transformá-la em norma efetiva, veremos que representa uma alienação maior que as alienações que deveria suprir (SCHWARZ, 2012. p. 133).

Apontando todas as complexidades existentes em Helena, associando-as ao paternalismo, Schwarz, em outra obra, *Sequências Brasileiras: ensaios* (1999), no Ensaio *Conversa sobre Duas meninas* (SCHWARZ, p. 232), cita uma expressão interessante, *Molécula Patriarcal*, a qual Machado de Assis faria frente. A saber:


Na crítica européia a história social e o conflito de classes estão mais ou menos mapeados. Há terreno comum entre a consciência histórica e a crítica de arte. No Brasil, não. A boa literatura brasileira é mais adiantada ou mais diferenciada do que nossos historiadores e sociólogos. A crítica literária aqui se vê diante da insuficiência dos estudos sociais. Digamos que a versão que Marx dá para o século XIX ajuda a ler o romance realista europeu, com



as diferenças de cada caso. No Brasil, a situação é outra: munido de Gilberto Freire o crítico brasileiro não entende Machado de Assis. Pior ainda, se quiser fazer uma aplicação direta de Marx. [...] Voltemos ao caso de Machado. Gilberto Freire tem uma descrição desenvolvida do que poderia se chamar a molécula patriarcal brasileira, mas ele trata o assunto em veia saudosista, uma coisa que está no passado e está se perdendo. Em Machado de Assis esta molécula também existe, mas ela é diretamente confrontada, o tempo todo e no presente, ao padrão de racionalidade burguesa, dado na prosa analítica do tipo de século XVIII. Você tem aí o universo da dominação e afetividade “tradicionais” - a molécula patriarcal - combinado com uma linguagem analítica e racional. Os universos que em Gilberto Freire correm separados, um no Brasil, outro na Europa, um no presente, outro no passado, em Machado estão imbricados, são simultâneos, criando um espelhamento recíproco, uma relativização mútua de grande alcance histórico e intelectual (SCHWARZ, 1999, p 232-233).


Molécula significa um conjunto de átomos unidos por ligações covalentes, dizem os químicos. A ligação entre as pessoas, em uma molécula patriarcal, entretanto, nada tem de compartilhamento. Em aspectos ideológicos, Chaves (1988) afirma que se poderia rastrear a história do Brasil em toda a ficção machadiana ao citar *Esau e Jacó*, 1904, apontando que as aventuras do conselheiro Aires, personagem narrador, permeiam eventos históricos, que vão dando verossimilhança aos eventos ficcionais. Essas pessoas que circulam no mundo imaginado, são as personagens que poderiam perfeitamente estar circulando no mundo real, naquele momento. Diz Chaves:

Eis a razão pela qual Machado de Assis ocupa uma posição decisiva na evolução do *romance histórico*. Em *Esau e Jacó*, ele



atingiu a metáfora da nossa vida política, transfigurando-a literalmente na sequência de contrastes e paradoxos que orientam a narrativa, tudo desembocando numa ordem essencial, sob a aparência de normalidade. “Não se assuste, amigo meu, é o governo que cai”. Antes, um simples tema, depois transformado em ideologia, finalmente aqui a história foi levada ao nível de questão altamente problemática. O indivíduo não é, em nenhuma hipótese, condutor dos fatos, que o arrastam e a engrenagem pode seguir girando indefinidamente. Machado sabia disso, ao datar, cronologicamente, o mundo imaginário de *Esau e Jacó* (CHAVES, 1988, p. 21-22).

Reenunciando as palavras de Loureiro Chaves e aplicando-as a Helena, percebemos que em nenhuma hipótese foi condutora dos fatos, embora pensasse que sim, em alguns momentos. Como prova de que a engrenagem patriarcal continuou a funcionar, apesar de sua morte trágica, Dr. Camargo é a chave que fecha o livro, sacralizando a vitória de suas articulações sobre tudo e todos: “Ao mesmo tempo, na casa do Rio Comprido, a noiva de Estácio, consternada com a morte de Helena, e aturdida com a lúgubre cerimônia, recolhia-se tristemente ao quarto de dormir, e recebia à porta o terceiro beijo do pai” (ASSIS, 2009, p. 48). No decorrer do romance Helena, é possível perceber a expectativa que é depositada nos homens. Eles são cobrados para que tenham carreiras promissoras, garantindo todo o sustento econômico da casa e sempre fazendo o papel “linha dura”. Não só o poder masculino, mas também os poderes patriarcais controlam uma boa parte das personagens dentro da narrativa. Este pode não se manifestar apenas na relação nuclear familiar entre pais e filhos, trata-se de uma extensa e complexa rede que está bem demarcada nas ações dos personagens e na linguagem expressa na obra.



Um dos bons exemplos do poder patriarcal no romance é a relação de Estácio com Helena, quando esta Helena entra para a família Vale. Além de ser uma moça com uma boa educação, com um enorme talento musical e com uma grande articulação, tais capacidades são vistas socialmente como meras “prendas”. Para ser aceita em sua nova família Helena precisou mostrar suas “virtudes” morais que estavam diretamente ligadas à estrutura de poder que atribuem papéis definidos e rígidos para as mulheres.

Nas palavras e nas cartas que Estácio escreve para Helena, em sua retórica, fica evidente o quanto o sentimento de posse está presente na narrativa. Esse desejo aparece, na maioria das vezes, de forma inconsciente. Em um momento específico do romance, Estácio desconfia que Helena esteja em um caso amoroso, nesse momento diz para si mesmo que se trata apenas de uma visita voluntária que fazia para pessoas bastante pobres às quais Helena “gostaria de afagar”. O único recurso, o qual as mulheres podem exercer, dentro do romance, é usando o sentimento. Entretanto, isso não quer dizer que os homens também não usassem esse recurso. Estácio usa inclusive o sentimento de Helena e sua tia para manipular, além de usar uma cobrança de gratidão à Helena à qual deve se submeter tendo em vista a acolhida feita pela família Vale.

A seguir, adentramos à esfera analítica de nosso estudo, especificamente as marcas de patriarcalismo em Helena, de Machado de Assis.



Marcas linguístico-discursivas de patriarcalismo na narrativa de Helena: fragmentos

O romance urbano machadiano *Helena, que contém 28 (vinte e oito) capítulos*, narra a história de Helena, personagem central, sensível, inteligente – uma jovem que vivia em um internato – filha bastada – acolhida por Conselheiro Vale – que, após a morte, a considera como uma de suas herdeiras. A obra conta com um narrador em terceira pessoa⁸ – onisciente – que emite a ideologia do autor expressa por meio da construção psicológica das personagens.

Percebe-se que, na disposição das personagens do romance *Helena*, logo no capítulo primeiro, quem possuía cargos políticos e administrativos, no decorrer da história, eram unicamente os homens, eram estes que tinham carreiras políticas e certa posição social em termos de ocupação profissional, que lhes permitissem alto prestígio social, tais como médicos e diplomatas. Tal traço marcante da obra apresenta a configuração social do fim do século XIX e começo do século XX. Tal machismo pode ser encarado como o *status quo* bem definido do período do que uma escolha voluntária do escritor.

Machado de Assis, ao descrever Camargo, ainda no primeiro capítulo, enforma-a uma representação masculina quase caricata e dentro de uma perspectiva que muitos, atualmente, têm do que significa ser um homem. O autor coloca que Camargo possuía fisionomia dura e fria na medida em que seus olhos eram perscrutadores e sagazes,

8. Bakhtin (2006 [1979]) estabelece a diferenciação entre autor e personagem, e ainda o modo como o autor-pessoa se diferencia do narrador, ou ainda de um autor-criador. Tanto o narrador quanto o autor-criador devem ser compreendidos como instâncias criadoras, vozes que povoam o romance em seu processo de construção. Desse modo, não devem ser confundidas com o autor-pessoa.



perceptíveis a todos que fossem encarados por ele. Camargo também é descrito como alguém que não expressa sentimentos, como egoísta e, por fim, por ser inabalável, ou seja, não chorar mesmo mediante a morte do então amigo conselheiro Vale.

Ao relatar a relação que Camargo tinha com a sua filha, a linda Eugênia, é possível perceber como é uma relação de amor paterno baseada em proteção e em um amor que não se expressava, justamente pelo fato de que a esse tipo de demonstração afetiva poderia ser vista como um sinal de fraqueza e/ou um traço feminino, o que significava a mesma coisa para esse contexto. Tal expressão, vinda de Camargo, é perceptível de forma direta:

Além disso, amava sobre todas as coisas e pessoas uma criatura linda, — a linda Eugênia, como lhe chamava, — sua filha única e a flor de seus olhos; mas amava-a de um amor calado e recôndito. Eugênia tocava com habilidade; e Camargo gostava de a ouvir. Naquela ocasião, porém, disse ele, parecia pouco conveniente que a moça se entregasse a um gênero de recreio qualquer. Eugênia obedeceu, algum tanto de má vontade. O pai, que se achava ao pé do piano, pegou-lhe nas mãos, logo que ela se levantou, e fitou-lhe uns olhos amorosos e profundos, como ela nunca lhe vira (ASSIS, 1999, p. 3).


Um olhar carinhoso era o luxo máximo no qual um pai poderia oferecer como forma de carinho a uma filha, marcas do patriarcado expressas em detalhes nos quais nem na intimidade familiar podem ser esquecidos por algumas horas. A cristalização de papéis sociais (principalmente a construção da orientação de gênero), em uma determinada configuração social, pode sair da esfera pública e pertencer a todos os domínios da vida.



Torna-se importante mencionar que as interações discursivas são encorpadas no seio dos enunciados no romance, que também são concretos, vivos e imbricados em situações sócio-históricas diversas (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]). O enunciado, no escopo da perspectiva dialógica, “está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera” BAKHTIN, 2006 [1979], p. 316).

Na ótica de Bakhtin (2010, p. 53), “no momento do ato, o mundo se reestrutura em um instante, a sua verdadeira arquitetura se restabelece, na qual tudo o que é teoricamente concebível não é mais que um aspecto”. Nesse direcionamento, por meio do diálogo entre as personagens no romance, há uma funcionalidade perceptiva das construções sociais a cada ato produzido pelos sujeitos. Desse modo, num contexto em que estamos procurando problematizar matizes de patriarcalismo, nota-se a existência, dentro da concepção adotada pelo romance, de uma forma de caracterizar a função das mulheres da obra como passiva. A elas cabe, em boa parte das vezes, apenas o silêncio, o ato de conter-se, de calar-se e de deixar que os homens e somente os homens “resolvam as coisas. Na obra, o papel da mulher fica bem claro quando se observa que:

As mulheres que são apenas mulheres, choram, arrufam-se ou resignam-se; as que têm alguma coisa mais do que a debilidade feminina, lutam ou recolhem-se à dignidade do silêncio. Aquela padecia, é certo, mas a elevação de sua alma não lhe permitia outra coisa mais do que um procedimento altivo e calado. Ao mesmo tempo, como a ternura era elemento essencial de sua organização,



concentrou-a toda naquele único filho, em quem parecia adivinhar o herdeiro de suas robustas qualidades (ASSIS, 1999, p. 5).

Simone de Beauvoir (2016), na passagem para a segunda metade do século XX, já alertava sobre tal problemática, a mulher vista apenas como um segundo sexo, as posições sociais de homens e mulheres são questionadas, a crítica se baseia no fato de não existir um determinante biológico que faça dos homens seres melhores que as mulheres. Outro questionamento importante levantado por Beauvoir (2016) está no fato de que desde cedo meninos e meninas são ensinados a assumir determinadas funções socialmente elaboradas, se espera da menina que seja apenas mãe e dona de casa, por isso, estimula-se que esta brinque de boneca e, para os meninos, se espera que se tornem médicos, motoristas, construtores, advogados e outras profissões deste tipo e por isso, aos meninos é dada uma série de outros brinquedos que criam o desejo de conquistar o mundo para muito além da vida doméstica.

Ao adentrarmos em estudos teóricos fundamentados no feminismo, ao aplicá-lo aos estudos literários, poderia se questionar que a obra *O Segundo Sexo* foi escrita depois da vida e obra de Machado de Assis e que por conta disso a crítica de Beauvoir não é válida como argumento devido ao “anacronismo”. Entretanto, é importante ressaltar que a crítica levantada pela autora não se limitava apenas ao contexto pós-guerra de sua época. Ela faz uma análise histórica das origens dos sofrimentos femininos, com isso percebe-se um traço transversal recorrente na história, evidenciando uma “cultura do patriarcado” que tem seus reflexos na arte produzida em cada cultura em determinado tempo histórico. Ressaltamos, por mais que a obra literária possua, em seu valor estético, potencial de (re)significação – e que sua funcionalidade enquanto sistema a sustente para além da necessidade de um respaldo social obri-

gatório, acreditamos que ao atrelar a obra machadiana aos estudos de Beauvoir, traremos reflexões pertinentes à temática deste artigo.

Beauvoir lança uma outra importante questão perceptível no romance *Helena*, que configura a mulher como frágil e que necessita de uma proteção masculina. Foi isso que se pode perceber ao decorrer da narrativa. Dessa forma, a mulher é vista como um objeto de proteção, primeiramente pelo pai, para depois se tornar um objeto de desejo para outros homens e, em nenhum desses momentos ela é autônoma.

Nessas condições interpretativas, é possível identificar, na narrativa de Helena, como as personagens e as suas presenças na narrativa, estão ligadas a um “papel social” relacionado ao sexo biológico como podemos perceber no trecho a seguir:

Além das qualidades naturais, possuía Helena algumas prendas de sociedade, que a tornava aceita a todas, e mudaram em partes o teor da vida da família. Não falo da maravilhosa voz de contralto, nem da correção com que sabia usar dela, porque, ainda então, estando fresca a memória do conselheiro, não tivera oportunidade de fazer-se ouvir. Era pianista distinta, sabia desenho, falava corretamente a língua francesa, um pouco de inglesa e a italiana. Entendia de costura e bordado e toda sorte de trabalhos femininos. Conversava com graça e lia admiravelmente (ASSIS, 1999, p. 44, grifos nossos).

Durante a narração, quando descreve a vida do filho e da filha de conselheiro Vale, é possível notar uma diferença muito marcante, ao descrever o filho, o autor enuncia algo semelhante a *poderia ter entrado na carreira política e/ou em cargos públicos no decorrer da sua juventude*—já, na vida da filha, não existe nenhum “poderia”. Para as mulheres não restavam, tanto na narrativa, quanto na sociedade,



a potencialidade de fazer qualquer outra coisa da vida que não fosse ligada à vida doméstica.

Machado de Assis consegue, em *Helena*, uma síntese de um Brasil real: patriarcal e paternalista. Na história, todos sofrem revezes pelo testamento do pai, que não é discutido; é acatado e, em todo o processo, há a busca para sua efetivação. Esse pode ser um dos aspectos que levou Loureiro Chaves, no seu livro *História e Literatura* (1988), ao comentar sobre História e Ficção na literatura brasileira e citar autores brasileiros e seu compromisso com a história, abordar Machado de Assis.

Compreende-se então que logo em seguida esta burguesia suba ao primeiro plano, ocupando a atenção de Machado de Assis para protagonizar, na passagem do século, o drama da vida brasileira. Não pretendo investir na discussão, aliás bizantina, sobre a participação direta ou indireta de Machado nos acontecimentos de sua época. Interessa-me tão só, registrar a minuciosa anotação dos hábitos sociais, privilegiando banqueiros, burocratas, capitalistas, políticos, que aí estão enredados no mesmo contexto de *Senhora*, postulando cargos e posições, todos engolfados na escala social por via da afirmação econômica. Evidentemente, não se pode falar de *romance histórico* no sentido alencariano da geração anterior. Prevalece, entretanto, uma concepção da História claramente estabelecida pelo escritor e cuja importância é nuclear, porque orienta sua *visão do mundo* (CHAVES, 1988, p. 20, grifos do autor).


As construções presentes em uma obra literária refletem o contexto social no qual o autor está inserido, entretanto vale ressaltar que nem

sempre o *zeitgeist*⁹ da época é a mesma do autor (WAGNER, 2014). Machado de Assis, em algumas questões e discussões pensava a frente do seu tempo. A forma pela quais mulheres e homens relacionam-se na narrativa de Assis é muito diferente. É possível perceber, inclusive, dentro dos diálogos, como as mulheres possuem uma fala mais cuidada, nunca se envolvendo sem a permissão nos assuntos masculinos e/ou fazendo indagações ou questionando as decisões masculinas.

Não se pode falar de política sem antes pensar nas relações de poder e como se constroem para serem legitimadas, antes de tudo, precisam ser difundidas socialmente. Para isso, criam-se narrativas que apontam que determinado gênero nasce com funções sociais determinadas. Tal legitimação além da política pode se dar pela religião, pela cultura e até pela instituição familiar. O papel de Helena, no decorrer da obra, é o mais estereotipado para se atribuir a uma mulher. Há uma tentativa incessante para torná-la uma figura de gestos doces, agradáveis e com um tom de apaziguadora. Todos esses elementos juntos fazem com que se tenha um personagem com praticamente todas as “qualidades” femininas socialmente aceitáveis. Dessa forma:

Helena possui os atributos tradicionais de uma heroína sentimental. Seu porte é elegante, mas, em vez de arrogância, revela atitudes modestas e recatadas; seu rosto é levemente moreno, mas mesmo assim ruboriza com facilidade, e suas linhas são “puras e severas”. Além disso, ela é “dócil, afável, inteligente”. Seus atributos físicos e psicológicos revelam beleza, recato, simplicidade, espontaneidade e pureza, todos valores importantes no

9. *Zeitgeist* consiste em um termo alemão que significa *espírito da época* ou espírito do tempo (WAGNER, 2014). Na percepção da autora, “É a vida em sociedade que conduz a cultura, bem como a orientação de um indivíduo para construir sua identidade e manter o equilíbrio do próprio ethos cultural” (WAGNER, 2014, p. 28). Entendemo-lo como o florescimento do clima intelectual e cultural de um lugar, em certa época.



código sentimental. Sua tez lembra as tentativas românticas de criar um ideal de beleza genuinamente brasileiro, mas também é uma forma de demonstrar sua transparência, pois revela seus sentimentos através de reações físicas como o rubor. Além disso, Helena não foge à regra de aliar essa transparência a uma inocência infantil (CARDOSO, p. 38-39, 2016).

O cenário que vai se edificando evidencia a estrutura social do enunciado (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), o qual é sempre observado como resposta a outras enunciações, em tempos e espaços distintos, no fluxo dialógico da vida social. Com base nos pressupostos teóricos elencados, identificamos, no uso social da linguagem, um modo de funcionamento sobre o outro, já que toda enunciação é imbuída de relações dialógicas (BAKHTIN, 2006 [1979]).

Considerações finais

Por meio desse estudo foi possível verificar, na obra machadiana *Helena*, de que maneira os papéis atribuídos e definidos para cada gênero foram sendo cristalizados. Na discussão, tal manifestação, presente inclusive em *Helena*, possui uma raiz na qual a cultura e a religião colocaram o homem como estando em um patamar superior ao da mulher, em que cabe a este o papel do “primeiro sexo”.

As discussões empreendidas mostram o quanto, no período oitocentista, a cultura impôs papéis sociais a homens e mulheres. Constatou-se que há reflexos de horizonte sócio-histórico em muitas questões, haja vista que as personagens ainda possuíam uma grande definição do que se esperava de atitudes tidas como vinculadas ao gênero imposto socialmente. Foi cumprido o nosso objetivo da pesquisa, pois incidimos



olhares linguístico-discursivos sobre as marcas do patriarcalismo na sociedade brasileira do século XIX na obra *Helena*, de Machado de Assis.

Diante das reflexões linguístico-discursivas que compõem esse manuscrito, torna-se visível o quanto a abordagem dialógica serve como horizonte de interpretação a obras literárias, em situações sócio-históricas diversas. Foi graças a essas lentes que identificamos, na obra machadiana, as barreiras impostas pela sociedade que tentavam definir papéis de homem e de mulher.

Referências

ASSIS, Machado de. *Helena*. Notas introdutórias e questionário de Vera Moraes. Fortaleza: Editora Verdes Mares. 1998.[ACMdS10]

ASSIS, Machado de. *Helena*. 1ª Edição. São Paulo: Paulus Editora, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do autor. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006c [1979]. p. 173-194.

BELLI, Gioconda. *El pais de las mujeres*. Campinas, SP: Vênus, 2011.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter. *A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações e perspectivas*. Trad. Oziris Borges Filho. In: BEMONG et al (Orgs). *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações e perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRAIT. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e a construção do sentido*. 2ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, Beth. PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 7 ed. São Paulo: Nacional, 1985.

CARDOSO, André Cabral. As armadilhas da gratidão: o poder e o código sentimental em helena. *Machado de Assis em linha*, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 33-50, 2016.

CHAVES, Flávio Loureiro. *História e literatura*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS; MEC/SESu/PROED, 1988.

COELHO, Wanessa de Oliveira; QUEIROZ, Juliana Maia de. A configuração da personagem feminina em 'A Rainha do Ignoto', de Emília Freitas, e em 'El Pais de las mujeres', de Gioconda Belli. *Jangada: crítica | literatura | artes*, v. 1, n. 14, p. 141-155, 2019.

COSTA, Lourenço Resende. História e gênero: a condição feminina no século XIX a partir dos romances de Machado de Assis. *Revista Eletrônica Discente História*, Cachoeira, v. 1, n. 2, p. 68-81, 2013. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/historiacom/article/view/117>. Acesso em: 19.05.2022

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura – uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 7 ed. São Paulo: Martins fontes, 2019.

FILGUEIRAS, Luiz. *O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico*. En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006.

FISCHER, Luis Augusto. *Machado e Borges - e outros ensaios sobre Machado de Assis*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2008.

FISCHER, Luís Augusto. Sobre condição periférica – “cópia, dependência, atraso, imitação e similares” In: *Literatura brasileira: modos de usar*. Porto Alegre: L&PM, 2013, p. 35-36.

GERALDI, João Wanderley. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: HAMMES-RODRIGUES, Rosangela; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo (Orgs). *Estudos dialógicos – da linguagem e pesquisa em linguística aplicada*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2016. p. 179-190.

HAMMES-RODRIGUES, Rosangela; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. Apresentação. In: HAMMES-RODRIGUES, Rosangela; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo (Orgs). *Estudos dialógicos – da linguagem e pesquisa em linguística aplicada*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2016. p. 9-16.

LERNER, Gerda. *Definitions. The Creation of Patriarchy*. New York: Oxford University Press, 1986. p. 231-243.

MEDVIÉDEV, P. A linguagem poética como objeto da poética. In: MEDVIÉDEV, Pável. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016b [1928], p.131-163.

MULLER, Jerry Z. *Conservatism: An Anthology of Social and Political Thought from David Hume to the Present*. [S.l.]: Princeton U.P. p. 26, 1997.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Dialogismo em foco: variações semântico-axiológicas e sua aplicabilidade. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. *Relações linguísticas e axio(dia)lógicas: sobre linguagem e enunciação*. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 84-93.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; MIOTELLO, Valdemir. O dialogismo como potencial teórico-metodológico ao ensino (de literatura): no horizonte de Bakhtin e o Círculo. *Revista Educação e Linguagens*, v. 9, n. 16, 2019.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor, as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas cidades: Editora 34, 2012.

SCHWARZ, Roberto. *Sequências Brasileiras: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SOLANAS, Valerie. *Scum Manifesto. Uma Proposta Para A Destruição Do Sexo Masculino*. São Paulo: Editora Conrad, 1967.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929]. p. 143-172.

WAGNER, Christiane. Zeitgeist, o Espírito do Tempo—Experiências Estéticas. *Revista de Cultura e Extensão USP*, v. 12, p. 21-29, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rce/article/view/86802> Acesso em: 18.05.2022

Recebido em: 01/03/2022

Aprovado em: 25/07/2022

Licenciado por



Atrás do pensamento: a escrita sem logos de *Objeto gritante* e *Água viva*, de Clarice Lispector


Behind the thought: the irrational writing of *Objeto Gritante* and *Água viva*, by Clarice Lispector

 Renata Coutinho Villon

Resumo: A obra *Água viva*, originalmente chamada de *Objeto gritante*, foi muitas vezes modificada até sua e definitiva versão ser publicada. A preocupação de Clarice com a linguagem, no entanto, se mantém, haver na descrição de um “atrás do pensamento” não-nomeado uma crítica ao logocentrismo. Dessa forma, o presente artigo busca analisar o que na obra parece aludir a uma forma de pensar a vida, a linguagem e os seres animais que foge do princípio de racionalização e dá um novo sentido ao termo “animalidade”. A partir de questões do animal levantadas por Derrida (2006), o conceito de perspectivismo dado por Viveiros de Castro (1996) e as análises da obra da escritora feitas por Sammer (2020) e Roncador (2002), o artigo também analisará o que na escrita de Clarice parece entrever uma relação particular entre mulheres e animais, passando também pelo conceito de *écriture féminine* tal como cunhado por Hélène Cixous (1976).

Palavras-chave: Clarice Lispector; Hélène Cixous; animalidade; escrita feminina.

Abstract: The work *Água viva*, originally called *Objeto gritante*, was thoroughly modified until its final version was published. Clarice’s concern with



language, however, remains, and there appears to be in the description of an unnamed “behind the thought” a critique of logocentrism. Thus, the present article seeks to analyze what in the work seems to allude to a way of thinking about life, language, and animal beings that escapes from the rationalization principle and gives a new meaning to the term “animality”. Based on issues of the animal raised by Derrida (2006), the concept of perspectivism given by Viveiros de Castro (1996) and the analyses of the writer’s work made by Sammer (2020) and Roncador (2002), the article will also analyze what in Clarice’s writing seems to glimpse at a particular relationship between women and animals, passing also through the concept of *écriture féminine* as coined by Hélène Cixous (1976).

Keywords: Clarice Lispector; Hélène Cixous; animal studies; female authorship.

Introdução

Clarice Lispector iniciou a empreitada de escrita, que resultou na publicação de *Água viva* em 1973, com um manuscrito intitulado *Atrás do pensamento: monólogo com a vida*, mas cujo nome logo mudou para *Objeto gritante*. A oscilação de títulos é significativa por exprimir o conteúdo do próprio livro, isto é, a falta de palavras: a existência de coisas — de um *it* — que não podem ser nomeadas, ou que não se querem nomeadas; enfim, esse atrás do pensamento.

Mas não foi apenas o título que passou por mudanças radicais, já que o livro inteiro foi revisitado, revisado, editado e reescrito de forma meticulosa. Talvez Clarice tenha pensado que, ao mandar o manuscrito a Alexandre E. Severino em 1971 para ser traduzido para o inglês, ele estivesse acabado; mas logo essa certeza se desfez, e Clarice voltou atrás em sua decisão de publicá-lo, mergulhando novamente em seu



texto vivo¹. Tal decisão foi tomada após consultar um punhado de pessoas próximas, entre elas José Américo Motta Pessanha, que lhe respondeu em formato de carta em 5 de março de 1972, questionando, de certa forma, a carga autobiográfica contida em *Objeto gritante*, e lhe deixando uma pergunta que parece ter sido recebida e processada com muita inquietação:

Tento me explicar melhor: você se transcendia e se “resolvia” em termos de criação literária; agora a “literatura” desce a você e fica (ou aparece) como imanente ao seu cotidiano: você é seu próprio tema como num divã de psicanalista, em que se fala, fala, sem texto previamente ensaiado. Esse encontro de você-Clarice com você-escritora certamente resulta de um processo pessoal que a levou até aí. Pergunto – se é que é justo e oportuno fazê-lo – e então, o que virá depois? Você continuará a ser seu próprio tema, diretamente apresentado, face desnuda sem as máscaras das personagens? Ou voltará a falar de si através de outras vozes, multiplicando seu mistério e sua perplexidade no jogo de espelhos das personagens? (2019, p. 142)².

Essa inclinação e essa mistura entre Clarice e Escritora foi pontuada por diversos críticos, principalmente ao observar as últimas obras escritas pela autora. Sônia Roncador (2002), por exemplo, fala sobre o “impulso autobiográfico” presente nos seus escritos “derradeiros”, mais ou menos a partir da escrita de *Objeto*. Roncador então aponta para o marco que foi a escrita desse livro para Clarice, para uma espé-

1. Os detalhes dessa retomada ao livro e a relação com Alexandre Severino são abordados por Sônia Roncador no ensaio “Clarice Lispector esconde um objeto gritante: notas sobre um projeto abandonado”, presente na edição de *Água viva* publicada pela Rocco em 2019 e que traz manuscritos do *Objeto gritante* e ensaios inéditos.

2. Carta também presente na edição de *Água viva* anteriormente citada.

cie de questionamento interno acerca da vida e da literatura — ou da vida na literatura, ou vice-versa — e de um certo embaralhamento das definições de arte que aparecem:

“Objeto gritante” é, então, o registro de um momento crucial na trajetória artística de Clarice Lispector — momento esse em que a autora não só decide romper com certos aspectos da sua escrita anteriores ao manuscrito, como também questionar determinados valores artísticos que seguramente grande parte da crítica contemporânea a “Objeto gritante” defendia. Ao violar certas regras de composição artística e ao incorporar em “Objeto gritante” termos [...] que são um afrontamento ao decoro literário, Clarice questiona a instituição literária em geral e, em particular, sua própria obra. Além disso, o conteúdo autobiográfico de “Objeto gritante”, bem como a inclusão nesse texto dos vestígios das circunstâncias externas de sua produção, problematizam outros pressupostos artísticos, como, por exemplo, o ideal de sublimação ou distanciamento do autor que nos fala Pessanha em sua carta à autora (RONCADOR, 2002, p. 90).

Roncador conclui que *Objeto Gritante* é “resultado de um desejo de Clarice de se autoexpor” (2019, p. 160), enquanto *Água Viva* seria esteticamente uma obra mais próxima de seus outros escritos. Alexandre Severino atribuiu a eliminação das mais de cem páginas que estavam no manuscrito original ao fato de Clarice querer que a carga impessoal do texto, o “reflexo do ser humano”, se sobressaísse: “Foi precisamente para reduzir o mais possível o pessoal, dando maior relevo aos aspectos impessoais do texto, que a primeira versão foi completamente modificada e mais tarde substituída pela versão atual [...]” (2019, p. 149)³.

3. Outro ensaio presente na edição da Rocco de 2019, denominado “As duas versões de *Água Viva*”.

Tais trechos eram também recortes de crônicas de jornal que Clarice publicou em diferentes momentos, revelando assim nelas o impulso autobiográfico que não se concretizou numa publicação de *Objeto*.

Enfim, em *Água viva* a narradora se torna menos Clarice e mais personagem, sendo a narradora uma pintora que se aventura na escrita de algo que nem ela mesma compreende totalmente, tentando mirar e acertar na palavra com todo o seu corpo: “Ao escrever não posso fabricar como na pintura, quando fabrico artesanalmente uma cor. Mas estou tentando escrever-te com o corpo todo, enviando uma seta que se finca no ponto tenro e nevrálgico da palavra”. (2019, p. 24). Interessa-nos observar o que nessa escrita que é feita “corporalmente”, e não “racionalmente”, pode resultar em uma crítica ao logocentrismo e o que ele implica socialmente.

A visão de Clarice e o desnudamento da essência humana


Esse “impulso autobiográfico” anteriormente referido também pode ser encarado como um impulso de desnudamento, tanto de si quanto literário. É também essa a impressão de Pessanha ao escrever a carta a Clarice:

Tive a impressão de que você quis escrever espontaneamente, lúdicamente, a-literariamente. Verdade? Parece que, depois de recusar os artificios e as artimanhas da razão (melhor talvez — das racionalizações), você parece querer rejeitar os artificios da arte. E despojar-se, ser você mesma, menos indisfarçada aos próprios olhos e aos olhos do leitor. Daí o despudor com que se mostra em seu cotidiano (mental e das circunstâncias), não se incomodando em justapor trechos de diversos níveis e sem temer o trivial. Falar de Deus e de qualquer coisa, sem selecionar tema, sem rebuscar

forma. Sem ser “escritora”. Ser apenas mulher-que-escreve-o-que-(prê)pensa-ou-pensa-sentindo? (2019, p. 139).

Esse “despojamento” ou “desnudamento” capaz de fazer entrever um outro eu, liberto das convenções literárias ou demasiadamente racionais (presa aos “artifícios” e “artimanhas da razão”), é algo com que Clarice parece ter flertado em algumas de suas obras, tratando de uma vivência entre suas personagens e o mundo sempre num limite de nudez. Efetivamente, é em uma de suas últimas obras, *A hora da estrela* (1977), que o narrador Rodrigo S.M fala abertamente de um desnudamento literário: “Escrevo sobre o mínimo parco enfeitando-o com púrpura, joias e esplendor. É assim que se escreve? Não, não é acumulando e sim desnudando. Mas tenho medo da nudez, pois ela é a palavra final.” (p. 84).

Haveria então uma preocupação em “florear” a palavra, torná-la menos ela mesma, de certa forma, menos “assustadora” e mais suportável aos próprios olhos e aos olhos do leitor; mas haveria, ao mesmo tempo, um enfrentamento desse medo da palavra pura, nua. E mesmo que isso se evidencie em muitos de seus escritos, esse enfrentamento é ainda mais significativo no *Objeto* e também em *Água viva*, pela sua constante preocupação com o “atrás do pensamento”, o lugar no qual as palavras conhecidas, demasiadamente racionalizadas, são incapazes de descrever o que quer que seja: “Bem sei que terei que parar. Não por falta de palavras, mas porque estas coisas e sobretudo as que só penso e não escrevi – não se dizem” (2019, p. 92). Mas há também, além da impossibilidade, uma recusa a nomear, como se o próprio ato de nomeação dessas coisas que simplesmente são, sem precisarem ser explicadas, fosse, de certa forma, uma volta às racionalizações:



Há muita coisa a dizer que não sei como dizer. Faltam as palavras. Mas recuso-me a inventar novas: as que existem já devem dizer o que se consegue dizer e o que é proibido. E o que é proibido eu adivinho. Se houver força. Atrás do pensamento não há palavras: é-se. Minha pintura não tem palavras: fica atrás do pensamento. Nesse terreno do é-se sou puro êxtase cristalino. É-se. Sou-me. Tu te és (2019, p. 40).

Parece que, quanto mais nuas as palavras, mais próximas a esse estado indizível do atrás do pensamento se aproximam. E na escrita de *Água viva*, sem rumo, cheia de interrupções e entrecortes, essa preocupação com as palavras se torna evidente, mas ainda assim com o medo do inominável e do que ocorre nessa espécie de pré-linguagem que existe antes do pensamento:

Atrás do pensamento atinjo um estado. Recuso-me a dividi-lo em palavras – e o que não posso e não quero exprimir fica sendo o mais secreto dos meus segredos. Sei que tenho medo de momentos nos quais não uso o pensamento e é um momentâneo estado difícil de ser alcançado, e que, todo secreto, não usa mais as palavras com que se produzem pensamentos. Não usar palavras é perder a identidade? é se perder nas essenciais trevas daninhas? (2019, p. 79).

Parece haver um retorno à noção cartesiana: se o “penso, logo existo” é verdade, então o estado indizível do pré-pensamento seria um tipo de inexistência ou falta de identidade — e, conseqüentemente, de perda da humanidade. Apesar do abandono das racionalizações em curso na obra clariceana, ainda há o reconhecimento do medo de perder totalmente essa identidade humana. No entanto, esse medo somente se aplica ao se pensar no abandono dessa identidade tal como

ela é tida na sociedade ocidental antropocêntrica. Jacques Derrida, em *L'animal que donc je suis* (2006)⁴, questiona esse constructo em torno da superioridade humana, que necessariamente coloca seres não-humanos numa posição de assujeitamento e até de subjugamento. A explicação cartesiana para distinguir animais racionais de irracionais é posta em dúvida por Derrida, trazendo questionamentos do próprio Descartes acerca de sua célebre frase: “mas não conheço ainda bastante claramente o que sou, eu que estou certo de que sou” (1983, p. 7).


De todos os temas abordados por Derrida a respeito da questão animal, três parecem descrever precisamente aquilo que separaria o animal do humano: a nudez, a linguagem e a visão⁵. E são também esses os temas que parecem entrar em questão na obra clariceana, e em especial em *Objeto* e em *Água Viva*: o desnudamento de si e da linguagem⁶, mas também a visão de algo não totalmente compreendido; o contato, por meio dos sentidos, com o próprio âmago desnudo da vida — o *it*, que também seria um embaralhamento dos conceitos de humanidade e desumanidade: “Estou terrivelmente lúcida e parece que alcanço um plano mais alto de humanidade. Ou da desumanidade — o *it*.” (2019, p. 63).

Assim, a obra clariceana parece abordar e se aproximar dos conceitos de perspectivismo ameríndio e sobrenatureza, como aponta a

4. Os extratos retirados dessa edição francesa de 2006 são todos traduzidos por mim.

5. Derrida destrincha cada um desses componentes que teriam atestado a passividade animal diante da sabedoria humana: a perpétua nudez do animal diante do humano, vestido; a visão animal ignorada, por mais penetrante que seja; e a falta de linguagem dos animais, junto ao fato do homem (ligado à figura de Adão na tradição judaico-cristã) tê-los nomeado, eximindo-os da possibilidade de autoidentificação e resposta diante da figura do homem.

6. A nudez da linguagem também entra em questão nesta obra de Derrida, que abre o seminário assim: “No princípio — gostaria de me confiar a palavras que sejam, se possível fosse, nuas”. Ele evoca o Gênesis e o nu na filosofia, além de evocar um desnudamento que seria típico dos animais e do qual ele gostaria de se aproximar, ou do qual não conseguiria não se aproximar, ao ser encarado nu pelo seu gato.



historiadora Renata Sammer (2020)⁷. O termo “sobrenatureza”, como ela explica, é retomado a partir de questões caras à antropologia, principalmente acerca do embate entre natureza e cultura — que está no centro da formulação antropocêntrica, colocando o homem como aquele capaz de dominar a natureza para construir cultura, enquanto os outros seres seriam desprovidos da última — e o que desse embate é posto em dúvida, por exemplo, por Eduardo Viveiros de Castro a partir de sua contribuição à antropologia. Em “Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio”⁸, Viveiros de Castro (1996) lista algumas oposições que se enquadram nos rótulos de natureza e cultura; entre eles se encontra “animalidade e humanidade”, “corpo e espírito”. E conclui que essas distinções clássicas não se aplicam quando se trata de cosmologias não-ocidentais como a por ele referida, onde “a condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade” (p. 119).

Basicamente, o perspectivismo parte do princípio de que os animais possuem uma condição humana, e se veem como humanos, sendo sua aparência exterior apenas uma máscara animal. Isso não significa dizer que todos os seres na configuração ameríndia se veem como iguais, mas sim que todos os seres são vistos como sujeitos portadores de pontos de vista, apesar das diferenças exteriores e motivações divergentes:

É sujeito quem tem alma, e tem alma quem é capaz de um ponto de vista. As “almas” ameríndias, humanas ou animais, são assim categorias perspectivas, dêiticos cosmológicos cuja análise pede menos uma psicologia animista ou uma ontologia substancialista que uma teoria do signo ou uma pragmática epistemológica.

7. “Sobrenatureza, Água viva: o conceito à luz da ficção de Clarice Lispector”. In: *Remate de Males*, V. 40, n.1. Campinas: 2020.

8. In: *Revista Mana*, vol. 2, n. 2. 1996.

Todo ser a que se atribui um ponto de vista será assim sujeito, espírito; ou melhor, ali onde estiver o ponto de vista, também estará a posição de sujeito (p. 126).

Essa visão perspectivista é capaz de chamar a atenção da sociedade ocidentalizada ao animal, além de fazer com que neles se reconheça uma possível alteridade e subjetividade, tal como seria também o conselho de Derrida ao falar sobre a experiência de ser olhado por seu gato e não conseguir ignorar a potência daquele olhar, assim como tantos teóricos antropocêntricos fizeram:

Haveria, em primeiro lugar, os textos assinados por pessoas que sem dúvida viram, observaram, analisaram, refletiram o animal mas nunca se *viram vistas* pelo animal; jamais cruzaram o olhar de um animal pousado sobre elas (para não dizer sobre sua nudez); mas mesmo que se tenham visto vistas, um dia, furtivamente, pelo animal, elas absolutamente não o levaram em consideração (temática, teórica, filosófica); não puderam ou quiseram tirar nenhuma consequência sistemática do fato de que um animal pudesse, encarando-as, olhá-las, vestidas ou nuas, e, em uma palavra, sem palavras *dirigir-se a elas*, absolutamente não levaram em consideração o fato de que o que chamam de “animal” pudesse *olhá-las e dirigir-se* a elas de lá de baixo, com base em uma origem completamente outra. (2002, p. 32).

A partir deste movimento de aceitação de subjetividade num ser animal, surge também o questionamento em relação à própria posição central dos seres humanos no mundo, com a tendência de excluir, de menosprezar ou até mesmo de eliminar alteridades que não sejam suficientemente vistas à nossa semelhança. Assim, todo o debate a respeito da aceitação de outros seres apenas mostra a potência da obra



clariceana neste sentido, que está a todo momento incluindo de forma central seres não humanos em suas narrativas, com personagens que se indagam a respeito da natureza ao seu redor e buscam verdadeiramente vê-la, se deixando também serem afetadas por ela⁹.

Sammer (2020), a partir do conceito de sobrenatureza¹⁰, confirma o que seria a compreensão de mundo de Clarice: “o mundo humano é apenas mais um mundo entre outros, um modo de ser entre outras — múltiplas — naturezas” (p. 214). Assim, a escrita de Clarice está constantemente fluindo por entre esses múltiplos mundos e formas de ser no mundo, adentrando os conceitos de animalidade e humanidade, habitando o *it* que é território das metamorfoses: “A sobrenatureza é o que torna possíveis as transformações e o contato entre mundos distintos. Bichos, humanos e plantas partilham um mesmo e único *it*” (SAMMER, 2020, p. 214). Clarice parece não se conformar com apenas a sua forma de existência, adentrando assim nas mais diferentes vidas e temporalidades, indo até o pré-histórico em busca do *it* essencial:

Dentro da caverna obscura tremeluzem pendurados os ratos com asas em forma de cruz dos morcegos. Vejo aranhas penugentas e negras. Ratos e ratazanas correm espantados pelo chão e pelas paredes. Entre as pedras o escorpião. Caranguejos, iguais a eles mesmos desde a pré-história, através de mortes e nascimentos, pareceriam bestas ameaçadoras se fossem do tamanho de um

9. Para nos restringirmos a um exemplo, temos G.H que, repensando o momento de epifania que se dá no decorrer da obra, admite ter “humanizado demais a vida”; ao olhar nos olhos da barata e provar sua essência, disse: “Eu, corpo neutro de barata, eu com uma vida que finalmente não me escapa pois enfim a vejo fora de mim — eu sou a barata [...]” (1964, p. 50).


10. Em suas palavras: “A sobrenatureza é o domínio do sobrenatural. Onde falam os animais, onde ocorrem as metamorfoses, os fenômenos que as ciências da natureza não podem explicar. Sobrenatural é tudo aquilo que, por não respeitar as leis da causalidade postuladas pelas ciências modernas da natureza, foi legado ao mundo da cultura” (p. 208).

homem. Baratas velhas se arrastam na penumbra. E tudo isso sou eu (LISPECTOR, 2019, p. 27).

Esse é tanto o trabalho de visão quanto o de desnudamento que se dá na obra de Clarice: buscar, por meio da escrita, modos de vida que não são exclusivamente humanos. Apesar do apagamento da personalidade — da “autobiografia” — que se dá entre *Objeto gritante* e *Água viva*, a carga do pessoal ainda está lá, nos desejos e identificações que não parecem se aplicar somente às personagens, mas também à própria Clarice — uma experiência que transborda os limites de si mesma, abrangendo outras existências e sensações. Como diz ainda Sammer: “[...] a escritora não ambiciona apreender a vida que é fluida como água, mas desdobrá-la ao ritmo do ‘it’, para assim circundar e cultivar o inefável, o que não está contido na palavra” (2020, p. 218). E na busca pelo “it”, a observação da vida animal se torna essencial nessa apreensão do atrás do pensamento, do desnudamento inevitável de si e da palavra:

Preciso sentir de novo o *it* dos animais. Há muito tempo não entro em contato com a vida primitiva animálica. Estou precisando estudar bichos. Quero captar o *it* para poder pintar não uma águia e um cavalo, mas um cavalo com asas abertas de grande águia. Arrepio-me toda ao entrar em contato físico com bichos ou com a simples visão deles. Os bichos me fantasticam. Eles são o tempo que não se conta. Pareço ter certo horror daquela criatura viva que não é humana e que tem meus próprios instintos embora livres e indomáveis. Animal nunca substitui uma coisa por outra (LISPECTOR, 2019, p. 58).

Tanto no manuscrito de *Objeto gritante* quanto na crônica “Bichos (1)”, Clarice, falando em termos muito próximos, acrescenta ainda



um trecho a este extrato: “E move-se, esta coisa viva. Move-se independente e por força desta coisa sem nome que é Vida”¹¹. Ao invés de encontrar superioridades na vida humana, Clarice reconhece nos animais uma vida mais em contato com o *it* puro, parecendo ver na falta de palavras dessas criaturas o tão procurado estado do atrás do pensamento, desejando assim atender ao chamado ancestral e animalesco: “Não ter nascido bicho é uma minha secreta nostalgia. Eles às vezes clamam do longe de muitas gerações e eu não posso responder senão ficando inquieta. É o chamado” (2019, p. 61). Esse trecho aparece tanto no *Objeto* quanto no desfecho da crônica “Bichos (2)”, substituindo apenas a palavra “inquieta” por “desassossegada”¹². Se isso não fosse o suficiente para ligar essas palavras a um desejo autêntico — “autobiográfico” — de Clarice, o fato de ela estar se referindo ao seu cachorro Dilermando e sua relação única de puro amor no momento do extrato anterior seria suficiente para sanar qualquer dúvida¹³.


