

Universidade Estadual de Goiás

Câmpus Anápolis de Ciências
Socioeconômicas e Humanas

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em
Educação, Linguagem e Tecnologias

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4271729>



Revista de Linguística e Teoria Literária • ISSN 2176-6800

<http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/>

EXPEDIENTE

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH)
Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)

Reitor

Haroldo Reimer

Pró-Reitora de Planejamento, Gestão e Finanças

José Antonio Moiana

Pró-Reitora de Graduação

Maria Olinda Barreto

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Ivano Alessandro Devilla

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

Marcos Antônio Cunha Torres

Coordenador de Projetos e Publicações

Elizabete Tomomi Kowata

Diretor do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas

Ewerton Ignácio de Freitas

Coordenador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

João Roberto Resende Ferreira

Ficha Catalográfica

M18p	Via Litterae – Revista de Linguística e Teoria Literária. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás. Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, 2009- Semestral v. 11, n. 1, jan./jun. 2019 ISSN 2176-6800 1.Linguística 2.Teoria da literatura 3.Crítica literária 4.UEG/CCSEH – Periódicos. CDU:81+82(051)
------	---

Ficha catalográfica elaborada por Aparecida Marta de Jesus CRB1/2385

EQUIPE TÉCNICA

Analista de Sistemas Elizabete Tomomi Kowata	Revisão de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa Os autores
Normalização e preparação dos originais Marco Antonio Rosa Machado (UEG) Sostenes Cezar de Lima (UEG)	Editores Lúcia Gonçalves de Freitas (UEG) Marco Antonio Rosa Machado (UEG) Sostenes Cezar de Lima (UEG)

ENDEREÇO

Via Litterae – Revista de Linguística e Teoria Literária [ISSN 2176-6800]
Av. Juscelino Kubitschek, 146, Bairro Jundiá, CEP 75110-390, Anápolis – GO, Brasil
Fone: (55 62) 3328-1188 - E-mail: via.litterae@ueg.br
Home page: <http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/>

EQUIPE EDITORIAL

Editor-chefe

Sostenes Cezar de Lima (UEG)

Editores responsáveis

Lúcia Gonçalves de Freitas (UEG)

Marco Antonio Rosa Machado (UEG)

Sostenes Cezar de Lima (UEG)

Editores Executivos

Ariovaldo Lopes Pereira (UEG)

Ewerton de Freitas Ignácio (UEG)

Gláucia Vieira Cândido (UFG)

Maria Eugênia Curado (UEG)

Conselho Editorial

Alexandre Ferreira da Costa (UFG)

Angel Humberto Corbera Mori (UNICAMP)

Antônia Alves Pereira (UFPA)

Antonio Corbacho Quintela (UFG)

Augusto César Luitgards Moura Filho (UnB)

Barbra do Rosário Sabota Silva (UEG)

Célia Sebastiana da Silva (CEPAE-UFG)

Débora Cristina Santos e Silva (UEG)

Eliane Carolina de Oliveira (UFG)

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale (UFSCar)

Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)

Geralda de Oliveira Santos Lima (UFS)

Jamesson Buarque de Souza (UFG)

Jeni Silva Turazza (PUC-SP)

José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)

Kênia Mara Freitas Siqueira (UEG)

Leosmar Aparecido da Silva (UFG)

Lúcia Gonçalves de Freitas (UEG)

Lucilena Mendonça de Lima (UFG)

Marcel Vejmelka (Universidade Joahnnes

Gutenberg - Mainz - Alemanha)

Maria de Lourdes Paniago (UFG)

Mariana de Souza Garcia (UFMS)

Moacir Lopes de Camargos (UNIPAMPA)

Nilson Pereira de Carvalho (UFRPE)

Oto Araújo Vale (UFSCar)

Pedro Alexandre da Cunha Reis (Universidade

Fernando Pessoa - Porto - Portugal)

Ravel Giordano F L Paz (UEMS)

Renato Cabral Rezende (Unifesp)

Roosevelt Araújo da Rocha Júnior (UFPR)

Rosane Rocha Pessoa (UFG)

Rui Manoel Ferreira Leite Soutelo Torres

(Universidade Fernando Pessoa - Porto -

Portugal)

Simone Azevedo Floripi (UFU)

Ulysses Rocha Filho (UFG)

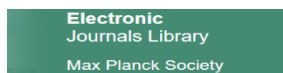
Válmi Hatje-Faggion (UnB)

INDEXADORES

ACADEMIA



Google Acadêmico



ResearchGate



Qualis B3 – Letras e Linguística – Quadriênio 2013-2016

A revista *Via Litterae* é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas – Universidade Estadual de Goiás.