Esse “chamado” que se apresenta a Clarice aparece também em outro ponto da obra no formato de um “grito ancestral”:

Às vezes eletrizo-me ao ver bicho. Estou agora ouvindo o grito ancestral dentro de mim: parece que não sei quem é mais a criatura, se eu ou o bicho. E confundo-me toda. Fico ao que parece com medo de encarar instintos abafados que diante do bicho sou

11. Presente na página 23 do manuscrito do *Objeto*, e na página 201 do livro *Todas as crônicas* (2018), que compila as crônicas publicadas por Clarice ao longo de sua vida. “Bichos (1)” foi publicada inicialmente em 13 de março de 1971.

12. Na página 32 do manuscrito e 204 do livro de crônicas (2018).

13. No *Objeto*, o nome Dilermando está rabiscado e substituído por “meu cão”, indício do subsequente apagamento de tão exacerbada personalidade da obra que seria de fato publicada. Nas crônicas, Clarice indica que o amor que ela e Dilermando partilharam chegou a exacerbar aquele das relações entre humanos: “Nenhum ser humano me deu jamais a sensação de ser totalmente amada como fui amada sem restrições por esse cão” (2018, p. 202).



obrigada a assumir. [...] Não humanizo bicho porque é ofensa há de respeitar-lhe a natureza — eu é que me animalizo. Não é difícil e vem simplesmente. É só não lutar contra e é só entregar-se. Nada existe de mais difícil do que entregar-se ao instante. Esta dificuldade é dor humana. É nossa. Eu me entrego em palavras e me entrego quando pinto. (2019, p. 59)

Esse trecho também se repete, com algumas diferenças, tanto no *Objeto* quanto na crônica já citada “Bichos (1)”, complementando algumas noções que aparecem no extrato de *Água Viva* e comprovando, novamente, a inevitável pessoalidade e intimidade na forma como Clarice escreve sobre os bichos:

Ter bicho é uma experiência vital. E a quem não conviveu com um animal falta um certo tipo de intuição do mundo vivo. Quem se recusa à visão de um bicho está com medo de si próprio.

Mas às vezes me arrepio vendo um bicho. Sim, às vezes sinto o mudo grito ancestral dentro de mim quando estou com eles: parece que não sei mais quem é o animal, se eu ou o bicho, e me confundo toda, fico ao que parece com medo de encarar meus próprios instintos abafados que diante do bicho, sou obrigada a assumir, exigentes como são, que se há de fazer, pobre de nós. [...] Não humanizo bicho porque é ofensa, há de respeitar-lhes a natura — eu é que me animalizo. Não é difícil e vem simplesmente. É só não lutar contra e é só entregar-se.

Mas indo bem mais fundo atinjo a conclusão de que nada existe de mais difícil que entregar-se totalmente. Esta dificuldade é dor humana¹⁴.

14. Página 27 no manuscrito e 202 em *Todas as crônicas* (2018).



Como dito anteriormente, a narradora de *Água viva* tem medo desse abandono das racionalidades, assim como a Clarice das crônicas, que mesmo assim não abre mão desse contato consigo mesma que vem com o conhecimento dos animais. O “arrepio”, o “eletrificar-se”, é também comum entre Clarice e personagem, assim como a confusão entre ser humano e ser animal que ocorre a partir dessa visão.

Diante de um animal (voltando, novamente, a Derrida), não se pode ignorar o olhar que inevitavelmente diz algo: há então o medo da identificação com uma vida não-humana, desse *mudo grito ancestral* — é interessante notar que no extrato da crônica e do *Objeto* há o enfoque na mudez desse grito —, desses exigentes instintos que, sem palavras, impulsionam, por trás do pensar. Há também a animalização voluntária de si, esse entregar-se aos instintos e ao chamado sem palavras, diante do qual a humanidade — ou o constructo humano que existe na sociedade — ainda luta para manter-se, causando a dor inevitável da vida “humana”. Mas em *Água viva* a narradora continua: esse entregar-se vem através da arte, do produzir por meio de palavras ou da pintura.

Escrita feminina como combate ao logocentrismo


Essa arte que inverte os papéis e as formas do que se pensa ser o humano, o animal, a própria natureza, revolve a escrita e as palavras, além da própria forma como o mundo é visto e a incapacidade de descrevê-lo, seria então uma arte nascida do contato com esse “chamado” para além das línguas, mas por trás do pensar, e também, de certa

forma, de uma certa identificação entre o feminino e o animal¹⁵. Isso nos remeteria também ao conceito de *écriture féminine*, postulado por Hélène Cixous em “The laugh of the Medusa”¹⁶ (1976), e que diz respeito a uma escrita que, feita ou não por mulheres, parte de uma “inevitável luta com o homem clássico” (p. 875). Assim, ela não pretende se referir a uma sexualidade feminina totalmente definida e uniforme, mas sim a todos aqueles que têm uma luta comum contra as postulações falocêntricas que impediram mulheres de escrever — ou de escrever em seus próprios termos — por tanto tempo.

Na introdução de outro livro de Cixous onde ela analisa a obra de Clarice (*Reading with Clarice*, (1990)), Verena Andermatt Conley explica que a *écriture féminine* “sugere uma escrita baseada no encontro com o outro — seja um corpo, um escrito, um dilema social, um, momento de paixão — que leva à supressão das hierarquias e oposições que determinam os limites da vida mais consciente” (p. vii). Ou seja: é uma escrita capaz de reescrever as práticas sociais. Ainda nessa introdução, Conley explica que Cixous identifica na obra de Clarice uma clara prática de *écriture féminine*, como explicita também Roncador em sua tese anteriormente citada:

15. Essa identificação parece ser atestada por diversos pensadores e escritores, entre eles a própria Clarice. G.H, ao olhar a barata que está esmagada pela cintura, admite só conseguir reconhecê-la como fêmea por conta desse mesmo esmagamento; no conto “Uma galinha”, publicado em *Laços de família* (1960), a galinha pode muito bem ser vista como uma analogia animal do feminino, partindo dessa mesma identificação entre o animal feito para o consumo e a mulher feita para servir ao lar, numa outra espécie de consumo, atestada também por Carol J. Adams em *Políticas sexuais da carne* (2018). Além disso, o próprio Derrida postula que o ódio ao animal é estendido, de certa forma, ao ódio da feminidade, e afirma que “o mal do animal é o macho” (2006, p. 144), animal este que no contexto judaico-cristão é subjugado ao homem assim como a mulher de certa forma também o é.

16. As citações da Cixous no presente trabalho são traduzidas por mim, inclusive aquelas presentes no livro que aparecerá mais adiante, *Reading with Clarice* (1990).




De acordo com Cixous, o corpo que dita a escrita de *Água viva* é “feminino” (ela não diz “de uma mulher”), e, como tal, tem um modo particular de lidar com o próprio prazer: permitindo-se ser afetado pelo outro a ponto de quase perder a própria integridade. Ela escreve que em *Água viva* o encontro da narradora com o outro (ela menciona os animais, as flores, seu ex-amante), ou seja, a simples presença do outro determina a regra geral da narração [...] (RONCADOR, 2002, p. 70).

Já Conley também fala que “para Cixous, em *Água viva* Lispector insiste no apagamento do sujeito, o que resulta na abertura de uma perspectiva sem limites e na dissolução da moldura da experiência humana comum ou representável” (1990, p. viii). Todas essas definições apontam para a busca de novas formas de ser, fugindo inclusive da lógica e do antropocentrismo, como resistência também à cultura falocêntrica e como forma de fazer uma escritura feminina. Como Cixous diz em “The laugh of the Medusa” (1976): “Quase toda a história da escrita se confunde com a história da razão de que é o efeito, suporte e um dos álibis privilegiados. Ela foi homogênea à tradição falocêntrica. Ela é, em si, o falocentrismo que se vê, que goza de si mesmo e se gozija” (p. 879); e complementa mais tarde que se deve “escrever para forjar a arma anti-logos” (p. 880).

Haveria então, como constatado pela própria Cixous, esse mecanismo “anti-logos” na obra de Clarice, e também uma recusa de se conformar a lógicas dominantes inclusive no que diz respeito à estruturação de suas narrativas, o que é elevado ao extremo no *Objeto*. Cixous reflete também sobre isso:

Se ela hesitou em publicar *Água Viva* por três anos, é porque o texto suscita a questão da lei. Dada sua economia libidinal, Clari-



ce não gosta de narrativa e tudo o que ela implica na literatura. O gênero com suas leis não corresponde ao seu prazer. Ao mesmo tempo, a literatura produziu narrativas, estruturou coisas. Então talvez, tardiamente, ela se preocupou com a ideia de uma não-narrativa levada ao extremo, o que quer dizer um texto sem a lei narrativa, como *Água viva* (1990, p. 14).

Apesar dessa preocupação que a levou a reestruturar o livro antes de sua publicação, Clarice toma novos caminhos, seguindo ainda mais o seu prazer do que a “lei” narrativa da qual fala Cixous. Isso fica claro também num trecho de *Água viva* em que a narradora-pintora reflete sobre seu abandono da lógica e sobre sua escrita que se afasta de qualquer concepção de gênero literário:

Que mal porém tem eu me afastar da lógica? Estou lidando com a matéria-prima. Estou atrás do que fica atrás do pensamento. Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais. Estou num estado muito novo e verdadeiro, curioso de si mesmo, tão atraente e pessoal a ponto de não poder pintá-lo ou escrevê-lo (LISPECTOR, 2019, p. 25).

Ela se apraz de sua escrita inclassificável, de sua fuga graciosa de qualquer coisa que não seja esse estado “novo e verdadeiro”, do *it vivo* e não facilmente nomeável. Ela segue — assim como Derrida “segue” os animais, como implica o duplo sentido da palavra “suis” em francês, que aparece no título de *L’animal que donc je suis* (2006) e pode significar tanto “o animal que logo sou” quanto “o animal que logo sigo” —, persegue, sem, porém, efetuar qualquer tipo de captura, esse estado do atrás do pensamento. Novamente, esse prazer e essa fuga das lógicas não se aplicam somente à personagem de *Água viva*, mas também à



Clarice-escritora, que fala sobre sua fuga dos gêneros na crônica “Máquina escrevendo”:

Sinto que já cheguei à quase liberdade. A ponto de não precisar mais escrever. Se eu pudesse, deixava meu lugar nesta página em branco: cheio de maior silêncio. E cada um que olhasse o espaço em branco, o encheria com seus próprios desejos.

Vamos falar a verdade: isto aqui não é crônica coisa nenhuma. Isto é apenas. Não entra em gênero. Gêneros não me interessam mais. Interessa-me o mistério. Preciso ter um ritual para o mistério? Acho que sim. Para me prender à matemática das coisas. No entanto, já estou de algum modo presa à terra: sou uma filha da natureza: quero pegar, sentir, tocar, ser. E tudo isso já faz parte de um todo, de um mistério. Sou uma só. Antes havia uma diferença entre mim e o escrever (ou não havia? não sei). Agora mais não. Sou um ser. E deixo que você seja. Isso o assusta? Creio que sim. Mas vale a pena. Mesmo que doa. Dói só no começo (2018, pp. 223-224).

Clarice admite abertamente seu desinteresse pelos gêneros, se ligando ao mistério e à natureza. Sua escrita se torna um abandono e uma recusa aos saberes, se ligando mais ao silêncio das coisas que não podem ser plenamente explicadas, mas que podem ser sentidas, que podem simplesmente ser. Essa seria a liberdade tão ansiada por Clarice: habitar o sobrenatural, o *it*, se fundir a todas as coisas, ser sem ter que pensar para ser. E é também por isso que ela escreve, na quebra de silêncio contraditório que nasce do próprio amor pelo silêncio, como ela diz na crônica “Amor”: “Mas estilhaçar o silêncio em palavras é um dos meus modos desajeitados de amar o silêncio. E é quebrando o silêncio que muitas vezes tenho matado o que compreendo. Se bem que — glória a Deus — sei mais silêncio que palavras” (2018, p. 243).




Escrever para ela é também uma entrada na incerteza, deixando que as palavras se dispam das compreensões e adentrem no mistério com ela.

No atrás do pensamento, as palavras não são as que entram em conformidade com a realidade já marcada por convenções. Em *Água viva*, o fluir que ocorre vai, então, na direção reversa do esperado, na direção reversa de onde desembocam os saberes, indo em direção a novas realidades, ao sobrenatural:

Eis que de repente vejo que há muito não estou entendendo. O gume de minha faca está ficando cego? Parece-me que o mais provável é que não entendo porque o que vejo agora é difícil: estou entrando sorratamente em contato com uma realidade nova para mim que ainda não tem pensamentos correspondentes e muito menos ainda alguma palavra que a signifique: é uma sensação atrás do pensamento (LISPECTOR, 2019, p. 57).

Um pouco mais adiante é dito: “eu me ultrapasso abdicando de meu nome, e então sou o mundo” (p. 58). Abdicar do nome é, no contexto derridiano, abdicar da nomeação imposta, como ocorre com os animais pela ação de Adão. O “próprio do homem” seria a linguagem, o direito de nomear e de responder, enquanto o animal só poderia se assujeitar sem direito de resposta. Mas esse direito de nomear não deixa de ser uma morte, tendo em vista a necessidade humana de querer sempre nomear o mundo, sabê-lo e compreendê-lo por completo. Nessa necessidade de saber absoluto, o homem comprova sua própria mortalidade, além de muitas vezes causar a morte daqueles a quem nomeia e, subseqüentemente, aprisiona¹⁷, pois “ser chamado, se ouvir

17. No ensaio “Refusing to name the animals”, David Weiss diz que “a nomeação das criaturas feita por Adão é conectada ao seu direito de nasença de dominação sobre eles [...]. Esse é o perigo: nomear é enjaular; preservar é matar” (1990, tradução minha).



nomear, receber um nome pela primeira vez talvez seja se saber mortal e até se sentir morrer” (p. 39), como é dito ainda em *L’animal que donc je suis* (2006). Assim como em *Água viva* há a rejeição da nomeação, há também a rejeição da própria condição humana, num momento de pura revolta em que ocorre a vontade de não mais ser gente, de não saber mais a respeito da vida e da morte, invejando os animais “inconscientes de sua condição” (2019, p. 99). Essa libertação e esse despojamento do próprio nome imposto¹⁸ aqui é muito significativo, já que, nos próprios termos de Cixous (1976), a tradição logocêntrica e antropocêntrica é também falocêntrica, numa lógica que não deixou de aprisionar mulheres assim como aprisionou todos aqueles que não se incluíam na racionalização dominante.

Considerações finais

Ainda em relação ao extrato da página 57 de *Água viva* anteriormente citado, Clarice repete o mesmo trecho, com quase exatamente as mesmas palavras, num ponto mais adiante:

Eis que de repente vejo que não sei nada. O gume de minha faca está ficando cego? Parece-me que o mais provável é que não entendo porque o que vejo agora é difícil: estou entrando sorrateiramente em contato com uma realidade nova para mim e

18. Há uma curta narrativa de Ursula K. Le Guin chamada “She unnames them”, publicada no “The New Yorker” em 1985, em que a personagem que aparenta ser Eva “desnomeia” (neologismo que segue a mesma linha de inovação que a palavra “unname” do original) os animais antes de se libertar de seu próprio nome e sair em direção a uma nova vida, terminando em termos que aqui parecem muito clariceanos, numa busca por novas palavras: “In fact, I had only just then realized how hard it would have been to explain myself. I could not chatter away as I used to do, taking it all for granted. My words must be as slow, as new, as single, as tentative as the steps I took going down the path away from the house, between the dark--branched, tall dancers motionless against the winter shining” (n.p.).

que ainda não tem pensamentos correspondentes, e muito menos ainda alguma palavra que a signifique. É mais uma sensação atrás do pensamento (2019, p. 76).

O que surge após o segundo proferimento desse trecho não é, como na primeira vez em que ele aparece, a abdicação do nome; é, ao invés disso, um elogio à vida como liberdade e leveza, às riquezas da terra, ao viver simplesmente de prazeres que podem ser vistos como inúteis, “como saber arrumar flores num jarro” (p. 77). O que parece ocorrer é um movimento decorrente da adquirida liberdade de se auto-determinar, ou de viver sem determinar-se, e de não determinar nenhum dos seres existentes. Da liberdade que é saber silêncios, habitar nas sobrenaturezas, no âmago do *it* vivo, e de se colocar no mesmo nível dos animais, plantas e coisas tão diversos que habitam o mundo, e assim habitar o mundo com eles.

A perda da “formação humana” parece se dar assim como um ato de amor, que é um dos temas desse livro que tem tantos nomes e, ao mesmo tempo, nenhum nome. “Atrás do pensamento — mais atrás ainda — está o teto que eu olhava enquanto infante. De repente chorava. Já era amor” (2019, p. 52). Clarice-escritora, assim como Clarice-personagem, diz tomar conta do mundo, abarcar suas dores; diz ter amor em abundância apesar de não saber usá-lo, e por isso clama ao Deus (p. 65). A pergunta se torna: quem de nós sabe amar? Como Cixous aponta, a sociedade “clássica” e racionalizante “fabricou a infame lógica do anti-amor” (1976, p. 878). Contra esta lógica, Clarice busca o amor. E contra o anti-amor, o silêncio parece ser sua maior arma.



Referências

ADAMS, Carol J. *Políticas sexuais da carne: uma teoria feminista-vegetariana*. Tradução de Cristina Cupertino. Alaúde, 2018. Arquivo Kobo.

CIXOUS, Hélène. “The laugh of the Medusa”. Tradução de Keith Cohen e Paula Cohen. In: *Signs*, Vol. 1, No. 4, pp. 875-893. Chicago: The University of Chicago press, 1976. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3173239?origin=JSTOR-pdf>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

CIXOUS, Hélène. *Reading with Clarice*. Tradução de Verena Andermatt Conley. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990.

DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. Tradução de Fábio Landa. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DERRIDA, Jacques. *L’animal que donc je suis*. Paris: Galilée, 2006.

DESCARTES, René. *Meditações*. (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LEGUIN, Ursula. “She unnames them”. In: *The New Yorker*, January 21, 1985, p. 27. Disponível em: <<https://www.newyorker.com/magazine/1985/01/21/she-unnames-them>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva: edição com manuscritos e ensaios inéditos*. Rocco digital. 2019.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rocco, 1977. Disponível em: <<https://lelivros.love/book/download-a-hora-da-estrela-clarice-lispector-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rocco, 1964. Disponível em: <https://kbook.com.br/wp-content/files_mf/paix%C3%A3osegundogh.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.



LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rocco, 1960. Disponível em: <<https://cs.ufgd.edu.br/download/Lacos%20de%20Familia%20-%20Clarice%20Lispector.pdf>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

LISPECTOR, Clarice. Arquivo de Clarice Lispector. In: *Arquivo-Museu de Literatura da Fundação Casa Rui Barbosa*, Rio de Janeiro.

LISPECTOR, Clarice. *Todas as crônicas*. Rocco digital, 2018.

RONCADOR, Sônia. *Poéticas do empobrecimento: a escrita derradeira de Clarice*. São Paulo: Annablume, 2002.

SAMMER, Renata. *Sobrenatureza, Água viva: o conceito à luz da ficção de Clarice Lispector*. In: *Remate de Males*, V. 40, n.1. Campinas: 2020. DOI: 10.20396/remate.v40i1.8656951

VIVEIROSDECASTRO, Eduardo. “Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio”. In: *Revista Mana*, vol. 2, n. 2. 1996. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRnfM93pSs/?lang=pt>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.


WEISS, David. *Refusing to name the animals*. Disponível em: <<https://www.gettyburgreview.com/selections/detail.dot?inode=c76f42cd-c64f-4614-9ca9-2fb7807c7f46>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

Recebido em: 22/02/2022

Aprovado em: 26/07/2022

Licenciado por





Uma análise da adaptação cinematográfica e da obra literária
“Morte e vida severina: auto de natal pernambucano”
enquanto enunciados de acordo com os conceitos
de Mikhail Bakhtin e Robert Stam

An analysis of the cinematographic adaptation and the literary
work “Morte e vida severina: auto de natal pernambucano”
as stated in accordance with the concepts
of Mikhail Bakhtin and Robert Stam

 Cláudia de Marchi

 Gerson Luís Trombetta

Resumo: O poema “Morte e vida severina: auto de natal pernambucano” de João Cabral de Mello foi adaptado para o cinema pelo diretor Zelito Viana em 1977, 22 anos após a publicação literária que, por sua vez, teve outras adaptações, desde especial da Rede Globo até quadrinhos e animação. Diante dos conceitos do linguista russo Mikhail Bakhtin, bem como daqueles correlatos às teorias da adaptação, de Robert Stam, pretendemos, especificamente, investigar se as discussões que superestimam o conteúdo literário em detrimento do cinematográfico ainda possuem alguma plausibilidade. O tema

Cláudia de Marchi. Especialista em Direito Constitucional (FESMP-RS) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Gerson Luís Trombetta. Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor titular e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade de Passo Fundo (UPF).

será abordado em consonância com o método dialético. Valer-nos-emos, também, dos métodos histórico, comparativo e, possivelmente, monográfico. **Palavras-chave:** Bakhtin. Robert Stam. Enunciado.

Abstract: The poem “Morte e vida severina: auto de natal pernambucano” by João Cabral de Mello was adapted by movie director Zelito Viana in 1977, 22 years after the literary publication, which, in turn, had other adaptations, from the TV special by Rede Globo to comics and animation. Given the concepts of Russian linguist Mikhail Bakhtin, as well as those related to Robert Stam’s adaptation theories, we intend, specifically, to investigate whether discussions that overestimate literary content at the expense of cinematographic content still have some plausibility. The theme will be approached in line with the dialectical method. We will also make use of the historical, comparative and, possibly, monographic method.

Keywords: Bakhtin. Robert Stam. Utterance.

Breves noções introdutórias

Em 1955, João Cabral de Mello Neto publicou o poema regionalista “Morte e vida severina: auto de natal pernambucano” o qual narra a trajetória migratória de Severino, personagem que sai do sertão pernambucano em busca de uma vida melhor na capital do Estado.

A obra aborda o sofrimento do povo pobre do Pernambuco, a desigualdade social, a questão do êxodo rural e, indiretamente, a reforma agrária, ou, mais especificamente a ausência dela, vez que muitos severinos teriam uma sina melhor se tivessem um pedaço de chão e incentivo governamental para produzirem nele.

O livro rendeu um filme homônimo, lançado e dirigido por Zelito Viana, em 1977 e um especial da Rede Globo dirigido por Walter Avancini que foi ao ar pela primeira vez em 22/12/1981 e reapresentado em no-

vembro de 1982, em janeiro de 1985 e em maio de 1990, no Festival 25 Anos¹. O especial, que contou com músicas de Chico Buarque, ganhou o Emmy Internacional na categoria Arte Popular (GLOBO, 2021).

Anteriormente, no ano de 1966, Airton Barbosa e Chico Buarque lançaram um álbum chamado Morte e Vida Severina valendo-se do auto de natal pernambucano e do poema O rio, também da autoria de João Cabral de Melo Neto. Dividiram o álbum em doze faixas². (JUSTINA, 2010, p. 12). Em 2010 as ilustrações de Miguel Falcão, transformadas em história em quadrinhos em 2005, foi adaptada para o cinema em forma de animação sob a direção e roteiro de Afonso Serpa e, em 2015, a Rede Globo apresentou o documentário “Morte e Vida Severina- 60 anos depois” com o fito de mostrar o que mudou após Melo Neto findar seu poema mais popular (G1, 2015).

Iremos nos ater apenas ao diálogo entre a obra literária, o poema, e sua adaptação cinematográfica, trazendo alguns conceitos acerca das teorias da adaptação com maior foco nos conceitos e estudos de Robert Stam (2006, p. 20), cuja obra acerca do tema procura encontrar soluções para a doxa latente que fortaleceu o status de subalternidade da adaptação, em detrimento do que advém do mundo literário.

Da mesma forma, nos valeremos dos conceitos de Bakhtin, mormente os de enunciado e dialogismo que, *a priori*, cremos necessários para demonstrar o quão inócuas podem ser as “discussões moralistas” em torno das adaptações cinematográficas de obras literárias em que,

1. O especial ainda foi vendido para Bolívia, Cuba, Estados Unidos, México, Portugal e Venezuela.

2. 1. “De Sua Formosura” (Barbosa) 2. “Severino / O Rio / Notícias do Alto Sertão” (Barbosa) 3. “Mulher na Janela” (Buarque, Barbosa) 4. “Homens de Pedra” (Barbosa) 5. “Todo o Céu e a Terra” (Barbosa) 6. “Encontro com o Canavial” (Barbosa) 7. “Funeral de um Lavrador” (Buarque) 8. “Chegada ao Recife” (Barbosa) 9. “As Ciganas” (Barbosa) 10. “Despedida do Agreste” (Barbosa) 11. “O Outro Recife” (Barbosa) 12. “Fala do Mestre Carpina” (Barbosa).

via de regra, pugna-se pela superioridade do livro em detrimento do filme que, por sua vez, leva a pecha de ser um “desserviço à literatura”, algo que deforma e viola o texto literário (STAM, 2006, p. 19).


O poema e o filme enquanto enunciados distintos

Quem nunca leu um livro e, após, ao assistir sua adaptação no cinema, sentiu-se frustrado? O leitor é o destinatário da obra literária que, por sua vez, é um enunciado. Todavia, cada destinatário desse enunciado cria cenas mentais de aspectos diferentes da leitura, logo, ao assistir a adaptação feita por um cineasta é comum a sensação de desconforto: a adaptação não é nada além da interpretação dada por uma pessoa que possui capital cultural, educação, formação, neuroses e toda sorte de características diversas daquele que leu o mesmo texto, mas imaginou-o de forma distinta:

O termo para adaptação enquanto “leitura” da fonte do romance, sugere que assim como qualquer texto pode gerar uma infinidade de leituras, qualquer romance pode gerar um número infinito de leituras para adaptação, que serão inevitavelmente parciais, pessoais, conjunturais, com interesses específicos (STAM, 2006, p. 27).

Já, sobre o destinatário do enunciado, ensina-nos Bakhtin (2016, p. 62-63):


Este destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos,



o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a qual tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que subescreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado - disto dependem tanto a composição, quanto, particularmente, o estilo do enunciado.

Existe “uma larga margem de autoria para o autor do texto de partida” o que não elide “o manejo visual, estético e cultural constituído cinematograficamente pelo diálogo que o cineasta estabeleceu com seu objeto de conhecimento, prazer e desejo” (BRAIT, 2020, p. 94). A adaptação cinematográfica de uma obra traz consigo o fantasma daquele que a escreveu: o leitor assiste ao filme adaptado com a memória um tanto direcionada ao estilo do escritor. Entretanto, a obra filmada é uma nova obra, não dependente da anterior com a qual dialoga. Tratam-se de duas espécies de enunciados não indiferentes entre si, o poema e o filme:

Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados pelos quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016, p. 57).




As mais variadas formas de adaptação da obra de Mello Neto são denominadas por Jakobson de traduções intersemióticas (JUSTINA, 2010, p. 15) que ocorrem, quando se traduz “[...] de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura”. Para o linguista russo o ato da tradução é uma espécie de recodificação (1969, p. 72). Existe, enfim uma retextualização na tradução da literatura para o cinema, por exemplo. Priscila Justina (2010, p. 9), por sua vez, é categórica:

Assim, o conjunto de traduções de “Morte e vida severina” é naturalmente plural em sentidos. O trabalho de Buarque e Barbosa e de Avancini consiste em perceber o texto de João Cabral, desmontá-lo e reconstruí-lo. Tal como uma fotografia tirada no mesmo local, com as mesmas características técnicas e físicas, porém em duas épocas diferentes, as traduções nunca são iguais ao texto; não são sequer semelhantes. Elas remetem a um processo de leitura e ressignificação poética que sempre retorna àquilo que o poema tem de nuclear, essencial.

Os autores signatários das teorias da tradução pairam na crença de que, por exemplo, há na literatura um conjunto de signos e nas outras artes, como no cinema, outros conjuntos de signos de forma que aqueles deverão ser decodificados e recodificados como no caso da tradução da obra literária para a versão cinematográfica de Morte e Vida Severina. Existe, portanto, um jogo de signos a serem traduzidos o que, de certa maneira, contribui para a ideia que muitos possuem de que a obra originária possui superioridade artística em relação àquela que a inspirou.


Em 1966, num Colóquio organizado pela John Hopkins University, sobre a controvérsia estruturalista, Jacques Derrida apresentou um



ensaio que “corroía” os fundamentos do estruturalismo contestando o conceito de “signo” descrito por Saussure. O francês trouxe à baila a Desconstrução- corrente mais criativa do estruturalismo- que questiona “a distinção essencial à Filosofia da Linguagem, à linguística e à Poética, existente entre a linguagem-objeto e a metalinguagem” (BORGES DE MENESES, 2013). Stam (2006, p. 22), ao especificar que a teoria da intertextualidade, apesar de ter reformulado os estudos da adaptação, não levou em conta seu status e práticas, esclarece-nos o seguinte sobre a desconstrução:

A desconstrução também desmantela a hierarquia do “original” e da “cópia”. Numa perspectiva derridiana, o prestígio aural do original não vai contra a cópia, mas é criado pelas cópias, sem as quais a própria idéia de originalidade perde o sentido. O filme enquanto “cópia”, ademais, pode ser o “original” para “cópias” subseqüentes. Uma adaptação cinematográfica como “cópia”, por analogia, não é necessariamente inferior à novela como “original”. A crítica derridiana das origens é literalmente verdadeira em relação à adaptação. O “original” sempre se revela parcialmente “copiado” de algo anterior; A Odisséia remonta à história oral anônima, Don Quixote remonta aos romances de cavalaria, Robinson Crusóé remonta ao jornalismo de viagem, e assim segue ad infinitum.

Vejamos que o filme lançado por Zelito Viana em 1977 e tido por muitos como mera cópia (fidedigna ou não, dependendo da visão do leitor e telespectador) da obra homônima pode ter, possivelmente a popularizado e, quiçá, inspirado o especial da Rede Globo dirigido por Walter Avancini, rerepresentado por no mínimo 3 vezes e ganhador de um Emmy Internacional na categoria Arte Popular, bem como a história em quadrinhos de 2005 que foi adaptada para o cinema em forma




de animação sob a direção e roteiro de Afonso Serpa (GLOBO, 2021) e, em 2015, reavivada através do documentário “Morte e Vida Severina- 60 anos depois” (G1, 2015)³. Da mesma forma, sabemos, o texto de João Cabral inspirou-se em histórias reais que aconteciam e seguiram acontecendo no sertão de Pernambuco e em outros locais do país. A diferença? A poetização, um quê de esperança ao final. Uma impressão de novas possibilidades que, acreditamos, muitos retirantes não possuíam na vida. A transmutação da vida para a arte escrita e poética que dialoga com uma realidade triste e cruel.

O dialogismo entre gêneros distintos de enunciados

Para Stam (2000, p. 58, apud HUTCHEON, 2013, p. 24) a superioridade axiomática da literatura sobre as formas de adaptação reside no fato de ela ser uma forma mais antiga de expressão artística; tal hierarquização deriva da iconofobia (desconfiança em relação ao visual) e da logofilia (sacralização da palavra). Inclusive, a crítica que alega a infidelidade de uma obra cinematográfica em relação à literária, provém do desapontamento sentido pelo leitor ao perceber que a obra adaptada não capta o que ele viu como fundamental na narrativa, temática e estética da fonte literária (AMORIM, 2013).

Enfim, a noção de “traição” não diz respeito à comparação entre um poema e sua adaptação cinematográfica- nova obra- mas a mera sensação do leitor que construiu um “filme” diferente em sua mente ao lê-la: a obra adaptada não trai aquela que a inspirou, é apenas o telespectador que se sente traído porque o retratado pelo cineasta não vai ao encontro de suas expectativas. Esclarece-nos Marcel Álvaro de Amorin:

3. “A existência de tantas adaptações anteriores alivia a pressão pela ‘fidelidade’, ao mesmo tempo em que estimula a necessidade de inovação” (STAM, 2006, p. 53).




De acordo com Stam (2000), para evitarmos tais visões essencialistas, é necessário, então, enxergarmos a adaptação não como subordinada à obra de partida, mas sim entendê-la como uma nova obra, produto de outro ato criativo, com suas próprias especificidades. Uma das formas consideradas pelos estudiosos é, dessa maneira, a percepção do texto de chegada como a leitura de um romance, poesia ou drama fonte, um texto de partida, leitura essa que “[...] é inevitavelmente parcial, pessoal e conjectural”. Stam (2006, p.64) propõe, então, que entendamos o processo de adaptação como uma forma de dialogismo intertextual, sugerindo que todas as formas de texto são, na verdade, intersecções de outras faces textuais (STAM, apud AMORIN, 2013).

Gilles Deleuze, por sua vez, rechaçou a ideia de superioridade da literatura e da filosofia em relação ao cinema que, por sua vez, é um instrumento filosófico gerador de conceitos que “traduz o pensamento em termos audiovisuais, não em linguagem, mas em blocos de movimento e duração” (STAM, 2006, p. 25). Não se pode negar que é através da adaptação cinematográfica que o pensamento do autor-leitor (cineasta) é transformado em imagens em movimento.

Bakhtin observou que, “quando passamos de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância desse estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, mas destruímos e renovamos o próprio gênero” (BRAIT, 2020, p. 90). E o que ocorre na adaptação? Uma mudança de gênero e de estilo. Beth Brait (2020, p. 90-91) ilustra o fato trazendo como exemplo a adaptação da obra *Primeiras Estórias* de João Guimarães Rosa:


Esse é o caso, por exemplo, do filme *Outras histórias* (1999), do jornalista Pedro Bial, conhecido especialmente por sua atuação na TV, mas que também se aventura pela linguagem cinemato-



gráfica. Nesse caso, ele se baseou em *Primeiras Estórias* (1962), de João Guimarães Rosa, um escritor cuja produção tem nível poético, imagético, verbal, metafísico aparentemente impossível de ser transposto para imagens cinematográficas sem perda de estilo.

A primeira reação dos leitores de textos do autor de *Grande Sertão: Veredas* é a de torcer o nariz para a ousadia de um jornalista. Como assim? Fazer um filme (global?) tendo como fonte um texto tão poético, tão profundo, tão singular? Independente do filme ser bom ou ruim, essa atitude revela um preconceito que está apoiado na ideia de estilo como expressão individual, privada, que não pode ser mobilizado, reaproveitado por outros planos de expressão (outros gêneros), sem perder sua qualidade. E é precisamente aí que o conceito bakhtiniano de estilo, definido a partir da interlocução recíproca com outros domínios da cultura, permite avaliar o filme. O estilo que vai para a tela do cinema dialoga de que maneira com a prosa Roseana?

Para Bakhtin (2016, p. 83) “o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte- o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa”. Haja vista que a obra adaptada constitui um novo tipo de enunciado é fato que ele se direciona para outros grupos sociais, inclusive, num país em que adquirir livros sempre foi privilégio de poucos, é inegável que as adaptações cinematográficas e televisivas, como no caso de *Morte e Vida Severina*, democratizaram o acesso à cultura por levarem a poesia de Melo Neto e as experiências dos severinos a quem, provavelmente, jamais teria contato com elas através da leitura. E isso foi feito num período em que não tínhamos o privilégio do acesso à informação oriunda da internet.



No que tange a celeuma sobre originalidade, analisemos, a título exemplificativo, um fato que, não raras vezes, perturba os pesquisadores: após lermos um livro, uma matéria de jornal, um artigo ou, quiçá, assistirmos a um filme ou documentário, temos a ideia de escrever um artigo. Estufamos o peito crendo, em tal momento, que o tema pensado será algo extremamente “original”, algo que não foi pensado e estudado anteriormente. Entretanto, ao iniciarmos nossa pesquisa percebemos que sim, embora com outras bases e enfoques, tal tema não é inédito.

O texto ou textos que descobrimos fulminam a ideia de que nosso artigo, ainda em fase embrionária, é inédito. O mesmo ocorre com a criação fílmica inspirada em uma obra literária. Bakhtin (2016, p. 61) nos auxilia diante de tal questão:

Qualquer que seja o objeto do discurso do falante, ele não se torna objeto do discurso em um enunciado pela primeira vez, e um determinado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá o nome pela primeira vez.

Consideremos aqui o “falante” como destinatário dos enunciados: leitores da obra literária e telespectadores do filme nela baseada, e, para findar o exemplo iniciado, autores dos artigos que tirou do nosso a característica adâmica que, pretendíamos, ele possuísse. Os enunciados são elos na cadeia de comunicação discursiva e deles não podem ser separados, da mesma maneira, eles se ligam a elos subsequentes



com os quais não estavam ligados quando pronunciados ou, no caso, escritos (BAKHTIN, 2016, p. 62). Caso do livro em relação ao filme com o qual dialoga: enunciados não se repetem, são eventos únicos, logo, a sua repetição configura um novo acontecimento, um novo enunciado.

Robert Stam (2006, p. 32), ao tratar de algumas espécies de intertextualidade segundo Genette, cujos conceitos advieram de Bakhtin e Kristeva⁴, esclarece-nos o conceito de hipertextualidade:

Embora todas as categorias de Genette sejam sugestivas, seu quinto tipo, a “hipertextualidade”, é talvez o tipo mais claramente relevante para a “adaptação”. A “hipertextualidade” se refere à relação entre um texto, que Genette chama de “hipertexto”, com um texto anterior ou “hipotexto”, que o primeiro transforma, modifica, elabora ou estende.

O texto literário no qual a obra cinematográfica se embasa é um hipotexto, enquanto a obra cinematográfica é um hipertexto passível de modificar o primeiro. O hipotexto é, na cadeia comunicativa de Bakhtin um elo anterior, enquanto o hipertexto é um elo posterior. Numa linguagem deleuziana as adaptações, em termos não-linguísticos, “redistribuem energias, provocam fluxos e deslocamentos” de forma que sua energia linguística transforma-se em energia áudio-visual-cinético-performática (STAM, 2006, p. 50).

A adaptação, portanto, é uma orquestração de discursos, talentos e trajetos que mescla mídia e discursos de forma que, a plena originalidade é impossível, quiçá indesejável, conseqüentemente, se a “origi-

4. Para Kristeva (1974, p. 64 apud VIANNA NETO): “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade, e a linguagem poética se lê, ao menos, como duplo”.



nalidade' na literatura é desvalorizada, a 'ofensa' de 'trair' essa originalidade, através de, por exemplo, uma adaptação 'infiel', é muito menos grave" (STAM, 2006, p. 23).

No que tange a uma análise estilística que vise perscrutar a questão do estilo dos autores, Melo Neto do poema, Zelito Viana do filme, há necessidade de vê-los inseridos na cadeia de comunicação verbal no qual seus enunciados estão (BRAIT, 2020, p. 95). Diz-nos a linguista estudiosa das perspectivas bakhtinianas:

Como se pode ver, a concepção de estilo, no sentido bakhtiniano, pode dar margens a muito mais do que a simples busca de traços que indiciem a expressividade do indivíduo. Essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a elas submetidos (BRAIT, 2020, p. 98).

Enfim, sem que levemos em consideração o dialogismo entre os enunciados (texto literário e cinema) não conseguiremos entender completamente o estilo deles, pois nossas ideias nascem e se formam “no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada no nosso pensamento” (BAHKTIN, 2016, p. 59). O enunciado é visto por Bakhtin como a unidade da comunicação discursiva. Cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Ele só pode ser citado e não repetido, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento. Robert Stam elucida didaticamente a questão dialógica nas adaptações:

O “dialogismo” bakhtiniano se refere no sentido mais amplo, às infinitas e abertas possibilidades geradas por todas as práticas

discursivas da cultura, a matriz de expressões comunicativas que “alcançam” o texto não apenas através de citações reconhecíveis mas também através de um processo sutil de retransmissão textual. Qualquer texto que tenha “dormido com” outro texto, como disse um gracejador pós-moderno, também dormiu com todos os outros textos que o outro texto já dormiu (2006, p. 28).

A adaptação é, portanto, um trabalho de “reacentuação” em que a obra que serve como fonte é reinterpretada por meio de novas perspectivas e discursos e, nesse quesito, para além da adaptação filmica do texto do poeta pernambucano, *Morte e Vida Severina* chama a atenção pela variedade de adaptações que teve: música, série televisiva, história em quadrinhos, animação. Especificamente sobre a recriação cinematográfica:

Cada recriação de um romance para o cinema desmascara facetas não apenas do romance e seu período e cultura de origem, mas também do momento e da cultura da adaptação. Os textos evoluem sobre o que Bakhtin chama de ‘o grande tempo’ e frequentemente eles passam por ‘voltas’ surpreendentes. ‘Cada era’, escreve Bakhtin, ‘reacentua as obras [do passado] de sua própria maneira. A vida histórica de trabalhos clássicos é de fato o processo ininterrupto de sua reacentuação’ (STAM, 2006, p. 48).

Enfim:

Toda adaptação é sempre um processo de criação, um fenômeno afeito ao engenho da reelaboração, sejam nas obras adaptadas que buscam produzir um efeito de semelhança em relação às obras originais, sejam as que acentuam o próprio traço distinti-

vo, para não dizer discordante, em relação à obra “matriz” (BULHÕES; BULHÕES, 2015, p. 26).

Uma adaptação do poema que quisesse trazer a saga dos severinos para o Brasil em 2021, poderia, por exemplo, abordar as questões de identidade e representação, retratando Severino como membro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que, por sua vez, não existia ao tempo da escrita de Melo Neto (1955) e da sua adaptação para o cinema (1966).

A questão da autoria para Roland Barthes (1988, p. 56) é pertinente neste aspecto, pois o autor atestava que o Surrealismo lhe desacreditou, posto que a linguística, através da enunciação, destruiu o autor vez que ele seria unicamente aquele que diz ser “eu”, sendo um sujeito - não um indivíduo - que basta para exaurir a enunciação, pois todo texto é escrito na medida em que é lido: o leitor se torna autor quando lê e assume a posição do “eu” narrador. O que seria o cineasta se não um leitor que assumiu a posição de narrador e deu voz e imagem para os personagens de uma trama? Enfim, cada leitura pode gerar uma infinidade de adaptações “que serão inevitavelmente parciais, pessoais, conjunturais, com interesses específicos” (STAM, 2006, p. 27).

Conclusões finais

Na vida de todas as pessoas inúmeras situações ocorrem ao alvedrio de seus anseios, imaginação e vontades, o mesmo serve para a adaptação cinematográfica de um filme. Por maior que seja, quiçá a arrogância cultural de quem acredita na superioridade da literatura, quiçá a imaginação do leitor, a obra do cineasta não é melhor ou pior do que



a do poeta, é apenas e tão somente, outra obra, uma nova obra. Uma obra que é criada independentemente de suas preferências e ideais.

A adaptação dialoga com o texto literário, não existindo entre eles uma hierarquia de superioridade, em que pese, o poeta ou romancista tenham o privilégio de serem considerados os precursores de suas tramas e deterem “maior dimensão de autoria”. Por sua vez, referidas tramas não surgiram do nada em suas mentes: o escritor é um plagiador da realidade, não existe nada absolutamente inédito, o que, logicamente, varia, é a forma de abordagem, a valorização de uma coisa em detrimento de outra, a ideologia retratada nas entrelinhas ou exposta explicitamente no texto.

O poema de Melo Neto é um enunciado e, portanto, não pode ser repetido. Sua adaptação para o cinema e todas as demais, são novos enunciados, são independentes, em que pese estejam ligados pelo dialogismo de acordo com os conceitos bakhtinianos. Não há que se falar em superioridade de uma obra em relação a outra, enfim.

Ao leitor-expectador indignado que enxovalha a adaptação cinematográfica, porque ela não correspondeu a suas expectativas, resta estudar cinema para, quiçá um dia, fazer a sua própria adaptação do texto literário, caso em que sentirá o doce gosto de ver na tela o que seus pensamentos desenharam durante a leitura. E, com certeza, irá descontentar outros leitores cujo desenho mental do poema destoou da nova adaptação.



Referências

AMORIM, Marcel Álvaro de. *Da teoria intersemiótica à teoria da adaptação intercultural: estado da arte e perspectivas futuras*. Itinerários, Araraquara, n. 36, p. 15-33, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pW85K-DxoQ4J:https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/download/5652/4716/15975+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, Beth. Estilo in BRAIT, Beth (Org.) In: *Bakhtin: conceitos chave*. 5. ed., 6. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

BULHÕES, Marcelo; BULHÕES, Ricardo Magalhães. O olhar recortado: considerações sobre o ponto de vista na adaptação cinematográfica de *Eu receberia as piores notícias dos seus lindos lábios*. *Anuário de Literatura*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 25-41, 2015. ISSN: 2175-7917. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5279577.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BORGES DE MENESES, Ramiro Déliü. A desconstrução em jacques derrida: o que é o que não é pela estratégia. *Univ. Philos.*, Bogotá, v. 30, n. 60, p. 177-204, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So120-53232013000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2021.

GLOBO. *Memória Globo*. Morte e vida Severina. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/especiais/morte-e-vida-severina/>. Acesso em: 06 jun. 2021.

G1. *GloboNews* exhibe “Morte e Vida Severina- 60 anos depois”. Globo.com. 25 out. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/>

noticia/2015/10/ globonews-exibe-morte-e-vida-severina-60-anos-depois.html. Acesso em: 06 jul. 2021.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Tradução André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: _____. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

JUSTINA, Priscila. *Música e movimento, morte e vida Severina: traduções intersemióticas*. FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/musicaemovimento-site.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina: auto de natal pernambucano*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. In: *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 51, p. 19-53, jul./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2006n51p19>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19/9004>. Acesso em: 13 dez. 2021.

VIANNA NETO, A. R. Como plagiar sem perder a originalidade. O discurso dialógico de Bakhtin e o estatuto do bastardo - Em memória de Réjean Ducharme. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 125-149 / Eng. 132, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/34977>. Acesso em: 15 dez. 2021.

Recebido em: 08/02/2022

Aprovado em: 08/08/2022

Licenciado por



As cartas jesuíticas e os gêneros do discurso

The Jesuit letters and the speech genres


 Cesar Augusto de Oliveira Casella

Resumo: Este trabalho, de viés discursivo, apresenta reflexões que se inserem no estudo das letras coloniais brasileiras. O objetivo principal é o de investigar e discutir o gênero epistolar como um gênero discursivo, como é compreendido na perspectiva bakhtiniana. Para isto, faz-se uma análise de alguns dos textos fundamentais de Alcir Pécora e de João Adolfo Hansen nos quais as cartas jesuíticas foram tratadas. Metodologicamente, portanto, a pesquisa trabalha com um *corpus* de arquivo, ou seja, com enunciados presentes em textos já publicados em livros, tomando-os em chave comparatista. O resultado fundamental é a compreensão das cartas jesuíticas como um gênero discursivo, o que permite entender as condições de produção dos enunciados jesuíticos e combater certo anacronismo interpretativo. Por fim, avança-se uma hipótese da importância da noção de <sujeito discursivo> para a correta compreensão da representação dos indígenas na epistolografia colonial.

Palavras-chave: Cartas jesuíticas. Gêneros do discurso. Bakhtin.

Abstract: This work, with a discursive bias, presents reflections that are part of the study of Brazilian colonial letters. The main objective is to investigate and discuss the epistolary genre as a discursive genre, as understood in the Bakhtinian perspective. For this, an analysis is made in some of the fundamen-

Cesar Augusto de Oliveira Casella. Mestre em Linguística Aplicada (IEL/Unicamp). Professor de Língua Portuguesa e Linguística (UEG/Campus Cora Coralina). E-mail: cesar.casella@ueg.br



tal texts by Alcir Pécora and João Adolfo Hansen in which the Jesuit letters were treated. Methodologically, therefore, the research works with an archival *corpus*, that is, with enunciation present in texts already published in books, taking it in a comparative perspective. The fundamental result is the understanding of the Jesuit letters as a speech genre, which allows the knowledge of the production's conditions of Jesuit statements and combat certain interpretive anachronism. Finally, a hypothesis of the importance of the notion of <discursive subject> is made in order to seek the correct understanding of the indigenous peoples' representation in epistolary' colonial studies.

Keywords: Jesuit letters. Speech genres. Bakhtin.

Os gêneros do discurso na perspectiva de Bakhtin

É bastante conhecida a definição de <gêneros do discurso> de Mikhail Bakhtin e talvez se possa dizer que ela se transformou em uma espécie de máxima. O trecho – ou a máxima... – consigna que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

O conceito de <gêneros do discurso>, sem embargo de maiores e melhores considerações posteriores, funciona para categorizar a articulação entre o individual, o enunciado em particular, a ocorrência concreta de um texto (oral ou escrito), e o social, o campo comunitário de uso da língua e da linguagem, a estrutura (histórica e cultural) que condiciona a emergência do enunciado.


Como explicam Beth Brait e Rosineide de Melo, a noção de enunciado é central na própria concepção bakhtiniana de linguagem, pois que esta última “é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui, para efeitos de compreensão e análise, a comunica-

ção efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT; MELO, 2007, p. 65). Importa salientar que o viés bakhtiniano da teoria enunciativo/discursiva da linguagem faz com que a noção de enunciado esteja estreitamente vinculada aos gêneros discursivos, assim como está ligada a outros importantes e conhecidos conceitos de Bakhtin (dialogismo, signo ideológico, polifonia, interação etc.)

Isto permite registrar, neste primeiro momento, a intenção de ver as cartas jesuíticas como enunciados, nesta perspectiva bakhtiniana, em um esforço para que elas possam ser pensadas na articulação (individual/social) que faz emergir os gêneros do discurso. Aliás, como adverte Bakhtin:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indifferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (2016, pp. 16-17)

Do que resulta, neste estudo, uma pretensão metodológica de fugir ao formalismo simplista e a uma certa apropriação anacrônica, no sentido crítico que João Adolfo Hansen (2019) dá a esta noção, quando estipula os parâmetros do ensaio *Ler & ver: pressupostos da representação colonial*, em que afirma a sua tentativa de “especificar lógicas discursivas e condicionamentos materiais e institucionais da representação colonial, produzindo um diferencial histórico que permite relativizar e criticar suas apropriações anacrônicas” (HANSEN, 2019, p. 25). Assim, busca-se refletir se é possível ver as cartas jesuíticas – a



materialização da correspondência trocada entre os missionários jesuítas, que vieram ao Brasil colônia no século XVI, e seus irmãos de ordem espalhados na Europa e na Ásia – como um gênero do discurso, tentando evitar a deformação da historicidade da investigação e tentando evitar o apagamento das relações da língua com a vida.

Reconhecidamente, o pensamento bakhtiniano está atrelado a uma obra teórica profícua e variada, o que, como alerta José Luiz Fiorin (2008) em *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, acaba por servir à diferentes propósitos e faz com que os seus conceitos sejam moldados conforme pressupostos variados.

Tome-se como exemplo – o que é também uma oportunidade de reflexão mais geral – a apropriação do conceito de <gêneros do discurso> pela prática pedagógica brasileira, feita a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do estabelecimento de que o ensino de língua portuguesa deve ser feito com base nos gêneros, o que gerou materiais didáticos “que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer” (FIORIN, 2008, p. 60), transformando o gênero discursivo em um produto e o seu ensino em uma atividade prescritiva.

Entretanto, o que interessa para o pensamento bakhtiniano não é o produto em si, mas sim o processo de produção dos gêneros do discurso, isto é, o modo como eles se constituem em relação aos condicionantes históricos. Dito de outro modo, o interesse central é a ligação intrínseca das atividades humanas com a utilização da língua e, em consequência, a relação entre a linguagem e a história.

Por isso, na reflexão derivada de Bakhtin, “os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação” (FIORIN, 2008, p. 61), como objetos de estudo que permitem acesso ao discurso, o qual emerge justamente na relação entre a história e a linguagem. Desta

perspectiva, por um outro caminho, é que se pode postular o estudo das cartas jesuíticas como enunciados e chegar ao argumento de que:

Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades. (FIORIN, 2008, p. 61)

O que leva a reflexão para o escopo da determinação das condições específicas da produção das cartas jesuíticas e para a identificação das finalidades da esfera de ação da Companhia de Jesus. Ambas, condições e ações, são recuperadas na estabilidade relativa dos enunciados concretos, na configuração dos textos em gêneros do discurso.

Neste sentido, por exemplo, é possível agregar – justapor, talvez... – o pensamento bakhtiniano ao ensaio de João Adolfo Hansen, que busca “uma arqueologia da representação colonial”, reconstruída “sincronicamente, segundo as categorias e os preceitos de seu presente, e diacronicamente, segundo suas apropriações e valores-de-uso” (HANSEN, 2019, p. 25), buscando uma compreensão mais ampla das letras coloniais.

As cartas jesuíticas

Não sendo possível tratar ou resumir a fortuna crítica derivada dos estudos de João Adolfo Hansen e Alcir Pécora, por questões de espaço e de abordagem, opta-se por refletir minimamente sobre as cartas jesuíticas a partir de dois trabalhos cruciais destes estudiosos (HANSEN, 1995; PÉCORA, 2001). Desta maneira, este item pretende aproximar, mesmo brevemente, as noções mais gerais de Mikhail Bakhtin


sobre os <gêneros do discurso>, apresentadas anteriormente, às noções mais específicas do estudo das letras coloniais.

Em *O nu e a luz*, ensaio seminal de João Adolfo Hansen (1995), estuda-se as convenções retóricas e teológico-políticas em cartas do Pe. Manuel da Nóbrega, vendo-as como categorias do pensamento presentes na ‘conquista espiritual’ do gentio brasileiro. O pressuposto anunciado é o de que “a observação do modo como a carta constitui e orienta a própria leitura explicita a historicidade dos critérios de verossimilhança da sua escrita” (HANSEN, 1995, p. 88).

Assim, o ensaio se interessa pelas “maneiras do discurso”, advogando-se que “são as práticas que evidenciam os atos da invenção do agente histórico da correspondência e o *éthos* aplicado por ele à enunciação como decoro estilístico adequado à conformação de destinatários e assuntos determinados” (HANSEN, 1995, p. 88).

Do que se retira uma série de considerações: 1. A carta jesuítica constitui e orienta a sua própria leitura; 2. Há um critério histórico de verossimilhança da escrita das cartas jesuíticas; 3. São importantes as maneiras pelas quais o discurso é apresentado; 4. A enunciação pode ser vista como decoro estilístico. Talvez seja possível aproximar esta série de considerações da reflexão bakhtiniana que assevera que “falamos apenas através de certos gêneros do discurso”, que “todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto” (BAKHTIN, 2016, p. 38).

Se isto for possível, se evidenciaria que o gênero discursivo <carta>, em sua tipicidade, constrói e orienta a sua própria leitura, em um quadrante histórico, pois qualquer gênero é instável e mutável, assim como ele configura-se a partir das práticas efetivas de escrita e adequa-se ao todo da interação.




Em *A arte das cartas jesuíticas do Brasil*, trabalho fundamental de Alcir Pécora (2001) sobre as cartas dos jesuítas brasileiros, o autor afirma que as trata “enquanto manifestação de um gênero” e “de uma longa tradição formal particular” (2001, p. 17), a da *ars dictaminis*. Pécora ressalta que há uma certa implicação hermenêutica de sua abordagem, a saber, a de que as cartas jesuíticas “não são absolutamente uma tábua em branco impressionada por acontecimentos vividos pelos missionários – nem objetivamente”, “nem subjetivamente” (2001, p. 18).

As cartas jesuíticas, se vistas pelo prisma proposto por Pécora, isto é, como resultado de um gênero e de uma tradição formal específica, são “um mapa retórico *em progresso* da própria conversão” (2001, p. 18, grifo do autor). Deste modo, elas são

[...] um instrumento decisivo para o êxito da ação missionária jesuítica, de tal modo que as determinações convencionais da tradição epistolográfica, revistas pela Companhia e aplicadas aos diversos casos vividos, mesmo os mais inesperados, sedimentam sentidos adequados aos roteiros plausíveis desse mapa. (PÉCORRA, 2001, p. 18)

O que talvez permita mais duas reflexões de viés bakhtiniano. Em primeiro lugar, é possível postular que o êxito das cartas na ação missionária jesuítica pode ser pensado, também, a partir da cadeia dialógica que baseia o corpo místico da Companhia de Jesus. A sociabilidade específica dos jesuítas, então, é vista na ligação entre o uso da linguagem e um campo de atividade humana, a catequese/evangelização, o que leva ao dialogismo e à responsividade ativa, ou seja, demanda pensar na interação verbal e no fato de que “toda compreensão plena é ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2016, p. 25).



Visto nesta perspectiva, todo enunciado parte de um enunciado anterior e projeta um outro enunciado como resposta (concordante, discordante, polêmico etc.), pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26). Desta generalização teórica pode-se descer ao específico histórico de que “(...) toda carta que se escreve constitui-se também como penhor que obriga o destinatário a respondê-la, da parte do mundo onde estiver, e a cumprir o ciclo de estreitamento de laços devocionais em torno do corpo místico da Companhia de Jesus” (PÉCORA, 2001, p. 61).

Em segundo lugar, a citação pode levar a consideração de que a revisão e a adequação da tradição epistolográfica da *ars dictaminis* às necessidades diversas da Companhia de Jesus, ilustra o postulado da relativa estabilidade dos gêneros do discurso. Desta maneira, o mapa retórico em progresso mostra, em seu verso, o ir e vir presente na constituição de um gênero discursivo.

A relativa estabilidade dos gêneros do discurso

Sem a pretensão de tratar aprofundadamente do universo de conhecimento existente sobre a arte epistolar, este item tenta abordar minimamente a importância do modelo da *ars dictaminis* para a constituição do gênero discursivo das cartas jesuíticas. Mais especificamente, espera-se que seja possível situar os tratados de Erasmo de Rotterdam sobre a escrita das epístolas em relação à relativa estabilidade dos gêneros do discurso, avançando-se para uma exemplificação breve da relativa estabilidade nas cartas jesuíticas.


Partindo do artigo de Ricardo Shibata (2007), que faz um exame detalhado de três tratados sobre a arte epistolar de Erasmo de Rotterdam, é possível afirmar – o que, mesmo parecendo incipiente, deve

bastar para o escopo deste trabalho – que a linha mestra formal da reflexão de Erasmo se articula a um ideal doutrinário de reforma política e religiosa. Assim, é possível ver a reflexão de Erasmo não no âmbito de um manual formal sobre a escrita de cartas, mas sim como um instrumento que trata a epístola em sua dimensão discursiva, no âmbito da ação apologética cristã e da eloquência humanista.

Neste sentido, Shibata (2007, p. 57) afirma que os tratados de Erasmo foram produzidos “como instrumento decisivo de manutenção de uma sociabilidade específica, a qual somente a troca epistolar poderia desempenhar” e que a própria estruturação formal dos tratados, “em perfeita conformidade com o acumulado da tradição epistolográfica, testemunha de modo incontestado o grau de importância a elas atribuída pelo pensamento humanista” (SHIBATA, 2007, p. 57).

Ao se perceber que o trabalho de Erasmo não vai na direção do formalismo e tem como objetivo afirmar a epístola como um gênero que veicula a sociabilidade humanista, é possível notar, lateralmente, que se percebe a carta como um instrumento que porta discursos, como um enunciado que participa de um campo da atividade humana, que as cartas formam uma cadeia dialógica humanista. Progressivamente, conforme explica Shibata (2007), os tratados erasmianos vão ganhando complexidade, pois em

[...] *Opus de conscribendis epistolis* (Basiléia, 1522), Erasmo, ao contrário daquilo que havia sido proposto em seus tratados anteriores, declara que a epístola é, por natureza, um gênero capaz de variações infinitas e qualquer esforço de sistematização para a preceptiva do gênero deveria necessariamente levar em conta possibilidades mais flexíveis de sua formulação. (SHIBATA, 2007, pp. 59-60)



Percebe-se que há, neste sentido, a incorporação de uma reflexão – obviamente sem que os termos precisos sejam estes... – sobre a instabilidade do gênero discursivo, pois, por exemplo, como explica Shibata (2007), a compreensão de que a epístola admite assuntos diversificados e de que não há um único estilo epistolar, leva Erasmo “a crer que os conceitos, tomados *a priori* de brevidade e simplicidade, cuja tradição tão fortemente a arte do *dictamen* e as coleções medievais de cartas haviam acentuado, não possuíam qualquer funcionalidade” (SHIBATA, 2007, p. 60, grifos do original).

É possível acompanhar em Pécora (2001), mesmo sem adentrar as minúcias dos seus dois itens explicativos sobre a *ars dictaminis* e sobre a nova epistolografia dos humanistas, a ligação da estrutura formal das cartas jesuítas com a longa tradição da *ars dictaminis*, bem como a importância de Erasmo nessa longa tradição formal particular, situando-a historicamente. Para Pécora (2001, p. 24), a posição de Erasmo em relação à *ars dictaminis* é algo complexa, tendo mudando ao longo dos seus escritos.

Note-se que Pécora salienta o postulado do estilo flexível em Erasmo, pois ele, às exigências estilísticas de seus contemporâneos, “apõe a perfeita adequação do gênero epistolar a matérias muitas e diversas, de modo que seu estilo deveria necessariamente ser flexível” (PÉCORA, 2001, p. 25). E este é um ponto de articulação importante, porque “[...] é no cerne dessa posição flexível, de adaptação das partes às necessidades da matéria e ao propósito da carta, que a compreensão jesuítica dela tem de ser pensada” (PÉCORA, 2001, p. 26).

Também Hansen (1995, p. 88) assegura que “em sua escrita, a carta jesuítica apropria-se dos esquemas gerais da técnica epistolar da *ars dictaminis* [...]” e explica que “[...] apropriados segundo a orientação eminentemente prática da *devotio moderna* da Cia, como reforço da



piedade cristã na pregação universal, os esquemas tradicionais da *ars dictaminis* são modificados” (HANSEN, 1995, p. 100).

O exemplo dado no ensaio de Hansen – e que aqui se toma como ilustração da relativa estabilidade do gênero do discurso – é o da virtude retórica da brevidade que, embora invocada e expressa nas cartas jesuíticas, “geralmente é substituída pela grande extensão e mescla de assuntos, determinadas justamente pela necessidade de se aproveitarem todas as ocasiões para fornecimento de informações” (1995, p. 100), visto que a troca de correspondência estava sujeita às vicissitudes do tráfego marítimo.

Fica patente que as condicionantes (históricas, culturais e sociais) interferem na constituição do gênero discursivo. Assim, o tráfego marítimo, o suporte material, a orientação da *devotio moderna* da Companhia de Jesus, os conceitos éticos e teológico-políticos da empresa jesuítica etc., fundamentam os enunciados efetivamente concretizados nas cartas jesuíticas.

Esta possibilidade de observar as cartas jesuíticas a partir de suas adaptações, de seus vínculos com necessidades e propósitos contextuais, sejam culturais, sociais e/ou históricos, abre uma observação das pequenas variações que perfazem a instabilidade de qualquer gênero do discurso. Ao mesmo tempo em que se percebe as propriedades comuns a um conjunto de textos de mesmo tipo, observa-se que estas propriedades se alternam continuamente, sincrônica e diacronicamente. Estas variações são como interstícios em que se percebe as finalidades discursivas de um texto.

As considerações de Alcir Pécora (2001) sobre a *captatio benevolentiae* nas cartas do Pe. Manuel da Nóbrega são ilustrativas tanto da relativa estabilidade do gênero quanto da pragmática enunciativa que rege a execução do texto. Neste caso, a variabilidade é bem visível e

Pécora (2001, p. 35) afirma que “são amplos e diversificados os recursos efetuados por Nóbrega”, os quais são utilizados conforme o leitor a que a carta se destina e segundo as situações e os contextos dados, com o fito do “estreitamento amoroso dos membros da Companhia” (PÉCORA, 2001, p. 37).

A relativa estabilidade dos enunciados, que os configuram em <gêneros do discurso>, é importante pois “implica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito” (FIORIN, 2008, p. 64). O “relativamente estável” da definição bakhtiniana também indica uma imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros, o que auxilia na compreensão do porquê das cartas jesuíticas sejam efetivamente diferentes, apesar de tão semelhantes. Poder-se-ia dizer, em certo viés discursivo, que as cartas jesuíticas são, ao mesmo tempo, estrutura e acontecimento.

Tema, composição e estilo

Retomando o pressuposto bakhtiniano de que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 11), pode-se avançar para a concepção de que os enunciados são reflexos das condições específicas e das finalidades de cada campo da atividade humana em seu conteúdo temático, em seu estilo de linguagem e em sua construção composicional. Assim, “todos estes três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifo do original).

Portanto, na arquitetura bakhtiniana dos gêneros do discurso é fundamental a relação entre o tema, a composição e o estilo. Este item tenta elaborar minimamente uma aproximação entre estes três elementos e uma compreensão das cartas jesuíticas como um gênero do discurso.

Como explica Fiorin, “o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (2008, p. 62). Assim, as cartas jesuíticas oriundas do Brasil apresentariam o tema (a conversão do gentio, a natureza brasileira etc.) e cada uma das cartas trataria de um assunto específico (dificuldade de conversão, abundância da natureza etc.) dentro do mesmo conteúdo temático. É preciso notar que os temas são da ordem do social e do histórico, estando ligados às esferas de utilização da linguagem. Os temas jesuíticos, portanto, estão ligados ao Brasil colônia, aos interesses da empresa jesuítica, aos conceitos éticos e teológico-políticos dos jesuítas, ao estreitamento dos laços entre os membros da Companhia etc.

Neste sentido, a análise feita por Alcir Pécora do quadro temático “da terra” na *narratio* nas cartas do Pe. Manuel da Nóbrega é bem ilustrativa. Por mais que o que texto efetivo das cartas sejam diferentes entre si, Pécora (2001, p. 39) mostra que a parte de relato da *narratio* “estabelece um ‘estado de coisas’, constituído no passado e continuado até o presente, momento em que cabe pensar as formas de intervenção jesuítica nessa situação dada, de modo a transformá-la”.

Assim, a terra fértil, o território extenso, os bons ares, a copiosidade dos alimentos, a diversidade da fauna e da flora, a disposição dos índios em ajudar etc., que formam o lado positivo do relato do quadro temático “da terra” brasileira, sofre um influxo ao ser atravessado pelo relato dos maus costumes, dos vícios e pecados mortais, dos moradores cristãos que nela vivem. Cria-se, então, o tema no sentido bakh-

tiniano: “a terra é sempre potencialmente boa e os cristãos do Brasil costumeiramente ruins” (PÉCORA, 2001, p. 44).

“A construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo” (FIORIN, 2008, p. 62). Neste ponto, como já se viu neste estudo, o modelo da *ars dictaminis* é fundamental e o seu legado pode ser explorado para explicar a composição das cartas jesuíticas. Entretanto, é preciso não esquecer que neste caso também estão em ação os condicionantes sociais e históricos.

Neste caso, é ilustrativa a análise de Pécora (2001) sobre a *salutatio* nas cartas do Pe. Manuel da Nóbrega, mostrando que ele a entende “sobretudo como aplicação de uma fórmula piedosa, repetida com poucas variações notáveis, seja qual for o lugar hierárquico do destinatário” (pp. 34-35). Contudo, há uma variação de composição que ocorre para diferenciar autoridades leigas e superiores eclesiásticos que não são da Companhia de Jesus, dos irmãos jesuítas e dos moradores da paróquia. Para os primeiros, a piedade é invocada somente enquanto destinatários, é fruto do zelo espiritual. Por outro lado, aos segundos, “a fórmula sempre se aplica inclusivamente”, torna-se um pedido para que “o favor divino recaia sobre um ‘nós’, que reafirma desde logo a ‘união’ que rege o corpo jesuítico ou paroquial” (PÉCORA, 2001, p. 35). Pela alteração composicional há uma alteração do discurso: ao invés do cuidado espiritual com o outro, tem-se a reafirmação do todo do corpo místico jesuítico ou cristão.

A dimensão estilística do gênero discursivo está assentada na seleção dos meios linguísticos. O estilo é, então, “uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORIN 2008, p. 62). Entre outras coisas, é importante notar que o estilo não é exatamente da ordem do individual, como é visto por certa tradição



de estudos literários e linguísticos, pois que aquele que enuncia seleciona os itens, mas os seleciona dentro de parâmetros sociais e históricos, o que leva a reflexão de volta aos campos de utilização da linguagem.

Como explica Beth Brait, a perspectiva analítica bakhtiniana do <estilo>, ao tentar a ultrapassagem dos estudos tradicionais, “mesmo considerando a existência de estilos de linguagem, dialetos sociais etc., como componentes de um estilo, ou caracterizadores de estilo”, procura “saber sob que *ângulo dialógico* eles se confrontam em uma obra, num texto, num enunciado” (2007, p. 81, grifo do original). Entretanto, o <ângulo dialógico> não pode ser recuperado somente pelos critérios linguísticos (gramaticais, lexicais etc.), pois as relações dialógicas são da ordem do discurso.

Pode-se usar como ilustração deste ponto as considerações de Hansen (2008) sobre os estilos como um dos estratos das cartas do Pe. Antônio Vieira. Mesmo que se enumere os estilos (simples, médio, humilde, engenhoso etc.) como caracterizadores de texto, Hansen (2008) explica que eles são “aplicados como adequação das palavras ao gênero, às questões indefinidas, às questões definidas, às circunstâncias, às pessoas e às posições sociais do remetente e destinatário” (p. 289), portanto, pode-se postular que eles são vistos por um ângulo dialógico.

Nesta análise das cartas do Pe. Antônio Vieira aparece também a importância que a imagem constituída do interlocutor, bem como a presunção de sua compreensão responsiva ativa, tem na seleção dos meios (gramaticais, lexicais, fraseológicos etc.) de construção da carta. Assim, explica Hansen (2008), “muitas figuras patéticas, associadas aos movimentos intelectuais da alma do remetente, são aplicadas persuasivamente no estilo da narração” (p. 290). Talvez a própria ideia de persuasão dê a dimensão da importância da constituição de um destinatário responsivo ativo, aludido acima.

A hibridização dos gêneros discursivos

Na reflexão bakhtiniana, é importante assinalar a diferença entre os gêneros discursivos primários, chamados também de simples, e os gêneros secundários, tidos como complexos. Como explica Irene Machado (2007), “trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo” (p. 155).

Este item procura refletir sobre as cartas jesuíticas a partir destas noções, porém não busca a identificação classificatória. A intenção é trazer a relação entre os gêneros primários e secundários para pensar as cartas jesuíticas no processo dialógico e interacional que as vincula a um campo de atividade humana. Isto poderia fazer ver, por outro modo, o discurso que emana delas, levando em conta que:

A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários, bem como o processo de formação histórico dos últimos, lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia, linguagem e visão de mundo). (BAKHTIN, 2016, p. 16)

Fiorin (2008) explica que os gêneros primários “são os gêneros da vida cotidiana. São predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Pertencem à comunicação verbal espontânea e tem relação direta com o contexto mais imediato” (p. 70). Os gêneros secundários, por seu turno, “pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada” e “são preponderantemente, mas não unicamente, escritos” (FIORIN, 2008, p. 70). São tidos como complexos porque “no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários” (BAKHTIN, 2016, p. 15).



As cartas jesuíticas, vê-se, podem ser classificadas como sendo do gênero secundário, por pertencerem a um âmbito de comunicação mais elaborado. Além disto, pode-se refletir que ao buscarem aproximar-se da conversação, da oralidade, as cartas jesuíticas absorveram e transformaram gêneros primários em sua elaboração.

Ao estabelecer procedimentos para a leitura das cartas do Pe. Vieira, Hansen (2008) explica as diretrizes que regem as cartas jesuítas e, ao tratar da tradição das cartas familiares, ilustra o ponto acima:

Escritas nos dois gêneros, *familiaris* e *negotialis*, especificados na arte antiga de escrever cartas, a *ars dictaminis*, as cartas figuram as pessoas do remetente e dos destinatários imitando sua fala, caracteres e afetos como “pessoas naturais”. A carta familiar trata de matérias civis, geralmente assuntos do interesse do remetente e do destinatário. É *sermo*, “fala”, na definição de Cícero, ou *colloquium*, “colóquio”, segundo Erasmo, sobre assuntos discutidos entre amigos ausentes. (p. 276)

Assim, o desiderato de longa tradição (*sermo*, *colloquium*, diálogo entre ausentes etc.) mostra o esforço de incorporação de traços da comunicação oral na escrita, levando ao desejo da carta breve, em estilo simples e claro.

Além disto, os gêneros do discurso podem se hibridizar. “Um gênero secundário pode valer-se de outro secundário em seu interior ou pode imitá-lo em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo” (FIORIN, 2008, p. 70). As possibilidades da hibridização são de grande impacto sobre a compreensão dos gêneros, e Bakhtin as explorou em suas obras sobre o romance, principalmente.

Como ilustração da hibridização, pode-se recorrer à discussão sobre as diferenças entre a epístola e a carta, feita por Hansen (1995), a partir

do trabalho de Deissman. Na discussão, Hansen lembra que o “mesmo discurso pode mudar de estatuto conforme as apropriações, que produzem valores de uso distintos do inicial” (1995, p. 90), o que fez com que as cartas jesuíticas mesclassem procedimentos da <carta> com elementos da <epístola>, “formando uma espécie de gênero misto refratário à sua classificação como ‘carta’ ou ‘epístola’” (HANSEN, 1995, p. 90).

Mais que isto, o fato de que as cartas jesuíticas foram posteriormente traduzidas ao latim e compiladas em livros, e assim circularam pela Europa, funcionando de outra maneira, em outro suporte e dentro do programa de evangelização da Companhia de Jesus, mostra que o gênero depende do uso, ou melhor, que o gênero do discurso está vinculado a um campo de utilização da linguagem.

O sujeito do discurso

Neste último item, sem nenhuma pretensão de fechamento, busca-se delimitar uma última reflexão sobre o sujeito do discurso como forma de abertura, como forma de pensar um prosseguimento de estudos discursivos sobre as letras coloniais.

Retomando-se o postulado bakhtiniano de que todo enunciado é um elo de uma cadeia dialógica, pode-se afirmar que cada enunciado “é a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por certo conteúdo semântico-objetal” (BAKHTIN, 2016, p. 47). Assim, é porque há um discurso a exarar que os sujeitos discursivos – ou, se se quiser, os autores... – dispõem dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso para o materializar.

Na abordagem discursiva, *lato senso*, pode-se dizer que “a *enunciação* não deve ser concebida como a apropriação, por um indivíduo, do

sistema da língua: o sujeito só acede à *enunciação* através das limitações múltiplas dos gêneros de discurso” (MAINGUENEAU, 1998, p. 53, grifos do original). Ao que se agrega: o sujeito discursivo só acede à enunciação para materializar um discurso.

Entretanto, há uma série de condicionantes e de restrições que impedem que este sujeito do discurso tenha domínio dos efeitos de sentido produzidos pelos enunciados efetivamente concretizados. Na abordagem discursiva, diz-se que o sujeito não é a origem dos sentidos. Isto, aparentemente, abre múltiplas possibilidades de estudo destas restrições e condicionantes nas letras coloniais.

Talvez valha pensar e finalizar com um exemplo, neste sentido. Quando Pécora (2001) escreve que as cartas jesuíticas “não testemunham, nem significam nada que a sua própria tradição e dinâmica formal não possa acomodar” (PÉCORA, 2001, p. 18), ele parece constatar a existência das restrições do gênero discursivo para o discurso. Assim, mesmo os conteúdos mais complexos das cartas jesuíticas, continua ele, tal como o “índio do jesuíta”, “são funções estritas dessa acomodação histórica de gênero” (PÉCORA, 2001, p. 18).

Desta maneira, a abertura para novos estudos está posta: Como compreender o complexo “índio do jesuíta” como uma construção discursiva que advém de múltiplas condicionantes históricas? Como compreender a autoria das cartas jesuíticas em termos de sujeito do discurso, para refletir sobre as noções, temas e assuntos apresentados nestes textos sem ligá-los aos sujeitos empíricos?



Referências

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. 1 ed. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo/SP: Editora 34, 2016.
- BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo/SP: Contexto, 2007.
- BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo/SP: Contexto, 2007.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo/SP: Ática, 2008.
- HANSEN, J. A. O nu e a luz: cartas jesuíticas no Brasil. Nóbrega – 1549-1558. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo/SP, n. 38, pp. 87-119, 1995.
- HANSEN, J. A. Para ler as cartas do Pe. Antônio Vieira (1626-1697). *Teresa Revista de Literatura Brasileira*. São Paulo/SP, n. 8/9, pp. 264-299, 2008.
- HANSEN, J. A. *Agudezas seiscentistas e outros ensaios*. Organização de Cislaine Alves Cunha e Mayra Laudanna. São Paulo/SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo/SP: Contexto, 2007.
- MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Tradução de Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte/MG: Ed. UFMG, 1998.

PÉCORA, A. A arte das cartas jesuíticas no Brasil. In: PÉCORA, Alcir. *Máquina de gêneros*. São Paulo/SP: EdUSP, 2001.

SHIBATA, R. H. O aporte retórico da enunciação: a arte epistolar segundo Erasmo de Rotterdam. *Revista Philologus*, ano 13, n. 38, Rio de Janeiro/RJ: CiFEFiL, Maio/Agosto, 2007.

Recebido em: 22/02/2022

Aprovado em: 16/09/2022

Licenciado por



Os sentidos narrativos sobre o isolamento social frente à pandemia do Covid-19

The meanings of the social isolation of the Covid-19 pandemic
in the narrative composition

 Jakelyne Ribeiro de Souza Raposo

 Taccia Thaís de Santana


 Fabiane Mônica da Silva Gonçalves

Resumo: O surto que surgiu na China, no final de 2019, logo resultou na pandemia do Covid-19 devido à alta taxa de transmissibilidade e compeliu todos os países do mundo a tomarem medidas preventivas que minimizassem a proliferação da doença e retardassem a sobrecarga nos sistemas de saúde. Assim, o isolamento social se mostrou como a medida mais eficiente enquanto as pesquisas em busca da vacina seguiam em andamento. Com a grande dificuldade das pessoas em se manterem isoladas, a taxa de infectados continuou a crescer diariamente, por um lado, porque muitos ainda precisavam se deslocar para o trabalho; por outro, solidão, vazio, medo da morte e angústia decorrentes do rompimento temporário das relações chamavam o homem para uma mudança de postura existencial que precisava ser assu-

Jakelyne Ribeiro de Souza Raposo. Graduada do Curso de Bacharelado em Psicologia na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO), E-mail: jakelyneribeiro9@gmail.com


Taccia Thaís de Santana. Graduada do Curso de Bacharelado em Psicologia na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO), E-mail: tacciatsantana@gmail.com

Ma. Fabiane Mônica da Silva Gonçalves. Professora Mestra em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: fabianemsg@facho.br



mida somente por ele. Diante disso, foi utilizado o método fenomenológico de investigação em psicologia, baseado nos pressupostos fenomenológicos de Husserl, para a investigação do sentido da experiência humana. Com isso, a amostra de dados contou com três participantes, e as constituintes essenciais em comum encontradas foram mudanças, medo do contágio, relações sociais, implicações e resiliência. À vista disso, foi possível compreender, a partir da produção narrativa a qual considera a linguagem/linguística um campo de sentido para transformações substanciais na vida cotidiana, ao longo do curso pandêmico, isto é, na rotina, trabalho, estudos, hábitos, relação com o outro e, sobretudo, consigo mesmo. Evidenciaram-se, por fim, sentimentos adversos como tristeza, angústia, medo, ansiedade, receio e pavor, mas mesmo diante de um período tão difícil, ainda foi possível encontrar vias para desenvolver recursos internos suficientes para superar as situações. **Palavras-chave:** Covid-19; Isolamento social; Sentido narrativo; Fenomenologia-existencial.

Abstract: The outbreak that emerged in China at the end of 2019 resulted in the Covid-19 pandemic due to the high rate of transmissibility and compelled all countries in the world to take preventive measures that would minimize the proliferation of the disease and slow the burden on health systems. Therefore social isolation was shown to be the most efficient measure while research in search of the vaccine continued in progress. With great difficulty of people have to remain isolated, the infected rate continued to grow daily, on the one hand because many still needed move to the work; on the other, loneliness, emptiness, fear of death and anguish arising from the temporary breakup of relationships called man to a change of existential posture that needed to be assumed only by him. Hence, we used the phenomenological method of investigation in psychology based on Husserl's phenomenological presupposition for the investigation of the meaning human's experience. Thus, the data sample had three participants and the essential constituents found in common were changes, fear of contagion, social relations, implications and resilience. For then, it was possible to understand, from narrative production which considers language/linguistics a field of meaning to substantial transformations



in daily life throughout the pandemic course, that is, in routine, work, studies, habits, relationship with the other and, above all, with oneself. It was evidenced, adverse feelings such as sadness, anguish, fear, anxiety, fear and dread, but even in such a difficult period it was still possible to find ways to develop sufficient internal resources to overcome the situations.


Keywords: Covid-19; Social isolation; Narrative sense; Phenomenology-existential.

Introdução

No final de 2019, surgiu um surto de doença infecciosa na China causada por um novo coronavírus, que provocou a chamada Covid-19. Com sua alta capacidade de transmissibilidade, em poucas semanas, o vírus espalhou-se por outros países da Ásia (XIE; CHEN, 2020) e depois pela América do Norte e alguns países da Europa (HOPKINS, 2020).

Com a rápida expansão, a Organização Mundial da Saúde declarou o estado de Pandemia (WHO, 2020a) e o aumento substancial dos casos gerou sobrecarga nas redes de saúde. Enquanto os pesquisadores procuravam por uma solução farmacológica ou vacinas para combater o vírus, foram elaboradas medidas de segurança para conter o contágio e evitar a sobrecarga no sistema de saúde, entre as quais o isolamento social se apresentou como a principal.

Mesmo se mostrando como o método mais eficaz contra a proliferação do vírus, os números de infectados continuavam a crescer diariamente no Brasil, uma vez que parte da população ainda precisava se deslocar para trabalhar e outra simplesmente resistia em aderir ao isolamento. Uma das razões para isso acontecer pode ser que o fato de se isolar significa, sobretudo, romper com um modo de se relacionar com o outro há muito consolidado.



O período de isolamento social traz muitos desdobramentos que necessitam de um olhar voltado para si mesmo e, certamente, reflexões e mudanças de postura existencial. Antes dessas medidas restritivas, as pessoas tinham uma rotina bem estabelecida de ocupações e relacionamentos, de forma que, sem elas, pelo menos de modo presencial, restou apenas o fato de precisar lidar com as inúmeras incertezas que se desdobram cotidianamente com os recursos próprios (MAY, 1991).

Pelo conforto de estar sempre com os outros, de tê-los como espelhos e tendo suas questões sanadas por eles, muitas pessoas acabam por negligenciar a si mesmas, e a suspensão temporária dessas relações pode gerar em seu extremo consequências negativas sobre a saúde mental. Isso ocorre não porque estar sozinho temporariamente seja em si negativo, mas pelo fato de que a solidão pode refletir a falta de investimento prévio em recursos interiores necessários para passar por esse momento (MAY, 1991).

Não seria de se espantar que, para muitos, o período de isolamento seja visto como nada menos que angustiante, marcado pelo sentimento de vazio, angústia, medo da solidão e da morte, porque são exatamente esses elementos que assinalam a necessidade de mudança de postura existencial pelo indivíduo, da dependência da interpelação dos outros para uma autenticidade. A solidão, que *a priori* é condição essencial do ser, se torna então a via possível para refletir sobre questões elementares que há muito haviam sido delegadas, e a angústia se insere abrindo a possibilidade de se voltar para si mesmo (HEIDEGGER, 2012; MAY, 1991).


Nesse sentido, a experiência de período pandêmico e isolamento como experiência vivida possibilitará que as pessoas vão construindo suas próprias redes significativas. Isso é possível pelo fato de a consciência ser uma expressão ativa de liberdade e estar sempre voltada



para algo, isto é, direcionada para o mundo e doando sentido a todos os fenômenos que se mostram a ela (HUSSERL, 2000). Muito embora o mundo, como fenômeno, sempre se mostre ao homem por também estar aberto à consciência somente o faz de forma velada, requerendo certo empenho em seu verdadeiro revelar. Por esse motivo, o método fenomenológico surge como o esforço necessário para desvelar o sentido daquilo que se mostra para chegar à coisa mesma.

Destarte, o problema de pesquisa foi formulado na seguinte questão: qual(is) sentido(s) narrativo(s) as pessoas atribuem ao isolamento social, bem como à pandemia do Covid-19? Por sua vez, o objetivo geral foi investigar o(s) sentido(s) narrativo(s) atribuído(s) à pandemia do Covid-19 e ao isolamento social. Assim, os objetivos específicos foram: descrever a pandemia do Covid-19 no mundo e no Brasil, apresentar as implicações psíquicas do isolamento social na perspectiva fenomenológica-existencial e compreender o sentido atribuído à pandemia do Covid-19.

O sentido construído a partir de uma experiência vivida é sempre algo singular, dada a característica intencional da consciência, muito embora seja uma vivência, de certa forma, coletiva como a da pandemia e do isolamento social. Ainda assim é possível projetar e apreender o sentido dado a essa vivência de mundo através da construção narrativa. Desse modo, Merleau-Ponty (1945) defende que é somente no ato da comunicação que o sentido pode ser desvelado tanto para o ouvinte quanto para o falante, visto que no pensamento não há o reconhecimento de um significado autêntico da experiência; e no ato da expressão, é possível ter acesso a uma compreensão que antes escapava de si. Além disso, durante a narrativa, há um projetar-se para o outro, possibilitando que o sentido transborde para ele em uma apresentação de visão de mundo que é tão singular.



Assim, justifica-se esta pesquisa pelo interesse de compreender o sentido atribuído à pandemia do Covid-19, sendo que os possíveis achados podem servir como base para a elaboração de intervenções clínicas para as pessoas que sofreram com as implicações psicológicas durante a pandemia e o isolamento social.

Diante disso, esta pesquisa utilizou-se da composição de três participantes do sexo feminino, adultas, residentes de Recife ou Região Metropolitana, que aderiram total ou parcialmente ao isolamento social e não faziam acompanhamento psicológico, tampouco uso de substâncias psicotrópicas. Assim, espera-se que os possíveis achados deste estudo possam servir como base para a elaboração de intervenções clínicas para as pessoas que sofreram e ainda sofrem com as implicações psicológicas decorrentes da pandemia e do isolamento social.

Covid-19 no Brasil e no mundo

Em dezembro de 2019, surgiu um surto de doença infecciosa em Wuhan, na China, causado por um novo coronavírus, identificado como Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV-2), provocando a doença chamada Covid-19. Com sua alta capacidade de transmissibilidade, em poucas semanas, o vírus espalhou-se por outros países da Ásia (XIE; CHEN, 2020). Em 20 de janeiro de 2020, foi relatado o primeiro caso nos Estados Unidos; e em 24 de janeiro, os primeiros casos foram notificados na Europa (Espanha, França e Itália) (HOPKINS, 2020).

Na América Latina, o primeiro caso da doença foi registrado no Brasil em 26 de fevereiro de 2020 (MACEDO; ORNELLAS; BONFIM, 2020). Devido à rápida expansão entre os continentes em 11 de março




de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou o estado de contaminação a pandemia (WHO, 2020a).

A Secretaria do Estado de Pernambuco (SECRETARIA ESTADUAL DE SAÚDE, 2020) confirmou os primeiros casos de Covid-19 em 12 de março de 2020; e, logo depois, em 14 de março de 2020, o Governo do Estado anunciou, por meio do Decreto nº 48.809/2020, as primeiras medidas para enfrentamento da emergência em saúde pública em decorrência do novo coronavírus (ALEPE LEGIS, 2020a).

Os principais sintomas do paciente com Covid-19 são: febre ($\geq 37,8^{\circ}\text{C}$), tosse, dispneia, mialgia e fadiga, sintomas respiratórios superiores e sintomas gastrointestinais. O quadro clínico pode variar de casos assintomáticos e leves, com sintomas típicos de Síndrome Gripal (SG), até um quadro mais grave, podendo apresentar choque séptico e falência respiratória. Além disso, já existem evidências de que condições clínicas preexistentes podem potencializar as complicações do Covid-19 (BRASIL, 2020).

Essas condições são: gravidez; adultos ≥ 60 anos; crianças < 5 anos; população indígena aldeada ou com dificuldade de acesso; indivíduos menores de 19 anos de idade em uso prolongado de ácido acetilsalicílico (risco de síndrome de Reye); indivíduos que apresentem pneumopatias (incluindo asma); paciente com tuberculose de todas as formas, cardiovascularpatias (incluindo hipertensão arterial sistêmica, nefropatias, hepatopatias, doenças hematológicas, distúrbios metabólicos, transtornos neurológicos e do desenvolvimento) que podem comprometer a função respiratória ou aumentar o risco de aspiração, imunossupressão associada a medicamentos (corticoide, quimioterápicos, inibidores de TNF-alfa), neoplasias, HIV/Aids, obesidade e outros (BRASIL, 2020).

A principal forma de transmissão do SARS-CoV-2 ocorre principalmente por falta de higienização das mãos e através do contato com




gotículas respiratórias de pessoas sintomáticas. Além disso, ainda não há estudos conclusivos sobre a transmissão por indivíduos assintomáticos (BRASIL, 2020). Em contrapartida, a OMS (WHO, 2020b) assegura a existência de transmissão por casos assintomáticos, porém ainda não é possível quantificar a porcentagem dessa transmissão.

Considerando a facilidade de transmissibilidade, o número de casos aumentou exponencialmente em todos os continentes, causando uma sobrecarga em toda a rede de saúde. Diante disso, o mundo precisou recorrer a medidas de saúde pública, como intervenções não farmacológicas de alcance individual, ambiental e comunitário com estratégias de higiene pessoal, etiqueta respiratória e distanciamento social, para impedir a propagação da doença (GARCIA; DUARTE, 2020).

No Brasil, o distanciamento social foi adotado de forma descentralizada entre estados e municípios. Embora a maioria tenha estabelecido restrições de funcionamento de serviços essenciais, cada estado e prefeitura teve autonomia para impor os tipos de atividades suspensas. Nesse sentido, o estado de Pernambuco tem adotado medidas mais rígidas, desde o início da pandemia, em todo o seu território (MORAES, 2020).

Diante do crescente número de infectados, por meio do Decreto nº 49.017/2020 (ALEPE LEGIS, 2020b), o estado de Pernambuco estabeleceu ações mais restritivas nas cinco cidades com mais casos de Covid-19 durante o período de 16 a 31 de maio de 2020. Nestas cidades, foi instituída a obrigatoriedade do uso de máscaras, o controle de circulação de veículos e de pessoas, novas regras de funcionamento dos serviços essenciais e regras para a fiscalização do cumprimento do decreto.

O distanciamento social, até o momento, é a medida mais eficaz no combate à pandemia do Covid-19, ainda que traga grandes prejuízos à economia dos países. As principais restrições impostas pelos estados e municípios envolvem o fechamento de serviços não essenciais



e, segundo Brandão (2020), levam à diminuição do consumo, seguida por menos lucros, resultando em desemprego e falência de empresas. Assim, no Brasil, o prejuízo torna-se maior, considerando que, nos últimos anos, houve aumento no número de desempregados e trabalhadores informais.

Portanto, o Covid-19 e suas características epidemiológicas se configuram como um desafio para todos os países, inclusive os desenvolvidos. No Brasil, o contexto atual potencializa ainda mais os problemas já existentes de ordem social e econômica, gerando um cenário de grandes incertezas.

Diante disso, a população brasileira encontra-se imersa em diversas contingências que implicam significativamente o seu cotidiano. Nesse caso, o isolamento social caracteriza-se como um outro desafio, pois, segundo Saldiva (2020), no mês de maio houve uma baixa adesão ao isolamento devido à vulnerabilidade social dos setores desfavorecidos das grandes cidades.

Isolamento social e fenomenológica-existencial

O isolamento social, que se apresentou como principal medida para evitar a propagação em massa e sobrecarregar o sistema de saúde durante a pandemia do Covid-19, não foi aderido sem nenhuma dificuldade, pois, além do impacto do fator empregabilidade, o fato de se isolar significaria, sobretudo, romper repentinamente com um modo de se relacionar com outros há muito consolidado.

Antes de esse fenômeno surgir, as pessoas mantinham uma rotina bem estabelecida: estudavam, construíam uma carreira, exercitavam-se, reforçavam vínculos afetivos com amigos e parceiros, festejavam, iam e vinham sem se preocupar, sempre focando no futuro, fosse ele




o dia seguinte, no qual a rotina se repetiria outra vez; ou o projeto de uma vida a longo prazo.