A revisão de língua portuguesa e a tradução e/ou revisão de língua estrangeira são de responsabilidade dos autores dos artigos.

O conteúdo dos artigos publicados na *Via Litterae* manifesta os pontos de vista e opiniões de seus respectivos autores. Toda e qualquer informação veiculada nos artigos publicados na revista é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

SUMÁRIO

Apresentação	04
Discurso de mulheres em receitas de sabão caseiro: um estudo piloto	07
Lúcia Gonçalves de Freitas (UEG)	
“Mães de fevereiro”: representação social da figura materna em reportagem sobre “greve” da PM no Espírito Santo	19
Micheline Mattedi Tomazi (UFES)	
Joelson de Maria Rocha (UFES)	
Cândido Ferreira de Souza Júnior (UFES)	
Curso de marcenaria para mulheres: sobre o discurso hegemônico manifesto em plano sutil	39
Barbara Venosa (PUC-Rio)	
Liliana Cabral Bastos (PUC-Rio)	
A relação entre as concepções de língua/linguagem e a prática pedagógica do professor de língua portuguesa: implicações na inclusão de discentes disléxicos	59
Carla Salome Margarida (UEG)	
Marlene Barbosa de Freitas Reis (UEG)	
O Existencialismo em “O velho e o mar” de Ernest Hemingway: angústia, desamparo e desespero	77
Maria Eugênia Curado (UEG)	
Gabriel José da Silva Neto (UEG)	
Escrita poética e a tragicidade humana: a construção de si pela palavra	94
Priscilla Melo Ribeiro de Lima (UFG)	
Letícia Lima Vieira (UFG)	
Sobre os autores deste número	119

Apresentação

A revista *Via Litterae* vem a público, com grande satisfação, anunciar mais um de seus números, aproximando-se da marca de uma década de publicações. Esta edição confirma algumas das principais características da *Via Litterae*: a de primar pela produção de conhecimento dentro do amplo campo de Estudos Linguísticos e Teoria Literária; a de oferecer material que ampare discussões acadêmicas nesse contexto e nas áreas interdisciplinares; e a de colocar em interação diferentes lócus institucionais de pesquisa.

Todas essas especificidades estão garantidas neste número, e com relação à última, por exemplo, reunimos artigos que partem de instituições de Ensino Superior do estado de Goiás, como o próprio Programa de Pós-Graduação que abriga a revista, o PPG-IELT/UEG, bem como da UFG, além de IFs de outros estados, como a PUC-Rio e UFES.

Nesta edição, tivemos a feliz coincidência de receber trabalhos que, por diferentes temas e abordagens discursivas, tangenciam perspectivas de interesse dos Estudos de Gênero com foco nas mulheres. Eles são os três primeiros textos, que trazem, cada um, análises e discussões bastante pertinentes dentro do cenário atual das condições femininas, suas lutas e embates.

Contamos ainda com um trabalho que soma conhecimento sobre o ensino de línguas especificamente e com duas contribuições que alimentam as pesquisas no campo literário, com seus estreitos vínculos com os mais diversos e profundos elementos da existência humana. A seguir, apresentamos resumidamente cada um dos artigos que compõem esta edição.

O primeiro texto, “Discurso de mulheres em receitas de sabão caseiro: um estudo piloto”, é uma contribuição da professora Lucia Gonçalves de Freitas, que atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás-UEG. A pesquisadora apresenta um relato sobre o andamento do trabalho que realiza sobre a intersecção entre Análise de Discurso e Teoria Feminista. O estudo é apoiado por um projeto de extensão, que conta com a parceria do Curso de Cinema e Audiovisual do campus da UEG-Laranjeiras, que tem dado suporte para a filmagem de mulheres goianas, ensinado suas receitas de sabão caseiro e comentando sua inserção nessa prática. No texto, a autora

apresenta uma análise inicial de um vídeo e um áudio em que uma das mulheres pesquisadas ensina a fazer duas receitas de sabão, ao mesmo tempo em que fala sobre como aprendeu a prática e porque prefere confeccionar seu sabão em casa, quando há no mercado uma grande oferta de produtos de limpeza. O texto traz as reflexões iniciais sobre as relações entre essa prática de saberes e questões de sujeição e resistência das mulheres a grandes dinâmicas de poder, como patriarcado e capitalismo.

O segundo texto é assinado por três autores da Universidade Federal do Espírito Santo, são eles: Micheline Mattedi Tomazi, Joelson de Maria Rocha e Candido Junior. O artigo, intitulado “‘Mães de fevereiro’: representação social da figura materna em reportagem sobre ‘greve’ da PM no Espírito Santo”, traz a análise de um texto jornalístico publicado pelo jornal A Gazeta, acerca da experiência de sofrimento de algumas mães que perderam seus filhos durante a paralisação da Polícia Militar, ao longo de 22 dias, no Espírito Santo, em 2017. O texto analisa a construção social e discursiva da figura materna pela qual foram retratadas as mulheres da reportagem. São examinadas as estruturas linguísticas e discursivas que mobilizam a representação das mães, a partir de estudos sobre as construções históricas de mãe no Brasil e de perspectivas do campo dos Estudos Discursivos, representado por autores como van Dijk e van Leeuwen.

O terceiro texto é de autoria de Barbara Venosa e Liliana Cabral Bastos, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que contribuem com o trabalho “Curso de marcenaria para mulheres: sobre a manifestação de discursos hegemônicos em plano sutil”. Elas empreendem, por meio de uma perspectiva etnográfica, uma análise crítica sobre a interação de um professor com dez alunas de um curso de marcenaria para mulheres, em que subjazem hierarquias de gênero. O estudo se pauta em uma lente qualitativo-interpretativista não essencialista, apoiada por Estudos Sociointeracionais do Discurso. A Teoria *Queer* é utilizada como recurso crítico e anticristalizador. O foco é a performance dos participantes, com destaque para a estruturação de alinhamentos na sequência de enquadres da interação, para as estratégias discursivas adotadas para a construção performática e para a manutenção do piso conversacional, bem como a sustentação de falas por parte das alunas em contexto situado.

O quarto artigo, denominado “A relação entre as concepções de língua/linguagem e a prática pedagógica do professor de língua portuguesa: implicações na inclusão de discentes disléxicos”, é uma contribuição das professoras Carla Salomé Margarida de Souza e Marlene Barbosa de Freitas Reis, da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O artigo aborda a temática da relação entre as concepções de Língua/Linguagem e a prática pedagógica do professor de língua portuguesa, com implicações na inclusão de discentes disléxicos. O estudo busca respostas para a indagação “em que medida as concepções de língua/linguagem do professor de língua portuguesa interferem na sua prática pedagógica e favorecem ou dificultam a inclusão de discentes com dislexia?”. Com essa direção, as autoras lançam mão

de uma pesquisa qualitativa e realizam um estudo de caso com duas docentes de uma escola pública estadual do município de Santa Bárbara de Goiás. O texto discute a prática pedagógica das professoras pesquisadas, suas concepções de língua/linguagem e como esses fatores interferem no processo de inclusão de discentes disléxicos.

O quinto artigo, “O existencialismo em *O velho e o mar*, de Ernest Hemingway: angústia, desamparo e desespero”, é mais uma das contribuições advindas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologia da UEG. Os autores, Maria Eugênia Curado e Gabriel José da Silva Neto, tomam a obra de Ernest Hemingway, *O velho e o mar*, mundialmente conhecida, para analisá-la sob uma perspectiva existencialista, admitindo que se trata de uma alegoria que representa os conceitos existencialistas de angústia, desamparo e desespero, propostos por Jean-Paul Sartre em sua obra *O Existencialismo é um Humanismo*. O texto reflete, a partir de uma crítica literária, os aspectos da obra que podem repercutir em nossa vida particular.