Com a pandemia, no entanto, foi preciso lidar com um leque de situações distintas: a rotina precisou de mudanças, as trocas realizadas nas relações com os outros ficaram restritas ao mundo tecnológico, o cotidiano foi tomado de notícias de pessoas perdendo emprego, adoecendo, morrendo... e, de repente, o futuro antes idealizado começou a se fazer diariamente, visto que *a priori* surgia apenas como algo incerto. Assim, o que restou foi viver dia após dia sem previsão de quando o isolamento social teria um fim, precisando cotidianamente lidar com questionamentos iminentes sobre a morte e sabendo que a vida após pandemia jamais seria a mesma de antes.

Não é à toa que, para além da surpresa, o período de isolamento social traz muitos desdobramentos que necessitam de um olhar voltado para si mesmo com, certamente, reflexões e mudanças de postura existencial. Destarte, na analítica existencial heideggeriana, o *Dasein* toma um papel central para a investigação do sentido do ser. O *Dasein* é o ser do homem, o ser-aí, aquele ente privilegiado que se questiona pelo sentido do ser e cuja definição o afastaria do campo ontológico (HEIDEGGER, 2012).

Dessa forma, enquanto os entes são, o *Dasein* ou ser-aí existe e não pode ser definido enquanto viver, pois não é como os outros entes, coisas simplesmente dadas, fechadas, definidas. O ser-aí nada mais é que sua própria existência, um projeto de si, sempre antecipando a si mesmo e aberto às possibilidades de ser (HEIDEGGER, 2012).

Quando o ser-aí é lançado no mundo, torna-se um ser-no-mundo e é através da relação com este que vai o constituindo e sendo constituído por ele. O mundo não é uma coisa simplesmente dada e precisa ser compreendido em seu sentido ontológico, pois não é um espaço físico, mas




a situação de cada ser-aí. Como tal, o mundo existe na medida em que o homem pode transformá-lo, assim como o homem somente existe em dependência desse mundo, o que indica a inter-relação entre os dois. Assim, é o mundo que situa o ser-aí no contexto situacional social-político-cultural concreto e o transforma em um ser-com (HEIDEGGER, 2012).

Sendo um ser-com, o *Dasein* não se relaciona somente com o mundo, mas também com os outros *Dasein* e entes que estão nele, tornando-se necessariamente um ser-com-os-outros. Como não é nada além da própria existência, o homem tem o dever de fazer a si mesmo o tempo todo e o faz por meio de sua relação com o mundo, com os outros e as coisas. Todavia, enquanto vive, a abertura e as possibilidades de ser estão sempre em constante rearticulação no curso de seu devir, impedindo-o de se totalizar de fato no curso de seu devir. Enquanto ser-para-a-morte, é somente nela que o *Dasein* pode se esvaír de suas possibilidades e se totalizar (HEIDEGGER, 2012).

Se, por um lado, o homem não pode se desprender de sua condição ontológica de ser-no-mundo-com-os-outros, também não pode sê-lo sem preservar sua singularidade, embora muitos tentem fazê-lo. Esse tipo de conduta coletiva, ainda muito presente na contemporaneidade, foi fortemente criticada por Kierkegaard (1986) ainda no século XIX, depois por Nietzsche (2011) e se tornou um alvo clássico para os existencialistas, que condenam a delegação da responsabilidade de si e o aprisionamento do ser que caminha para uma dissolução no coletivo, seja nas instituições ou nos outros.

Assim, interpelado em seu ser-com-os-outros, o homem tende a cair no impessoal, abrindo mão de tudo o que lhe é mais próprio para se misturar aos outros na vida cotidiana. Heidegger (2012) denomina esse modo de ser inautêntico como queda, uma vez que dissolve tudo o que é mais próprio, inclusive a consciência, no coletivo.



Pelo conforto de estar com os outros, de tê-los como espelhos e tendo suas questões sanadas por eles, o homem acaba pagando um preço demasiado alto: sua própria essência. Tudo que é singular, mais próprio e profundo acaba por ser dissolvido na multidão, tal como os ingredientes em uma massa de bolo.

A massificação coletiva acentua cada vez mais a relação de dependência entre os indivíduos, extraíndo a liberdade pessoal, inibindo as escolhas e velando a compreensão de si, de tal modo que, se a relação for bruscamente interrompida por algum motivo externo, eles tendem a se deparar com um turbilhão de incertezas quanto a sua própria existência (MAY, 1991).

Um exemplo disso é o próprio isolamento social, necessário durante a pandemia do Covid-19, durante o qual as pessoas precisaram repentina e provisoriamente mudar suas rotinas e interromper os contatos sociais para o bem individual, familiar e coletivo. Mas, mesmo que o objetivo fosse a preservação da saúde e da vida, não significa que a dificuldade de se manter isolado não esteve presente.

Mesmo que o isolamento social tenha surgido como uma medida de prevenção necessária para tentar evitar a sobrecarga dos sistemas de saúde, bem como a proliferação do vírus, em vez de ser vista como uma ação positiva, acabou por se transformar também em uma problemática, porque, afinal, a questão central não é somente o risco lá fora, mas o terror individual de se perceber sozinho pela primeira vez.

Nesse sentido e não sem razão, os impactos da suspensão temporária das relações pessoais se revelam ainda mais intensas no campo existencial e, em seu extremo, podem gerar consequências negativas sobre a saúde mental do indivíduo. Com efeito, o sentimento de solidão por si só não seria capaz de causar tamanha desorganização, visto que em si é ontológica do ser e revela seu caráter inseparável da con-

dição humana. Então por qual motivo se isolar seria capaz de causar tamanha desorganização?

Para compreender como esse fenômeno se estabelece, é necessário antes refletir sobre um ponto essencial: como alguém que foi por tanto tempo atravessado pelos outros e, repentinamente, se encontra diante de um rompimento brusco de contato pode conhecer verdadeiramente a si mesmo ou contar com recursos próprios para lidar com a situação, sendo que não os desenvolveu de antemão?

Não seria de se espantar que, para muitos, o período de isolamento seja visto como nada menos que angustiante, marcado pelo sentimento de vazio, pelo medo da solidão e da morte, porque são exatamente esses elementos que assinalam a necessidade de mudança de postura existencial pelo indivíduo. Essa solidão, que *a priori* é condição essencial do ser, se torna então a via possível para refletir sobre questões elementares que há muito foram delegadas e possibilita a inserção da angústia existencial, responsável por colocar as pessoas diante de seu ser mais próprio (HEIDEGGER, 2012; MAY, 1991).

Nesse sentido, May (1991) defende que as mudanças constantes na sociedade, somadas à crise de valores e à queda de padrões espirituais, levaram o homem a se deparar com a solidão e a ansiedade, que em níveis alarmantes se transforma em ansiedade neurótica, de modo que antes é necessário superar a si mesmo, fazendo um investindo na vida interior para superar os limites da situação.

Se, por um lado, é através da relação com os outros que o homem adquire sua autoconsciência, podendo então se orientar diante da vida; por outro, experimentar a sensação de isolamento aponta para o sentimento de vazio e medo de não conseguir se orientar sem os outros, por isso surge a necessidade constante de se sentir pertencente à multidão. Todavia, ao ser interpelado pelos demais, dificilmente se inclinará a


fazer um investimento na vida interior e desenvolverá recursos psicológicos suficientes para lidar com a solidão a longo prazo (MAY, 1991).

Todo ser humano adquire grande parte do senso de sua própria realidade pelo que os outros dizem e pensam a seu respeito. Mas quem foi longe demais nessa dependência alheia acabou temendo que, se ela faltasse, perderia o senso de sua própria existência, ficaria “disperso”, como água escorrendo na areia. Muita gente vive assim, Tateando como cego, tocando uma sucessão de pessoas (MAY, 1991, p. 28).

Em outras palavras, em uma condição natural, espera-se que, ao nascer, o ser vá adquirindo o senso de sua realidade a partir da relação com seus semelhantes, o que o prepara para um desenvolvimento saudável de seus recursos interiores. Contudo, a não superação desse tipo de relacionamento impede que a pessoa se desenvolva de forma adequada e permaneça em um movimento de dependência contínua.

Em consequência dessa dependência, seguir sem orientação externa significa contar com recursos próprios, cujo desenvolvimento anterior não foi realizado plenamente. Logo a solidão se torna ameaçadora, pois aponta para um vazio e amedronta por colocá-lo pela primeira vez com o que lhe é mais próprio e há muito esquecido.

Em tempos comuns, não é tarefa difícil manter a sensação de solidão e vazio distante. Imerso na vida cotidiana e misturado no coletivo, o homem é preenchido de forma ilusória e temporária, levando-o a negligenciar o desenvolvimento de uma singularidade (MAY, 1991). Entretanto, no período de uma pandemia em que o isolamento social se mostra como a medida mais eficaz de prevenção, a sensação tende a se instaurar e ganhar força, fazendo com que aqueles que não investiram em recursos próprios a concebiam como uma ameaça a si mesmos.



Quando a pessoa está cercada de cordialidade, imersa no grupo, é reabsorvida, como se voltasse ao ventre materno, em simbologia analítica. Temporariamente esquece a solidão, embora ao preço da renúncia à sua existência como personalidade independente. Perde assim a única coisa que a ajudaria positivamente a vencer a solidão a longo prazo, isto é, o desenvolvimento de seus recursos interiores, da força e do senso de direção, para usá-los como base de um relacionamento significativo com os outros seres humanos (MAY, 1991, p. 29).

Com isso, nota-se que, na vida cotidiana, é oferecida uma série de mecanismos para afastar a solidão. Ao ser imerso no grupo, a pessoa segue como pertencente unicamente a ele, focando em tudo que é externo e negligenciando o próprio desenvolvimento interior. O próprio fato de estar sozinho é apontado pelos outros como uma coisa terrível e assim vai sendo experimentada pela pessoa. Assim, não é possível desenvolver os recursos necessários para enfrentá-la a longo prazo, como foi necessário no caso da pandemia do Covid-19.

Em continuidade, outra característica muito frequente nesse contexto pandêmico é o constante medo da morte, visto que diariamente os meios de comunicação atualizam os números de vítimas. Com isso, fica cada vez mais visível que se deparar com a morte de semelhantes pode despertar profundos sentimentos no homem, desde o pesar pela partida do outro até o terror da própria finitude.

De antemão, é importante refletir que essa morte do outro nunca é a sua própria, pois esta é a última situação-limite do *Dasein*, a mais própria e irrepitível e da qual não pode escapar, portanto precisa ser assumida existencialmente por ele (HEIDEGGER, 2012). Diante de uma vivência coletiva, na qual a pessoa é absorvida e dissolvida pelo

coletivo, o estado-de-ânimo da angústia tende a apelar para fazer com que a pessoa retorne à sua vida singular.

Nesse sentido, a angústia persegue o homem em seu ser-para-morte e ele tem duas opções de escolha. Por um lado, ao tentar escapar da angústia, o homem acaba por aprisionar a si mesmo, caindo na decadência existencial, perdendo-se nos outros e sendo atormentado por todos os tipos de ansiedade neurótica, incluindo o próprio medo desmedido da morte. Por outro, caso assuma sua finitude, a angústia o suspende junto ao nada, permitindo a compreensão originária de si, separando-o dos demais, colocando-o diante de seu ser mais próprio, aberto às possibilidades e responsável pelo próprio devir (HEIDEGGER, 2012).

Destarte, o isolamento social causado pela pandemia traz muitas questões que chamam o homem para uma reflexão sobre si e para uma mudança de postura existencial. Ao se deparar diante de si mesmo e distante dos outros, pode se encontrar atormentado por ansiedades neuróticas das quais somente poderá escapar superando a si mesmo. Logo, tem o dever de refletir sobre si mesmo, investir na vida interior e no desenvolvimento de recursos próprios, voltar a apropriar-se da responsabilidade de fazer a si mesmo e assumir a angústia de seu ser-para-morte como possibilidade de vida.

Compreensão fenomenológica do sentido

A partir da experiência vivida, o homem pode construir redes de significações e não seria diferente no caso da vivência da pandemia do Covid-19 e do período de isolamento social, visto que é sempre um ser dotado de consciência. O entendimento da consciência, de suas características, possibilidades de atuação e ligação com as redes de sentido

é um assunto bastante recorrente na fenomenologia, iniciada por Husserl e seguida por outros pensadores ao longo do tempo.


Husserl iniciou seu percurso na construção da filosofia como uma ciência universal a partir da crítica ao objetivismo do modelo tradicional científico, que reduzia a realidade ao que poderia ser captado pela via dos sentidos (PENHA, 2001). De tal modo, era confundida a causa exterior de um fenômeno com sua natureza própria, e os objetos eram concebidos como meramente físicos, bem como era separada a relação sujeito-objeto no processo de construção do conhecimento.

A partir do movimento interno da ciência vigente, sobretudo física e matemática, o objetivismo extremado começou a ser questionado, bem como a intervenção humana dentro do processo científico. Nesse momento transitório da ciência, de um extremo objetivismo para a necessidade de reflexões quanto à relação sujeito-objeto, a fenomenologia se constituiu e começou a ganhar espaço (PENHA, 2001).

Para tal, foi retomada a questão da consciência como fundamento essencial para se alcançar o verdadeiro conhecimento. Através da concepção de intencionalidade, é recuperado o caráter interligado entre ser, objeto, mundo e pensamento, que há muito havia sido separado pela ciência e comprometia a compreensão real do fenômeno estudado (HUSSERL, 1973).

Através da fenomenologia, Husserl propõe se voltar para o estudo da essência das coisas, também denominadas fenômenos, que se manifestam à consciência e precisam ser explorados a partir da descrição da experiência tal como é. Assim, destaca-se essa intencionalidade como característica própria da consciência e é através dela que um fenômeno se constitui de forma pura (HUSSERL, 1973).

A consciência é uma expressão ativa de liberdade, por isso não recebe simplesmente informações sem nenhum esforço, antes está sempre




voltada para algo. Durante todas as experiências da vida, a consciência está sempre voltada para além de si mesma, de modo a doar sentido a todas as coisas. Dessa maneira, consciência é sempre consciência de algo, uma vez que é intencionalidade. Isso significa que, enquanto aberta ao mundo, é caracterizada naturalmente pelos atos de visar, também denominados *noesis*, os quais permitem que o sujeito sempre se volte para o objeto, chamado *noema* (HUSSERL, 2000).

Se, por um lado, a consciência é sempre consciência de algo, isto é, está sempre visando ao objeto; por outro, o objeto em si nunca é puramente físico, mas enquanto objeto é sempre o algo que está aberto para a consciência. Assim, não há como conceber consciência sem objeto, tampouco objeto sem consciência; e é nessa relação interdependente *noesis-noema*, consciência-objeto, que se constitui o campo investigativo fenomenológico (HUSSERL, 2000).

Esse caráter sugere a interligação de ser e mundo e a superação do modelo cartesiano. O mundo está aberto à consciência tanto quanto a consciência se mostra aberta e direcionada ao mundo, possibilitando as construções de significações aos fenômenos que se apresentam a ela. Entretanto, o mundo como o fenômeno que sempre se mostra ao homem somente o faz de forma velada. É necessário antes um esforço para desvelar o sentido daquilo que se mostra para alcançar a coisa mesma.

Nesse caminho, Husserl (1973, 2000) estabelece o método para desvelar o sentido daquilo que mostra à consciência e alcançar sua compreensão pura, declarando de antemão que é necessário eliminar todo tipo de interpretação que os conceitos previamente construídos impõem. Para isso, ele propõe a redução fenomenológica, que se refere à suspensão temporária de todos os pressupostos, teorias e ademais julgamentos voltados para o mundo exterior, garantindo, assim, o contato com o fenômeno puro.



Por isso, de começo não se distingue. O primeiro grau de clareza é, pois, este: o imanente ingrediente, ou o que aqui significa o mesmo, o adequadamente dado em si mesmo é inquestionável, e que me é permitido utilizar. O transcendente (o não inclusivamente imanente) não me é lícito utilizá-lo, por isso, tenho de levar a cabo uma redução fenomenológica, uma exclusão de todas as posições transcendentais. (HUSSERL, 1973, p. 24).

Em outras palavras, na perspectiva da fenomenologia, é trabalhada a descrição do fenômeno puro, em vez de se voltar para um movimento de interpretação. Por isso, a redução fenomenológica é essencial, uma vez que a consciência é intencional e tende a atribuir sentidos preconcebidos sobre as experiências vividas. Por outro lado, com a redução fenomenológica, nada é negado ou afirmado, de modo que a consciência consegue captar, finalmente, o fenômeno em sua pureza.

Nessa perspectiva, mesmo que o fenômeno da pandemia do Covid-19 e o isolamento social sejam uma vivência, de certa forma, coletiva, a forma pela qual se manifestaram à consciência de cada um é algo singular, atravessado pela experiência pessoal e cujo sentido precisa ser desvelado individualmente. Portanto, diante de todo o exposto, fica nítido o caráter singular de cada vivência experimentada como um fenômeno, de tal modo que nunca se pode reproduzi-lo.

Fenomenologia-existencial e composição da narrativa


A ferramenta que possibilita se ter acesso a algo tão pessoal quanto o sentido de uma experiência singular é a linguagem. Como um ser-com, o homem ao ser lançado no mundo precisa se relacionar com os outros para se constituir a si próprio e é a disposição afetiva e a

comunicativa que permitirão o estabelecimento dessa inter-relação e a compreensão originária de si mesmo.

Nesse sentido, a narrativa é uma construção comunicativa que expõe os acontecimentos, fatos e sentimentos entrelaçados em um espaço-temporal específico da trajetória do ser-aí. Assim, o fazer psicológico se constitui também no campo linguístico, o qual considera a linguagem uma criação de sentido, encarnação de significado. Nesta direção, entende-se que há uma dialética existente entre discurso e experiência, posto que “assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência” (GONÇALVES, 2013, p. 9), permitindo ao ser-aí desvelar determinada vivência ao relatá-la ao outro. Além disso, a partir do encontro, o falante introduz o ouvinte em sua história, faz deste outro externo participante, tanto quanto ele próprio, da vivência e também projeta para ele o sentido atribuído.

De acordo com Heidegger (2012), isso é possível devido ao fato de o discurso ser uma articulação significativa da compreensibilidade do ser-no-mundo do qual pertence o *Dasein*. A partir do encontro, o sujeito falante pode reviver, organizar e significar a experiência vivida durante a construção narrativa, além de ter acesso a uma compreensão originária de e para si na medida em que projeta essa vivência singular de mundo para o ouvinte.

Segundo Gendlin (1973, p. 263), “o sentimento parece chamar pela palavra. Se alguém tem o sentimento, então a palavra vem. A relação entre palavras e experiência aparece aqui como uma relação direta - a palavra diz a experiência, a experiência chama pela palavra”. Nesse sentido, é a fala que permite com que seja externalizada uma experiência interna, de modo que ambas se apresentam em seu caráter interligado. Destarte, o discurso expõe a situação, isto é, o contexto no qual pertence o ser-aí e, portanto, essa inter-relação entre palavra e experi-




ência transforma a linguagem na ferramenta primordial para explorar as experiências individuais alheias, isto é, as vivências singulares do ser-aí do outro enquanto ser-no-mundo.

Diante do exposto, tentando superar a compreensão tradicional linguística e promover uma teoria geral da linguagem do século XX, a qual a reduzia a uma mera operação cognitiva esvaziada de sentido, Merleau-Ponty formula sua fenomenologia da linguagem inspirado principalmente nas ideias de Husserl. Para isso, resgata a noção de intencionalidade (HUSSERL, 1973), a qual diz respeito à propriedade essencial da consciência de visar sempre a algo, de modo a doar sentido a toda vivência consciente.

Nesse seguimento, tal ideia é utilizada para defender que a linguagem possui um caráter próprio de visar os objetos, visto que ela é, acima de tudo, intencional. Desse modo, o sujeito falante tem a possibilidade de focalizar certo objeto através da palavra, embora se destaque que esta não se restringe a uma exteriorização do mundo interior, uma mera expressão de conhecimentos ou um simples meio de comunicação que compõe uma sequência específica com um significado prévio dentro de um discurso. Antes de mais nada, a função da fala é uma disposição para exhibir o próprio ser do falante em seu processo contínuo de relação com o mundo, obtendo para si próprio a formação de um sentido (MERLEAU-PONTY, 1945).

Nesse processo, destaca-se, ainda, que o sentido da linguagem não é previamente definido e é essa característica de vazio *a priori* que possibilita a união da intenção com a palavra no ato exato da comunicação. A partir de então, intenção e palavra dão forma uma a outra e possibilitam a imersão do sentido, como Merleau-Ponty defende (1964, p. 85):



A intenção de significar não se acha fora das palavras ou ao lado delas, senão que ao falar cumpro constantemente uma fusão interior da intenção com a palavra. A intenção, por assim dizer, anima as palavras e, como resultado desta animação, as palavras e toda linguagem encarnam uma intenção; e, uma vez encarnada, a conduzem em si mesmas como sentido.

Dessa forma, é no ato mesmo da comunicação que o sentido surge, de modo que o falante tem o contato pela primeira vez com uma compreensão que antes escapava de si próprio. Isso somente é possível graças à integração entre pensamento e linguagem, que garante que não haja um reconhecimento anterior de um significado autêntico no pensamento, fazendo com que este somente surja no ato da fala (MERLEAU-PONTY, 1945). Aqui, diferentemente da compreensão tradicional da linguagem, pensamento e linguagem não são dissociados, de modo a não mais se conceber esta como mera disposição daquela.

[...] por que o sujeito pensante, ele próprio, revela-se numa espécie de ignorância de seus pensamentos enquanto eles não são formulados para si ou mesmo pronunciados e escritos, como o demonstra o exemplo de tantos escritores que começam um livro sem saber exatamente como ele se concluirá. Um pensamento que se contente em existir para si mesmo, fora de sua expressão verbal e da comunicação, tão logo se revelasse, cairia no inconsciente, o que significa dizer que ele não existiria nem para o seu próprio autor (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 206).

De outro modo, a fenomenologia supõe uma superação da noção de sujeito pensante em direção ao sujeito falante, uma vez que é somente a partir da fala que o homem pode doar sentidos para suas vivências. Assim, a fenomenologia da linguagem abre caminho para o desvelar

dos sentidos e significados originários de mundo por meio da construção narrativa.


Ao se comunicar, o ser não tem apenas uma compreensão originária de si e das coisas como também se projeta para o outro, expondo uma perspectiva de mundo que lhe é própria. Além disso, uma vez que “toda linguagem em suma se ensina ela mesma e impõe seu sentido no espírito do ouvinte” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 208-9), no ato da comunicação, o ouvinte também pode apreender o sentido do discurso projetado e, com isso, ter acesso a uma visão experiencial que é pertencente à forma de ser-no-mundo do outro.

Método

Este estudo se baseou na pesquisa exploratória e nele foi aplicado o método fenomenológico de investigação em psicologia, visto que se alinhava com o objetivo de investigar o sentido atribuído ao fenômeno estudado. Este método busca averiguar fenômenos individuais e não os indivíduos, com isso o investigador estuda como um determinado fenômeno se manifesta em diferentes indivíduos e verifica a variabilidade com que cada um se apresenta nas descrições para alcançar uma estrutura de significado psicológico (GIORGI; SOUZA, 2010).

Para tal, a pesquisa utilizou a estratégia de triangulação metodológica, que se refere ao uso de mais de uma técnica para a obtenção de dados mais completos e detalhados dos casos, a fim de melhor compreender a realidade do fenômeno em estudo (DENZIN, 1978). Nesse sentido, foram utilizados o questionário, a observação espontânea e a entrevista fenomenológica.

Inicialmente, foi aplicado o questionário, que consiste em uma série de perguntas com respostas abertas, fechadas e/ou de múltiplas



escolhas, que devem ser objetivas, limitadas em extensão e conter instruções que facilitem o preenchimento (SILVA; MENEZES, 2005). Para isso, foi utilizada como instrumento a plataforma Google Formulários®. Nesta pesquisa, este recurso foi usado para a seleção dos participantes e conteve perguntas sociodemográficas (nome, idade, sexo, estado civil, naturalidade, cidade, escolaridade, profissão e renda familiar) e questões pertinentes aos critérios de participação no estudo, especificamente: ser residente de Recife ou Região Metropolitana, ter aderido parcial ou completamente ao isolamento social, não ter feito acompanhamento psicoterápico no período pandêmico ou usado substâncias ou medicamentos psicotrópicos.

Após a seleção dos participantes, foram realizadas as entrevistas fenomenológicas de forma individual, através de videochamadas pela plataforma Google Meet®, que foram gravadas para análise posterior. Segundo Giorgi e Sousa (2010), o objetivo da entrevista fenomenológica é obter uma descrição tão completa quanto possível da experiência vivida dos participantes sobre o fenômeno estudado e, para tal, permite a construção de um espaço inter-relacional entre os envolvidos da pesquisa que possibilita a construção dialética do conhecimento.

A entrevista fenomenológica teve início a partir de uma questão disparadora relacionada ao objetivo da pesquisa, e as perguntas seguintes seguiram o curso das descrições realizadas pelos participantes (RANIERI; BARREIRA, 2012; GIORGI; SOUSA, 2010). Destarte, essa entrevista iniciou a partir da seguinte questão disparadora: pode nos descrever, da forma mais detalhada possível, como foi passar pela pandemia e pelo isolamento social?

Como posto, as formulações realizadas após a questão disparadora solicitaram aos participantes a retomada à experiência e a construção dos sentidos a partir da construção narrativa. Por isso, é imprescindível




dível o uso da redução psicológica-fenomenológica, isto é, o esforço para não negar ou afirmar nada além do próprio sentido exposto pelos entrevistados sobre a experiência vivida (GIORGI; SOUSA, 2010).

No decorrer de todas as etapas do estudo, foi utilizada a técnica de observação simples, que permitiu observar de maneira espontânea os fatos que ocorriam no grupo estudado, sendo útil tanto para facilitar o conhecimento de situações que permeiam a pesquisa quanto para estudar as condutas dos participantes na vida social (GIL, 2008).

Esse tipo de observação representou um aspecto primordial da conduta das pesquisadoras durante a entrevista fenomenológica, visto que elas precisaram ser, sobretudo, empáticas com o relato do outro e estar atentas tanto ao que era dito quanto ao como era dito, isto é, aos conteúdos corporais e emocionais manifestos durante o encontro (GIORGI; SOUSA, 2010). Por isso, durante os encontros, tanto as câmeras das pesquisadoras quanto as das participantes estavam abertas para que o comportamento destas pudesse ser observado integralmente.

Quanto ao procedimento para a produção de dados, após a aprovação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), o estudo foi divulgado nas redes sociais, informando os objetivos da pesquisa, as instruções e o acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para aqueles que desejassem participar do estudo. Por conseguinte, os participantes que se encaixaram nos critérios de pesquisa foram contatados através do e-mail e as entrevistas ocorreram nas datas acordadas, durante o mês de novembro de 2020, de forma on-line na plataforma do Google Meet®.

Nesse sentido, as entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas conforme o protocolo predefinido do método fenomenológico em psicologia, proposto por Giorgi e Sousa (2010), nas seguintes etapas: estabelecimento do sentido todo, divisão das unidades de significados, transfor-



mação das unidades de significado em expressões de caráter psicológico e determinação da estrutura geral de significados psicológicos.

Após a realização das entrevistas, foram transcritas na íntegra as descrições obtidas e analisadas a partir do protocolo predefinido do método fenomenológico em psicologia, seguindo os quatro passos seguintes (GIORGI; SOUZA, 2010). Nesse sentido, a princípio, foi buscado o sentido global de cada experiência descrita pelos sujeitos da pesquisa. Para isso, foi necessário realizar uma leitura vagarosa e manter a redução fenomenológica-psicológica para evitar suposições e possíveis interpretações do que foi relatado. Após a leitura detalhada, seguiu-se para a fase da identificação e divisão das unidades de significado.

Por sua vez, a segunda etapa consistiu em uma releitura das transcrições com o objetivo de dividir o todo de cada relato em partes menores, as quais são denominadas de unidades de significação. A divisão foi realizada para facilitar a análise fenomenológica e assim garantir o seu aprofundamento. Objetivando identificar os aspectos psicológicos da descrição, definiu-se cada parte utilizando a transição do discurso. Portanto, nesta fase, foi dividida a descrição em partes que fossem psicologicamente relevantes em relação aos sentidos atribuídos à pandemia do Covid-19.

Destaca-se que, durante esse processo, foram preservadas todas as descrições na íntegra, ou seja, de forma prática, foi mantida a redução fenomenológica-psicológica, mas desta vez teve como base os aspectos psicológicos da temática para que, a partir do momento que surgisse uma transição do discurso, esta fosse demarcada como uma unidade psicologicamente relevante para o tema estudado.

Após determinar as unidades de significados das três descrições, o terceiro passo foi fundamental na análise, uma vez que visava intuir os aspectos psicológicos de cada unidade de significação. Para isso, era



imprescindível considerar que a descrição de cada participante estava imersa na linguagem do senso comum e nas suas vivências pessoais, portanto, nesta etapa, foi utilizada a redução eidética e a variação livre imaginativa no intuito de retirar elementos particulares que não eram essenciais para elucidar os significados psicológicos.


Segundo Castro e Gomes (2011), a redução eidética proporciona que os fenômenos ofertados à consciência sejam reduzidos a sua essência; em outras palavras, serve para separar tudo aquilo que seja circunstancial do que seja imprescindível para a essência do fenômeno.

Para tal, também foi utilizada a variação livre imaginativa, que consiste em uma técnica que visa evidenciar possíveis variações de determinado fenômeno com o objetivo de descobrir os limites dos elementos essenciais (CASTRO; GOMES, 2011). Em outras palavras, serviu para retirar totalmente alguns componentes ou buscar substituí-los por outros, no passo em que se verificou se esse movimento alterava ou não a essência do fenômeno estudado.

Nesta etapa, o objetivo foi captar o fenômeno tal como ele é descrito, eliminar a possibilidade de compreender o curso das descrições como algo decorrente das experiências pessoais do participante para conseguir focar no significado psicológico, a partir do sentido atribuído ao fenômeno do Covid-19.

Ademais, por se tratar de um método descritivo, não foi utilizada uma linguagem específica de alguma linha teórica da psicologia, visto que a intenção era transformar a linguagem do senso comum em uma linguagem psicológica. Vale ressaltar ainda que não foram feitas reformulações ou substituições do que o indivíduo descreveu.

Em continuidade, no último passo, ainda foi utilizada a variação livre imaginativa para transformar as unidades de significados em uma estrutura descritiva geral, de modo que essa transformação resultou



nas constituintes essenciais da experiência, as quais foram relacionadas com as unidades de significados para alcançar maior compreensão psicológica do tema do estudo. Todos os passos do método evoluíram no aprofundamento para determinar a estrutura geral, cabendo às pesquisadoras considerar todos os dados a fim de unir todas as partes e construir o todo, com o objetivo de alcançar a síntese das unidades de significado psicológico.

Após esse passo, foi feita a análise e discussão dos resultados seguindo as recomendações de Giorgi e Souza (2010), os quais ressaltam que, após o quarto passo do método, a investigação pode deixar de ser descritiva, ficando a critério do investigador a forma como vai relacionar os resultados e refletir sobre eles. Ainda de acordo com os autores, ao elaborar os dados, foi possível evidenciar os constituintes essenciais individualmente e as relações empíricas encontradas entre cada uma, bem como foi realizado um diálogo com a literatura, verificando se estavam de acordo com as teorias existentes.

Por fim, os dados foram resumidos para apresentar à comunidade científica de forma clara e objetiva. Neste caso, foram apresentados a estrutura descritiva geral de significado dos três participantes, e os aspectos comuns em seus relatos, assim como expostas e explicadas as constituintes essenciais em comum entre eles. Por fim, foi exposta a análise das constituintes essenciais e as suas relações empíricas, mostrando como cada parte formou a estrutura geral de significados psicológicos. Desse modo, foi possível compreender os sentidos atribuídos ao isolamento social e à pandemia do Covid-19.



Resultado e Discussão

Para resguardar a identidade das participantes, novos nomes foram atribuídos aos relatos como homenagem às profissionais de linha de frente que receberam as primeiras doses de vacina contra o Covid-19 no Brasil, no estado de Pernambuco e no município de Olinda (Governo do Estado de SP, 2021; Secretaria Municipal de Saúde Pernambuco, 2021; Prefeitura Municipal de Olinda, 2021).

Tabela 1 - Quadro de apresentação das participantes

Nome fictício	Idade	Estado Civil	Profissão	Escolaridade	Renda familiar
Mônica	22	Solteira	Estudante	Superior incompleto	De 1 a 2 salários-mínimos
Perpétua	56	Divorciada	Coordenadora pedagógica	Superior completo	De 3 a 3,5 salários-mínimos
Maria Te-reza	21	Solteira	Estudante	Superior incompleto	De 1 a 2 salários-mínimos

Sentido geral

Sentido geral Mônica

Para Mônica, o adiamento da volta às aulas presenciais foi o que a despertou para a seriedade da pandemia. Com o aumento dos casos e o estabelecimento do isolamento social, ficou em desespero pelo fato de não poder visitar a mãe e pelo medo de contaminar a família, isto é, os avós com quem reside, visto que todos fazem parte do grupo de risco. Quando precisava sair de casa, temia contaminar os avós e assim, ao



chegar, tomava banho dos pés à cabeça, visto que se sentiria culpada caso eles contraíssem a doença. Chegou até a temer suas mortes.

Antes da pandemia, a faculdade era como um refúgio e, durante o isolamento social, começou a ter dificuldades acadêmicas. Antes gostava de escrever e agora fica ansiosa ao começar a ler e desesperada ao tentar escrever, o que vem causando baixo rendimento acadêmico. Sem o refúgio da faculdade, ficou muito triste e evitou conversar sobre isso com alguém para não preocupá-los.

Com a flexibilização do isolamento, acredita que consegue lidar um pouco melhor com isso tudo, mas tem medo de contrair a doença sempre que pega transporte público, chegando a se sentir paranoica. Diante disso, chegou a acreditar que teve febre e tossiu durante dois dias, pensando ter contraído a doença.

Durante esse período de isolamento social, teve crises de ansiedade e insônia, chorava muito, não entendia o que estava acontecendo consigo, percebeu que absorvia os problemas dos outros e não prestava atenção em si. Por fim, contou com a rede de apoio formada pela amiga e pela mãe, com as quais se sentiu mais à vontade para compartilhar o que estava acontecendo.


Durante o contato virtual com as outras pessoas, precisou criar um personagem para não revelar o que estava acontecendo consigo. Nesse período de isolamento social, acabou se aproximando de alguns amigos da faculdade e se afastando de outros, além de o momento ter propiciado a aproximação com sua mãe. Além disso, um antigo comportamento foi intensificado com o isolamento: utilizar a comida como uma distração. Por fim, com a flexibilização, começou a se adaptar a tudo o que está acontecendo.

Sentido geral Perpétua

Para Perpétua, o primeiro momento foi um pavor por causa das publicações e também porque acompanhava um aplicativo com as áreas vermelhas e sentia que estava no meio de um furacão. Posteriormente, sua mãe, acamada, ficou doente e ele teve receio de levá-la ao hospital por medo da exposição ao Covid. Ao sair, ela e suas irmãs estavam mantendo todos os cuidados, passavam álcool em tudo, inclusive chegavam a lavar sobancelhas com sabão e ficavam com os olhos vermelhos, além de lavar dinheiro e cartão de crédito. No entanto, sua mãe já estava contaminada e não sabiam. Este momento foi o mais angustiante, por ser difícil ver a mãe sofrer e não poder fazer nada.

Na realidade, o seu isolamento iniciou em dezembro de 2019 por causa de uma cirurgia de urgência. Quando estava se recuperando e começando a voltar às atividades, iniciou o isolamento da pandemia. Nesse período, a mãe teve complicações, foi confirmado o diagnóstico de Covid-19 e, apesar de todos os cuidados que tiveram, ela faleceu em junho. Ainda nesse período, houve a preocupação com o nascimento do neto, que veio para compensar essa perda.

Durante o período de isolamento e a dificuldade com a saúde da mãe, chorava e, quando sentia angústia, conversava com Deus, o que a consolava. Atualmente não toma todos os cuidados que tinha no início da pandemia e se questiona sobre, até o momento, ter testado negativo ao Covid-19, já que teve contato direto com a mãe contaminada. Ainda relatou que, quando ficava com medo, lembrava que não adiantava, pois nesse momento só morria quem tinha que morrer. Ademais, começaram a disseminar mentiras, por exemplo, de que acabaria a comida, além de os idosos sequer poderem receber visitas de familiares, o que considerou um exagero.



Durante esse momento, o que a ajudou foi morar próximo das irmãs e manter o contato frequente. Além disso, foi à praia com sua família e disse que, depois disso, melhorou 100%. Com a flexibilização, voltou ao trabalho como coordenadora pedagógica em uma escola pública, onde não está tendo dificuldades e não se sente em perigo, pois a instituição está tomando todos os cuidados, sendo o percurso o mais complicado durante esse momento. Por fim, em alguns momentos, apresentou tosse e febre, durante os quais acreditava que estava com Covid-19, apesar de ser uma pessoa muito alérgica. Contudo, sempre teve ciência de que a doença ainda está presente, mas sempre coloca Deus na frente e Ele a guia.

Sentido geral Maria Tereza

Para Maria Tereza, sua vivência durante o isolamento social foi tensa pelo fato de não saber o que esperar. A princípio, acreditava que seria algo mais rápido, contudo não foi o que aconteceu e esse período foi marcado por medo, angústia e instabilidade emocional exatamente por não saber o que esperar, isto é, o que aconteceria a seguir.

Durante o período pandêmico e o isolamento social, sua rotina acabou mudando, principalmente pelo fato de, na antiga rotina, ir à faculdade, ao estágio e passar boa parte de seus dias fora de casa. Com a pandemia, passou a dormir no horário que costumava acordar na antiga rotina. Por conta disso, seus estudos passaram a ser de madrugada, o que acredita ter sido uma das maiores mudanças. Além disso, também teve transformações nos hábitos alimentares, pois acordava já durante o almoço. Por todas essas mudanças, acredita que agora é como se estivesse vivendo uma nova vida.



Diante disso, acreditava que a convivência familiar seria de uma maneira diferente, mas por fim não foi tão “triste” assim e acabou, inclusive, se aproximando da irmã mais nova. Também havia projetos que desejava realizar em 2020, contudo precisou adiar pela pandemia e pelo isolamento social. Quando o número de casos baixou, teve um pouco de alívio e a perspectiva de que as coisas poderiam melhorar mais rápido. Com a flexibilização, iniciou novos projetos, embora julgue ter sido coisa mínima.

Sobre as amizades, alguns laços profundos ficaram menos fortes nesse período, uma vez que antes passava a semana inteira com os amigos, dividindo rotina de estágio e estudos, e a quebra de rotina acabou por afastá-los. Acreditava que iriam se afastar por conta do término do curso próximo, mas a pandemia acabou por antecipar esse momento, por isso considera um dos pontos mais drásticos. Apesar disso, o momento também proporcionou o afloramento de outras amizades.

Por fim, as notícias de mortes e contaminação acabavam por trazer certo desconforto, seja por redes sociais ou por comentários de conhecidos, chegando ao ponto de não aguentar ver nada mais. Durante esse período, contou com duas válvulas de escape: a atividade física, que foi um meio de sair dessa onda de notícias ruins; e o foco nos estudos, principalmente em coisas para as quais antes não tinha tempo.

Constituintes essenciais em comum

Mudanças

O contexto pandêmico provocou diversas mudanças na vida de todos, e o isolamento social imposto como principal medida contra a contaminação em massa provocou a quebra da rotina de muitas pessoas.


Para Mônica, a maior mudança ocorreu quando sua faculdade suspendeu as aulas presenciais e isso foi a maior dificuldade do período pandêmico.

“E eu percebi também que eu sinto muita falta de ir pra faculdade... eu penso que isso tá sendo o meu... a minha maior dificuldade, a minha maior ansiedade. E, tipo, eu posso sair, eu posso ir na padaria, eu posso ir numa farmácia, eu posso agora ver minha mãe, mas em relação á faculdade que eu passava todos os dias, entrava de manhã e só saía de noite... Tá sendo a minha maior falta, porque eu quero muito ir pra faculdade, só que eu não posso, porque era uma coisa que me trazia alegria ir, me trazia alegria ir e tá numa sala de aula e estudar”. (Mônica, 22 anos).

De acordo com Perpétua, sua maior mudança aconteceu após se recuperar de uma cirurgia e se deparar com o fechamento de tudo por causa da pandemia.

“Meu isolamento começou antes do isolamento porque eu fiz uma cirurgia de urgência em dezembro. Passei o mês de dezembro todinho em casa, quando eu comecei a sair, fechou tudo. Porque como eu fiz no começo de dezembro e teve todas as confraternizações, os encontros... e eu fiquei sem fazer nada (...). E aí março já foi a pandemia. Eu tava com um monte de exame pra fazer e ficou tudo parado”. (Perpétua, 56 anos).

Já Maria Tereza vivenciou tanto mudanças de rotina, com diferentes horários de dormir e acordar e novo horário de estudos, como de seus hábitos alimentares.



“As minhas atividades de estudo, enfim, aconteciam pela madrugada (...). Hábitos alimentares também que mudou, né. Porque eu deixei de tomar café da manhã e, tipo, já acordava de tarde e já almoçava (...). Eu, tipo, tinha estágio, era uma correria muito maior, eu passava muito menos tempo em casa, eu passava meu dia inteiro na rua até a noite e tal. Chegava em casa no final do dia. Tipo, bem tarde da noite”. (Maria Tereza, 21 anos).

Medo do contágio

O Covid-19, com sua facilidade de transmissão, impôs diversas regras em relação a higiene e distanciamento social. Com isso, revelou-se como uma ameaça maior para as pessoas consideradas do grupo de risco.

Para Mônica, os primeiros meses da pandemia geraram muita angústia porque desejava visitar a mãe, mas não podia por ela e os avós, com quem reside, fazerem parte do grupo de risco. Além disso, havia a preocupação em relação ao contato com objetos de ambientes externos e compartilhados, ao ponto de, em um dado momento, vivenciar alguns sintomas e acreditar que estava com Covid-19.

“Então, abril e maio foram os meus piores meses, porque, quando... assim, em abril, eu não podia ver minha mãe, porque eu moro com meus avós, e eu queria muito ver minha mãe, só que eu não podia ver porque tava em isolamento e não tinha ninguém para me levar. Então isso foi batendo muita angústia [voz trêmula] porque eu queria muito ver minha mãe, só que não podia porque, se eu soubesse, meus avós são grupo de risco e minha mãe também é grupo de

risco. Então ficou aquela, eu não sei explicar, ficou aquela confusão na minha cabeça, tipo... meu Deus, isso realmente tá acontecendo?”. (Mônica, 22 anos).

“Quando pego ônibus, eu já fico muito nervosa... quando vejo alguém que tá sem máscara ou que se eu tocar aqui ((gesticulou)) na janela ou se eu tocar aqui no banco eu vou contaminar, eu vou contrair a doença. Principalmente, eu acho que foi logo quando começou a abrir, foi logo quando começou a abrir o comércio, quando eu comecei a pegar os ônibus, eu ficava muito paranoica. Tanto que teve uns dois dias que achei que eu tava com febre, eu comecei a tossir muito e eu ficava “meu Deus, eu tô com a doença, eu tô com a doença!”.” (Mônica, 22 anos).

Perpétua, por sua vez, declarou que chegou ao ponto de lavar dinheiro e cartão de crédito com receio do vírus, além de acreditar ter contraído o vírus diante de alguma crise alérgica. Ademais, apesar de ser coordenadora pedagógica em escola pública, acredita que o percurso é o que traz mais riscos de contágio.

“No começo, eu lavava dinheiro. Tava fazendo lavagem de dinheiro ((riu)). Lavava dinheiro, pendurava. Colocava tudo na varanda para levar sol... cartão de crédito. Olha, era negócio de doido”. (Perpétua, 56 anos).

“Eu passei por umas dificuldades bem doidas. Eu me acordava de madrugada tossindo, aí pronto ficava morrendo de medo. Eu disse “o corona me pegou”. Aí eu tava com a garganta doendo. Sou alérgica a um bocado de coisa (...). Fico sufocada, fico sem conseguir respirar

direito. Quando isso acontece, eu digo “agora pronto... o corona me pegou!”. (Perpétua, 56 anos).

“Dentro do local de trabalho, não tá tendo dificuldade, não. Na escola, não tá tendo um problema, não eu não me sinto em perigo, assim vulnerável no trabalho. O que eu acho mais complicado é o percurso”. (Perpétua, 56 anos).

A participante Maria Tereza, embora pudesse ter aderido completamente ao isolamento social, teve receio do contágio do vírus, uma vez que outra pessoa da família ainda precisava sair para trabalhar fora.

“(...) principalmente nesse momento que essa pessoa saía para trabalhar, de certa forma, trazia um certo medo de a pessoa, querendo ou não, adquirir o vírus e terminar transmitindo para quem ficou em casa, então foi um momento de muito medo, angústia, e essa incerteza do que iria acontecer, né”. (Maria Tereza, 21 anos).

Relações sociais

O uso das redes sociais foi intensificado durante a pandemia, uma vez que se tornou a ferramenta possível para manutenção de relacionamentos interpessoais durante o distanciamento social. Além disso, com o isolamento social, as famílias passaram a conviver mais tempo juntas e o que, inicialmente, poderia gerar certa preocupação para alguns passou a ser um ganho, visto que surgiu a possibilidade de intensificação dos laços entre os pares.

Para Mônica, ocorreu uma aproximação com sua mãe e o aumento do vínculo com uma amiga. Além disso, o aumento do contato virtual

proporcionou uma via de proteção, visto que, longe do contato direto com os outros, podia disfarçar melhor o que estava acontecendo consigo, além de promover a aproximação com outros amigos com quem pouco tinha contato antes.

“Era uma amizade muito boa, mas não era uma amizade que ela desabafava, eu desabafava muito, mas ela não, e ver que ela começou a desabafar, começou a falar comigo sobre os problemas dela, do que ela tava sentindo, eu pude perceber que a gente ficou mais conectada durante essa pandemia”, (Mônica, 22 anos).

“Eu vejo que essa aproximação dela ((referindo-se à mãe)) tá me ajudando muito. Se antes ela só me criticava, hoje ela já começa um pouco mais devagar, ela já começa a perguntar os motivos, ela me oferece mais apoio”. (Mônica, 22 anos).

“Passaram meses e as pessoas achavam que eu tava lidando super bem com a pandemia, que eu tava lidando super bem com o isolamento, porque eu criei um personagem pra que, tipo, tanto pra não afetar ninguém e tanto pra me proteger. E foi... realmente o isolamento agravou muito mais isso, porque eu consegui criar várias desculpas virtualmente já que ninguém iria me ver, já que ninguém ia ver meu rosto, ninguém ia perceber” (Mônica, 22 anos).

“É um pouco mais dividido porque, em relação aos amigos da faculdade, eu me tornei mais próxima. Eu tenho alguns amigos da faculdade que antes eu não conversava tanto, mas hoje eu converso muito mais, que antes eu nem olhava na cara, assim, dava só tchau, ok, mas agora vejo que eu me tornei muito mais próxima em relação


a eles, enquanto meus amigos que eu já tinha de anos eu me afastei”. (Mônica, 22 anos).

Perpétua, por sua vez, relatou que manteve o contato social por morar perto dos irmãos e por contar com eles para cuidar da mãe. Conversar ajudou a passar por esse período de isolamento.

“Como você falou agora, perguntou se o fato de morar perto de minha irmã, assim, é bom porque a gente tinha comunicação, eu descia, ia pra lá. Também a gente, pelo fato de a gente ter um rodízio pra ficar com a minha mãe, então sempre eu tinha que ir lá pra casa da minha mãe. E sempre tinha alguém, porque cada dia era uma que ficava, uma de manhã e outra de noite. Então a gente sempre se encontrava, a gente sempre se falava. E isso aí ajudou”. (Perpétua, 56 anos).

Para a participante Maria Tereza, alguns vínculos de amizades foram ficando mais fortes e outros menos intensos devido ao afastamento físico brusco; mas, por outro lado, o isolamento proporcionou uma aproximação maior com a irmã mais nova.

“Foi um período da gente adaptar uma à rotina da outra, porque ela praticamente acorda no mesmo horário que eu, vai dormir no mesmo horário que eu. E assim... a gente passou a ficar muito mais tempo juntas, a saber mais assim uma da outra, ajudar mais uma a outra tanto nas coisas de casa quanto nas coisas de escola, faculdade, enfim. Havia meio que essa troca, né?” (Maria Tereza, 21 anos).



“Vi alguns laços profundos ficando mais fortes nesse período e também senti muito nessa questão, porque eu passava inteira, minha semana, com grupo de amizade. E de uma hora para outra, assim, eu não encontrei essas pessoas que eu tenho contato há três anos, uma convivência de ficar assim o dia inteiro, de passar a semana inteira com essas pessoas”. (Maria Tereza, 21 anos).

Implicações


Diante das mudanças provocadas pela pandemia, como quebra de rotina, novos protocolos de higiene e rompimento de relações sociais físicas, é possível que surjam implicações psicológicas negativas a depender dos recursos mentais de cada pessoa.

Para Mônica, o momento foi marcado por emagrecimento e muito choro, também percebeu que o hábito de comer, quando estava triste, foi intensificado durante o isolamento social.

“Então, muitas vezes, eu começava a chorar e eu não entendia o que tava acontecendo, eu não prestava atenção, eu não prestava atenção em nada, só queria chorar, só queria deitar na cama, eu só queria falar com ninguém. Eu não conseguia prestar muita atenção ao que tava acontecendo comigo”. (Mônica, 22 anos).

“Eu emagreci muito... eu começava: às vezes, eu aparecia pra eles ((referindo-se aos familiares)) com cara inchada de tanto chorar”. (Mônica, 22 anos).

“Eu tinha esse problema antes de quando eu ficava muito triste eu descontava muito em comida, mas era algo que durava só um dia,



um ou dois dias dependendo de como a tristeza permanecia. Só que, como aconteceu a pandemia, minha tristeza começou a durar semanas... foi aí que eu comecei a descontar muito mais na comida e começou a se intensificar muito mais. Por mais que eu não esteja com fome, alguma coisa no meu corpo vai dizer “então vai comer aquilo!”, “vai comer isso!”, “vai comer tal coisa!”, “faz alguma coisa!””. (Mônica, 22 anos).

“No começo, a gente lógico que sente medo, teve um momento que eu sentia uma angústia muito grande. Aí eu chorei (3x). Minha irmã, a mesma coisa... minha irmã mais nova ela disse, sempre ligava para mim, ela dizia “Perpétua, eu também fiquei assim, fiquei tão angustiada que eu tive que chorar”. E eu sou o seguinte: quando eu tô muito angustiada, com vontade de chorar, é uma coisa que a gente vai e não paga, né”. (Mônica, 22 anos)?

A participante Perpétua relatou que, no começo, sentiu medo, angústia e vontade de chorar, além de que a morte da mãe e o nascimento do neto trouxeram uma nova preocupação, visto que a nora não seguia os cuidados para evitar a contaminação.

“E agora... depois eu fiquei muito angustiada, porque minha nora... meu neto nasceu, graças a Deus, foi uma alegria, né, veio compensar toda aquela tristeza da perda da minha mãe, né. Porque minha mãe morreu no mês de junho e ele nasceu em julho. Mas aí na gente vem aquela agonia, porque minha nora não seguia as regras e deixava o menino com a gente, e deixava pegando o menino e aquela coisa toda. E na casa da mãe dela mesmo, tem uns três sobrinhos, todo mundo pega”. (Perpétua, 56 anos).

Maria Tereza, por sua vez, relatou que o tempo e o número de casos aumentando acabaram trazendo à tona medo, angústia e muita instabilidade emocional por não saber o que esperar.

“Foi bem tenso, principalmente pela incerteza do momento, né, sem saber o que de fato iria acontecer, principalmente no período inicial. Então teve toda essa questão assim de esperar, né? Que voltasse, que fosse algo rápido. É, algo mais rápido mesmo, o que não foi. E com tempo e vendo número de casos, as pessoas próximas pegando o vírus e tudo mais, isso trouxe toda uma questão. Eu acho que dessa intensidade, né, desse momento de medo, angústia, com estabilidade emocional muito grande, sem saber muito do que esperar, né”. (Maria Tereza, 21 anos).

Resiliência

A resiliência foi observada nos discursos das entrevistadas ao citar alternativas encontradas que a ajudaram a lidar com a pandemia.

A participante Mônica passou por um momento delicado durante o qual não conseguia sequer se dar conta do que estava acontecendo consigo, marcado por momentos de choro; contudo, com o tempo, passou a contar com a rede de apoio formada pela mãe e uma amiga.

“Eu vejo que essa aproximação dela ((referindo-se à mãe)) tá me ajudando muito. Se antes ela só me criticava, hoje ela já começa um pouco mais devagar, ela já começa a perguntar os motivos, ela me oferece mais apoio. Então foi uma coisa também muito gratificante essa rede de apoio da minha mãe e minha amiga, porque foi um momento em que eu pude me mostrar vulnerável a elas, coisa que não

consigo mostrar, não quero mostrar minha vulnerabilidade a ninguém”. (Mônica, 22 anos).

“Ela ((referindo-se a amiga)) me viu ali como uma Mônica que tava passando por problema e não me atacou e não falou nada. Isso pra mim foi muito gratificante, muito gratificante porque alguém pôde entender o que eu tava passando e pôde, tipo, parar pra me ouvir e falar”. (Mônica, 22 anos).

“(…) aí hoje eu consigo perceber o que me dá gatilho, hoje eu consigo perceber os motivos de por que eu choro, o motivo de eu ficar triste. Então, esse apoio dela foi muito significativo pra mim agora, foi muito significativo porque eu comecei a prestar mais atenção”. (Mônica, 22 anos).

Já Perpétua reconhece a existência da doença, porém sempre coloca sua fé em Deus diante de tudo e acredita que seja Ele quem a guie neste momento pandêmico.

“Então existe a doença, né... Mas também eu sempre, eu sempre coloco Deus em primeiro lugar, né? E tem um Salmo 139. Que eu sempre medito quando me sinto angustiada. E o salmista disse “ainda que a minha cama esteja no mais profundo abismo, ainda lá a tua mão me guiará”. Então ainda que eu esteja com a minha alma tão angustiada, que é esse abismo, Deus tá lá ainda. Então, eu creio que Deus me guia até aí nesse momento. A gente passa dificuldade, passa problema, mas se a gente tiver fé e confiar realmente que Deus está com a gente, a gente consegue superar”. (Perpétua, 56 anos).


Para Maria Tereza, as alternativas que a ajudaram foram a atividade física e o foco nos estudos, sobretudo para evitar as notícias em demasia.

“Em determinado momento, eu vi a atividade física em casa como um meio de sair dessa atmosfera, de sair dessa onda de notícias ruins e, tipo, abrir o Instagram ou qualquer outra rede social ou até mesmo a internet e encontrar tantas notícias, né, de aumento de números de casos... Enfim. Então em um determinado momento, essa prática de atividade física colaborou para deixar o momento mais agradável”. (Maria Tereza, 21 anos).

Tabela 2 - Variações empíricas das constituintes essenciais

Constituintes essenciais	Mônica	Perpétua	Maria Tereza
Mudança	Sentiu falta de ir à faculdade; a suspensão das aulas presenciais foi sua maior dificuldade.	Estava retomando sua rotina após a recuperação de uma cirurgia, mas se deparou com o isolamento social.	Percebeu mudanças nas rotinas de sono, nos estudos e nos hábitos alimentares.

Medo de contágio	Preocupava-se ao sair de casa, ao entrar em contato com objetos e ambientes compartilhados. Em um dado momento, chegou a ter alguns sintomas e achar que estava com Covid-19.	Percebeu os hábitos de higiene intensificados ao passar a lavar dinheiro e cartão de crédito. Além disso, em alguns momentos, achou que estava com Covid-19 ao ter crises alérgicas, mesmo sendo uma condição comum para ela. Ao voltar ao trabalho, preocupava-se com o percurso.	Mesmo aderindo totalmente ao isolamento social, sentia receio do contágio, pois uma pessoa da família precisava sair para trabalhar.
Relações sociais	Aproximou-se consideravelmente da mãe e da amiga, e isso a ajudou.	Manteve o contato com os irmãos, e isso a ajudou.	Percebeu que alguns vínculos de amizade ficaram mais intensos e se aproximou mais da irmã mais nova.
Implicações	Chorava muito, queria ficar sozinha e não queria falar com as pessoas. Também percebeu que o hábito de comer quando se sente triste foi intensificado com a pandemia.	Sentiu medo, muita angústia e chorava nesses momentos.	Sentiu medo, angústia e instabilidade emocional.



Resiliência	A aproximação com a mãe e a amiga a ajudou a enfrentar o momento, e ela passou a prestar mais atenção em si mesma.	Nos momentos em que se sentiu angustiada, a fé em Deus a ajudou a superar a dificuldade.	Passou a praticar exercícios físicos para ter momentos mais agradáveis e evitar as notícias ruins.
-------------	--	--	--

Descrição da unidade geral de significados

As narrativas das entrevistadas evidenciaram transformações substanciais ao longo do curso da pandemia. Diante da análise das descrições, foi unânime a evidência de mudanças, medo do contágio, novos formatos de relações sociais, implicações e resiliência durante a experimentação da vivência do isolamento social. Contudo, embora existam aspectos em comum descritos por todas as participantes, cada qual vivenciou esse período de maneira única e irrepetível.

Notou-se, com isso, que o isolamento social da pandemia do Covid-19 foi marcado por muitas mudanças, isto é, na rotina, no trabalho, nos estudos, nos hábitos alimentares e na forma de se relacionar com o outro, sendo este próximo ou distante. Diante de tais transformações, o modo novo de se relacionar com os demais ficou ainda mais evidente, uma vez que, ao passo que algumas relações foram enfraquecidas, outras se fortaleceram, o que levou também à aproximação com familiares e outros amigos.

Embora as medidas de segurança fossem adotadas contra o contágio, como o isolamento total, os banhos ao chegar em casa e a higienização de objetos, o início do isolamento, os noticiários, a flexibilização e a ida presencial ao trabalho trouxeram consigo o medo de contato com o vírus. Com isso, a preocupação tanto com a própria saúde quanto a de


entes queridos ficou evidente, o que gerou muito receio, angústia e até aparecimento de sintomas e crença de contágio após saídas de casa.

Como implicações, salientou-se a intensificação do hábito de comer diante de momentos de tristeza, sentimentos de preocupação, angústia, ansiedade, medo, tristeza, pavor, tensão e receio, cada qual experimentado em níveis de intensidade e momentos específicos da pandemia e do isolamento social. Entretanto, também foi perceptível que todas encontraram possibilidades para enfrentar a situação de maneira mais leve, fosse contando com uma rede de apoio, voltando-se para a religião ou se dedicando às atividades físicas e aos estudos.

Considerações finais

O presente estudo se iniciou pelo interesse de investigar, através das narrativas, os sentidos atribuídos ao isolamento social frente à pandemia do Covid-19, com base na perspectiva da psicologia fenomenológica-existencial. Diante disso, a importância de iniciar a pesquisa nesse panorama específico foi o fato de o isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19 mobilizar inúmeras mudanças na vida do homem como um todo e poder, inclusive, trazer a possibilidade de implicações psicológicas negativas advindas desse período.


Nesse sentido, destacaram-se, principalmente, as contribuições de Husserl (2000) e Merleau-Ponty (1945) para o alcance da compreensão dos sentidos que as pessoas atribuíram ao fenômeno pandêmico, o que foi possível graças à aplicação do método fenomenológico em psicologia. Foi imprescindível a utilização da perspectiva adotada, visto que enfoca a investigação não no indivíduo em si, mas no fenômeno como um todo.



Diante disso, as constituintes essenciais evidenciaram mudanças, medo do contágio, relações sociais, implicações e resiliência. Nesse sentido, as participantes vivenciaram inúmeras mudanças, desde a rotina, o trabalho, os hábitos alimentares e os estudos até o modo de se relacionar com os outros, seja com os mais próximos ou distantes. Durante esse período, as redes de relações foram se organizando conforme as possibilidades, tornando possível uma maior aproximação com familiares, novas amizades e também o enfraquecimento de outras. Tal movimentação revela a necessidade da inter-relação para que o ser seguisse se constituindo mesmo nesse período conturbado e fosse orientado a ponto de se voltar ao desenvolvimento de seus próprios recursos internos (HEIDEGGER, 2012; MAY, 1991).

A constituinte medo do contágio, por sua vez, revelou a tentativa de autopreservação, bem como a preocupação com a preservação das pessoas mais próximas, orientada pela solicitude (HEIDEGGER, 2012). Mesmo diante do isolamento e com os cuidados diários adotados, desde a higienização de objetos e banhos ao chegar em casa, tanto o início do isolamento social somado aos noticiários muitas vezes sensacionalistas, quanto a própria flexibilização e a volta do trabalho presencial, trouxeram o medo do contato com o vírus. A nova necessidade de lidar diariamente com um inimigo externo e invisível acabou por gerar muito receio do que aconteceria, angústia diante de toda a situação e até o aparecimento de sintomas e crença de contágio. Diante disso, durante a vivência de tantas mudanças, incertezas e ameaças, destacou-se o papel da ansiedade, a qual, ao ser experimentada de forma prolongada, pode deixar o corpo vulnerável a doenças psicossomáticas ou à crença nelas (MAY, 1991).

Por conseguinte, a constituinte implicações deixou em evidência muitos sentimentos adversos, marcados por momentos de preocupação, in-



tensificação do hábito de comer demasiadamente, angústia, ansiedade, medo, tristeza, receio, tensão e pavor. As participantes os vivenciaram cada qual em diferentes níveis e momentos do isolamento social, a depender tanto de fatores externos, como noticiários, decretos e rotina familiar, quanto internos, como o desenvolvimento dos próprios recursos internos para lidar com as situações. Apesar disso, na constituinte resiliência, foi possível que encontrassem possibilidades para enfrentar o período pandêmico de maneira mais leve: uma contando com uma rede de apoio que lhe possibilitou, aos poucos, voltar a si própria; outra com um salto qualitativo na fé; e a última, graças às atividades físicas e aos estudos, o que evidenciou o estar em jogo do próprio *Dasein* (KIERKEGAARD, 1979, 2010; MAY, 1991; HEIDEGGER, 2012).

Diante do exposto, ficou evidente, na narrativa de cada participante, a ocorrência de transformações substanciais em sua vida ao longo do fenômeno da pandemia do Covid-19. Com isso, compreendeu-se a ocorrência de inúmeras mudanças, isto é, de rotina, trabalho, estudo, higiene e hábitos, bem como o aparecimento do medo do contágio, novos formatos de relações sociais, implicações psíquicas negativas e também a possibilidade de resiliência durante a experimentação da vivência do isolamento social.

Isto posto, salienta-se que esta pesquisa possibilitou a criação de um espaço de fala e escuta para expor as experiências do período da pandemia do Covid-19, o que poderá contribuir para a elaboração de intervenções clínicas voltadas às implicações psicológicas. À vista disso, é preciso reconhecer que o vírus pode afetar a vida da população ainda durante muito tempo, assim como poderá trazer novos tipos de desdobramentos, sobretudo psicológicos, na vida concreta da população em geral. Desse modo, recomenda-se a futuros pesquisadores que não se detenham apenas ao que foi trazido com este trabalho, mas,

principalmente, que atendem à elaboração de medidas que visem à intervenção com aqueles que foram mais afetados durante esse período.

Referências

ALEPE LEGIS. Legislação do Estado de Pernambuco. Decreto nº 48.809, de 14 de março de 2020. Regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*: página 1: coluna 1: Poder Executivo, PE, 15 mar. 2020. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=49417&tipo=TEXTORIGINAL>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ALEPE LEGIS. Legislação do Estado de Pernambuco. Decreto nº 49.017, de 11 de maio de 2020. Dispõe sobre intensificação de medidas restritivas, de caráter excepcional e temporário, voltadas à contenção da curva de disseminação da Covid-19. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*: página 2: coluna 1: Poder Executivo, PE, 12 maio 2020b. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=50444&tipo=TEXTORIGINAL>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. *Protocolo de manejo clínico da Covid-19 na Atenção Especializada*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/Abril/14/Protocolo-de-Manejo-Clinico-para-o-Covid-19.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRANDÃO, Vinicius. O papel do Estado como garantidor de emprego e renda durante a pandemia do novo Coronavírus. *Boletim Finde: Covid 19 e os desafios do desenvolvimento*, Niterói, n. 1, p. 50-54, maio 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carmem_Feijo2/publication/341255524_Relatorio_Finde_01_mai_2020_4/links/5eb5b-

8d34585152169cof160/Relatorio-Finde-01-maio-2020-4.pdf#page=52.

Acesso em: 12 jun. 2020.

CASTRO, Thiago Gomes; GOMES, William Barbosa. Movimento Fenomenológico: Controvérsias e Perspectivas na Pesquisa Psicológica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 233-240, abr./jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000200014>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722011000200014&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 29 jun. 2020.

DENZIN, Norman. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2. ed. New York: Mc Graw-Hill, 1978.

GARCIA, Leila Posenato; DUARTE, Elisete. Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da COVID-19 no Brasil. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 29, n. 2, 9 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000200009>. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/ress/2020.v29n2/e2020222/pt/>. Acesso em: 9 maio 2020.

GENDLIN, Eugene. Experiencial Phenomenology. In: Maurice A. Natanson (org.), *Phenomenology and the social sciences*. Evanston: Northwestern University Press, 1973. p. 281-321.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORGI, Amedeo; SOUZA, Daniel. *Método fenomenológico de investigação em psicologia*. Lisboa: Fim de Século, 2010.

GONÇALVES, Fabiane Mônica da Silva. *A construção narrativa da relação Eu-corpo em pacientes acometidos com queimaduras de 2º e 3º graus*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - CFCH, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

GOVERNO DO ESTADO DE SP. *Primeira vacinada do país, enfermeira Mônica Calazans ajuda a salvar vidas em SP*. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/noticias-coronavirus/primeira-va>

cinada-do-pais-enfermeira-monica-calazans-ajuda-a-salvar-vidas-em-sp/. Acesso em: 10 fev. 2021.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Trad. F. Castilho. Petrópolis: Vozes, 2012.

HOPKINS, John. *Coronavirus Research Center*. John Hopkins University of Medicine, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 26 maio 2020.

HUSSERL, Edmund. *Os Pensadores*. HUSSERL - Vida e Obra. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 2000.

HUSSERL, Edmund. *A ideia da fenomenologia*. Trad. A. Morão. Martinus Nijhoff: Edição 70, 1973.

KIERKEGAARD, Soren. *Temor e Tremor*. Trad. Maria José Marinho. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores)

KIERKEGAARD, Soren. *Ponto de vista explicativo de minha obra como escritor*. Porto: Edições 70, 1986.

MACEDO, Yuri Miguel; ORNELLAS, Joaquim. Lemos.; BOMFIM, Helder. Freitas. DO. COVID-19 NO BRASIL: o que se espera para população subalternizada?. *Revista Encantar*, v. 2, p. 01-10, 1 jan. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/encantar.v2.0001>. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8189>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MAY, Rollo. *O homem à procura de si mesmo*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *La fenomenologia y las ciencias dei hombre*. Buenos Aires: Editorial Nova, 1964.

MORAES, Rodrigo Fracalossi de. Covid-19 e medidas legais de distanciamento social: isolamento social, descentralização e análise do período de 11 a 24 de maio de 2020 (boletim 4). *Instituto de Pesquisa e Economia*

Aplicada. Brasília, maio de 2020 (Nota técnica, n. 20) Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35624. Acesso em: 12 de jun. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de potência*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PENHA, João da. *O que é existencialismo*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE OLINDA. *Primeira pessoa é vacinada contra Covid-19 em Olinda. Pernambuco, 2021*. Disponível em: <https://www.olinda.pe.gov.br/primeira-pessoa-e-vacinada-contracovid-19-em-olinda/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

RANIERI, Leandro Penna; BARREIRA, Cristiano Roque. *A Entrevista Fenomenológica*. Universidade de São Paulo: FAPESP, 2012.

SALDIVA, Paulo. Baixa adesão ao isolamento é resultado de vulnerabilidades sociais. *Jornal da USP*, maio 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/baixa-adesao-ao-isolamento-e-resultado-de-vulnerabilidades-sociais/>. Acesso em: 26 maio 2020.

SECRETARIA ESTADUAL DE SAÚDE. *Boletim epidemiológico Covid-19 12/03: Pernambuco confirma 2 casos importados de Covid-19*. Pernambuco: Secretaria Estadual de Saúde, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Q05y4zyE1eYgbn5ScCk4CPZ_D5j5qbX2/view. Acesso em: 12 jun. 2020.

SECRETARIA ESTADUAL DE SAÚDE. *Técnica de Enfermagem do HUOC é a primeira vacinada em PE*. Pernambuco, 2021. Disponível em: <http://portal.saude.pe.gov.br/noticias/secretaria/tecnica-de-enfermagem-do-huoc-e-primeira-vacinada-em-pe>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

XIE, Mingxuan; CHEN, Qiong. Insight into 2019 novel coronavirus— an updated intrim review and lessons from SARS-CoV and MERS-CoV. *International Journal of Infectious Diseases*, v. 94, p. 119-124, may. 2020.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijid.2020.03.071>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1201971220302046#abs0005>. Acesso em: 26 maio 2020.

WHO. World Health Organization. *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) – Situation Report 56*. Geneve: WHO. 2020a. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19>. Acesso em: 11 jun. 2020.

WHO. World Health Organization. *Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 10 June 2020*. Geneve: WHO. 2020b. Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---10-june-2020>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Recebido em: 13/03/2022

Aprovado em: 2/10/2022

Licenciado por



Armadilhas da fé: reflexões sobre intolerância religiosa a partir de uma teleficção sombria

Pitfalls of faith: reflections on religious intolerance from a dark telefiction

 Robéria Nádia Araújo Nascimento

Resumo: À luz da epistemologia dos Estudos Culturais (HALL, 2004; 2016), este texto problematiza a minissérie de terror *Midnight Mass* (Missa da Meia-Noite) como ponto de partida para a compreensão da intolerância religiosa, um fenômeno que ameaça a convivência na sociedade contemporânea. Os movimentos linguísticos de representação, apropriação, intencionalidades e disputas simbólicas do produto ficcional em estudo permitem visualizar os arquétipos religiosos e os conflitos criados pelo imaginário popular como elementos indutores de segregação social. Apesar de se referir a outra espacialidade o contexto instiga reflexões oportunas sobre preconceitos, estigmas e tensionamentos que afetam as crenças minoritárias no nosso país, especialmente as de matrizes africanas, cujos rituais e adeptos tendem a ser demonizados pela esfera pública, silenciados e vistos sob suspeita pelas vertentes cristãs. Assim, o gênero ficcional de terror, por seus mecanismos de fruição e produção de sentidos, pode favorecer condições de inteligibilidade acerca dessa temática.

Palavras-chave: Missa da Meia-Noite. Ficção seriada. Intolerância religiosa.

Robéria Nádia Araújo Nascimento. Doutora em Educação, Professora do PPGFP (Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba.
E-mail: rnadia81@gmail.com


Abstract: In the light of the epistemology of Cultural Studies (HALL, 2004; 2016), this text problematizes the horror miniseries *Midnight Mass* as a starting point for understanding religious intolerance, a phenomenon that threatens coexistence in society contemporary. The linguistic movements of representation, appropriation, intentions and symbolic disputes of the fictional product under study allow us to visualize the religious archetypes and the conflicts created by the popular imagination as inducing elements of social segregation. Despite referring to another spatiality, the context instigates timely reflections on prejudices, stigmas and tensions that affect minority beliefs in our country, especially those of African origins, whose rituals and adherents tend to be demonized by the public sphere, silenced and viewed under suspicion. by Christian strands. Thus, the fictional genre of horror, due to its mechanisms of fruition and production of meanings, can favor conditions of intelligibility about this theme.

Keywords: *Midnight Mass*. Serial fiction. Religious intolerance.

Introdução

Presente texto apresenta observações teóricas e preliminares de uma pesquisa em curso na qual uma Análise Narrativa de tipologia temática se debruça sobre o arco dramático da minissérie *Midnight Mass* (Missa da Meia-Noite). A produção americana de terror orbita em torno de arquétipos e simbolismos religiosos entrelaçando o mistério e o sobrenatural. Desenvolvida por Mike Flanagan, e lançada na plataforma da Netflix em 24 de setembro de 2021, segue a trilha de outros sucessos do mesmo autor, as séries *A Maldição da Residência Hill* e *A Maldição da Mansão Bly*.

Hibridizando elementos de suspense, *Missa da Meia-Noite* trata do impacto significativo da violência física e simbólica quando uma premissa religiosa é defendida de forma irracional. Isto é, quando uma



crença propaga uma suposta superioridade em nome de Deus para justificar atrocidades, invisibilizar pensamentos diferentes ou anular as demais denominações no espaço coletivo. É justamente a ênfase no imaginário cristão que sugere conexões com o fanatismo religioso, e que nos levou a investigar os impactos dos discursos autoritários de fé em relação a outras religiosidades com suas estratégias (muitas vezes sutis) de opressão. No viés de Durand (2002), o imaginário coletivo é a faculdade que parametriza o fluxo de identificações culturais através de arquétipos e analogias que formam os mitos. Tais mitos alimentam os comportamentos e pensamentos sociais.

Por artifícios da linguagem, o gênero ficção oferece condições para que a audiência seja capaz de construir significados a partir do que vê e ouve. Nesse prisma, o texto e a estética do audiovisual se sustentam, então, no plano de sentidos das vivências espectorais diretamente relacionadas aos seus repertórios. Isto é, de alguma maneira e por vários artifícios, a tela da TV tende a reproduzir o “já visto” e os desafios do cotidiano social. Nesses termos, os contornos narrativos de *Missa da Meia-Noite* nos permitem vislumbrar, ainda que parcialmente, o estranhamento em relação às crenças minoritárias na nossa sociedade. Assim, a minissérie parece oferecer nexos de sentidos para as representações (HALL, 2016) culturais religiosas, descontando-se, obviamente, nuances de ambiência e os recursos do realismo fantástico mobilizados no arco dramático da produção americana. Ou seja, o movimento discursivo ficcional tende a ser subjacente à intolerância com as diferenças religiosas, solicitando interpretações e reflexões sobre a temática

As tramas discursivas, conforme ensina Moita Lopes (2002), envolvem a coparticipação dos interlocutores em situações de negociação e agenciamentos de linguagem. Se os discursos são constructos sociais,




os significados só emergem quando os participantes se envolvem e envolvem outros em circunstâncias culturais e históricas particulares: “Isso quer dizer que a alteridade e o contexto são categorias básicas para compreender *como* o significado é elaborado” (MOITA LOPES, 2002, p. 30).

O autor avalia que o problema do apagamento das diferenças carece, na verdade, da percepção de um mundo plural, no qual os seres humanos não podem ser vistos de forma homogênea. Sob essa lógica, o direito a ser diferente, seja no âmbito religioso, étnico ou de gênero, configura uma luta sociopolítica, mas que não pode reverberar em desigualdades discriminatórias. Por tal ótica, o contexto da minissérie pode mediar uma nova racionalidade acerca das discriminações religiosas, com suas assimetrias e conflitos, destacando-se, especialmente, as repressões às religiões afro, pois sabemos que a matriz africana de fé, em suas condições híbridas, ancestrais e orais¹, diferencia-se da visão dogmática cristã ocidental, cujos princípios são organizados em escrituras que traduzem visões de mundo brancas, eruditas e eurocêntricas.

Jost (2012) assinala que as produções ficcionais, por mais fantasiosas que se pretendam, de algum modo incitam a racionalidade do mundo real “pelo ganho simbólico de verdade que possibilitam ao espectador” (JOST, 2012, p. 25). Por isso, a “universidade antropológica” dos produtos ficcionais faz alusão a um espectro humano crível, onde cada personagem é trabalhado nos seus aspectos mais corriqueiros e

1. Os saberes orais africanos agregam divindades, experiências, informações, rituais e memórias cujas performances são secundarizadas pelas religiões cristãs em virtude de serem fruto de sociedades ágrafas. E isso é, de modo pejorativo, relacionado à uma suposta ignorância dos africanos como motivação de menosprezo a suas práticas sagradas. Entretanto, o valor das crenças africanas reside, justamente, no respeito aos saberes dos antepassados. Portanto, suas religiões são marcadas pelos costumes e tradições da ancestralidade. Póvoas (2007) lembra que nos terreiros de Candomblé “venera-se o antigo como forma de preservar a memória” (PÓVOAS, 2007, p. 267).




simplórios, visando a intertextualidade social e a tradução de verossimilhança. Também corroborando a ideia das interfaces discursivas, Lopes (2009) explicita que os produtos ficcionais forjam um repertório cultural para reconhecimento coletivo.

Na nossa leitura, *Missa da Meia-Noite* revela que o real do terror encontra a ficção, e vice-versa, já que a vida em sociedade denuncia terríveis consequências quando a noção de alteridade é desconhecida ou ignorada na convivência cotidiana. Descortinando os enquadramentos ficcionais, cremos que alguns elementos acerca da intolerância podem ser inferidos nos (des)encontros de fé retratados na minissérie pelas evidências do cristianismo como caminho religioso legítimo para uma suposta salvação da humanidade, pensamento que desqualifica as demais vertentes religiosas que compõem um mundo diverso.

Mas não se trata de traçar uma equivalência entre os simbolismos sobre a finitude humana, presentes na narrativa, e as manifestações religiosas afro-brasileiras, ou de associá-las a mecanismos de *terror*, já que a série se alinha a esse gênero. Intensamente afetadas pela demonização, observamos que as afroreligiões lutam para (re)existir. Portanto, o que nos importa, na pesquisa, é procurar indícios para a compreensão de um mesmo fenômeno social que afeta as crenças minoritárias e as excluem pela lógica desumana do preconceito. Sob tal argumento, *Missa da Meia-Noite* reproduz a mesma opressão que afeta os grupos diferentes cujas sociabilidades e religiosidades são marginalizadas e silenciadas.

Ainda sobre a defesa das imbricações ficcionais com a realidade social, Bulhões (2009) salienta o extraordinário poder que a linguagem “inventada” para a TV adquire na construção de verossimilhança, atuando como fonte imersiva de uma pluralidade de vozes. Em nome dos raciocínios articulados, algumas inquietações movem a análise de *Missa da Meia-Noite*: Será que a mesma fé, vista como a salvação de mui-



tos, também pode ser ferramenta de perdição e insanidade coletiva? O que será possível notabilizar, ao longo dos episódios, acerca dos males da intolerância religiosa? Por que tais representações se intercambiam numa trama de terror? Ao aproximarmos o enredo com o contexto social brasileiro, quais discriminações e violências incidem contra as religiosidades africanas, seus espaços sagrados e/ou adeptos? Até que ponto as retóricas de superioridade de uma crença sobre outras alimentam o imaginário cristão popular e, igualmente, reverberam hipocrisias ou reforçam a segregação das religiosidades de matriz africana?

Parece-nos, de todo modo, evidente a hipótese de que qualquer sociedade, na qual existam posturas excludentes, particularmente racistas, homofóbicas ou misóginas, tende a produzir “ensaios do apocalipse” que, de fato, nos dividem e ameaçam o processo civilizatório para além dos dogmas religiosos professados. Nesse importante aspecto, a vida representada pela ficção encaminha expressivas reflexões sobre a vida coletiva do mundo real no que tange à concepção de liberdade religiosa.

Nessa perspectiva, os fundamentalismos religiosos da minissérie nos instigam a verificar os estigmas e a forma pejorativa com que algumas crenças são silenciadas no nosso país. Somos induzidos a duvidar se existe mesmo uma ética de convivência cidadã no nosso espaço público, apesar da configuração laica do Estado brasileiro. Por essa via, o discurso de intolerância disseminado em *Missa da Meia-Noite* chama atenção para as cisões e tensões que geram o caos dos fundamentalismos.

Circunscrevemos, neste momento, os pressupostos metodológicos que guiam a pesquisa, e, em seguida, apresentamos os núcleos dramáticos. Na sequência, ressaltamos as potencialidades narrativas do gênero ficcional de terror, culminando numa breve discussão teórico-conceitual acerca da intolerância religiosa (SILVA, 2007) e seus impactos no campo religioso afro-brasileiro.



Incurção metodológica: os percursos e as escolhas conceituais

A primeira fase do estudo consistiu numa Análise Temática (MOTTA, 2013) dos episódios para identificação dos eixos de terror que se vinculam à problematização da intolerância. É ela que fundamenta nossas reflexões neste texto. O momento empírico, ainda não vivenciado, e cujo planejamento está em processo, visa tecer interlocuções com discípulos das religiões de matriz africana a fim de ser possível ouvir suas histórias de pertencimento religioso e preconceitos. Ambas as fases demandam um empenho interpretativo guiado pela revisão de literatura no intuito de encontrar respostas para as questões que se reportam a tais cosmologias.

A Análise Temática se refere a um dos princípios metodológicos da Análise Narrativa (MOTTA, 2013) e possibilita o registro das circunstâncias enunciativas (linguísticas) para o descortínio do objeto discursivo central. Trata-se de uma ferramenta que investe na recomposição dos sentidos da linguagem, cujos pontos de partida se revelam no tema inicial da superfície de enunciação incorporando seus desdobramentos e/ou deslocamentos. Nessa fase, são observadas as condições de produção que nos permitem visualizar entrelinhas, tecer induções e inferências, porque os dizeres da trama e de seus personagens nunca são suficientes frente aos interditos, *não ditos* e seus possíveis significados.

No empenho de descortinar a discursividade da série foram analisadas as ambiências, as estéticas de terror e/ou os diálogos entre os personagens, bem como os objetos ou figuras das cenas que se mostraram apropriados para uma compreensão narrativa preliminar. As seguintes etapas embasaram o movimento de interpretação, que se encontra em processo e que, portanto, está sujeito a idas e vindas:



1. Descrição da trama e de seus personagens;
2. Rastreo das abordagens de intolerância religiosa via mediação dos acontecimentos retratados;
3. Identificação dos estigmas, arquétipos e simbologias que permeiam o imaginário religioso da minissérie (DURAND, 2002);
4. Análise das ambiências dos episódios para exemplos do fanatismo religioso e das apropriações dos mitos cristãos;
5. Verificação das práticas de marginalização religiosa associadas às simbologias e rituais de origem africana na fase posterior à análise;
6. Planejamento de entrevistas com membros das comunidades religiosas de origem africana (Candomblé ou Umbanda).

A dinâmica das entrevistas que integra o momento empírico será semiestruturada com a finalidade de estabelecer um ponto de partida dialógico com os interlocutores, mas, ao mesmo tempo, permitir que se expressem livremente, a partir dos pretextos lançados pela série em estudo. A Análise Temática, por sua vez, aglutinou os sete episódios da única temporada, cujos títulos possuem inspiração bíblica, a saber: Livro I: Gênesis, Livro II: Salmos, Livro III: Provérbios, Livro IV: Lamentações, Livro V: Os Evangelhos, Livro VI: Atos dos Apóstolos e Livro VII: Apocalipse. Em cada um foi notabilizado o Plano da História para síntese das falas e/ou situações que retratam ações de intolerância, explícitas ou disfarçadas pelas estratégias narrativas do terror ficcional.

Referências específicas sobre a cultura de séries em seus cruzamentos religiosos contribuíram para a compreensão dos enfoques dramáticos e enriqueceram a revisão bibliográfica, sempre sujeita a acréscimos em razão do cronograma a ser cumprido²: Jost (2012), Anaz (2018; 2021), Lopes (2004; 2009), Oliveira (2011), Schiavo (2008),

2. A previsão é que o estudo seja concluído até novembro de 2023.

Silva (2007), entre outros. Para a percepção das singularidades do gênero terror, têm sido essenciais as contribuições de Nogueira (2010), Lovecraft (1987), Todorov (2010) e King (2012).

Já foi possível perscrutar em *Missa da Meia-Noite* fragmentos alusivos à culpa e à consciência humana, que se entrecruzam à decadência moral dos personagens, notabilizando-se presságios e milagres que cercam os aspectos aterrorizantes das escrituras sagradas, inspiradas nos pressupostos cristãos. A narrativa propõe uma visão apocalíptica de final dos tempos, decorrente das sugestões bíblicas. Os marcadores de “boas intenções” dos personagens se fundamentam em torno de um Deus punitivo, justificados por distorções de comportamentos que reforçam discursos opressores sobre a noção de pecado, alimentam o imaginário do pecado e produzem aceitação de pessoas à luz de uma moral supostamente cristã. Isto é, a exclusão de uns e outros personagens é sempre explicada pela “vontade de Deus”, e esse Ser, ao longo da trama, não estimula a empatia e nem o exercício da alteridade entre os discípulos que habitam a ilha e professam a mesma crença religiosa. Interessante evidenciar que são justamente os membros do islamismo que se mostram mais solidários em relação à coletividade, para além das crenças religiosas e seus paradigmas, embora não possam escapar do destino trágico que lhes foi reservado na trama.


Em razão das observações, o exercício de leitura ficcional nos levou a concordar com Martín-Barbero (2014; 2017) que os produtos não prescindem das mediações culturais, estabelecendo relações de sentidos que as explicam, materializando a circulação, apropriação e interação de múltiplos códigos e significados na sociedade. Por tais caminhos, a ficção ratifica o mundo cultural em sua diversidade, ao mesmo tempo em que aciona uma potência sensorial de apelo à criticidade dos

espectadores. Não apenas importa atentar para *o que dizem* as narrativas, mas *como dizem* e *o que fazem para dizer*.

As representações temático-culturais (HALL, 2016; BULHÕES, 2009) “radiografam” as identidades fragmentadas e as problemáticas contemporâneas delas decorrentes tornando possível enxergar motivações que comprometem a harmonia dos laços sociais. Lopes e Lemos (2019) pontuam que essas narrativas do imaginário exploram um âmbito de consumo de ideias, repercussão e reapropriação para o envolvimento sensível e subjetivo da audiência. A religião cristã, centro da narrativa de *Missas da Meia-Noite*, é tratada de forma extremista, primitiva, atuando como ferramenta de temor para a perseguição aos indivíduos destoantes das normas. Quando a hegemonia católica é reproduzida, segundo atesta um legado histórico perverso de caça às bruxas na Idade Média, as associações às lendas, aos mistérios do sobrenatural e às crendices populares culminam no cerceamento das liberdades individuais com trágicas punições que chegam à subtração de vidas. O contexto conduz Lovecraft (1987) a alertar: “Todas as condições da vida selvagem primitiva levavam tão fortemente à impressão do sobrenatural que não é de admirar o quão completamente a essência hereditária do homem veio a saturar-se de religião e de superstição” (LOVECRAFT, 1987, p. 11).

A atmosfera sombria de *Missas da Meia-Noite*: entre o terror e o mistério


A trama expõe atrocidades e superstições que se desenrolam a partir da figura misteriosa de um sacerdote, o Padre Paul (Hamish Linklater), que chega à decadente e isolada Ilha de Crockett, em substituição ao monsenhor idoso, responsável pela única paróquia há décadas. Embora seja recebido com surpresa, a postura persuasiva e carismá-



tica do jovem religioso logo chama a atenção do pacato grupo local, que se resume a 127 habitantes. Sua chegada coincide com o retorno de Riley Flynn (Zach Gilford), um nativo de personalidade problemática, atormentado por sua consciência, e que se tornou ateu após um acontecimento trágico que marcou sua história. Nesse preâmbulo estão postos os conflitos da fé e a perda de esperança que colocam em xeque o significado dos princípios cristãos, aprendidos desde a infância, principalmente para um coroinha católico que passou a maior parte da vida na igreja.

Contudo, eventos tidos como milagrosos, atribuídos à presença do religioso enigmático, começam a se suceder na ilha, misturando-se às trajetórias dos demais habitantes e desafiando o ateísmo de Riley, que passa a investigar os acontecimentos misteriosos. A vilã implacável com suas atitudes hipócritas em nome de Deus surge disfarçada na sutileza de uma beata local (Bev Keane), cujos arquétipos se confirmam no talento para a fofoca, travestidos de zelo pela moral e bons costumes da comunidade. Erin Greene (Kate Siegel) é a única professora do lugar. Cresceu ao lado de Riley e, no momento presente, busca refúgio na igreja pela frustração de não ter se tornado uma atriz famosa. Sua tristeza e desencanto escondem a mesma falta de fé no futuro que perpassa habitantes de localidades como essas, nas quais faltam oportunidades profissionais.

O xerife Hassan, interpretado por Rahul kholi, vive com o filho adolescente Ali (Rahul Abburi). Ambos são mulçumanos e sofrem preconceito sob a suspeita de associação ao terrorismo. A islamofobia, aliás, é outra reflexão de natureza religiosa posta pela minissérie. Trata-se da aversão e do ódio praticados contra membros do islamismo ou que possuem origem étnica relacionada a esse universo. As consequências da exclusão levam o jovem Ali a pensar numa conversão ao catolicis-




mo no intuito de receber acolhimento das pessoas locais. É visível o quanto a religião católica se sobrepõe no arco dramático para vigiar pensamentos e punir crenças dissonantes através dos castigos divinos.

Outro exemplo de discriminação na pacata ilha pode ser corroborado pela personagem Sarah Gunning (Annabeth Gish), que abandonou sua fé não por razões religiosas, mas por rejeição homofóbica, o que aponta outra temática relevante da série. Como única médica da região, cuida sozinha da mãe, Mildred (Alex Essoe), uma idosa acometida pelos efeitos degenerativos do Alzheimer.

No entanto, a mulher que definhava melhora e rejuvenesce, milagrosamente, de um dia para o outro, com o tratamento espiritual do misterioso padre, desafiando o ceticismo da filha. Driblando a solidão, as questões homoafetivas e as dúvidas do processo de cura materna, a médica também passa a frequentar a igreja, em gratidão ao milagre ocorrido, sem desconfiar que o religioso, na verdade, é o pai com quem nunca conviveu. Tal fato também coloca em perspectiva a questão do celibato entre os dogmas católicos e a noção de pecado como parâmetro para julgamento dos feitos humanos.

Em suma, os membros da igreja local se apropriam do discurso da fé para interferir nos valores e costumes dos demais moradores no intuito de reprimi-los ou enquadrá-los. Numa analogia com o cotidiano social, a centralidade da religião se interpõe como controle dos minúsculos lugares, tal como aparece na trama. Afinal, nas pequenas comunidades, a igreja matriz é um personagem relevante para a vida comunitária, na qual os sacerdotes são tratados como membros das famílias, acompanhando suas gerações, e não apenas devido aos aconselhamentos espirituais por eles ministrados, mas pelos laços de afetividade construídos. Assim, são notados os gatilhos de intervenções nos âmbitos privados, em posturas que se confundem com o próprio ministério religioso, na




expertise de “salvar” algumas almas e “condenar” outras com ameaças de inferno, penitências e expiações de culpas. Imaginemos que, se houvesse um terreiro africano nessa comunidade, logo seria alvo de perseguição por destoar da lógica cristã predominante.

Parece-nos que, na ficção e em outros lugares, a língua afiada das beatas é fator comum exercendo protagonismo local ao evocar um padrão de verdades e justiça que costumam ser legitimadas por paráfrases bíblicas e/ou prescrição de normas do que é *certo* ou *errado*. A religião, a partir delas, sempre se revela com um dedo apontado para o combate e eliminação de posturas desviantes. Em face disso, o componente de humanização, convivência e solidariedade que deveria ressoar na prática religiosa é comprometido ao propagar segregações entre os grupos. No universo fronteiro da minissérie *Missa da meia-Noite*, monstros e anjos se misturam para narrar os limites e as atrocidades fundamentalistas da fé com suas mitologias ou engodos.

A linguagem ficcional para a reflexão da intolerância

Todorov (2010) evidencia que o terror é um gênero inspirado na literatura fantástica que mobiliza elementos sobrenaturais para provocar o medo e o mistério. Sua caracterização é polifônica e flutuante ao assimilar indícios de outros discursos e ressignificá-los, como o drama e o trágico. Imbricações entre o real e o irreal são forjadas com diferentes proporções retóricas de linguagem nas quais prevalece a evocação dos enigmas da espiritualidade.