O último texto desta edição é de duas autoras que representam a Universidade Federal de Goiás (UFG), Priscilla Melo Ribeiro de Lima e Letícia Lima Vieira. Elas nos oferecem o texto “Escrita poética e a tragicidade humana: a construção de si pela palavra”, no qual tecem reflexões acerca da condição ontológica do ser humano a partir da psicanálise. Elas partem da premissa de que o sujeito está constantemente às voltas com três fontes de sofrimento: seu próprio corpo, com suas dores e finitude; o mundo exterior, com suas constantes ameaças; e as relações sociais. Diante disso, elas tecem considerações sobre como os sujeitos lançam mão de gratificações substitutivas tendo em vista preservar-se contra ameaças, ou, ao menos, amenizar o sofrimento. Elas, então, passam a refletir sobre a poiesis do eu na “escrita de si”, como uma das vias de contorno da tragicidade do ser, com seu potencial e seus limites.

Essas são as obras que constituem o presente número da revista. Esperamos que elas cumpram nosso objetivo de alcançar a comunidade acadêmica de um modo geral, oferecendo material que possa dinamizar discussões amplas e produtivas dentro do campo dos Estudos Linguísticos e Literários e áreas interdisciplinares.

Boa leitura e bom proveito!

Equipe editorial

Discurso de mulheres em receitas de sabão caseiro: um estudo piloto

Women's discourse on homemade soap recipes: a pilot study

Lucia Gonçalves de Freitas*

**Universidade Estadual de Goiás (UEG)*

Resumo: Este texto relata uma primeira apropriação da pesquisa “Análises feministas de discurso: da formação do campo à aplicação localizada”, projeto desenvolvido entre 2017- 2018, no âmbito do Grupo de Estudos da UEG-Jaraguá e no PPGIELT, com apoio do Curso de Cinema e Audiovisual, do campus da UEG-Laranjeiras. Dentre os objetivos da pesquisa, está o de coletar e analisar receitas de mulheres que fazem sabão caseiro para traçar reflexões sobre as relações entre essa prática de saberes e questões de identidade feminina. O foco recai na sujeição e, também na resistência, das mulheres a grandes dinâmicas de poder, como patriarcado, capitalismo e globalização. Neste texto será apresentada uma análise inicial de um vídeo e um áudio em que uma das mulheres pesquisadas ensina a fazer duas receitas de sabão, ao mesmo tempo em que fala sobre como aprendeu a prática e porque prefere confeccionar seu sabão em casa, quando há no mercado uma grande oferta de produtos de limpeza. A análise piloto nos mostra que a prática de fazer sabão caseiro se associa a uma tradição que se mantém ainda viva, a despeito do contexto hegemônico da atual indústria de produtos de higiene e limpeza.

Palavras-chave: Discurso. Mulheres. Feminismo. Poder.

Abstract: This paper reports the first procedures of the research “Feminist discourse analysis: from field formation to localized application”, developed between 2017-2018, within a Study Group from UEG-Jaraguá and PPGIELT, with support of the course of Cinema and Audiovisual from UEG-Laranjeiras. One of the objectives of the research was to collect and analyze recipes from women who make homemade soap to reflect on the relationship between this practice and women's identity issues. The focus is on women's subjection and also resistance to large power dynamics such as patriarchy, capitalism and globalization. This paper presents an initial analysis of a video and audio in which one of the women surveyed teaches how to make two soap recipes. She also talks about how she learned the practice and why she prefers to make her soap at home when there is a large supply of cleaning products in the market. The pilot analysis shows us that the practice of making homemade soap is associated with a tradition that is still alive, despite the hegemonic context of the current hygiene and cleaning industry.

Keywords: Discourse. Women. Feminism. Power.

Introdução

Este texto expõe as primeiras apropriações teórico-metodológicas da pesquisa que venho desenvolvendo, no âmbito do Grupo de Estudos de Jaraguá e no PPGIELT, intitulada “Análises feministas de discurso: da formação do campo à aplicação localizada”. O projeto tem como objetivo empreender análises de discurso com perspectiva feminista sobre material discursivo gerado durante uma ação extensionista denominada “Mulheres que fazem sabão caseiro: receitas, performances e narrativas”. Essa ação aconteceu entre os meses de agosto e setembro do ano de 2018, a partir de uma parceria entre os campi da UEG Jaraguá e Laranjeiras, e gerou uma série de vídeos e áudios com entrevistas de mulheres que fazem o sabão que usam para a limpeza doméstica. Neste texto um desses vídeos e áudios é analisado como iniciativa piloto, na qual se colocam em prática alguns procedimentos teórico-metodológicos, cuja viabilidade pretende-se avaliar para os demais passos da pesquisa. A seguir, apresenta-se a proposta piloto.