A associação entre os cenários macabros e o “sobrenatural” em estéticas narrativas de suspense tem se mostrado uma fórmula eficaz na contação de boas histórias sobre universos sombrios (KING, 2012). Tais nuances parecem ser apropriadas para a abordagem do universo




religioso, pois, como propõe Nogueira (2010), os efeitos estéticos de terror fortalecem os arcos narrativos e acionam as experiências passionais e imersivas da audiência.

Quando acessamos a rica genealogia estética e discursiva do gênero horror, tratada por H.P. Lovecraft (1987), aprendemos ainda que “a emoção mais forte e mais antiga do homem é o medo, e a espécie mais forte e mais antiga de medo é o medo do desconhecido” (LOVECRAFT, 1987, p.10). O título da minissérie, em analogia, já propõe que a hora final do dia, ou a meia-noite, deve ser vista com temor. Afinal, ela integra o imaginário místico de muitas crenças, ao ser tratada como traiçoeira, demoníaca e perigosa: “É a hora dos pactos, das oferendas, em que os animais maléficos e os monstros infernais se apossam dos corpos e das almas” (DURAND, 2002, p. 73).

Nogueira (2010) admite a pertinência desses fluxos, lembrando que utopias e distopias, medos e quimeras, paraísos e apocalipses, criação e destruição são dimensões recorrentes ao terror no universo ficcional, onde monstros e heróis se enfrentam e se refazem por “afirmações religiosas”. Em *Missa da Meia-Noite*, é privilegiada a premissa de que a religião ou a magia foram sinônimos de poder ao longo dos tempos: dominaram tanto os valores familiares como os discursos de previsão do mundo, sustentando as expectativas no que está por vir ao propagar normas e leis aceitáveis para os grupos sociais.

Sublinha Chartier (2002) que a concepção cultural do diabo, enquanto construção mística e coletiva, derivada da historicidade, tem o propósito de alimentar a crença cristã como se essa fosse a única representação de uma verdade sagrada. Sob este ângulo, a religião e o medo são os pilares de relações que perseguem e assombam os destinos humanos, marginalizando denominações diferentes, que passam a ser alvos de estigmas e preconceitos como “coisas do diabo”.



No Brasil, membros das religiões de matriz africana são tidos como praticantes do mal e recebem olhares enviesados dos seguidores de outras vertentes religiosas, classificados de macumbeiros ou feiticeiros. Religiões como Candomblé ou Umbanda parecem travar uma luta permanente com os resquícios do sistema escravocrata colonizador na reafirmação diária de suas existências (re)inventando estratégias para a preservação de seus rituais (OLIVEIRA, 2011). A impressão que temos é que a batalha da diáspora africana assumiu outros contornos, mas não se extinguiu na sociedade brasileira, embora essa seja tributária das contribuições africanas na formação cultural do seu povo.

Magalhães et al (2012) explicam que a temática do sobrenatural e do demoníaco com suas diversas representações e achismos do senso comum são constantemente retomadas, reescritas ou reinventadas através da criatividade popular que se encarrega de difundir credices, lendas e mitos, que se misturam a ideias religiosas. “Daí que se compreenda a forma como a magia e a religião surgem constantemente como motivo e como contexto das narrativas ficcionais” (NOGUEIRA, 2010, p. 27).

A trama dialoga até com a sensação de medo, que se intensifica pela noite, pela escuridão ou por seres de outro plano, difíceis de observação nítida, apelando para a presença de sombras, penumbras e trevas. Por essa via, os elementos mobilizados em Missa da Meia-Noite aludem a tensões e temores que algumas crenças, entendidas como seitas profanas, instigam no espaço social pelo desconhecimento de seus saberes, valores e tradições. Como defende Marques (2018): “Entre o suposto vão que separa os domínios do Sagrado e do Profano, há uma série de mediações e agenciamentos que envolvem pessoas, lugares, deuses e coisas” (MARQUES, 2018, p. 222).



A ficção plasma o real?

Dimensões de sentidos da intolerância religiosa

Em Missa da Meia-Noite, qualquer crença ou pessoa que questione os processos de subjetivação cristã é sinônimo de “práticas do mal”. De que maneira estabelecer aproximações entre a narrativa e as violências que afetam as religiões de origem africana? Até que ponto o imaginário ficcional se liga à problemática da intolerância? Na tela, vemos um líder religioso carismático que induz a população a agir sob preceitos de irracionalidade. No espaço público brasileiro, igualmente constatamos que as religiões afro-brasileiras continuam sendo vítimas de uma marginalização irracional.

Embora os ambientes simbólicos sejam completamente diferentes, a intolerância provoca graves conflitos na concretude das relações sociais. Sempre que a cristalização de comportamentos preconceituosos é defendida como apologia de dogmas, o tradicionalismo religioso estabelece radicalismos e discriminações. As crenças de matriz africana, que ainda são consideradas grotescas ou exóticas, enfrentam as mesmas tensões sendo silenciadas por preconceitos racistas.

Nesse sentido, urge compreender o significado da categoria “intolerância”, cuja semântica retrata fronteiras e reações étnicas ou nacionalistas extremas, assim como constatamos embates entre regionalismos e mestiçagens, bem como profusão de separatismos radicais em qualquer âmbito. A partir dessa problematização, Bucci (2020) equipara o conceito de intolerância à tragédia do “não diálogo”. Num posicionamento análogo, Schiavo (2008) reitera que qualquer “incomunicação” denota ideias uniformizadoras que impedem uma convivência harmoniosa: “Por trás de qualquer fundamentalismo existe o anseio

pela pureza racial, o nacionalismo étnico, a ortodoxia religiosa e as identidades culturais homogêneas” (SCHIAVO, 2008, p. 175).

Silva (2019), por sua vez, declara que a sociabilidade negro-africana tem no terreiro um centro irradiador fundamental de princípios religiosos. Contudo, o senso comum, sob a influência de ideias cristãs, julga esse lugar e as práticas religiosas que nele ocorrem como sinônimos de lascividade e curandeirismo. No raciocínio de Sodré (2017), a imposição do cristianismo, conforme retratada na minissérie, silenciou as manifestações dos descendentes africanos e sufocou a sua dignidade, tornando-os estigmatizados por intolerância e preconceitos:

A liturgia dos africanos e de seus descendentes prestou-se a objeto de ciência (antropológica, sociológica, psiquiátrica, psicanalítica) no panorama dos estudos brasileiros. Nenhum deles deu a palavra ao negro. Este, na Modernidade assim como na antiguidade europeia, sempre foi tido como *aneu logon*, isto é, ‘sem voz’. Como várias outras formas de conhecimento submetidas ao colonialismo ocidental, o saber ético e cosmológico dos africanos sempre experimentou o silêncio imposto pela linguagem hegemônica (SODRÉ, 2017, p. 7).

Em sintonia com esse posicionamento, Oliveira (2011) enfatiza que a exclusão social dos negros se intercambia à sua religiosidade ancestral na sombra da colonialidade. Para a autora, o discurso da livre mestiçagem e da laicidade caracterizam uma democracia racial falaciosa. Nesse horizonte, a religiosidade negra, para se preservar viva, atesta a capacidade de resiliência dos povos originários frente a um racismo epistêmico. O preconceito que enxerga as práticas de fé afro-brasileiras como “menores” se fundamenta na perspectiva de que “se uma religião é verdadeira, as outras são falsas. Isso desemboca na ideia da



unicidade de crenças e, portanto, na exclusão do que é diferente” (OLIVEIRA, 2011, p. 123).

No plano das culturas, a estigmatização gera o individualismo e o absolutismo de pensamentos, assim como os preconceitos que provocam a invisibilidade do outro, que passa a não ser reconhecido, e muito menos respeitado por uma identidade “deteriorada” (GOFFMAN, 2004). Vertentes advindas de muitas cosmologias, por seus rituais e sincretismos, são práticas desacreditadas, ignoradas como atraso e superstição, assim como desmotivadas a reafirmar seus pertencimentos ancestrais. Uma racionalidade objetiva e arbitrária criou uma visão superior que suspeita de mitos e tradições religiosas orais. Tal visão se assemelha ao crivo do terrorismo contra os personagens mulçumanos de *Missa da Meia-Noite*: só o fato de existir naquela comunidade já os coloca como culpados por suas origens, aparências e crenças.

Julgamentos semelhantes perpassam o povo de terreiro, que continua invisibilizado aos olhos da sociedade cristã, exposto à violência da polícia, preso e violentado em seus corpos e lugares sagrados, apesar da passagem dos séculos e dos avanços dos tempos. Em linhas gerais, o bojo da repressão reflete o silenciamento e o medo que se tem da cultura negra, pois o lugar ocupado pela intolerância religiosa na sociedade não prescinde do racismo que afeta a condição humana.

Nesse sentido, é oportuno recorrer ao pensamento de Skliar (2006), que corrobora os impactos do conceito de intolerância, uma acepção que, por si mesma, já esconde um racismo sutil, disfarçado por verbos considerados democráticos, a exemplo de “respeitar, aceitar, tolerar, reconhecer”. O autor chama atenção para o fato de “se tolerar algo”, condição na qual não há prerrogativa de alteridade. Nesse caso, é como se houvesse omissão de ação, aceitação e convivência para não alterar determinadas estruturas de opressão social, conservando-se

sem reação, indiferente ao outro e às suas circunstâncias ou direitos de existência. Quanto mais fragmentada se apresenta a vida social, mais ressoa o discurso da tolerância [e do respeito] na impossibilidade da homogeneização pretendida.

Silva (2019) considera que a concepção de pecado, do mal, ou de um adversário do bem, é algo que, naturalmente, se vincula às religiões monoteístas e cristãs. Todavia, vale dizer que, no âmbito do politeísmo afro-brasileiro, não há antagonismos que se oponham à definição do bem. Portanto, os preconceitos são infundados, e ao se criticar tais práticas religiosas, a intolerância e o respeito assumem, então, um significado de superficialidade, como se substituíssem a ação, confirmando a apatia ou isenção de responsabilidade dos indivíduos, uma vez que muitos desconhecem o que criticam. Como afirma Skliar (2006), quem busca tolerar algo é sempre aquele que se coloca em posição de superioridade ao outro, e esse, por sua vez, parece “depende de quem o aceite”, quando todos somos, em certa medida, uma parte de outros.

Numa organização de obra relevante sobre intolerância religiosa, o autor referido menciona, com propriedade, os reflexos dos graves conflitos no campo social acerca dos ataques que grupos neopentecostais, notadamente da Igreja Universal do Reino de Deus, vêm realizando contra os cultos e adeptos das afroreligiões (SILVA, 2007) na sociedade contemporânea. O antropólogo narra que os casos de violência nem sempre são difundidos e registrados, mas se mostram motivados por associações equivocadas entre as entidades e os rituais dessas vertentes religiosas às práticas de feitiçaria e magia negra. Num movimento contrário, Póvoas (2007) ensina que “a comunidade dos terreiros é um exemplo de vida solidária, de interesse e respeito pela sua própria cultura e pela cultura de outros” (PÓVOAS, 2007, p. 10).



Martino (2016) atribui a intolerância ao desconhecimento da pluralidade multicultural, que é perpassada por uma miscelânea de correntes e tradições religiosas derivadas da imbricação de grupos e etnias. Os hibridismos são vistos com desconfiança, ao mesmo tempo em que alimentam a resiliência dos grupos afetados pelo estranhamento social e atitudes pejorativas, nas quais são ignorados os valores da ancestralidade africana, resultando em violências inaceitáveis. Daí, cumpre indagar: religiões afro são somente “religiões de pretos”? E por que o mundo religioso *precisa* ter cor? Em suma, as expressões de intolerâncias, como elucidada Oliveira (2011), atingem diretamente as práticas religiosas diaspóricas e suas simbologias desvelando questões multiétnicas e socioeconômicas que revelam o racismo estrutural e as desigualdades do país.

Certamente, como indica Marques (2018), interessa focar no modo como pessoas, deuses e coisas emergem mutuamente em suas relações sociais, sem reduzir as práticas diferentes a meras “curiosidades primitivas”, “crenças” ou a modelos explicativos baseados no regime de enunciação e validade judaico-cristão. Trata-se, nos termos do autor, da emergência pragmática de respeito e empatia que esteja atenta ao que as pessoas das religiões africanas “dizem e fazem”, levando a sério suas palavras e práticas, concedendo-lhes espaço para que suas vozes sejam ouvidas, garantindo-lhes o respeito e a visibilidade que lhes são negados. Numa sociedade multicultural como a brasileira, nem deveríamos enfrentar as questões suscitadas pela minissérie. Todavia, em que medida essa história de exclusão contribui para a resiliência das comunidades afro-religiosas? Há que se pensar, também, as implicações da negação e vitimação que as perpassam, analisando suas trajetórias ancestrais de permanência e superação de conflitos ao longo do tempo, por isso emerge a necessidade da escuta para a compreensão desse universo religioso.

Ao modo de (in)conclusão

Não é simples explorar a intolerância religiosa, uma conjuntura complexa, sobretudo nos limites de um artigo, afinal essa categoria solicita um rigor teórico-substancial que uma pesquisa em curso ainda não pode oferecer. No entanto, desenvolvemos aqui um esforço de leitura e aproximação com as sugestões narrativas de *Missa da Meia-Noite*, tomando a minissérie de terror como *locus* promissor de fruição e estudo para as retóricas do cristianismo que alimentam estigmas sobre outras denominações. A partir da Análise Temática foi possível vislumbrar que o imaginário sombrio mostrado na ficção constitui valiosa superfície de representação, apropriação, intencionalidades e disputas simbólicas acerca do imaginário popular e dos arquétipos religiosos no papel de repressão à pluralidade das crenças e seus códigos de (re)existência.

Mirando, pois, a complexidade do *ethos* religioso afro-brasileiro, a fase empírica da pesquisa terá o propósito de conhecer e registrar as narrativas dos discípulos de matrizes africanas a fim de expandir a discussão conceitual ora iniciada. De maneira incisiva, os diálogos de campo buscarão (re)dimensionar o nosso olhar, auxiliando-nos a descobrir se os adeptos sofrem discriminação religiosa no ambiente familiar, profissional ou escolar; se seus locais de culto já sofreram ataques e agressões; se têm conhecimentos das violências a terreiros noticiadas pelas mídias; se enfrentam algum constrangimento social em razão dos símbolos de fé que ostentam ou da própria cosmologia religiosa, entre outras questões que poderão ser demandadas, e que foram sugeridas pela minissérie.

Supomos que a captura das falas dos interlocutores pode se mostrar assertiva e necessária para se contrapor aos silenciamentos e à

invisibilidade a que suas crenças são submetidas, ainda que a liberdade religiosa do país lhes assegure suas liturgias. Por ora, as conexões e agenciamentos de Missa da Meia-Noite revelaram potencialidades, porque reverberam as consequências sombrias de ações preconceituosas contra as diferenças e práticas de fé. Nesse sentido, a narrativa se coloca enquanto metáfora evocativa e interpretativa sobre os fanatismos e fundamentalismos religiosos que assombram o nosso cotidiano social e que, infelizmente, não constituem obras de ficção.

Referências

ANAZ, Sílvio Antonio Luís. *Atributos de séries dramáticas de sucesso e engajamento da audiência*. Significação, São Paulo, v.45, n.50, jul-dez, 2018.

_____. *Arquétipo e catarse nas narrativas audiovisuais*. Matrizes. V.15 - Nº 2, mai./ago., São Paulo, 2021.

BUCCI, Eugênio. A intolerância ou a tragédia do não diálogo. In: INCERTI, Fabiano; CANDIDO, Douglas Borges (Orgs). *Olhares sobre o mundo: lições do café filosófico do Instituto Ciência e Fé PUCPR*. Curitiba: PUCPRESS, 2020.

BULHÕES, Marcelo. *A ficção nas mídias: um curso sobre a narrativa nos meios audiovisuais*. São Paulo: Ática, 2009.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. 2ª ed. Lisboa: Difel, 2002.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

JOST, François. *Do que as séries americanas são sintoma?* Porto Alegre: Sulina, 2012.

KING, Stephen. *Dança macabra: o terror no cinema e na literatura dissecado pelo mestre do gênero.* (Trad.) IBÁÑEZ, Louisa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. *Ficção televisiva no Brasil: temas e perspectivas.* São Paulo: Globo, 2009.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de; LEMOS Ligia Prezia. A construção de mundos na telenovela brasileira: um estudo de caso a partir das cinco personagens mais lembradas. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (Org). *A construção de mundos na ficção televisiva brasileira.* Volume 6. São Paulo: OBITEL/Editora Globo, 2019.

LOVECRAFT, Howard Phillips. *O horror sobrenatural na literatura.* Tradução de João Guilherme Linke. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1987.

MAGALHÃES, Antonio Carlos. et al. (orgs). *O demoníaco na literatura.* Campina Grande: EDUEPB, 2012.

MARQUES, Lucas. *Fazendo orixás: sobre o modo de existência das coisas no candomblé.* *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 38(2): 221-243, 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação.* São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Dos Meios à Mídia*. Um Conceito em Evolução. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2017.

MARTINO, Luís Mauro. *Mídia, religião e sociedade.* Das palavras às redes digitais. São Paulo: Paulus, 2016.

MIDNIGHT MASS (MISSA DA MEIA-NOITE) - Produção de Mike Flanagan. Estados Unidos: Netflix. 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise crítica da narrativa.* Brasília: Editora UNB, 2013.

NOGUEIRA, Luís. *Manuais de Cinema II: géneros cinematográficos*. Coviilhã: LabCom Books, 2010.

OLIVEIRA, Irene Dias de. Religiões afro-brasileiras e etnicidade: novas sensibilidades num mundo multicultural. In: OLIVEIRA, Irene Dias de; REIMER, Ivoni Richter; SOUZA, Sandra Duarte de. (Orgs). *Religião, transformações culturais e globalização*. Goiânia: PUC, 2011.

PÓVOAS, Rui do Carmo. *Da porteira para fora: mundo de preto em terra de branco*. Ilhéus, BA: Editus, 2007.

SCHIAVO, Luigi. Síntese e perspectivas. In: MOREIRA, Alberto da Silva; OLIVEIRA, Irene Dias de (Orgs). *O futuro da religião na sociedade global: uma perspectiva multicultural*. São Paulo: Paulinas, 2008.

SKLIAR, Carlos (Org.). Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: CECCIM, Ricardo Burg, LULKIN, Sérgio Andrés, BEYER, Hugo Otto, LOPES, Maura Corcini. *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SILVA, Vagner Gonçalves da et al. *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Exu: o guardião da casa do futuro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. (Trad.) CASTELLO, Maria Clara Correa. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Recebido em: 06/08/2022

Aprovado em: 18/10/2022

Licenciado por



Atividades e tarefas escolares na formação docente inicial: uma análise de enunciados de escrita

School activities and tasks in initial teaching education:
an analysis of written statements

 Adna Sousa

 Clara Regina Rodrigues de Souza

Resumo: O presente artigo contempla um estudo sobre a elaboração de atividades de escrita, em contexto de formação docente inicial. Sabemos que elaborar atividades e tarefas escolares é uma prática inerente à atuação docente, visto que o professor produz constantemente atividades aplicadas em sala de aula, para mobilizar saberes dos alunos, no processo de aprendizagem. Entretanto, por vezes essa prática carece de ser sistematizada, em cursos de licenciatura. Nessa perspectiva, desenvolvemos uma metodologia em que investigamos a produção de enunciados de atividades de escrita, elaboradas por alunos pré-concluintes do curso de Letras Língua Portuguesa. Para tanto, fundamentamo-nos em Araújo (2017), que trata sobre enunciados de atividades; Antunes (2003; 2009), que discute sobre atividade de escrita. Os

Adna Sousa. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino da Paraíba.

Clara Regina Rodrigues de Souza. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba ((Proling/ UFPB/ bolsista Capes)). Está como professora do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPP. É integrante do: CPI da LSF (UFPB/ CNPq); HEDRA EU (Australia National University's Institute for Communication in Healthcare); do Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL/ CNPq).

resultados da análise apontam para o fato de que os professores em formação inicial, apesar de não terem experiência com a prática de elaborar enunciados, demonstram um desenvolvimento satisfatório nas atividades de escrita elaboradas. Tal resultado evidencia, pois, um processo de orientação, planejamento e (re)elaboração dos enunciados¹.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Atividade e enunciados de escrita. Linguística Aplicada.

Abstract: The present article contemplates a study about the elaboration of writing activities, in the context of initial education of teaching. We know that developing school activities and tasks is a practice inherent to teaching, since the teacher constantly produces activities applied in the classroom, to mobilize students' knowledge in the learning process. However, sometimes, this practice needs to be systematized in undergraduate courses. From this perspective, we developed methodology in which we investigate the production of wordings of writing activities elaborated by pre-graduating students of the Portuguese Language Arts Course. To this, we are based on Araújo (2017), which deals with wordings of activities; Antunes (2003; 2009), which discusses writing activity. The results of the analysis point to the fact that teachers in initial education, despite having no experience with the practice of elaborating wordings, demonstrate a satisfactory development in the writing activities elaborated. This result, therefore, evidences a process of guidance, planning and (re)elaboration of the statements.

Keywords: Initial teaching education. Activity and writing statements. Applied Linguistics.

1. Este artigo é uma versão ampliada e revista, fruto da monografia *Produção de enunciados de atividades e tarefas de leitura e escrita no estágio docente de Língua Portuguesa*.




Introdução

A atuação docente é constituída mediante diversos saberes mobilizados em diferentes práticas, dentre elas, a elaboração de enunciados de atividades e tarefas escolares. Assim, entendemos que essa competência é desenvolvida ainda no processo de formação do professor.

Contudo, nem sempre essa prática ocorre de forma sistematizada durante a graduação, período em que o professor ainda está em formação docente inicial. Desse modo, mesmo sendo essencial na construção de saberes docentes iniciais e profissionais, a prática de elaborar enunciados de atividades, sejam elas de leitura, escrita ou análise linguística, contribuem para a melhoria do ensino-aprendizagem na Educação Básica e para a formação/identidade docente.

Perante tais considerações, este artigo é uma versão ampliada de um trabalho de pesquisa, apresentado em situação de conclusão de curso. Para este estudo, realizamos um recorte das atividades de escrita produzidas por alunos, pré-concluintes do curso de Letras-Língua Portuguesa, da disciplina de Estágio Supervisionado III. Nesse sentido, este trabalho está situado no campo teórico-metodológico da Linguística Aplicada (LA), uma vez que busca investigar e contribuir para uma situação de uso linguístico (MOITA LOPES, 2006).

Essas atividades foram produzidas por cinco, dos sete, professores em formação docente inicial. Foram elaboradas no referido componente curricular, que integra a formação em licenciatura. Fazemos referência a tais alunos como: *professores em formação C*, *professores em formação D* e como *professor em formação A* – aquele que participou do estudo de forma individual. Dito isso, convém pontuarmos que: a) os professores em formação deste estudo eram quatro profes-



soras e um professor; b) o estágio acontece geralmente em dupla. Nessa metodologia de pesquisa empreendida, analisamos e discutimos, pois, a produção de tais atividades e tarefas escolares, nesse ambiente específico de formação docente.

Diante desse contexto, questionamos: como os alunos pré-concluintes do Curso de Letras Língua Portuguesa elaboram os enunciados de atividades de escrita? De que maneira os enunciados elaborados favorecem a aprendizagem da prática de escrever? Quais conhecimentos teórico-pedagógicos são considerados na formulação dessas atividades?

Ao partimos dessas questões, objetivamos, de modo geral, analisar as produções de atividades de escrita, realizadas pelos professores-estagiários, do curso de Letras Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba. De modo específico, objetivamos: identificar e interpretar os objetivos de aprendizagem a serem alcançados a partir dos enunciados produzidos; discutir a aprendizagem de escrita, através das atividades elaboradas; compreender as teorias de ensino-aprendizagem, utilizadas pelos professores em formação, nas produções de atividades e tarefas escolares, que possibilitam o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

No intuito de cumprir os objetivos propostos e, assim, responder às perguntas de pesquisa, este artigo está estruturado em duas seções: a primeira aborda a elaboração de enunciados de atividades de escrita, na atuação docente; a segunda apresenta a análise das atividades de escrita, com predomínio de comandos/objetivos explícitos.

Elaboração de enunciados de atividades de escrita na atuação docente: uma discussão teórica

A atuação docente é constituída de diversas atividades pedagógicas, dentre elas, a elaboração de enunciados de atividades e tarefas escolares. Esta é uma competência profissional que possibilita a construção de saberes, bem como auxilia o professor em seu desenvolvimento em sala de aula. No entanto, esse fazer pedagógico é carregado de diversas implicações, relacionadas ao modo como são elaboradas, à seleção de objetivos pedagógicos em sua elaboração, bem como ao seu potencial de cumprimento pelos alunos da Educação Básica.

De acordo com Araújo (2017), “uma atividade deve estar ligada a pelo menos um tipo de objetivo de ensino, ou seja, uma atividade precisa indicar o que será verificado ou avaliado” (p. 29). Por exemplo, as atividades de escrita diferem das atividades de leitura, uma vez que os exercícios de escrita precisam ser apresentados aos alunos a partir de modelos. Isto é, faz-se necessário ensinar como o texto é construído, com base em um contexto estabelecido e na perspectiva de publicização. É preciso, desse modo, que os comandos que orientam a produção textual direcionem para a ação que se realizará.

Nesse sentido, pensar sobre atividades e tarefas é compreender também que seus enunciados são compostos por comandos, os quais exigem diferentes habilidades do interlocutor. A constituição de comandos é caracterizada através de sequências injuntivas. Conforme propõe Rosa (2003, p. 43 *apud* ARAÚJO, 2017, p. 38), a sequência injuntiva apresenta três tipos de comandos. O primeiro *comando* apresentado é o *obrigatório*, em que a instrução exposta deve ser executada, para que os objetivos determinados sejam alcançados, caso



contrário o interlocutor sofre as consequências de não ter realizado as ações propostas.

O segundo *comando* é o *alternativo*, do qual sua realização depende da necessidade de praticar a ação. O terceiro e último *comando* são os *opcionais*, que apresentam uma diferença em relação aos demais, pois sua realização não é necessária para que o principal objetivo seja atingido. Assim, os comandos significam ações que devem ser realizadas, em diferentes atividades; constituem um importante fator no ensino, uma vez que os alunos, ao realizarem as orientações apresentadas, desenvolvem suas capacidades, e podem verificar seus conhecimentos no processo de aprendizagem.

No enunciado, as ações a serem realizadas pelo aluno/interlocutor devem ser apresentadas de modo claro. Assim, “os enunciados de atividades, como sequências injuntivas que são, devem começar com verbo no imperativo, a fim de que o comando a ser obedecido fique evidente” (ARAÚJO, 2017, p. 50). Com essa clareza, seu interlocutor tem potencial de cumprir o que se pede.

Nesse processo de elaboração, “cabe ao professor examinar os enunciados que formula para verificar como estão escritos, que ações solicitam e se a composição como um todo atende aos objetivos estabelecidos para a atividade” (ARAÚJO, 2017, p. 53). Em outras palavras, ao elaborar atividades e tarefas, o docente precisa analisar e refletir sobre sua produção, para que essa, por sua vez, esteja de acordo com propósitos específicos e que sejam possíveis de realização.

Em seu planejamento de aulas, para trabalhar com atividades de escrita, é preciso que o professor selecione exemplos textuais, de acordo com a proposta de produção que deseja realizar. A título de exemplo, pensemos em um plano de atividades a ser desenvolvido em uma turma da Educação Básica, na qual será trabalhada a produção do gênero resenha.




Para que essa atividade seja desenvolvida e os alunos consigam produzi-la, é necessário apresentar exemplos de outras resenhas, destacando e explorando as características do gênero. Após tomar conhecimento do que é uma resenha e do que são constituídas, os alunos tendem a produzir, de uma forma mais adequada, a produção solicitada. Do contrário, a elaboração do texto proposto, possivelmente, não atenderia aos elementos apresentados no decorrer do estudo da produção textual.

Esse processo de produção, vai além do cumprimento de uma ordem. Segundo Araújo (2017), há, antes de tudo, uma junção de fatores, entre os quais: a empatia com o tema e com a posição enunciativa propostos, bem como o manejo adequado dos recursos linguísticos típicos do jogo exposto (p. 67). Nessa perspectiva, além de enunciados que apresentem claramente as ações a serem desenvolvidas, os aspectos temáticos e linguísticos que integram o exercício de produzir textos também são fundamentais para que os alunos consigam elaborar suas produções.

Outro ponto crucial relacionado à atividade de escrita diz respeito às finalidades dessas produções. Isso significa que o resultado das produções dos alunos precisa ser evidenciado por meio de socialização, para que os discentes percebam o papel da aprendizagem decorrente do ensino de língua, sobretudo, para que desenvolvam a competência escritora.

Para Miranda (2016), a elaboração de tarefas de aprendizagem deve buscar, na forma de problemáticas específicas, situações em que sejam necessárias à obtenção de um conhecimento geral sobre o objeto, de maneira que o aluno tenha a oportunidade de construir e expandir suas habilidades cognitivas. Desse modo, as atividades e tarefas se configuram como recurso-pedagógico que proporciona o desenvolvimento dos conhecimentos, o domínio de conteúdo, bem como a criticidade do aluno sobre os objetos de estudo.




Por conseguinte, as atividades didáticas têm o potencial de contribuir com a aprendizagem discente. Sobremaneira quando estas passam por um processo de elaboração consistente e reverberam complexidade, ao se mostrarem “desafiadoras para os alunos, além de terem grande importância no trabalho escolar que vise ao exercício do raciocínio analítico. Estão longe de serem meras perguntas ou frases a serem completadas (ARAÚJO, 2017, p. 117).

Dessa forma, apresentar atividades que exijam dos alunos um esforço maior é bastante pertinente, pois contribui para que, nessa prática, os discentes, tanto nas suas experiências de formação inicial, quanto nas futuras vivências profissionais, possam refletir sobre as funções do ensino-aprendizagem de língua.

Nesse interím, o trabalho de desenvolvimento da competência escritora precisa ser entendido como parte do processo de ensino-aprendizagem, que promove princípios para um contexto de comunicação. Dessa maneira, “a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, [...], de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Assim, para desenvolver as competências dos discentes, o professor necessita analisar os aspectos norteadores de seu trabalho e orientar a escrita, levando em consideração que essa prática envolve o desenvolvimento de conceitos, sentidos e objetivos específicos. Ao desenvolver a competência discursiva, o professor precisa direcionar seu trabalho para a inserção dos alunos em práticas e situações de letramento existentes em nossa sociedade, como aponta Oliveira (2010).

Nessa visão de ensino da língua, a escrita é pensada a partir de variações de conteúdos e gêneros, “na sua forma textual e como atividade interativa, a qual, por sua vez, é parte significativa da atuação




social das pessoas” (ANTUNES, 2009, p. 209). Com isso, desenvolver as habilidades escritoras dos discentes consiste em uma ação que possibilite ao aluno enxergar as diferentes possibilidades de utilização do texto, no processo de aprendizagem da língua/linguagem.

Para que o ensino de escrita ocorra de forma eficaz, essa atividade precisa ter como prioridade “a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, [de] cuja circulação social somos agentes e testemunhas” (ANTUNES, 2009, p. 213). Em sala de aula, o trabalho com o desenvolvimento da escrita consiste em adotar práticas discursivas, a partir da multiplicidade de textos que nos cercam no dia a dia.

Para tanto, o início dessa ação pedagógica se realiza a partir de gêneros textuais mais simples e posteriormente mais complexos, adequando essa prática às necessidades dos alunos. Em outros trabalhos, Antunes (2003) admite que “a escolha desses diferentes gêneros de textos deverá acontecer, gradativamente, na dependência do grau de desenvolvimento que os alunos vão demonstrando na habilidade de escrever textos” (p. 115).

Diante disso, a atividade de escrita tem de ser pensada e realizada considerando contextos reais, de conhecimento dos alunos, para que eles tenham e saibam o que argumentar na hora de escrever. De acordo com Antunes (2003), “o importante é abandonar a escrita vazia de palavras soltas, de frases soltas, de frases inventadas que não dizem nada, porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos” (p. 115). Escrever sobre assuntos dos quais não se tem conhecimento não contribui para que a escrita dos alunos apresente ideias relevantes.

Ademais, iniciar a produção de textos por meio de assuntos pertinentes, que despertem os alunos para a escrita, que os envolvam e que contribuam para que o desenvolvimento de sua competência escrito-



ra deve acontecer de forma descomplicada e atrativa. Antunes (2003) ainda recomenda que “em toda atividade de escrita, o aluno deve ser levado a vivenciar a experiência de primeiro: a) planejar; depois b) escrever o que seria a primeira versão de seu texto, conforme cada caso, para deixá-lo na versão definitiva” (p. 116).

Dessa forma, de acordo com o que propõe a mencionada autora, o ato de planejar, de cumprir etapas, deveria ser uma prática presente no processo de escrita, uma vez que os alunos passariam a identificar o seu desenvolvimento em cada fase de produção textual, a qual tende a melhorar a partir da análise e reflexão do que está adequado e do que está inadequado em seus textos.

Oliveira (2010, p. 113) afirma que, para escrever, necessitamos de conhecimentos linguísticos, mas também precisamos ter conhecimentos enciclopédicos e textuais. Essa tríade corrobora para que a competência discursiva seja possível de ser desenvolvida e realizada de forma acertada. Nesse sentido, compreendemos que os *conhecimentos linguísticos* são os saberes que determinadas pessoas têm de uma língua, do léxico, e das particularidades constitutivas desse saber, em que, para realizar a produção de um texto, o aluno precisa mobilizar esse conhecimento.

De modo relacionado, os *conhecimentos enciclopédicos* se referem às noções e aos entendimentos que um indivíduo tem ou sabe sobre determinados assuntos; de sorte que esse conhecimento também é fundamental na prática da escrita. Por seu turno, os *conhecimentos textuais* se atrelam ao fato de uma pessoa conhecer e compreender, de forma suficiente, os aspectos característicos de determinados tipos e gêneros textuais, a ponto de conseguir produzi-los. Por conseguinte, com esses conhecimentos, o discente tem potencialidade de desenvolver a sua competência de produzir textos.

Esses conhecimentos sobre o desenvolvimento da competência escritora diferem da concepção de escrita como produto. A escrita vista como produto compreende essa prática como uma ação que não demanda um planejamento antecipado e coerente com as ações didático-pedagógicas, em que tal atividade não possibilita que exista um contexto de ensino que favoreça o desempenho da escrita dos alunos.

Diferente da noção de escrita como produto ou processo, Oliveira (2010) adota outra concepção que integra produto e processo, já que, para o mencionado autor, “a escrita é um processo que leva a um produto” (p. 121). Assim, essa prática pedagógica demanda uma preparação tanto do professor quanto do aluno, os quais precisam estar conscientes do processo organizacional que envolve o ato de escrever.

Diante do exposto, percebemos como o trabalho com o ensino-aprendizagem da escrita é carregado de ações necessárias de serem refletidas e, principalmente, postas em prática. Logo, na atuação docente, a construção adequada da competência escritora fornece subsídios para uma prática socialmente ativa.

Atividades de escrita com predomínio de comandos/objetivos explícitos: análise de dados

As atividades com predomínio de comandos/objetivos explícitos apresentam enunciados que orientam, de forma clara, as ações que devem ser desempenhadas pelos interlocutores, com o intuito de realizar os objetivos propostos. Vejamos:

Exemplo 1:

Professores em formação C

EXERCÍCIO

CARTA 1:

Olá,

Queria parabenizá-los pela belíssima e muito bem elaborada matéria da Revista *Capricho* nº1259 que fala sobre as tendências da moda. Foi muito útil na hora de sair para aquela ‘baladinha’ básica! Inclusive essas ‘makes’ servem para usar em qualquer lugar e em qualquer hora do dia. Todas as minhas amigas ficaram me perguntando se eu tinha contratado um maquiador (hahaha)! Aí eu respondo: - gente eu peguei de uma matéria fantástica da revista *capricho*.

Com toda sinceridade,

Joyce Coling e Carolina Chaves - Fortaleza, CE

Fonte: Revista *Capricho*, nº 1259.

Disponível em: <http://garotasdaxurupita.blogspot.com.br/2009/09/carta-do-leitor.htm>

CARTA 2:

Uma vergonha a situação em que chegou nosso Corpo de Bombeiros. Já não basta a falta de medicamentos, de merenda escolar, de produtos de limpeza nas escolas e agora de licitação para comprar alimentos para nossos heróis? Às vezes, fico pensando, será que a administração faz de propósito ou será que faz porque não sabe administrar mesmo? Que ponto chegou nossa cidade... e a Câmara ainda tem o capricho de votar contra o pedido de moção de repúdio ao digníssimo prefeito.”
Dejair Aparecido Palácio, Jaú, por e-mail.

Disponível em: <http://www.comerciodojahu.com.br/noticia/1370099/carta-do-leitor-bombeiros-dejair-aparecidopalacio>

ATIVIDADE

Com base nas leituras das cartas acima, responda as questões a seguir:

1. As cartas acima abordam sobre o mesmo assunto? Justifique.
2. Identifique as características que ambas as cartas do leitor apresentadas acima possuem em comum.
3. Qual das duas cartas segue a estrutura padrão da carta do leitor? Justifique sua resposta.
4. Descreva as semelhanças e as diferenças em relação à estrutura do gênero textual presentes nos dois textos.

Fonte: Material enviado via e-mail à autora desta pesquisa pelos professores em formação C. Disponíveis em suas respectivas sequências didáticas, elaboradas em Estágio Supervisionado III.

O Exemplo 1 corresponde a uma atividade elaborada pelos professores em formação C, os quais objetivavam desenvolver a escrita dos alunos através de um planejamento didático. Este contempla tanto uma atividade de leitura e discussão temática quanto uma atividade que visa o estudo do gênero carta do leitor. Sendo esta, por sua vez, o exemplo em foco.

Na primeira questão do Exemplo 1, tem-se uma tarefa para o aluno, a qual solicita a resposta sobre o que tratam os textos-base da atividade e, em seguida, solicita a justificativa da resposta. Isto é, o aluno deve realizar a ação expressa pelo verbo flexionado no imperativo, a qual consiste em discorrer a respeito do assunto das cartas, executando assim, uma ação discursiva. Essa questão faz o aluno voltar aos textos

carta 1 e *carta 2*, para identificar o conteúdo em referência, ao contrário de expor a temática abordada.

Na segunda questão, o enunciado se inicia com o verbo *identificar*, flexionado no imperativo (*identifique*), solicitando também que uma ação seja realizada, a qual corresponde à identificação das características apresentadas pelas duas cartas. Na terceira questão, a tarefa do aluno também é identificar qual das cartas (1 ou 2) apresenta uma estrutura mais adequada correspondente ao gênero carta do leitor. Além disso, o discente tem que justificar o porquê de o texto escolhido ser de fato o mais satisfatório. O que é aspecto positivo, já que o aluno tem de mobilizar seus conhecimentos sobre as características estudadas sobre o gênero em questão.

Na quarta e última questão, o comando é regulado por uma sequência injuntiva iniciada pelo verbo *descreva*. Há, nesse exemplo, um comando simples, pois está claro o que o aluno precisa fazer, que no caso é descrever as semelhanças e diferenças entre os textos, enquanto considera a estrutura do gênero textual. Essa questão objetiva enfatizar as particularidades do gênero carta do leitor e reforçar para o aluno essas informações, à medida que eles conseguem identificar e relacionar ao que certamente já foi discutido em aula.

Nesse exemplo de atividade, podemos verificar que os professores em formação C apresentaram objetivos claros para a aprendizagem discente, em que consistiam em fazer os alunos exercerem uma atividade analítica, para que compreendessem as características do gênero abordado, a partir de modelos apresentados, a fim de iniciar um trabalho com esse tipo de produção textual. De acordo com o que propõe Araújo (2017), as atividades de escrita exigem esse processo com base em modelos.

Com base em Oliveira (2010), consideramos que o desenvolvimento da habilidade de escrita foi concebida por esses professores como um

processo que gera um produto. Dito de outra forma, as atividades de leitura e de estudo dos gêneros textuais como processo visavam desenvolver um gênero de texto em específico. Desse modo, podemos concluir que os professores em formação C objetivaram trabalhar com o processo de escrita com planejamento e consistência em suas ações, para que o ensino não ocorresse a partir de uma abordagem superficial.

Proseguimos nossa análise, apresentando mais um exemplo de atividades com predomínio de comandos/objetivos explícitos, também dos professores em formação C. No exemplo anterior, os professores trabalharam o gênero carta do leitor, no exemplo seguinte, solicitam a produção do gênero estudado. Vejamos:

Exemplo 2:

Professores em formação C


TEXTO

Brasil é o maior em desigualdade social

A distribuição de renda no Brasil é a pior do mundo, em que os 10% mais ricos ganham 28 vezes a renda dos 40% mais pobres.

Fonte: Brasil é o maior em desigualdade social. Por: Júlio César de Freixo Lobo

A distribuição de renda no Brasil é a pior do mundo, em que os 10% mais ricos ganham 28 vezes a renda dos 40% mais pobres. Este é um dos dados publicados em uma pesquisa que será lançada em livro, chamada “Desigualdade e Pobreza no Brasil”, do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), que levou em consideração indicadores do Banco Mundial (Bird), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), IBGE e da ONU.




Outros elementos do estudo do IPEA indicam que os 10% mais ricos da população brasileira se apropriam de cerca de 50% da renda total do país, e os 50% mais pobres detêm apenas 10% da renda do país. Outros países mais pobres não têm uma desigualdade estrutural tão grande como o Brasil. Pelos dados da pesquisa do IPEA, esta situação não sofre mudanças há exatamente 25 anos e parece que existe um conformismo dentro da sociedade brasileira de continuar esta desigualdade.

O estudo do IPEA mostra que a desigualdade social no Brasil é estrutural, o que confirma as teses da Refundação do PCML (Partido Comunista Marxista Leninista) de que este é um modelo de desenvolvimento do Brasil desde a colônia, que fez com que a propriedade privada de monopólio da terra voltada para a exportação fosse a mola mestra da desigualdade social.

Com o regime escravocrata agro-exportador, as diferenças de classe social entre os que detinham os meios de produção, que eram os colonizadores portugueses e os escravos, que eram a mão-de-obra gratuita para tocar a economia do país, fizeram com que o país se desenvolvesse de uma forma desigual. O desenvolvimento econômico do Brasil desde aqueles tempos não quebrou o monopólio da terra e da indústria e por isso todo o crescimento foi injusto para a maior parte da população brasileira, que teve que sustentar a sede dos lucros dos monopólios estrangeiros e nacionais até os dias atuais.

A elite brasileira sempre foi egoísta e ligada ao capital estrangeiro a quem sempre se uniu para espoliar o povo. O nosso país é composto por uma população enorme de miseráveis e de párias sociais que conseguem sobreviver com muitas dificuldades, com um salário mínimo de R\$ 151 que, segundo o DIEESE, deveria estar em torno de R\$ 1mil. O salário mínimo do trabalhador está em 25% do valor de quando foi criado em 1940 por Getúlio Vargas.



O estudo do IPEA mostra que somente uma mudança radical na sociedade brasileira é capaz de mudar esse quadro de injustiça social, que é próprio do sistema capitalista, principalmente em um país do Terceiro Mundo. Mais uma vez as Teses de Refundação do PCML mostram que precisamos organizar a revolução socialista no Brasil para apagar do poder esta elite que há mais de 500 anos oprime com fome, violência e miséria. A pesquisa do IPEA mostra que o principal ponto a ser enfrentado para que se diminua a desigualdade social no Brasil é o investimento em educação, já que a média de escolaridade do trabalhador brasileiro é de 6,3 anos de estudo. Mas o projeto neoliberal, que faz com que os governos apliquem menos recursos em vários setores sociais, está levando os trabalhadores brasileiros a ganharem bem menos do que se tivessem uma melhor educação.

Embora a estatística seja melhor do que há dez anos atrás, mas se compararmos a outros países pesquisados, como a Coreia do Sul que investiu maciçamente no setor educacional para dar um grande salto de desenvolvimento econômico, o Brasil é um país que gasta poucos recursos com o setor, o que diminui as oportunidades para os que estão entrando no mercado de trabalho, que correspondem a mais de 1,5 milhões de pessoas a cada ano sem conseguir uma colocação satisfatória, tornando precárias as relações trabalhistas com a diminuição do salário.

Disponível em: LOBO, Júlio César de Freixo. Inverta.org. Disponível em: Brasil é o maior em desigualdade social — Jornal Inverta

- Com base nas discussões das aulas anteriores e na leitura da reportagem presente acima, produza uma carta do leitor referindo-se ao autor ou site, no qual foi postado do texto. A carta deverá seguir a estrutura formal do gênero e conter as características de uma boa carta do leitor.

Fonte: Material enviado via email à autora desta pesquisa pelos professores em formação C. Disponíveis em suas respectivas sequências didáticas, elaboradas em Estágio Supervisionado III.

Nesse Exemplo 2, referente ao material didático também dos professores em formação C, notamos que existe uma orientação para uma produção textual, resultado de todo o processo anterior de leitura, discussão e estudo do gênero textual. De início, percebemos que são apresentados os aspectos que devem ser considerados antes de iniciar a escrita, em que o aluno deve lembrar-se das discussões realizadas em sala e considerar o texto-base apresentado.

Verificamos que esse enunciado é constituído por uma sequência injuntiva, que aparece sob o verbo *produza*, que está flexionado no modo imperativo. Assim, o aluno da Educação Básica se vê diante de um comando obrigatório, que o leva a realizar uma ação. Conforme vimos com Araújo, em consonância com Rosa (2003 apud ARAÚJO, 2017), esse comando precisa ser executado, do contrário o objetivo não será atingido, o qual é, nesse caso, escrever, ou melhor, produzir uma carta do leitor.

Outro aspecto observado é o de que, nessa atividade de produção, a escrita dos alunos não parta do vazio, aspecto importante, segundo Antunes (2003), no trabalho com o ensino-aprendizagem da escrita. Seguindo ainda as noções propostas por Antunes (2003), o processo de escrever de fato deve ser um trabalho planejado e executado por etapas, o qual contribui para um melhor desenvolvimento da competência escritora, como realizaram os professores em formação C.

Em síntese, percebemos que os professores em formação C apresentaram objetivos de desenvolver a produção do gênero carta do leitor, com base em procedimentos que levaram à realização desse propósito,

possibilitando aos discentes um estudo de um gênero considerado mais simples, para que futuramente estejam mais preparados na escrita, para desenvolver trabalhos com gêneros que exigem maior complexidade.

Partimos, neste instante, para um exemplo que também ilustra a nossa análise. Este diz respeito à elaboração do material didático dos professores em formação D, que, assim como no exemplo 2, requisita uma produção escrita de determinado gênero textual. Observemos:

Exemplo 3: Professores em formação D

TEXTO 1

"Ser uma mulher feliz significa muita coisa. Tem a ver com a liberdade de ser e agir como quiser, com a condição de tomar decisões sobre o próprio corpo. É sobre o direito de ganhar o mesmo salário que um colega homem numa função equivalente e saber que tem a garantia de não ser vítima de violência doméstica. Mas, hoje, nada disso é certeza em lugar algum do mundo, pelo menos de acordo com a pesquisa *Diferenças Globais entre Gêneros*, publicada no ano passado pelo Fórum Econômico Mundial. O estudo indica, por exemplo, que olhando só para o mercado de trabalho ainda levará 81 anos para haver uma equalização de salário, participação e liderança. A questão é que não vai dar mais para esperar. E essa igualdade, em uma sociedade dominada pelo machismo, só virá com muita militância e choque, assim como ocorreu com toda mudança social importante. Nem sempre lembramos que a vida das mulheres já passou por grandes mudanças. Trabalhar, estudar, votar, praticar esportes, ter prazer... tudo era assunto proibido há pouco mais de meio século. As conquistas vieram graças aos movimentos feministas, que atravessaram gerações dando a cara à tapa - literalmente. E foi preciso que algumas pessoas fizessem barulho e gritassem mais alto para serem ouvidas. Talvez seja esse momento, o da defesa irrestrita da igualdade entre gêneros, o princípio daquela imagem preconceituosa que recai sobre a militância."

TRAMONTINA, Mariana. "*Ser uma mulher feliz significa muita coisa*". Disponível em: <<http://tab.uol.com.br/feminismo/>> Acesso em 09 de outubro de 2017.

Proposta de redação


Com base nos textos lidos e no comentário acima, produza um artigo de opinião em que você se posicione acerca do papel da mulher na sociedade contemporânea. Lembre-se de inserir um título relevante e de assinar seu texto, que deverá ter no máximo 30 linhas e você terá que dar um título.

Fonte: Material entregue impresso à autora desta pesquisa pelos professores em formação D. Disponíveis em suas respectivas sequências didáticas elaboradas, em Estágio Supervisionado III.

No Exemplo 3, dos professores em formação D, há a atividade escrita, proposta final da sequência didática desenvolvida por esses professores. Nessa atividade, o aluno precisa executar uma ação discursiva. No enunciado da questão, o aluno é orientado a se basear em textos já estudados e no comentário apresentado, que antecede a atividade para produzir um artigo de opinião. Verificamos a presença de um comando obrigatório, através do verbo *produzir*, no modo imperativo, conforme a sequência injuntiva se estabelece, para que fique claro para o aluno os comandos que deve cumprir.

Nessa questão, também se destacam outros comandos obrigatórios, que aparecem nos verbos *inserir* e *assinar*, também no modo imperativo, os quais remetem a ações que devem ser desempenhadas. Constatamos ainda que há ocorrência de orientações repetidas no enunciado, já que se pede para inserir um título e mais à frente dar um título. Verbos diferentes que nesse contexto remetem à execução da mesma ação.

Assim, se o comando já foi dado através do verbo *inserir*, não há a necessidade de repetir essa ordem com outro comando, sob o verbo *dar*. Dessa forma, a sugestão “você terá que dar um título” é considerada redundante e desnecessária. Apesar dessa inadequação, no final do enunciado, compreendemos essa proposta de atividade como satisfatória, pelo fato de que apresentou objetivos evidentes no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que os discentes a realizassem. Além disso, há um resultado da escrita enquanto processo que gera um produto, como concebe Oliveira (2010).



Desse modo, estamos mais uma vez diante de uma proposta de atividade que objetiva desenvolver a escrita dos alunos, a partir de um determinado gênero textual, que tem uma temática pertinente para ser discutida na produção. Acreditamos que despertar o posicionamento crítico do aluno também foi a intenção desses professores, bem como apresentar o tema discutido e o seu ponto de vista na produção do gênero artigo de opinião. Verificamos que os professores em formação D apresentam a quantidade de linhas permitidas na produção, equivalentes a mesma quantidade apresentada na proposta de redação do Enem.

Diante disso, podemos pensar que tais professores aplicaram essa proposta, com o intuito também de preparar os alunos para situações concretas que precisam mobilizar seus conhecimentos e se adequar a regras estabelecidas, como o caso de vestibulares. Conforme entendemos com Oliveira (2010, p. 128), a escola precisa preparar os alunos para a vida fora dela. Dessa forma, entendemos a proposta dos professores em formação como necessária e satisfatória no processo de ensino.

Para finalizar a análise, expomos um outro exemplo, que descreve, semelhante aos Exemplos 2 e 3, a produção de uma atividade de escrita, sendo esta solicitada a partir da temática *Igualdade de gênero*, desenvolvida pelo professor em formação A, para ser aplicada em uma turma da 2ª série do Ensino Médio. Analisemos:

Exemplo 4:

Professor em formação A

Proposta de Redação

1 - Suponhamos que haverá na escola um evento voltado para a “igualdade de gêneros” e você foi escolhido o porta-voz da turma do 2ºC. Agora deverá produzir um texto dissertativo-argumentativo so-

bre essa temática para ser lido no evento juntamente com os demais textos selecionados.

Fonte: Material enviado via redes sociais à autora desta pesquisa pelo professor em formação A. Disponíveis em suas respectivas sequências didáticas, elaboradas em Estágio Supervisionado III.

O exemplo 4 também é resultado de um trabalho planejado com textos para explorar a leitura, a discussão temática e o gênero abordado. Vale mencionar que não tivemos acesso a todo material elaborado pelo professor em formação A. Entretanto, sabemos que sua sequência didática é semelhante a propostas de seus colegas de estágio, uma vez que as orientações fornecidas pela professora da turma, sobre como deveria ser o planejamento das ações em estágio, eram as mesmas orientações para todos os alunos.

Assim, o que diferenciava as sequências correspondia a aspectos específicos de cada turma da Educação Básica que iriam ministrar as aulas, mas, quanto aos deveres de estagiários e as suas atuações, competia à professora da disciplina julgar como o processo deveria se suceder.

Nesse sentido, podemos afirmar, que essa atividade também objetiva desenvolver a escrita dos alunos. Para isso, no enunciado da questão, o professor em formação A apresenta as orientações para a realização da tarefa em duas partes. Na primeira, os alunos são orientados a supor uma situação para discutir uma temática, de modo que esta era a mesma temática que o professor-estagiário estava trabalhando com a turma ao decorrer dos encontros de estágio.

Em relação a segunda tarefa, percebemos que o aluno é informado sobre uma ação que precisa ser desenvolvida, a qual consiste em escrever um texto-dissertativo argumentativo. Verificamos que o professor em formação A usa o advérbio de tempo *agora* seguido do verbo *de-*

verá, no futuro do presente, para fazer referência à ação que deve ser realizada pelo discente naquele momento.

O enunciado do Exemplo 4 é constituído por um comando simples, o qual informa de forma clara o que aluno precisa fazer para realizar a tarefa. Em outras palavras, é o comando de fazer agir apresentado que possibilita a realização da produção textual. Como sabemos, de acordo com Araújo (2017), as atividades de escrita direcionam a ações discursivas. Dessa maneira, o enunciado analisado determina que os alunos escrevam, isto é, discorram sobre a temática proposta, caracterizando-se assim como uma ação discursiva.

Além disso, esse exemplo de formulação de enunciado apresenta uma finalidade para a atividade escrita, aspecto importante nesse recurso didático, em que os discentes, ao suporem tal situação, vão se engajar na proposta, sentindo-se mais motivados a desempenhar o trabalho apresentado. Como vimos nas discussões teóricas, de acordo com Araújo (2017), é preciso que no enunciado fique claro que a produção do aluno terá um leitor, e será apresentado publicamente em uma determinada situação social.

Assim, apesar de, no Exemplo 4, a situação de publicação ser uma suposição, uma situação que não irá ocorrer, podemos afirmar que o aluno escreveria a partir de uma intencionalidade. Sabemos com Oliveira (2010, p. 138) que o objetivo pode ser fictício, o importante é, segundo esse autor, estabelecer um objetivo para a produção textual do aluno.

Outro aspecto que vale destacar nessa atividade é seu objetivo de desenvolver a competência escritora dos alunos, a partir do trabalho com um gênero textual mais complexo, qual seja, o artigo de opinião. Esse é um gênero necessário de ser abordado em uma turma de 2ª série do Ensino Médio, já que, nesse período de formação, os alunos

precisam sobremaneira desenvolver habilidades crítico-argumentativas, em suas produções linguísticas.

Nessa atividade em foco, o enunciado apresenta clareza e objetividade, para que a proposta do professor em formação A seja realizada e os seus objetivos de aprendizagem sejam cumpridos. A partir de uma temática relevante, a ser discutida em sala de aula, o aluno precisa levantar seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, assim como desenvolver um posicionamento crítico, com argumentos para defendê-lo. Dessa maneira, o professor A está contribuindo para que o aluno rompa com o bloqueio da linguagem e construa, aos poucos, sua autonomia no saber.

Verificamos, pois, que o professor em formação A, ao trabalhar com essa perspectiva de ensino de LP, ajuda o aluno a se apropriar da língua para uma situação social posterior, que exigirá dele a habilidade de desenvolver um texto dissertativo-argumentativo, situação concreta que se refere à redação do Enem, que exige esse tipo de produção textual.

De modo geral, as atividades de escrita analisadas mobilizam predomínio de comandos explícitos, em que apresentam de forma clara as orientações para o aluno realizar as ações solicitadas. Percebemos que esses comandos escritos como sequências injuntivas permitiram a clareza das tarefas exigidas e contribuíram, de forma satisfatória, para que os objetivos das atividades fossem alcançados.

Considerações finais

A atuação docente do professor de Língua Portuguesa envolve a mobilização de saberes e de determinadas práticas pedagógicas. Dentre essas práticas, a elaboração de atividades de escrita precisa ser pensada com base em orientações específicas. É preciso que haja objetivos

definidos e que essa atividade não seja um aglomerado de frases vazias, sem propósitos e direcionamentos.

Nesse sentido, o planejamento do que deve ser ensinado e o caminho a percorrer precisam considerar cada situação que permeia o processo de ensino-aprendizagem. Exemplo disso é, conforme desenvolvemos, o trabalho voltado para a escrita, com atividades que sejam elaboradas de maneira satisfatória, para que os discentes possam compreender e realizar o que é solicitado.

Diante do exposto, buscamos, ao longo deste trabalho, cumprir com os objetivos propostos. Especialmente na seção dois, cumprimos o objetivo de *analisar as produções de atividades de escrita, realizadas pelos professores-estagiários, do curso de Letras Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba*. Tal cumprimento foi possível porque, primeiramente, traçamos caminhos teórico-metodológicos, nas seções um e dois, para cumprirmos os objetivos de: *identificar e interpretar os objetivos de aprendizagem a serem alcançados a partir dos enunciados produzidos; discutir a aprendizagem de escrita, através das atividades elaboradas; compreender as teorias de ensino-aprendizagem, utilizadas pelos professores em formação, nas produções de atividades e tarefas escolares, que possibilitaram o desenvolvimento cognitivo dos alunos*.

Assim, concluímos com a resposta para as questões de pesquisa: *Como os alunos pré-concluintes do Curso de Letras Língua Portuguesa elaboram os enunciados de atividades de escrita? De que maneira os enunciados elaborados favorecem a aprendizagem da prática de escrever? Quais conhecimentos teórico-pedagógicos são considerados na formulação dessas atividades?*

Como resposta, verificamos que: as atividades elaboradoras apresentam o que é esperado de alunos pré-concluintes de licenciatura,

isto é, os professores em formação inicial produziram exercícios de escrita satisfatórios, dentro do contexto em que estavam inseridos, com objetivos de aprendizagem explícitos. Particularmente, as atividades conseguiram evidenciar a necessária inter-relação, que se espera em atividades a serem respondidas por alunos da Educação Básica, entre conhecimento teórico e prática de sala de aula.

Nosso ponto de chegada reverbera a urgência de se desmistificar que só se aprende a docência na própria execução do ensino, como se o direcionamento teórico não fizesse parte da ação de ensinar e, menos ainda, da ação de aprender. Como a análise dos dados em foco apontou, há um contínuo entre as ações de ensinar e de aprender, o qual precisa ser orientado, uma vez que, mesmo que nossos dados tenham apresentado níveis de satisfatoriedade, esta prática de elaboração de atividades e enunciados escolares ainda carece, portanto, de ser sistematizada em cursos de licenciatura. Mais do que essa sistematização, é urgente haver mais pesquisas e mais resultados de pesquisa sobre essa inter-relação teórica e prática de ensino-aprendizagem.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 207-216.

ARAÚJO, Denise Lino de. *Enunciados de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. São Paulo: Parábola, 2017.

MIRANDA, Made Júnior. A lição de casa escolar e o ensino desenvolvimental. In: *Perspectivas atuais na formação de professores*. / Ricardo Luiz de

Bittencourt; Neila Carla Camerini (Organizadores). Rio de Janeiro: Diction Brasil, 2016. (Série Perspectivas atuais na formação de professores; vol. 1)

MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Recebido em: 02/05/2022

Aprovado em: 16/10/2022

Licenciado por



Considerações sobre a ciência nos escritos de Mikhail Bakhtin

Considerations about sciences in the writings of Mikhail Bakhtin

 Ludmila Kemiác

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir as reflexões tecidas sobre a ciência ao longo da obra de M. Bakhtin. Procuramos comparar a visão defendida sobre o domínio cognitivo, nos ensaios iniciais do teórico, com os questionamentos que se delineiam em seus últimos escritos. Defendemos, a partir de nossa leitura, que esses últimos escritos mostram uma preocupação de Bakhtin com o que poderíamos denominar como “questões libertárias da ciência”, isto é, uma preocupação em definir uma metodologia de análise do objeto que colocaria em destaque a personificação em oposição à coisificação, “libertando”, assim, esse objeto do mutismo em que uma só voz ecoa.

Palavras-chave: Domínio cognitivo. Método. Mikhail Bakhtin.

Abstract: This article aims to discuss the reflections on science throughout M. Bakhtin’s work. We try to compare the view defended on the cognitive domain, in the theorist’s initial essays, with the questions that are outlined in his latest writings. We defend, from our reading, that these last writings show a concern of Bakhtin with what we could call “libertarian questions of science”, that is, a concern to define a methodology of object analysis that would highlight the personification in opposition to objectification, thus “li-

Ludmila Kemiác. Professora de Língua portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande. Doutora em Linguística pela UFPB. E-mail: ludmila.kemiác@professor.ufcg.edu.br

berating” this object of silence in which a single voice echoes.

Keywords: Cognitive domain. Method. Mikhail Bakhtin.

Introdução

Os estudos do russo Mikhail Bakhtin, voltados para a literatura, devido à amplitude de questões que suscitam, e à impressionante capacidade de dialogar com diferentes conceitos de nossa cultura, têm influenciado investigações diversas e ancorado as mais variadas pesquisas no âmbito das ciências humanas. Várias publicações (AMORIM, 2004; BEMONG et al. 2015; BRAIT, 2005, 2008a, 2008b, 2016a, 2016b; BRANDIST, 2012; RIBEIRO e SACRAMENTO, 2010; FARACO, TEZZA e CASTRO, 2007; PONZIO, 2016) evidenciam essa influência.

Certamente, a visão defendida por Bakhtin, segundo a qual a cultura humana constitui uma totalidade, uma unidade sistemática valorativa (BAKHTIN, 2014) – visão essa que fundamenta o estudo do objeto estético na definição de sua singularidade em relação a outros domínios culturais – contribui para a abrangência das questões suscitadas pelo pensador russo.

No entanto, mais que suscitar questionamentos e influenciar estudos em diversas áreas disciplinares, essa visão de unidade cultural (ético, estético, cognitivo) presenteia-nos com reflexões pertinentes sobre a ciência, sobre o pensamento teórico. Nesse sentido, este artigo tem




por objetivo discutir essas reflexões tecidas sobre a ciência¹ ao longo da obra de M. Bakhtin. Procuramos comparar a visão defendida sobre o domínio cognitivo, nos ensaios iniciais do teórico, com os questionamentos que se delineiam em seus últimos escritos.

Pautamo-nos, aqui, por uma metodologia interpretativa da obra do pensador russo, considerando a linha temporal de publicação dos textos bakhtinianos. Assim, nossa análise recai inicialmente sobre os primeiros ensaios de Bakhtin – conhecidos como ensaios do “jovem Bakhtin” (FARACO, 2009) – (“O autor e a personagem na atividade estética”, “Para uma filosofia do ato” e “O problema do conteúdo, do material e da forma”). Em seguida, comparamos as reflexões tecidas, nesses ensaios iniciais, acerca do domínio cognitivo com a visão que o autor russo apresenta sobre as ciências humanas em seus últimos escritos (“Metodologia das ciências humanas” e “O problema do texto”).

Defendemos, a partir de nossa leitura, que esses últimos escritos mostram uma preocupação de Bakhtin com o que poderíamos denominar como “questões libertárias da ciência”, isto é, uma preocupação em definir uma metodologia de análise do objeto que colocaria em destaque a personificação em oposição à coisificação, “libertando” esse objeto do mutismo em que uma só voz ecoa.

No tópico a seguir, “O domínio cognitivo: primeiros textos”, analisaremos os ensaios *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 2010) e *O*

1. Destacamos que o conceito de “ciência” desenvolvido por Bakhtin amplia-se ao longo de seus escritos. Em seus textos iniciais, notadamente “O autor e a personagem na atividade estética” (BAKHTIN, 2003), “Para uma filosofia do ato” (BAKHTIN, 2010) e “O problema do conteúdo, do material e da forma” (BAKHTIN, 2014), o termo recobre o conceito de “domínio cognitivo”, entendido como atividade cognoscente sobre um objeto analisado – trata-se, pois, de um conceito que se aproxima do que entendemos tradicionalmente por “ciência”, considerando-se a influência neokatiana que pauta seus primeiros textos. Esse conceito é ampliado em seus escritos sobre as ciências humanas, a partir da compreensão de que a ciência deve também ser tomada como “diálogo”, como interação entre duas consciências – a consciência do pesquisador, que interroga, e a do pesquisado, que direciona as perguntas formuladas pelo primeiro.



autor e o herói na atividade estética (BAKHTIN, 2003). Esses textos, segundo Faraco (2009), são ensaios inacabados, nos quais vemos a intenção inicial de Bakhtin de construir o que Faraco (2009) denomina como “prima filosofia”: a crítica direcionada ao teoreticismo. Em seguida, nos tópicos “A ciência e a busca pela libertação do homem ‘coisificado’” e “As ciências humanas: objeto, método e instrumentos”, discutimos o projeto de libertar o objeto das ciências humanas (particularmente, os estudos literários) da coisificação pelo pesquisador. Por fim, apresentamos nossas considerações finais no último tópico.

O domínio cognitivo: primeiros textos

Neste tópico, segundo pontuamos acima, analisamos os ensaios *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 2010) e *O autor e o herói na atividade estética* (BAKHTIN, 2003). Neles, encontramos reflexões do pensador russo, a respeito da ciência, direcionadas em dois caminhos: a crítica ao teoreticismo e a definição do domínio cognitivo – em contraposição aos domínios ético e estético – como sendo um domínio que se instaura a partir do reinado de uma só consciência.

Por “crítica ao teoreticismo”, entende-se uma posição contrária não exatamente à teorização, ao pensamento teórico, mas ao fato de a teoria do conhecimento ter se tornado “o modelo para todas as teorias de todos os outros domínios da cultura” (BAKHTIN, 2003, p. 80-81).

Em *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 2010), Bakhtin reclama que a ciência tenta se passar pela vida: “o mundo como objeto de conhecimento teórico procura se fazer passar como o mundo como tal” (BAKHTIN, 2010, p. 50). Nesse ensaio, Bakhtin busca olhar o fazer estético e o ato no seu caráter de processo em devir. No ato, ao se olhar o processo, e não o ato já concluído, torna-se imperativo a percepção do




eu em relação ao outro como centros valorativos concretos, na arquitetura da vida (eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim). Assim, Bakhtin reclama a inserção do sujeito “alteritário” na estética e na ética: o sujeito que se constitui na relação com o outro – o sujeito portador de uma visão única do mundo, dentro de sua singularidade, e que, portanto, precisa doar essa visão, esse valor para o outro.

Ao distinguir os domínios ético, estético e cognitivo, no ensaio *O autor e o herói na atividade estética* (BAKHTIN, 2003), o filósofo argumenta que, no evento cognitivo, não há herói, nem em potencial. Nesse mesmo ensaio, defende a consciência gnosiológica como “uma consciência única e singular (ou melhor, uma consciência só)” (BAKHTIN, 2003, p. 81).

Em ensaios posteriores, particularmente os ensaios inacabados “O problema do texto”, “Apontamentos de 1970-1971”, “Metodologia das ciências humanas” – todos constantes da obra “Estética da criação verbal” (BAKHTIN, 2003) – o teórico parece relativizar as afirmações acima, ao abordar as especificidades das ciências humanas, como ciências do texto. Em “Metodologia das ciências humanas”, por exemplo, afirma que “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395); e, ao contrapor as ciências exatas às ciências humanas, defende que aquelas estudam o outro como “coisa”, objeto mudo, ao passo que essas não se detêm sobre uma “coisa”, mas sobre outros discursos. No próximo tópico, comentaremos mais detalhadamente esses ensaios posteriores.


Por ora, é necessário sublinhar que, em “O autor e a personagem na atividade estética” (BAKHTIN, 2003), o teórico centra suas discussões sobre o processo de criação, mais exatamente a criação estética, mas, para isso, devido à sua visão unificada da cultura, precisa contrapor essa – a criação estética – à criação cognitiva e ao processo de vivencia-



mento ético. O processo de criar um mundo representado pressupõe duas consciências, no mínimo – autor e personagem, entendendo-se “consciência” como um saber-dever que se direciona a algo ou a alguém. Nesse sentido, o autor, na atividade estética, é uma consciência inacabada, que abarca outras consciências (a dos personagens), e tem o dever de, com seu ativismo, concluir essas consciências. As personagens são consciências que se movem eticamente, direcionam-se no mundo criado pelo autor. E, como consciências éticas, são impulsionadas pelo dever ético.

A consciência cognitiva não cria outra consciência (como na atividade estética), mas um objeto a ser estudado. Se fosse uma atividade voltada para a criação de outras consciências, teríamos personagens, sujeitos de suas vivências. A consciência cognitiva pode mover-se em direção ao “homem que fala” – para nos apropriarmos de uma expressão de Bakhtin utilizada no ensaio “O discurso no romance” (BAKHTIN, 2015) –, mas, no processo de criação de um mundo teórico, não opera com a vivência desse homem, pois precisa isolar elementos para estudá-lo; e, ao fazê-lo, não pode debruçar-se sobre ele como “homem integral”, unindo em um único plano sua imagem externa e interna.

Se entendidos o ato estético e o cognitivo como atos criativos – a criação de um mundo representado e a criação de um mundo teórico –, perceber-se-á que aquele precisa ser povoado por consciências (como representação da vida) e esse não: ainda que meu objeto de estudo seja o homem, esse homem não ocupa um lugar na existência, ele precisa ser “desgarrado” da existência para ser estudado, pois, nessa existência – em devir – ele seria inapreensível. Logo, não há personagem no evento cognitivo, pois esse evento instaura-se quando o outro é transformado em objeto. Retiro o outro do evento ético e o transformo em objeto de estudo. Nisso, reduzo o outro a partes, isolo o seu



ato do seu “todo”, dissocio a vivência do corpo, e, assim, ao fazer essa dissociação, é possível tratar de um ato eminentemente humano sem qualquer referência a um sujeito, como se o ato existisse por si só.

O mundo teórico, segundo Bakhtin, é o “mundo obtido por abstração do ato histórico responsável – individual” (BAKHTIN, 2010, p. 51). Nesse mundo, o existir é algo “dado”, concluso e completo (BAKHTIN, 2010, p. 52). A consciência gnosiológica, ademais, apresenta-se como consciência inacabada. Com efeito, tanto a consciência ética, quanto a estética (a do autor) são consciências inacabadas. Apenas a consciência da personagem, no domínio estético, possui acabamento.

O ato cognitivo caracteriza-se por se dissociar do ético: uma vez criada, uma teoria passa a existir independentemente do sujeito que a criou. Deve ser um constructo capaz de gerar novas asserções dentro de leis imanentes, das “regras” estabelecidas em um simbolismo que lhe é inerente. Como a teoria torna-se independente? Não preciso que Bakhtin esteja vivo enunciando o conceito de polifonia toda vez que alguém pretenda examinar uma obra de Dostoievski. A polifonia, pensada por um sujeito concreto, “desgarrou-se” desse sujeito. A teoria deve ser capaz de ser repetida inúmeras vezes. Eu, por outro lado, em minha vida, vivo a imanência do instante.

No entanto, destacamos que, conforme assevera Bakhtin, em “Para uma filosofia do ato” (BAKHTIN, 2010), a teoria deve ser pensada – e só o é por um sujeito único, preso à imanência do instante. É esse pensar que “move” a teoria, a atualiza, coloca-lhe novas questões. Amorim (2016) destaca a reflexão epistemológica presente em “Para uma filosofia do ato”, e afirma que o conhecimento verdadeiro, para Bakhtin, torna-se pleno se além de verdadeiro for incluído em um contexto com a participação concreta de um sujeito histórico. Assim, entende-se como a crítica de Bakhtin à abstração não se centra na criação de um objeto




abstrato, mas na não assunção do sujeito singular, único, que pensa e teoriza: um sujeito que, efetivamente, ocupa um lugar na existência.

De forma geral, nos primeiros textos de Bakhtin, conforme afirmamos anteriormente, o autor apresenta o domínio cognitivo como sendo aquele em que impera uma só consciência que objetifica, “coisifica” o outro, tirando-lhe a voz, de forma a transformá-lo em objeto de investigação. Todavia, encontramos Bakhtin, em textos posteriores, em busca de uma “saída” para esse reinado absoluto de uma só consciência do domínio cognitivo, que imprimiria, a esse domínio, um caráter de certa forma “autoritário” em demasia.

Bakhtin é conhecido como o “teórico do diálogo”, pensando-se o termo diálogo não na acepção de mera interação, mas diálogo como categoria capaz de libertar o eu de uma existência “muda” e, portanto, sem sentido. “Diálogo” também como aquilo que concilia, ou como tudo o que rompe o silêncio de um mundo em que “nada ecoa”, ou, ainda, um mundo em que, predominando uma só voz, paradoxalmente, “ninguém fala” (BAKHTIN, 2003).

No domínio estético, o teórico concebe o autor como uma consciência que domina outras consciências, que tem uma posição privilegiada. No entanto, busca aquilo que libertaria a consciência da personagem da soberania da consciência do autor. Encontra em Dostoiévski um recurso estilístico composicional através do qual a personagem ganha proeminência; recurso em que o autor não fala das personagens como se elas fossem um “ele”, mas como se fossem um “tu” para o autor. Formula, então, o conceito de polifonia.


Da mesma forma como a polifonia, na arte, liberta a personagem da soberania da consciência do autor, constituindo-se, pois, como um conceito que aqui denominamos como “libertário”, as ciências humanas, tomadas como ciências do texto, são, analogamente, pensadas



como uma forma “libertária” de pensamento. Nos três ensaios analisados a seguir – “Apontamentos de 1970-1971”; “Metodologia das ciências humanas”; “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” – constantes da obra “Estética da criação verbal” (BAKHTIN, 2003), Bakhtin, em anotações por vezes dispersas, inacabadas, mostra-se preocupado com essas “questões libertárias” dentro da ciência – isto é, centra seu pensamento em como romper o mutismo de um mundo em que só uma voz ecoa.

Nas “Notas” de “Estética da criação verbal”, Bezerra (2003) afirma, sobre o ensaio “O problema do texto...”, que esse ensaio data de 1959-1961, e que suas anotações “foram publicadas pela primeira vez sob o título ‘O problema do texto’ em Questões de literatura (1976, n. 10, publicação de V. V. Kojínov)” (BEZERRA, 2003, p. 450). Sobre “Metodologia das ciências humanas”, Bezerra (2003, p. 462) informa-nos que “o material dessas notas foi o pequeno texto esboçado pelo autor em fins dos anos 30 ou início dos anos 40”. Por último, “Apontamentos de 1970-1971” constitui “Extratos dos apontamentos feitos pelo autor quando morou de maio de 1970 a dezembro de 1971 na cidade de Klimóvsk nos arredores de Moscou” (BEZERRA, 2003, p. 458).


Castro (2007, p. 84), ao tratar dos textos constantes da obra “Estética da criação verbal”, e, particularmente, dos ensaios fragmentados aos quais nos referimos adiante, vê, neles, uma profusão temática que seria “consequência da inquietação epistemológica” causada pela concepção de linguagem do pensador russo. O autor (CASTRO, 2007) defende ainda que esses e outros textos de Bakhtin “revelam a unidade de interpretação teórica inconfundível do autor gerada pela sua visão de linguagem, que é a base de todo o seu processo interpretativo” (CASTRO, 2007, p. 84).



Abordamos, a seguir, as considerações de Bakhtin sobre as ciências humanas tecidas nos três ensaios supracitados. Defendemos a posição de que o teórico russo estabeleceu importantes reflexões sobre essa forma de conhecimento, mas, ao que nos parece, suas ideias parecem muito mais visar a um “ideal” do que deveria ser a ciência. Assim, na defesa desse ideal, há formulações que parecem desconsiderar que também as ciências exatas e naturais não são formas “naturais” (não mediatizadas) de um saber; são, antes, formas mediatizadas, “semiotizadas” como as ciências humanas o são (embora, obviamente, existam diferenças significativas na forma como ocorre essa “mediatização” do real). A insistência no texto, objeto semiótico, como dado primário das ciências humanas, pode levar o leitor a crer que as “outras ciências”, isto é, as ciências que não se valem do “texto” como dado primário não se utilizam de um sistema ordenado semiótico em sua constituição. Apresentamos essas e outras discussões a seguir.


A ciência e a busca pela libertação do homem “coisificado”

Um questionamento parece subjacente aos ensaios “Metodologia das ciências humanas” (MCH), “O problema do texto...” e “Apontamentos...”, nos momentos em que Bakhtin (2003) trata da ciência: O que poderia libertar a ciência do “mutismo” do objeto? Ou, ainda: O que pode libertar as ciências humanas, as ciências do espírito, que se debruçam sobre “o homem que fala” e se expressa, da “coisificação” que lhe é imposta pelo pesquisador? Acreditamos que uma palavra responde a esses questionamentos: o diálogo. E, se nos centrarmos no diálogo como elemento libertário do mutismo do objeto e da coisificação do homem, urge-nos entender, também, o que Bakhtin concebe como “sentido”, sendo essa palavra recorrente nos ensaios supracitados.



Em “Apontamentos”, Bakhtin (2003, p. 381) define “sentido”. Afirma: “Chamo sentidos às respostas a perguntas”. Argumenta ainda: “O sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afasta-se do diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 381). Essa definição de sentido como relação entre perguntas e respostas – isto é, sentido como diálogo – é fundamental para a inclusão do outro, para a assunção de que o sentido não nasce no “eu”, mas na interação entre o “eu” e o “outro”. Assim, afirma Bakhtin: “Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram” (BAKHTIN, 2003, p. 382). A ideia de “diálogo” é vista, também, como uma metodologia que superaria o método dialético hegeliano (HEGEL, 2014). Na dialética, como se sabe, há a postulação de uma tese, uma proposição clara. Logo, porém, é instituída outra proposição, que nega a primeira (a negação). Há uma tensão entre as duas proposições, mas essa tensão é abolida por uma terceira proposição, a síntese, que supera as proposições antagônicas.

Para Bakhtin (2003), o método dialético “peca” ao não buscar a verdade nos diferentes pontos de vista, ao tentar “destruir” a verdade das diferentes proposições. O autor mostra a inadequação desse método, argumentando acerca do caráter “não absoluto” da ciência, pois nenhuma corrente científica, em sua visão, “é total, e nenhuma corrente se manteve em sua forma original e imutável” (BAKHTIN, 2003, p. 372). E advoga a favor da existência de múltiplas correntes científicas, que não devem se fundir, pois isso seria mortal para a ciência: a fusão de todas as correntes em uma só acabaria com o diálogo. Bakhtin defende, então, a cooperação, as “demarcações benevolentes” (BAKHTIN, 2003, p. 372), a cooperação. A partir das concepções de “sentido” como “diálogo”, Bakhtin passa a tratar das ciências humanas, vendo-as



como “ciências do espírito”, mas não como ciência de um só espírito e sim como ciências de “dois espíritos”, duas consciências. Questiona, porém, o fato de essa forma de conhecimento, muitas vezes, não considerar o outro, “coisificando”, reificando esse outro.

Bakhtin, em “Apontamentos...”, em “Metodologia das ciências humanas”, e, sobretudo, no ensaio “O problema do texto...” (BAKHTIN, 2003), distingue as ciências humanas e as ciências naturais e ou exatas não apenas com base no objeto de estudo – as ciências humanas teriam como objeto o texto, segundo discutiremos adiante –, mas também com base no tipo de relação que se dá entre o pesquisador e o “pesquisado”. Em “Apontamentos...”, apresenta três tipos de relações possíveis: relações entre objetos; relações entre o sujeito e o objeto; relações entre sujeitos.

É interessante observar que, para o filósofo russo, tudo existe como “relação”, tudo parece fazer parte de uma espécie de “diálogo”, ainda que estejamos nos situando no âmbito de “coisas” ou objetos inconscientes de si. Um fenômeno físico não existe só, existe em função de outro fenômeno, por exemplo. A esse respeito, Ponzio (2016, p. 53) assinala que a filosofia de Bakhtin “consiste em colocar em diálogo (...) esferas e âmbitos geralmente considerados separados: mundo humano e mundo natural; arte e vida; verbal e não verbal; gêneros literários e gêneros do falar cotidiano; ciências humanas e ciências naturais”.

Os três tipos de relações referidas acima ajudam-nos a compreender o objeto das diferentes ciências. Nas ciências exatas “puras”, na matemática, por exemplo, temos uma relação entre objetos – trata-se de relações lógicas. Obviamente, há um sujeito que constrói e pensa a teoria, mas, uma vez criada, estabelecidas as regras dentro de um sistema, as relações que ocorrem se dão entre os elementos desse sistema. Torna-se mais complexo, porém, entender o objeto das ciências

humanas, pois esse objeto pode ser estabelecido tanto como relação do primeiro tipo, quanto como relação do terceiro tipo. Vejamos:

Mas se as relações são despersonalizadas (entre enunciados e estilos no enfoque linguístico, etc.), passam para o primeiro tipo. Por outro lado, é possível a personificação de muitas relações objetificadas e a sua passagem para o terceiro tipo. *Coisificação e personificação*. (BAKHTIN, 2003, p. 374, destaques nossos).

As ciências humanas, afirma Bakhtin, em “Metodologia das ciências humanas” (BAKHTIN, 2003), debruçam-se sobre o homem como ser que se expressa, conforme afirmamos anteriormente. Assim, não poderíamos, a princípio, ter uma relação do primeiro tipo, mas do terceiro: o pesquisador, como consciência, que estuda outra consciência (o ser pesquisado). No entanto, não é incomum a reificação dessa segunda consciência, por exemplo: a crítica literária pode reduzir o estudo das consciências que compõem a obra (autor e herói) a relações causais.

Bakhtin (2003), no entanto, esclarece que certa “coisificação” é necessária e aceitável, desde que se respeitem os princípios metodológicos estabelecidos. Em “Metodologia das ciências humanas”, retoma o tema da coisificação e da personificação: trata a coisificação como conhecimento da coisa e a personificação como conhecimento do indivíduo (BAKHTIN, 2003, p. 393). Argumenta, ademais, que “A pura coisa morta, dotada apenas de aparência, só existe para o outro” (BAKHTIN, 2003, p. 393), isto é, como “coisa” não existe em si, não tem vivência, pois nada em si mesmo e para si se vê como coisa. É o outro que me coisifica – até na coisificação, no apagamento do sujeito, Bakhtin vê a importância do outro. Essa coisa morta, segundo Bakhtin, “pode ser totalmente revelada por um ato unilateral do outro (o cognoscente)” (BAKHTIN, 2003, p. 392).




O teórico concebe as ciências exatas como ciências que tratam da coisa, sendo, por conseguinte, “uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda” (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Em síntese, a coisificação é a destruição do outro como consciência, o apagamento dos sentidos (esses, reiteramos, como correlatos de “diálogo”) que a outra consciência produz. Trata-se da soberania de uma só consciência (a do pesquisador) que faz perguntas para si mesmo ou para um “terceiro” desencarnado. Os exemplos trazidos por Bakhtin são quase sempre exemplos de estudos da literatura, provavelmente devido às suas críticas tão frequentes ao formalismo russo. Assim, argumenta o autor que, ao estudar uma obra e buscar apenas a forma, coisifico a outra consciência que ali habita. Do mesmo modo, debruçar-se sobre uma obra literária e procurar explicações causais, mecânicas, ou tentar correlacionar o discurso literário à vida do autor-pessoa, silencia, destrói as vozes do autor-criador e do herói.

Mas, lembra Bakhtin que, da mesma forma como posso “coisificar”, posso, também, “personificar”. Como, então, personifica-se o objeto de estudo? Em “Metodologia das ciências humanas”, Bakhtin (2003, p. 394) ressalta que, na personificação, “o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível”. Este, portanto, é uma consciência ao lado da consciência do pesquisador. E assim sendo, torna-se o cognoscível, no limite, o “tu” do pesquisador. Há interação de horizontes – o horizonte do “cognoscente com o horizonte do cognoscível” (BAKHTIN, 2003, p. 394).

Adiante, Bakhtin começa a desenvolver uma interessante reflexão sobre o “tom” que subjaz ao horizonte do ser pesquisado. Considera que a personificação consiste em fazer “o meio material, que atua me-




canicamente sobre o indivíduo, começar a falar, isto é, descobrir nesse meio a palavra em potencial e o tom” (BAKHTIN, 2003, p. 404). Então, uma nova questão se coloca: o que seria esse “tom” e como deixá-lo “ressoar”, para assim personificarmos nosso objeto?

No mesmo ensaio, Bakhtin trata da realidade extracontextual. Tal realidade vincular-se-ia aos elementos da entonação que dialogizam o enunciado. Observemos o trecho abaixo:

Fenômenos do discurso como ordens, exigências, mandamentos, proibições, promessas (prometimentos), ameaças, elogios, censuras, ofensas, maldições, bênçãos, etc., constituem uma parte muito importante da realidade extracontextual. Todos eles estão vinculados a uma entonação acentuadamente expressa, capaz de deslocar-se (estender-se) a quaisquer palavras e expressões desprovidas de significado direto de ordens, ameaças, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 403).

Essa “tonalidade” que ressoa nos diversos discursos, segundo Bakhtin, deslocadas das palavras, das expressões, determinam a tonalidade de nossa própria consciência, e “serve de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação” (BAKHTIN, 2003, p. 403). É como se nossa consciência fosse repleta de tonalidades discursivas, de uma verdadeira “sinfonia” de discursos (discursos de bênçãos, de maldições, de elogios etc.). E, ao entrar em contato com um enunciado, ao ouvir as primeiras palavras, já descobrimos as notas da sinfonia que ora toca.

Ao nos debruçarmos sobre as explanações do teórico sobre o “tom” que ressoa nos discursos, entendemos a famosa citação de Bakhtin, presente no ensaio “Metodologia das ciências humanas”, segundo a qual em tudo ele ouviria “vozes” (“Quanto a mim, em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas”, p. 409-410). Chama-nos a atenção,




además, a constante referência a essas “notas”, essas “vozes” quase (ou totalmente?) musicadas nos textos de Bakhtin. No ensaio “O autor e o herói na atividade estética” (BAKHTIN, 2003), o filósofo apresenta uma profunda e complexa reflexão sobre o ritmo como elemento transgrediente de uma obra, vinculado ao desenvolvimento de uma temporalidade que prenuncia a mortalidade humana. Bakhtin parece ouvir “notas” ressoando nos diversos discursos, o que nos leva a uma suspeita (e, aqui, estamos lançando uma hipótese meramente especulativa) da presença de uma visão sinestésica – a visão de quem lê um romance e vê a música que o envolve, por exemplo. E, mais que isso, é necessário destacar que o autor não apenas ouvia essa “musicalidade de vozes” ressoando, mas, antes, ouvia *as vozes em constante diálogo*.

Ainda sobre a tonalidade dialogizada, em “Metodologia das ciências humanas”, Bakhtin (2003) argumenta acerca da importância das entonações mais substanciais, como algo pertencente a todo o “coro” de um grupo social. Vejamos:

O significado das exclamações axiológico-emocionais na vida discursiva dos povos. Contudo, a expressão das relações axiológico-emocionais pode não ser de índole explícito verbal mas, por assim dizer, de índole implícita na entonação. *As entonações mais substanciais e estáveis formam o fundo entonacional de um determinado grupo social (nação, classe social, grupo profissional, círculo, etc.).* (BAKHTIN, 2003, p. 406, destaque nosso).

O trecho acima, que versa sobre a entonação não como elemento verbal, mas *extracontextual*, vinculado estreitamente à vida social de um grupo, em muito nos lembra o ensaio de Volóchinov (2013) “Palavra na vida e palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica”, datado de 1926.



Nele, Volóchinov (2013, p. 77) expõe como a palavra “não se centra em si mesma”, pois “Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito”. Entre os elementos que compõem a situação extraverbal, confere destaque à entonação, afirmando que essa “estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extraverbal” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 81). Apresenta o famoso exemplo da exclamação “Bem”, proferida por uma pessoa que se encontra juntamente com um conhecido e ambos estão entediados com a neve, e se debruça sobre a entonação dessa palavra tão simples. O trecho abaixo é bastante interessante, pois é a ele que, aparentemente, Bakhtin (2003) se remete em seu ensaio “Metodologia das ciências humanas”:

Quase qualquer entonação vivente de um discurso apaixonado transcorre na vida real como se mais além dos objetos e das coisas se direcionasse aos reais protagonistas da vida: lhe é própria, em alto grau, a tendência à personificação. Se a entonação não aparece atenuada, como em nosso exemplo, com certa dose de ironia, se aparece espontânea e direta, engendra uma imagem mítica, dá lugar a uma fórmula mágica, uma liturgia, como acontecia nas fases iniciais da cultura. Entretanto, em nosso caso, temos que comparar com um fenômeno de extraordinária importância na criação verbal: com a metáfora entonacional. A entonação soa como se a palavra desaprovava o inverno, causador real da última neve, como se fora um ser animado. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 83-84).


Volóchinov (2013), ao apresentar sua concepção de entonação, sua importância na vida social dos grupos, interroga-se a quem, no exemplo fictício por ele fornecido, se destinaria a exclamação “Bem”, semanticamente quase nula. Argumenta que, nessa exclamação, o que



importa é a entonação que une os participantes, fazem-nos compreender a situação comum, e – é importante destacar – apresenta-se como uma verdadeira “metáfora” que personifica os seres “inanimados”: a neve, o mal tempo. Para Volóchinov (2013), é como se o participante que proferiu a exclamação falasse: “Ah que inverno tão obstinado, não quer ir embora, ainda que já seja hora” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 84). Mas, a enunciação se basta com o advérbio “bem”, devido à entonação da palavra. Esta, ressaltamos, personifica, ao mesmo tempo em que faz com que o segundo participante, o que ouve o outro dizer “Bem”, seja uma “testemunha” ou um “aliado” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 83). Ademais, inclui, no diálogo, um terceiro: a neve, o mal tempo etc.

Temos, aqui, palavras como “testemunha”, “terceiro”, “personificação” – palavras essas constantes no ensaio “Apontamentos...”, de Bakhtin (2003), que, a princípio, podem parecer “soltas”, mas, uma vez lidas em conjunto com toda a obra do Círculo, começam a fazer sentido: a personificação é um mecanismo interpretativo por meio do qual encontro os valores sociais, revestidos em entonações. Passo a ouvir as vozes, ou o coro de vozes que ecoam nos eventos. Se “coisificar” é tratar da coisa “muda”, silenciada, a coisa em que nada ressoa, personificar é ouvir os elos distantes de valores que revestem os enunciados, e que se tornam substanciais na vida de um grupo.

Apresentada, sumariamente, a concepção que Bakhtin tem da entonação ou do “tom” enquanto elemento extracontextual que dialogiza os discursos, podemos afirmar que personificar é encontrar esse fundo dialogizante por trás da mera materialidade. Por exemplo: posso descrever um anúncio publicitário como “coisa”, isto é, coisificando as vozes, as consciências que ali habitam, se, por exemplo, analiso apenas os verbos imperativos que constituem o enunciado; se descrevo a estrutura composicional de forma totalmente estrutural e estanque.




Mas, por outro lado, se vejo o “tom” da euforia capitalista que os verbos expressam, que as imagens, as cores representam; se vejo não apenas o “compre!”, o “venha!”, mas o “faça isso rápido”; o “tom” do trabalho incessante que não para, da vida que não respira; se entendo o fundo que dialogiza aquele discurso como um valor social – o valor do capital, do mercado e do consumo –, começo a ouvir as vozes que compõem o anúncio publicitário, vou além da forma, caminho em direção ao sentido, *personifico*.

É importante destacar que Bakhtin, em “Metodologia das ciências humanas” (2003, p. 400), trata “a coisa e o indivíduo (o sujeito) como limites do conhecimento”. Há, portanto, graus de coisificação e personificação. A personificação está para o sujeito, ao passo que a coisa está para a materialidade. Ocupam extremos. Todavia, independentemente de qual ponto nos situemos na coisificação ou na personificação, a avaliação é um momento indispensável, segundo o autor.