1 O piloto

No vídeo que tomo para análise, vemos uma mulher, entre seus quarenta anos, clara, cabelos presos em um rabo-de-cavalo, rosto bonito, moradora de Jaraguá, interior de Goiás, casada, mãe de uma moça e três rapazes e avó de duas crianças. Ela está em casa, em um sábado à tarde, dia de folga do trabalho de professora do ensino fundamental há mais de dezoito anos. Na varanda lateral de sua residência, cujo estilo é bem comum nessa cidade_ com uma “cozinha de dentro” e “cozinha de fora” dando para uma varanda lateral que serve tanto de garagem, quanto de área de serviço e lazer_ ela, vestindo uma bermuda de lycra preta colada ao corpo até o joelho, uma blusa vermelha também de malha, tipo regata, colada ao corpo e calçando uma sandália tipo havaiana, apresenta, diligentemente os ingredientes que vai usar para nos ensinar a fazer um sabão líquido caseiro e nos diz, segurando uma garrafa plástica, contendo o ingrediente: – “Agora pro líquido, a gente vai usar 1 litro de álcool de posto, uma soda, 2 litros de óleo usado e um pouco de água quente pra desmanchar as pelotinhas de sabão que fica depois” – fala, indicando com o dedo para os recipientes que armazenam tais itens. Ela segue, dando a receita e nos ensinando a fazer o sabão. Em outro momento, ela nos diz, rindo: “eu não gosto de sabão de mercado, incrível né?”.

Essas cenas e relato são parte de um vídeo e de uma mensagem de áudio que me foram enviadas pelo *whatsapp* por Zenilza, a mulher que nos dá a receita e que é nossa

aluna no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) do Campus Jaraguá. O vídeo foi feito por um de seus filhos. O áudio, ela mesma gravou, explicando porque prefere fazer sabão em casa a comprar no mercado, ao que ela considera “incrível, né?”.

Foi justamente “incrível” o que achei, ao ter contato, há mais de trinta anos, quando vim morar em Jaraguá, e vi minhas vizinhas e outras mulheres locais fazendo sabão e trocando receitas de sabão caseiro em plena era dita “moderna”, em que a oferta de sabão pelas indústrias de produtos de limpeza e higiene disponibiliza no mercado opções de sabão das mais variadas tanto de preço como de tipos, formatos, fragrâncias etc. Pareceu-me de fato surpreendente que ainda hoje, uma atividade introduzida no Brasil Colônia, como a de se fazer sabão em casa, permaneça em plena atuação, mantendo ainda viva uma prática considerada do passado para muitos.

Vi nessa prática contornos desafiadores da agência de um sem número de mulheres que trocam receitas entre si, providenciam ingredientes, dedicam parte de seu tempo à atividade solitária ou coletiva de misturar produtos que reagem quimicamente e que, de um líquido viscoso, transformam-se em barras de sabão, contrariando toda uma lógica hegemônica de mercado, de consumo, de lazer. A agência dessas mulheres nos convida a traçar reflexões sobre as relações entre esses saberes e questões de identidade feminina, de sujeição e, por outro, de resistência a grandes dinâmicas de poder, como patriarcado, capitalismo e globalização.

Assim, comecei um projeto de pesquisa sobre as mulheres que fazem sabão caseiro. A princípio, pedi às pessoas próximas de mim, meu próprio companheiro, um amigo que é também professor e colega de trabalho e às minhas alunas, que me ajudassem a encontrar mulheres que fazem sabão e que estariam dispostas a compartilhar suas receitas pelo *whatsapp* em vídeos ou áudios. Após esse primeiro chamado, recebi alguns vídeos e áudios, dentre eles os de Zenilsa, a mulher da cena que narro no início deste artigo. Ela é uma das minhas alunas que atendeu prontamente ao meu pedido, mandou-me um vídeo feito por seu filho, mostrando como se faz uma receita de sabão e depois enviou também um áudio por ela gravado me explicando porque ela prefere fazer sabão em casa a comprar pronto.