No ensaio “O problema do texto...”, o filósofo (BAKHTIN, 2003) apresenta de forma mais detalhada sua concepção das ciências humanas versus ciências exatas/naturais, ao tratar do texto como objeto daquelas ciências. Vejamos, no tópico apresentado a seguir, o que afirma o teórico.

As ciências humanas: objeto, método e instrumentos

Antes de apresentarmos as importantes questões desenvolvidas por Bakhtin (2003) no ensaio “O problema do texto...”, julgamos necessário debruçarmo-nos, ainda, brevemente, sobre o ensaio “Metodologia das ciências humanas”. Nele, o teórico afirma que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante”, e que “Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Repete duas vezes no ensaio o que seria




essa “não coincidência consigo”. Nas ciências exatas, segundo o autor, o objeto clama por identidade ($a = a$) – este é o limite da precisão. Já nas ciências humanas, “a formação do ser é uma formação livre” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Trata-se de um ser que produz sentidos, e os sentidos não são estanques, não são sempre os mesmos.

No fim desse ensaio, o filósofo traz a questão do “grande tempo”, que não permite que nem mesmo os sentidos do passado possam ser estáveis – pois ressurgem sob nova forma. Assim, propondo que o sentido em devir constitua o objeto das ciências humanas, traça uma diferenciação entre a materialidade (o “objeto-coisa” das ciências exatas e naturais) e o sentido (o objeto das ciências humanas). O material é imutável, mas o sentido, sendo livre, sempre muda. Conforme Bakhtin: “Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto, o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)” (BAKHTIN, 2003, p. 396).

Em “O problema do texto...” (BAKHTIN, 2003), ao definir seu conceito de “texto”, define, também, o objeto das ciências humanas como sendo justamente o texto. Neste ponto, vemos um problema na distinção que o autor faz entre as “ciências do texto” e aquelas que, na concepção do filósofo, seriam as ciências que não têm o texto como realidade imediata. Abordemos essa questão.

Inicialmente, Bakhtin é categórico: “O texto é a realidade imediata (...), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307). O que seria, então, o “texto”? A priori, o autor define o texto, em sentido amplo, “como qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2003, p. 307). O texto é uma realidade não física, uma realidade semiotizada. Ao longo do ensaio, o autor vai detalhando




sua concepção de texto. Afirma que esse pode ser compreendido sob dois polos. O primeiro concerne àquilo que é passível de reprodução, o sistema sógnico compreendido justamente como sistema (por exemplo, em um texto verbal, o primeiro polo corresponderia ao sistema gramatical, que pode sempre ser reproduzido).

Em um segundo polo, temos, no texto, aquilo que é individual, singular, único, irrepitível, vinculado à situação real concreta de enunciação, isto é, o texto como enunciado. O segundo polo, conforme o autor, “só se revela numa situação e na cadeia dos textos (...). Este polo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos) mas a outros textos (singulares)” (BAKHTIN, 2003, p. 310). Teríamos, fazendo uma analogia às ideias desenvolvidas por Volóchinov (2017), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, o tema e a significação da língua. O primeiro polo seria a significação, ou o “potencial de significar” do sistema; o segundo polo do texto seria o tema – único, concreto, valorado.

Destacamos que, para Bakhtin (2003), o texto não compreende apenas o texto verbal, mas qualquer materialidade semiótica, que, em um plano apresenta um sistema sógnico coerente, e, em um segundo plano ou “polo”, apresenta o sentido vinculado à situação enunciativa e à vida do texto na relação com outros textos. Nesse segundo polo, além de vincular-se dialogicamente a outros textos, o texto-enunciado tem um autor (BAKHTIN, 2003, p. 308), realizando uma intenção – a intenção desse autor – e pressupondo, sempre, no mínimo duas consciências, pois surge respondendo a algo, a outros textos e motivando uma atitude responsivo-ativa no leitor (o princípio do dialogismo).


Bakhtin (2003) afirma ainda que as diversas disciplinas das ciências humanas se dispõem sobre os dois polos do texto: “Entre esses dois polos se dispõem todas as possíveis disciplinas humanísticas,



oriundas do dado primário do texto” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Ou seja, teorias estruturalistas, por exemplo, que se debruçam sobre a sintaxe ou qualquer outro aspecto do sistema da língua (pensando-se especificamente na Linguística), ocupariam o primeiro polo do texto, ao passo que teorias do discurso tenderiam a um segundo polo do texto.

O que nos incomoda na tese de Bakhtin é a ideia de que as ciências naturais e exatas teriam um objeto “não semiotizado”. O teórico afirma essa questão: “Se por trás do texto não há uma linguagem, este já não é um texto, mas um fenômeno das ciências naturais (...), por exemplo, um conjunto de gritos naturais e gemidos desprovidos de repetição linguística (semiótica)” (BAKHTIN, 2003, p. 309). Afirma ainda sobre as ciências humanas versus ciências naturais: “A ciência do espírito. O espírito (o meu e o do outro) não pode ser dado como coisa (objeto imediato das ciências naturais) mas apenas na *expressão semiótica*” (BAKHTIN, 2003, p. 310, destaque nosso).

Conceber que podemos ter um objeto de estudo não semiotizado implica a assunção de que o homem pode viver em um mundo puramente físico sem a mediação semiótica, e essa é uma ideia que aqui refutamos. Entendemos que todo objeto científico é simbólico e, portanto, semiotizado, pois os dados científicos “não são dados em qualquer observação casual ou em uma mera acumulação de dados sensoriais” (CASSIRER, 2012, p. 99). Cassirer – autor que exerceu certa influência sobre Bakhtin – afirma, no primeiro volume de sua *Filosofia das formas simbólicas* (CASSIRER, 2001, p. 30), que a ciência é essencialmente simbólica em sua constituição, operando sempre com um meio sígnico. Os conceitos de espaço e tempo, massa e força, matéria e energia com os quais a Física, por exemplo, opera constituem-se como um sistema de signos, progressivamente refinado a partir da linguagem (simbólica) da matemática, dos “signos de ordem” (CASSIRER, 2011) dessa última ciência.



Também a Biologia (uma ciência “natural”) igualmente não pode ser concebida como uma forma de pensamento que se direciona diretamente sobre um objeto não semiotizado, pois ao estudar um fenômeno (como “os gritos naturais gemidos desprovidos de repetição linguística”, para nos apropriarmos da expressão utilizada por Bakhtin, 2003), o faz através de uma teoria dedutiva, “que leva do meramente apreensível ao compreensível”, através de um novo instrumento do pensamento (CASSIRER, 2012, p. 353), de um “sistema de símbolos bem ordenados” (CASSIRER, 2012, p. 353).

De qualquer forma, a despeito da crítica aqui traçada, é preciso lembrar que, logo no começo do ensaio “O problema do texto...”, Bakhtin modaliza seu discurso, pois, para o teórico, entre as ciências humanas e as ciências naturais, não há “fronteiras absolutas, impenetráveis” (BAKHTIN, 2003, p. 307).

Finalmente, sobre a metodologia defendida por Bakhtin para o estudo do outro – o ser que se expressa por meio de textos –, destacamos o conceito, desenvolvido ainda nos seus primeiros escritos, de *exotopia*. Segundo Amorim (2004, p. 31), há, entre o pesquisador e o sujeito pesquisado um diálogo não simétrico: “devemos admitir que uma dissimetria de princípio entre o lugar do pesquisador e o lugar do outro é um limite que atravessa as diferentes possibilidades de diálogo”. Para “dialogar” com o outro, o sujeito da pesquisa, faz-se necessário, portanto, um olhar exotópico em direção a esse outro. Bakhtin (2003, p. 396), em “Metodologia das ciências humanas”, fala em “penetração mútua com manutenção da distância”, como possibilidade de encontro entre as duas consciências da pesquisa. Isto é, o pesquisador precisa tentar “ver” o que o seu outro olha, ter um excedente de visão em relação ao olhar do sujeito pesquisado. Nessa busca pelo olhar do outro, ocorre o encontro de dois contextos, de dois horizontes: o hori-

zonte do pesquisado e o horizonte daquele que interroga, e esse último horizonte abarca aquele.

Em “O problema do texto...”, Bakhtin (2003) defende a compreensão como processo interpretativo-metodológico próprio das ciências humanas, e mais uma vez, polariza os fenômenos da natureza (objeto das ciências naturais) e os fenômenos por ele considerados como “sígu-nicos” (objeto das ciências humanas), ao afirmar que nenhum fenômeno da natureza tem “significado”.

Para o filósofo, a compreensão é dialógica, ocorrendo, nela, o encontro de duas consciências. Em “Metodologia das ciências humanas”, afirma que a compreensão pode ser desmembrada em diferentes atos particulares (percepção psicofisiológica do signo, reconhecimento, compreensão do signo no contexto mais próximo e compreensão ativa e dialógica).

O teórico trata da compreensão em sentido geral, mas os atos acima descritos, sobretudo o terceiro e o último – inserção no contexto dialógico – podem ser também concebidos como etapas de uma investigação no âmbito de uma teoria dialógica do discurso. Dessa forma, julgamos que, no terceiro ato, quando o pesquisador busca compreender o texto, procura os significados valorativos, isto é, os valores semiotizados, e os remete aos valores mais substâncias – os elos mais distantes – e, também, aos valores mais atuais, projetados nas camadas mais “visíveis” do enunciado. cremos, ademais, que a busca por esses “elos mais distantes” leva-nos àquele fundo dialogizante, citado anteriormente, como etapa de uma personificação: isto é, o “tom”, a “entonação” que dialogiza o enunciado e que remete aos valores substanciais de determinado grupo social.



Considerações finais

Ao analisar diferentes ensaios nos quais Bakhtin tematiza ou comenta sobre a ciência, vimos como, em seus textos iniciais, o teórico define o domínio cognitivo em termos gerais (e em contraposição aos domínios ético e estético). Nesses textos, o domínio cognitivo é concebido como aquele que decorre do ato cognoscente, em que reina uma só consciência, pois o outro é, para essa consciência, um objeto – algo, portanto, inconsciente de si.

Segundo apresentamos nos tópicos acima, da mesma forma como o conceito de “polifonia” é desenvolvido pelo autor russo como um recurso capaz de “romper” o reinado da consciência do autor no domínio estético, as ciências humanas, enquanto ciências do texto, são, também, concebidas como aquelas que destituiriam o domínio de uma só consciência – a do pesquisador –, ao trazerem como correlato necessário do pesquisador que interroga, que questiona, o sentido, isto é, as respostas às questões.

Todavia, para que tenhamos, de fato, a destituição desse reinado de uma só consciência no domínio cognitivo, o meu objeto investigado deve ser tomado como consciência ou como fenômeno conscientizado. É preciso que eu escute as vozes que dialogizam o objeto, envolvendo-o em um coro, em uma sinfonia. É preciso, em suma, que eu o personifique, pensando-se a “personificação” como o correlato oposto à coisificação, conforme abordamos neste artigo.



Referências

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 17-44.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 13-70.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2015, p. 19-241.

BEMONG, N. et al. *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução Oziris Borges filho et al. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008a.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceito-chave*. São Paulo: Contexto, 2008b.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2016a.

- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2016b.
- BRANDIST, C. *Repensando o círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual*. São Paulo: Contexto, 2012.
- BEZERRA, P. Notas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 423-468.
- CASSIRER, E. *A filosofia das formas simbólicas: Primeira parte. A linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CASSIRER, E. *A filosofia das formas simbólicas: Terceira parte. Fenomenologia do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- CASTRO, G. de. *Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática*. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 81-96.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2007.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2016.
- RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I. (Orgs.). *Mikhail Bakhtin: Linguagem, cultura e mídia*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- VOLÓCHINOV, V. N. Palavra na vida e na palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926). In: _____. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013, p. 71-100.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: editora 34, 2017.

Recebido em: 02/08/2022

Aprovado em: 31/10/2022

Licenciado por



O Fenômeno cultural

 Gustavo Reis Gonçalves


Resenha do capítulo de

CASTRO, Manuel Antônio de. *O acontecer poético - a história literária*. Rio de Janeiro: Antares, 1982. v. único. 145 p. (p. 15-31).

O presente trabalho é um recorte do texto de Manuel Antônio de Castro, o autor é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1966), Português-Francês Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1969), Português-Alemão pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), Filosofia pela Faculdade de Filosofia dos Padres Franciscanos (1964). É mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1973) e doutor em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979). Possui pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O *acontecer poético* é um trabalho publicado pelo autor no ano de 1982, e tem como objetivo a reflexão acerca da história literária. Nes-

Gustavo Reis Gonçalves. Mestrando em Estudos Literários - Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará. Graduado em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará (2016-2021). Colaborador voluntário (PIVIC) do projeto de pesquisa intitulado comunidades de Resistência em Narrativas Anglófonas Contemporâneas (CRENAC).



te estudo, o autor visa um detalhamento da história literária que está para além da historiografia, ou seja, reflexões profundas sobre a importância da literatura dentro da sociedade e como as reflexões sobre literatura muito mais parte do nosso acontecer enquanto ser humano do que a categorização formal que nos é ensinada.

Nesta resenha trataremos do primeiro capítulo deste livro, onde são feitas reflexões sobre o fenômeno cultural. Para entendermos como este tema é tratado, nos é apresentado uma distinção do que é o fenômeno e do que é a cultura, depois nos faz reflexões sobre o que seria o fenômeno cultural e como este se faz presente no campo da história literária com discussões para além da historiografia literária, como citado anteriormente.

Neste capítulo o autor nos apresenta uma discussão acerca do que seria o fenômeno. Segundo ele, a categorização do que este seria não é impossível de ser feita de modo formal, como uma descrição “formal” do que seria este termo. Isso se dá por conta da complexidade do que é o fenômeno, este se dá por meio das perguntas que se levantam ao tentar entender o que seria isto. Logo, podemos entender que para se falar de fenômeno faremos perguntas, pois ele está diretamente ligado ao abismo da pergunta.

Deste modo, nos é dito que quando estamos tratando do fazer literário não podemos dissociá-lo dos fazeres humanos, pois estes estão diretamente ligados. O fenômeno em si seria uma demonstração desse fazer, que se liga não apenas a um conceito específico que nos é apresentado de modo categórico, mas uma ligação direta com a existência humana e suas vertentes.

Para que isso seja melhor entendido, temos que compreender a vivência do homem enquanto sociedade, ou seja, entender o que entrelaça-nos enquanto seres sociais. A primeira coisa que nos vem à mente




quando tratamos desta reflexão é a cultura, como uma “cola social” que trabalha com o entendimento do homem com o meio. Mas a pergunta que devemos nos fazer é: O que é realmente a cultura?

E neste momento o autor nos apresenta o que seria a “definição de cultura”, segundo ele a ligação do homem com o fazer, mas para que haja algo o homem precisa da atitude. Deste modo, “a uma atitude prática, a um agir operativo” (CASTRO, 1982. p. 16). O agir é consumir, mas este agir não se objetiva a definição de algo, como o agir literário, mas para o agir para ir a fundo nas reflexões. Deste modo, agir é ir a fundo no que se propõe.

Mas o que seria esse “agir”? Segundo o autor, o centro do agir é o homem, portanto, no centro das ações que são, de modo superficial, chamadas de cultura. O homem é o centro e é no fazer do homem que temos a primeira instância do fazer cultural, este é o ponto de partida para o entendimento do fazer literário. Haja vista que, se é o homem o centro que está ligado à cultura e a literatura vem do homem, só se pode entender o fenômeno literário se primeiro entendermos o fenômeno cultural.

Manuel de Castro nos faz a pergunta chave deste capítulo: O que é cultura? De modo formal, a arte nos é descrita como um conjunto de tradições que são naturais de um grupo, essas tradições podem se modificar durante a história, mas se mantém fiel às raízes que lhes são perpassadas por gerações. Seria um conjunto de práticas que foram herdadas. Entretanto, este é um caráter historiográfico que transforma e conduz a definição de cultura como algo estático, mas o fenômeno cultural é dinâmico e está em constante movimento, não cabendo nesta definição.

O autor nos fala que não podemos ignorar o conceito de transmissão da cultura, mas que este conceito não é capaz de comportar a essên-



cia da cultura. Que se dá na complexidade do fenômeno. A partir daí temos que entender como este se apresenta e como ele se faz para que assim tenhamos refletido sobre cultura e o que ela poderia ser. Deste modo, temos o conceito de conjuntura, que se divide em constituição, acontecimento e a volta. É citado o poema de Drummond “No meio do caminho” e nos demonstra o que seria esta conjuntura, o fato descrito pelo eu lírico é a presença da pedra e a partir dela sendo o obstáculo se dá o desenrolar no espaço/tempo do poema. “Toda cultura resulta de uma conjuntura. Nela o homem se hominiza” (CASTRO, 1982 p. 19).

A partir do que diz o autor, a cultura é por si só um resultado de um “obstáculo” que incide sobre o homem e que a partir deste dá-se o agir. Mais à frente no capítulo, o autor cita o filme “2001”¹, onde são apresentados primatas primitivos que a partir da presença de um objeto, o monólito, começam a humanizar-se. O autor cita esta obra e reflete sobre como o objeto/obstáculo, naquele cenário, serviu como o estopim para a constituição do agir, pois a emergência do ato é que faz com que o fenômeno cultural ocorra como um círculo em que a produção, pois “o homem se torna homem por ser o lugar onde a luz se manifesta” (CASTRO, 1982 p. 21).

Ainda segundo ele, a cultura com a definição que nós conhecemos é fruto de uma institucionalização. Os traços de uma cultura constituem um meio de poder, este poder quando é institucional se torna um valor de algo. Logo, todas as vezes que um povo se sente ameaçado ele recorre às suas instituições, desse modo, a transmissão da cultura como valores, a partir da instituição, é uma arma de defesa. Entretanto, es-

1. *2001: A Space Odyssey* (nome em língua inglesa), é um filme dirigido por Stanley Kubrik e roteiro do mesmo em parceria com Arthur C. Clarke. É baseado na obra *The Sentinel* (Arthur C. Clarke). O filme trata de um objeto desconhecido (o monólito) que permite uma conexão entre passado e futuro. Astronautas são enviados em uma missão misteriosa que desencadeia em uma viagem pelo espaço tempo.



tes traços culturais não estão externos ao grupo, pois o grupo só existe por estes traços.

A visão de cultura como um meio institucional, é destacado que há uma dicotomia neste acontecer, esta é: liberdade x opressão. Pois a partir do momento que a institucionalização passa a impor a transmissão dos valores que lhes são constituintes, a liberdade passa a não ser mais uma opção e dá lugar à opressão. O que antes era a conjuntura que permitiu a hominização/libertação do ser, passa a ser o que o oprime.

Continuando nas reflexões para o entendimento do fenômeno cultural, nos é apresento a prospecção, a introspecção e a solução. Segundo ele, estes três fatores se manifestam no fenômeno cultural, desse modo, retornamos ao filme que foi citado anteriormente, alisando assim a cena em que o primata observa uma ossada, pega o osso e entende que ele pode ser usado como uma arma. A cena pode ser dividida em três momentos: primeiramente temos o movimento do primata para com o objeto, prospecção, olhando para frente; o segundo movimento é a posse do objeto, introspecção, o primata tem posse do osso trazendo assim o objeto para ele e assim se tem a “luz da inteligência”; o terceiro momento temos a utilização desse objeto e o entendimento de como ele pode ser usado, a solução, a produção do primeiro traço cultural. “Cultura antes de tudo e fundamentalmente é produção” (CASTRO, 1982 p. 22). Ainda segundo o autor, o processo de cultura tem mais facetas a transmissão e acumulação, são estas que generalizam do conceito de cultura.

Nos deparamos neste capítulo com a ação, o conhecimento e o signo. A ação é o momento em que se dá o processo que irá constituir a solução. O conhecimento vem dos processos de prospecção e introspecção, este conhecimento é o nascer, o que vem ao mundo a partir da ação. Mas para se realizar esta solução é necessária a enunciação, o signo.



Quanto à transmissão e acumulação, é a partir da enunciação que os traços culturais podem ser acumulados e transmitidos. Entretanto, o autor nos diz que a educação vem traindo sua origem no que se diz respeito ao ensino do fenômeno cultural, pois ela trata a cultura apenas como transmissão e não mais o processo. Pois, nem a transmissão e nem a acumulação são capazes de produzir a cultura, elas apenas reproduzem.

O autor nos apresenta a premissa da cultura como: cultivar, habitar e cultuar. E a partir deste ponto iremos explicar cada parte desta premissa e, para isso, vamos voltar à pergunta que nos é feita no começo deste capítulo: o que é cultura? Cultura, palavra, vem do latim, do verbo *colere*. Em suma, o significado deste verbo é múltiplo: cultivar, habitar e cultuar.

Iremos começar com “Cultivar”, isto significa que a cultura é um cultivo, que o homem de modo coletivo trabalha. Bem como um agricultor trabalha a terra, o homem trabalha a cultura. Mas neste trabalho a terra não se dá de modo individual, se dá pela colaboração, e é a partir deste fato com os demais homens é que se dá o trabalho de cultivar (*laborare*).

O habitar está ligado a se manter na terra cultivada. O local que o homem habita é o local que ele considera como seu lugar, o habitar é muito complexo. Segundo o autor, infelizmente há um enxugamento do significado da palavra habitar, mas em suma se a terra está cultivada ela está pronta para ser habitada. Portanto, após cultivar o desconhecido é o que permite o habitar (*habere*).

O cultuar seria o que liga o processo cultural. O cultuar é uma parte do ciclo que se desenvolve no fenômeno da cultura, pois tudo se transforma, a terra se transforma e o homem que ela habita também. O culto é a manutenção do que foi acumulado, mesmo que não se saiba de onde surgiu o que foi transmitido, pois quando o homem não obtém



uma resposta ele cultua, o culto está entre o que se conhece e o que não se conhece, isso se dá de modo natural.

No fim do capítulo nos é apresentado sobre o ser e o real. Retornando assim ao poema de Drummond nos é feita a pergunta “O que é, afinal, a natureza?” O autor nos fala que a resposta está no poema, esta natureza é a pedra no meio do caminho. A partir do momento que ela é vista, o ato de ver abre precedente para a existência do ser, o ser que percebe o que é real. Este real é o que é físico, palpável, neste caso a pedra. O acontecer do fenômeno cultural se dá no poema quando o eu lírico percebe a presença da pedra no meio do caminho, logo o homem é apenas o mediador e não o criador da cultura, o acontecer cultural se dá a partir da relação do ser com o real.

As questões que são levantadas por Manuel de Castro são como um ponto de partida para um pensamento crítico acerca da literatura enquanto um fazer cultural. Entender esse fazer cultural e o que é a cultura propriamente dita nos ajuda a compreender como a produção desses produtos culturais se apresentam em nossa ação enquanto seres contemporâneos. Entretanto, não podemos ter essas questões como bases indiscutíveis do pensamento crítico, para que não caiamos no abismo dos agenciamentos maquínicos, que nos são explicados por Deleuze e Gattari (1995).

Podemos assim concluir que neste capítulo o autor nos traz para as origens do conceito de cultura, para que assim possamos entender como o fenômeno da cultura se faz presente. O autor também nos quer fazer perceber que o conceito de cultura historiográfica se prende aos conceitos de acumulação e transmissão. Mostrando-nos assim que a generalização da cultura nos faz perder o entendimento do real acontecer cultural, já que este acontecer é muito mais complexo do que as facetas nos dizem sobre o que realmente a cultura é. O homem por si

só é apenas um mediador do fenômeno cultural. Já que o fenômeno da cultura é a relação do “ser” com o “real” e a partir desta relação é que ocorre o acontecer.

Este texto nos ajuda a refletir o nosso pensamento em relação a nossa construção enquanto um “ser” perante as nossas convivências e relações com o meio que nos coloca diante do obstáculo que irá desencadear o nosso agir. Este, por sua vez, irá criar e compartilhar um fazer/fenômeno de cultura.

Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: 34, 1995. v.1. Ebook.

CASTRO, Manuel Antônio de. *O acontecer poético - a história literária*. Rio de Janeiro: Antares, 1982. v. único. 145 p .

Recebido em: 11/03/2022

Aprovado em: 22/12/2022

Licenciado por



Análise psicolinguística e literária do gênero parábola na narrativa bíblica da Moeda perdida

Psycholinguistic and literary analysis of the parable genre
in the biblical narrative of the Lost currency

 Ariane Vitória Paulino de Medeiros

 Matheus Kennedy Henriques de Macêdo

 Silvanna Kelly Gomes de Oliveira

Resumo: O ato de contar histórias acompanha a humanidade há séculos. As narrativas orais desempenham inúmeras funções, entre as quais a de transmitir algum ensinamento, caso das parábolas, narrativas alegóricas muito utilizadas para cunho religioso. Segundo a vertente cristã, Jesus foi um exímio contador de parábolas, utilizando-as como instrumento pedagógico para sua catequese, de modo que as pessoas pudessem compreender sua mensagem. O presente estudo propõe realizar uma análise psicolinguística e literária do gênero parábola na narrativa bíblica da moeda perdida, presente no Evangelho de Lucas 15, 8-10. Para embasar nossos posicionamentos nos valem das contribuições teóricas de Cerqueira e Torga (2013), Junior (2009), entre outros.

Palavras-chave: Parábola. Literatura. Psicologia.

Ariane Vitória Paulino de Medeiros (graduanda do curso de Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)). E-mail: ariane.medeiros@aluno.uepb.edu.br.

Matheus Kennedy Henriques de Macêdo (graduando do curso de Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)). E-mail: matheus.macedo@aluno.uepb.edu.br.

Silvanna Kelly Gomes de Oliveira (Mestra em Literatura (PPGLI/UEPB)). Professora de Literatura (UEPB/ Campus I). Doutora em Literatura pela mesma instituição.

E-mail: silvannakoliveira@gmail.com.




Abstract: The act of telling stories has accompanied humanity for centuries. Oral narratives perform numerous functions, among which is to transmit some teaching, in the case of parables, allegorical narratives widely used for religious purposes. According to the Christian perspective, Jesus was an excellent teller of parables, using them as a pedagogical tool for his catechesis, so that people could understand his message. The present study proposes to carry out a psycholinguistic and literary analysis of the parable genre in the biblical narrative of the lost coin, present in the Gospel of Luke 15, 8-10. To support our positions, we use the theoretical contributions of Cerqueira and Torga (2013), Junior (2009), among others.

Keywords: Parable. Literature. Psychology.

Introdução

O ato de contar histórias acompanha a humanidade há séculos. As narrativas orais, presentes em todos os povos, se constituíram como elementos de sua cultura, da memória dessas pessoas e do seu modo de viver. Por isso, muitas dessas histórias eram, e de certa forma, ainda são transmitidas de gerações para gerações. Contos, lendas, mitos, fábulas, histórias infantis, provérbios e parábolas são alguns dos exemplos de narrativas orais que desempenham inúmeras funções comunicativas: entreter, conhecer/explicar a origem do universo e da vida, transmitir algum conselho, lição ou convencer o interlocutor a acreditar naquilo que se está dizendo.


Conforme assevera Cerqueira & Torga (2013, p. 1), “os povos antigos utilizavam-se de narrações alegóricas para persuadir, instruir ou corrigir, usavam a linguagem literária para possibilitar mudanças em seus ouvintes”. É nessa finalidade que as parábolas se encaixam enquanto “narrativas breves, de caráter proverbial” (idem, p. 6). Na Grécia



Antiga já havia a presença de parábolas tanto na literatura quanto na filosofia, se constituindo como mote de persuadir o ouvinte, segundo o pensamento aristotélico. Apesar de serem contadas oralmente, temos inúmeras parábolas registradas na Bíblia, por exemplo, com destaque especial às parábolas de Jesus, que de acordo com a vertente cristã, foi um dos grandes contadores desse gênero textual, que as utilizava como instrumento pedagógico para sua catequese.

Ao contrário de outros gêneros semelhantes como a fábula, a parábola não traz personagens animais como protagonistas das narrativas, mas sim humanos e o seu ensinamento é velado, implícito nas entrelinhas da narrativa. As parábolas de Jesus refletem o modo de viver e a cultura do povo judeu de seu tempo. “Ambientes domésticos, rurais, urbanos, com pessoas populares, de atividades comuns e conhecidas da época” (CERQUEIRA; TORGA, 2013, p. 7) se constituíam como personagens e espaços dos enredos parabólicos, quase sempre destinados às multidões que o seguiam. Esse dado é fundamental para entendermos a linguagem das parábolas de Jesus: simples e acessível ao entendimento daquele povo, que, em sua maioria, era analfabeto e desprovido de conhecimentos avançados.

Ao falar de Deus como o pai bondoso que acolhe o filho pródigo ou como o semeador que sai aos campos lançando as sementes, ou ainda como o pescador que lança as redes ao mar, por exemplo, Jesus aproxima as realidades divinas do imaginário popular e da vivência das pessoas, povo que vivia da agricultura e da pesca e muito afeito aos laços familiares. “Jesus contou parábolas em diferentes situações, tanto para mostrar um sentido não observado em seu discurso, como para retomar discursos dos seus próprios ouvintes e, assim, ensiná-los; como para defender um ponto de vista cujo sentido poucas pessoas poderiam aceitar” (CERQUEIRA; TORGA, 2013, p. 7).




Diante desse panorama, este ensaio procura realizar uma análise psicolinguística e literária do gênero parábola na narrativa bíblica da moeda perdida, tendo em vista que uma vasta quantidade de obras que constam no cânone literário brasileiro traz em seu repertório narrativas parabólicas, daí a necessidade de estudá-las e analisá-las teórica e estruturalmente. Nesse sentido, a escolha pela parábola da moeda perdida não se deu de forma aleatória, mas sim pela constatação de que esta é uma das poucas histórias de Jesus que sai do ambiente rural e traz personalidades femininas, e também apresenta curta extensão, que se encontra em Lucas 15, 8-10.

Calcados nas contribuições de Cerqueira e Torga (2013), Junior (2009), Oliveira e Oliveira Filho (2016) e demais teóricos, buscamos, para além dos aspectos literários, trazer uma outra visão acerca da parábola mencionada, mais precisamente, um olhar através do viés psicanalítico.

A estrutura narrativa da Parábola da Moeda perdida

Analisar estruturalmente uma dada narrativa não é descrevê-la tal qual a obra se configura, pois desta forma estaremos realizando uma mera paráfrase (TODOROV, 2006). Antes, é preciso detectar quais são as contribuições desta para a sociedade, qual a relação de determinada história com outras já existentes, a denominada “intertextualidade”.

Nesse sentido, para Todorov (2006), há uma distinção entre a análise teórica da narrativa e a análise descritiva. Para o presente trabalho, focamo-nos na arguição teórica da parábola da moeda perdida e as suas possíveis relações com outras áreas do conhecimento, como a Psicanálise, que veremos adiante e suas respectivas contribuições para a Teoria Literária.



À guisa de contextualização, a parábola da moeda perdida, que consta no Novo Testamento da Bíblia cristã, narra a saga de uma mulher, a qual não possui uma identidade explícita, que está à procura de sua moeda desaparecida e, quando a encontra, rapidamente relata para os vizinhos o acontecimento. Nesse sentido, a narrativa se torna atrativa por ser composta por elementos da *vida cotidiana*, outrossim, é através destes *fatos cotidianos*, utilizados com a finalidade de facilitar a compreensão da mensagem por parte dos ouvintes, de forma didática e dinâmica, que Jesus, de acordo com a vertente judaico-cristã, perpassa seus ensinamentos e suas percepções de mundo, de modo a denunciar as injustiças vivenciadas pelo seu povo naquela época (SANOKI, 2013). Segue-se a parábola:

A Parábola da Moeda perdida

8 “Ou, qual é a mulher que, possuindo dez dracmas[a] e, perdendo uma delas, não acende uma candeia, varre a casa e procura atentamente, até encontrá-la? 9 E quando a encontra, reúne suas amigas e vizinhas e diz: ‘Alegrem-se comigo, pois encontrei minha moeda perdida’. 10 Eu lhes digo que, da mesma forma, há alegria na presença dos anjos de Deus por um pecador que se arrepende” (LUCAS, 15, 8-10).

Neste panorama, pode-se constatar, através da parábola supracitada, que se trata de uma narrativa de curta duração, clara e objetiva, conforme explicita Cerqueira e Torga (2013), com finalidades específicas, tais quais: a de persuadir e trazer novas percepções acerca de algo através da argumentação, como pode-se constatar no seguinte trecho: “10. Eu lhes digo que, da mesma forma, há alegria na presença dos anjos de Deus por um pecador que se arrepende” (LUCAS, 15, 10). A partir do excerto supracitado, depreende-se que, tal qual a alegria da

mulher ao encontrar sua moeda perdida, é a felicidade do Deus cristão ao receber um “recém-convertido”, um pecador que se arrependeu.

Para os pesquisadores acima citados, para compreender as parábolas, faz-se necessário entender o contexto em que estas estão inseridas, neste caso, a cultura Oriental, mais notoriamente, as práticas judaicas do tempo de Jesus. As histórias eram perpassadas de geração em geração através da oralidade, apesar de já existirem sistemas de escrita que, no entanto, eram reservados aos conhecedores da Lei Mosaica (os chamados Mestres da Lei, fariseus e seus discípulos). A grande maioria da população não tinha acesso a esse meio letrado, inclusive o próprio Jesus. O Messias, segundo a linha de pensamento cristã, para facilitar o ensinamento de seus princípios, utilizava-se das narrativas parabólicas, tendo em vista que estas configuram-se como gênero literário, pois há a presença de personagens, enredo, tempo e espaço (SANT’ANA, 2010, *apud* CERQUEIRA. TORGA, 2013).

No que concerne à caracterização dos personagens, nota-se que a referida “mulher”, citada por Jesus na parábola, não possui identidade, ou seja, não há, em nenhum momento da narrativa a menção de seu verdadeiro nome. Quando tal fato ocorre, comumente classifica-se este personagem como sendo *tipo*, ou seja, sua identificação se dá pela sua respectiva ocupação social, pelo papel que este/a exerce perante a sociedade, conforme as contribuições de Junior (2009).

Quanto ao grau de densidade psicológica da personagem principal, baseados em Júnior(2009), a mulher que procura a sua moeda perdida, trata-se de uma figura cuja personalidade configura-se como plano-redonda, ou seja, a personagem, a princípio, encontra-se em desespero pelo fato de ter perdido seu dracma(moeda da época): “8 “Ou, qual é a mulher que, possuindo dez dracmas[a] e, perdendo uma delas, não acende uma candeia, varre a casa e procura *atentamente*, até en-



contrá-la?” (LUCAS, 15, 8, grifo nosso). Ou seja, ela só se tranquiliza ao encontrar o item perdido e, quando isto ocorre, um sentimento de alegria inunda o comportamento da figura: “*Alegrem-se comigo, pois encontrei minha moeda perdida*” (LUCAS, 15, 9, grifo nosso).

Ainda sobre a não especificação identitária das personagens presentes na narrativa parabólica, isto ocorre como forma de trazer a realidade fictícia da história para a vida cotidiana dos interlocutores, promovendo uma espécie de identificação, por parte dos ouvintes com a realidade vivenciada pelas figuras literárias, o denominado “efeito catártico”, como bem argumenta Aristóteles em “*A Poética*” (2004); com o objetivo de, ao final da parábola, trazer ensinamentos novos e convencer o público alvo acerca de determinada ideia, uma estratégia didática, como bem comenta Gonçalves(2010), em seus estudos sobre as narrativas parabólicas na perspectiva da Análise do Discurso.

Outros teóricos também elucidaram as finalidades pretendidas pelo gênero parábola, em especial, as narradas por Jesus, como é o caso de Fischer[s.d.] *apud* Sanoki, 2013:

De maneira mais simples, a parábola é uma metáfora ou símile extraído da natureza ou da vida cotidiana, prendendo o ouvinte por meio de sua linguagem vivida ou da sua estranheza, e deixando a mente dele com dúvida suficiente sobre a sua aplicação precisa, a fim de estimulá-la a um pensamento ativo” (FISCHER, *The Parables of Jesus apud* SINOKI, 2013, p. 106).

Isso posto, compreende-se que Jesus, na narrativa da moeda perdida, ensinou, através da comparação (figura de linguagem utilizada com frequência nas parábolas), como bem argumenta Sanoki (2013):

A capacidade humana de ver as semelhanças se dá a eficácia da comparação, pois a parábola é baseada na/em conclusão por analogia. Muitas vezes, o *comparationis tertium* não é explícito e deve ser aproveitado pela compreensão e reflexão do ouvinte em si” (SANOKI, 2013, p. 104).

Nesse sentido, ao comparar a moeda a uma pessoa que se perdeu do caminho da salvação perante a doutrina judaico-cristã, a uma ovelha que se perdeu de seu rebanho, como na história parabólica da ovelha perdida, Jesus está pretendendo facilitar a compreensão de suas ideias para seus ouvintes, trazendo ações e personagens da vida cotidiana do povo judeu, de forma pedagógica e dinâmica.

O aspecto psíquico presente na Parábola da Moeda perdida

Com base em Oliveira e Oliveira Filho (2016), que realizaram um estudo de caso de uma paciente que “escondia-se de si mesma”, refugiando-se no trabalho como forma de não encarar suas próprias emoções, fizemos uma comparação entre a parábola da moeda perdida, contida no Evangelho de Lucas 15, 8-10 e o “perder-se de si mesmo”, de não permitir transparecer a própria essência.

A princípio, faz-se necessário definir o conceito de essência. Esta advém do termo latino *essentia*, que, por sua vez, provém das definições gregas que afirmam que a essência nada mais é do que uma característica intrínseca de algo ou alguém.

Neste viés, calcados na filosofia essencialista, a essência precede a própria existência do ser humano, ou seja, já nascemos com tal propriedade a partir do momento em que damos o nosso primeiro suspiro de vida.

Vale salientar que há uma distinção entre a essência e a personalidade. Esta última pode alterar-se ao longo do tempo, de acordo com as influências exteriores, já a primeira é algo que, comumente, não se altera,




pelo fato de ser uma característica intrínseca ao sujeito. As fatalidades que são passíveis de acontecer ocorrem quando o indivíduo tenta modificar a sua essência para se encaixar em determinado lugar, uma espécie de automutilação, tendo em vista que tal característica é parte integrante do ser, tal qual um membro, com a diferença de que “o que essencial é invisível aos olhos” (ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, 2009).

Traçando uma ponte entre os conceitos supracitados e a parábola em análise, tomemos as nove moedas (dracmas, na cultura judaica), como sendo os bens conquistados por determinado sujeito e todas as suas demais realizações materiais; e a moeda perdida seria o próprio indivíduo e sua subjetividade, sua essência, e esta pode ser interpretada como a escolha da profissão, a religião praticada, a orientação sexual, dentre outros aspectos.

Sabe-se que, na sociedade contemporânea, o “ter” vale mais do que o “ser” e a aceitabilidade perante a civilização é motivo de preocupação por parte das pessoas, como bem elucida Carl Rogers em sua obra “Tornar-se Pessoa”, publicada na segunda metade do século XX, (1960 *apud* OLIVEIRA; OLIVEIRA FILHO, 2016); onde este afirma que os sujeitos possuem a necessidade de serem aceitos e por isso “moldam” seus comportamentos conforme o padrão imposto, ou seja, “mutilam a si mesmos”.

Recapitulando a narrativa parabólica da moeda perdida, esta última seria justamente o “eu individual” de cada ser, com suas características próprias que, por vezes, são reprimidas para atender às expectativas de outrem e isto acarreta um sentimento de vazio existencial. Sendo assim, por mais bens materiais que esta determinada pessoa adquira, nunca alcançará o estado máximo de felicidade, de satisfação pessoal, pois lhe falta o essencial: a liberdade de ser quem é, sem receio algum de exteriorizar tal fato para o mundo.



Ao indivíduo perceber o seu vazio existencial, ao se dar conta de que sua verdadeira essência não é aquela a qual este exterioriza para o mundo, ele “alegra-se”, pois encontrou seu verdadeiro eu, tal qual a mulher da parábola da moeda perdida, que convoca todos ao seu redor para se alegrarem, pois o seu dracma fora encontrado (LUCAS, 15, 10).

Conclusão

A partir dos conteúdos acima expostos, depreende-se que a parábola, mais do que uma narrativa Bíblica de cunho religioso, traz diversas contribuições para inúmeros campos do conhecimento, dentre os quais, pode-se citar: o literário e o psicanalítico, campos estes que abordamos no presente escrito.

Quando abordamos as contribuições literárias da parábola, destacamos as mensagens e proposições que ela abarca dentro de sua estrutura, constituindo-se como modo de transmissão simples e objetiva, com ensinamentos que nos são úteis até os nossos dias. Além disso, as parábolas, em destaque as de Jesus, nos permitem entender como era o cotidiano do povo judeu daquele tempo, suas principais ocupações, o espaço geográfico em que estavam inseridos, suas vivências e aspirações.

No viés psicanalítico, as parábolas nos possibilitam enxergar e analisar o comportamento dos diversos tipos de personagens, que novamente, não são distantes dos comportamentos humanos, embora as narrativas sejam fictícias. Na parábola em questão, a moeda perdida é parte da essência da mulher que se esvai, causando perturbação para ela. Podemos acreditar que esta mulher é humilde, desprovida de grande fortuna, o que justifica a importância de encontrar a moeda que se perdeu e corrobora o seu comportamento. Não nos é distante tal panorama.



Apesar das narrativas parabólicas terem sido transmitidas há séculos atrás, desde a Era Clássica, como bem afirma Cerqueira e Torga (2013) em sua pesquisa, seus ensinamentos se fazem presentes na contemporaneidade e seus conteúdos servem de contribuição teórica para a produção do conhecimento científico. Sendo assim, o estudo das parábolas não se encerra por aqui, mas sim sugerimos que outras investigações possam ser feitas a partir de nossa contribuição acerca destas histórias.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. Tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2004. _____. Retórica.

BÍBLIA, N.T. Evangelho segundo Lucas. In: *Nova Bíblia Pastoral*. Trad: FRIZZO, A. C; SCARDELAI, D.; KAEFER, J. A.; do PRADO, L. G. São Paulo: Paulus, 2014, p. 1276.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. Uma investigação linguística do estilo no gênero parábola. In: *Revista Linguagem*. 21 ed.; 2013.

CONCEITO DE ESSÊNCIA. Disponível em: <<https://conceito.de/essencia>>. Acesso em 23 de abril, 2022.

FERRAZ, S., et al., orgs. *Deuses em poéticas: estudos de literatura e teologia [online]*. Belém: UEPA; Campina Grande, PB: EDUEPB, 2008. 364 p. ISBN 978-85-7879-010-3. Available from SciELO Books.

GONÇALVES, João Batista Costa. A configuração discursiva do gênero parábola bíblica: entre a captação e a parafraseagem. In: *Veredas on-line – Análise do Discurso – 2/2010*, p.157-166 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora, MG - ISSN 1982-2243”, 2010.

FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. Operadores de Leitura Narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia. *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3ed. Maringá, PR: Eduem, 2009. p. 33-58.

OLIVEIRA, Beatriz Acampora e Silva de; OLIVEIRA FILHO, João Batista de. *Psicoterapia existencial humanista: a descoberta de si mesmo*. Disponível em: <<https://conhecendoonline.emnuvens.com.br/revista/article/view/44>>. Acesso em: 17 de maio, 2022.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009. 91, [2] p.

SANOKI, Koichi. Parábola: um gênero literário. In: *Revista Eletrônica Espaço Teológico*. ISSN 2177-952X. Vol. 7, n. 12, jul/dez, 2013, p. 102-112”, 2013.

TODOROV, Tzvetan. *As Estruturas Narrativas*. PERRONE-MOISÉS, Leyla (trad.). São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 79-80.

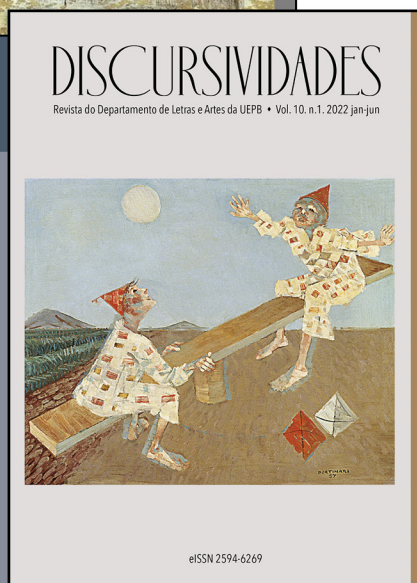
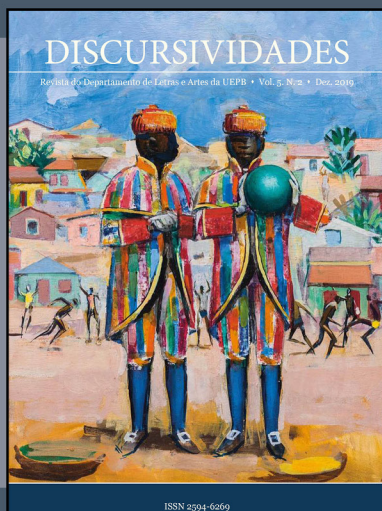
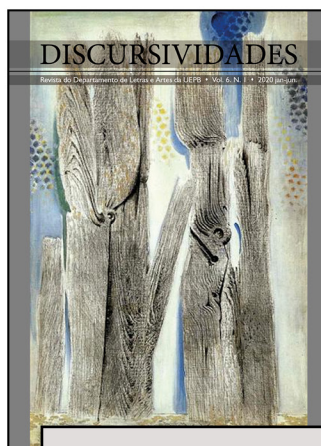
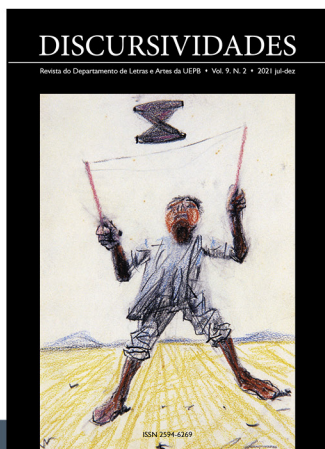
Recebido em: 23/02/2022

Aprovado em: 17/9/2022

Licenciado por



Leia outras edições



<https://www.marcafantasia.com/discursividades.html>

<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>