Usarei o vídeo e o áudio que ela me cedeu e que autorizou divulgar, permitindo que eu revelasse seu nome, para esboçar um acesso inicial a minha pesquisa, cujo direcionamento tem por base as seguintes perguntas: 1) Qual a relação entre a prática de fazer sabão e as identidades dessas mulheres? 2) Como podem ser analisadas as performances/agências femininas nessa prática? 3) Em que sentido essas agências estão associadas à submissão das mulheres ao exercício tradicional das funções de cuidado, de higiene doméstica, etc.? 4) Em que medida a prática pode ser considerada uma resistência

aos padrões femininos modernos, submetidos a apelos capitalistas da indústria de produtos de limpeza/beleza em nossa sociedade de consumo? Para o presente trabalho, relato minhas primeiras aproximações a essa proposta mais ampla.

2 As primeiras aproximações teórico-metodológicas

O primeiro direcionamento que tomei rumo às respostas foi buscar um apoio teórico que me ajudasse a olhar para o material verbal, ou seja, as receitas em si, como um gênero discursivo. Minha base como pesquisadora da linguagem é originalmente a Análise de Discurso Crítica (ADC), um campo desenvolvido a partir dos anos 1980, por um grupo de homens e mulheres, a maioria oriunda de países do norte europeu, que se interessou por uma abordagem de linguagem que denuncia dinâmicas de poder e suas assimetrias. No Brasil a ADC se espalhou amplamente, mas dentre os autores do grupo em nosso país, tomou fôlego maior o trabalho de Norman Fairclough (2001, 2003). Esse autor é a minha principal influência teórica, não obstante, neste trabalho, irei propor uma articulação entre ADC e estudos feministas.

Autoras como Michele Lazar (2007), Débora Figueiredo (2017) e Carmen Rosa Caldas-Culthard (1996), apenas para citar algumas, já promovem esse enlace teórico e Michele Lazer, inclusive, cunhou o termo Análise Feminista Crítica de Discurso. Na esteira dessas autoras, vou desenvolver uma análise das receitas de sabão, a partir do referencial teórico da ADC, unindo referências feministas de autoras brasileiras como Lélia Gonzales, (1983) e Djamila Ribeiro (2017). Assim, pretendo esboçar um esforço original de Análise Feminista de Discurso, promovendo uma “reapropriação criativa”, para seguir as palavras de Audre Lorde (2007), sobre os pressupostos que aqui adoto. Espero, assim, poder contribuir para o reexame teórico de alguns conceitos da ADC, no contexto das pesquisas de linguagem e feminismo em nosso país.

Seguindo, portanto, essa direção, começo por analisar o vídeo e foco na “receita” como um gênero discursivo. A pesquisadora, Colleen Cotter (1997) realizou um trabalho muito profícuo com receitas culinárias. Ela me serve de referência para minha primeira incursão por esse campo. A autora enfatiza que, a forma como a linguagem é usada no contexto do discurso de receitas molda nossa interpretação de muitos aspectos concernentes não apenas à prática em si, mas também como nós vemos a comunidade na qual esta está inserida e seus valores.

Conforme eu mencionei mais acima, meu contato com as receitas de sabão aconteceu há mais 30 anos, quando vim morar em Jaraguá. Na época eu, como uma recém-chegada na comunidade, ou seja, ainda meio que “de fora”, surpreendia-me com os

comentários de algumas mulheres sobre as receitas de sabão que elas experimentavam e sobre como estas resultavam em produto com maior eficiência na limpeza doméstica e economia financeira. Agora, três décadas mais tarde, e já como membro “de dentro” da comunidade jaraguense, olho para as receitas como textos culturais que, conforme observa Cotter (1997), têm sido considerados apropriados para o escrutínio sobre o mundo ao nosso redor, ou nosso lugar no mundo.

Ainda para a autora, uma forma de olhar receitas é do ponto de vista narrativo, como uma maneira particular de contação de história. Por isso, é relevante olhar para a estrutura narrativa das receitas, elas podem nos mostrar como a linguagem constrói comunidades, estabelece identidades pessoais e nos diz quem pertence e quem são os de fora. Ao olharmos a linguagem e estrutura de uma receita, podemos começar a ver como ela pode ser lida como uma história, uma narrativa cultural que é dividida e estruturada por membros de uma mesma comunidade. Tomo, portanto, a receita de sabão que me enviou Zenilza no vídeo como uma narrativa e esboço, a seguir, uma primeira aproximação analítica.

3 Receitas de sabão e tradição: o vídeo

O vídeo que Zenilza me enviou pelo *whatsapp* foi transcrito por uma aluna bolsista de ação extensionista. Para não sobrecarregar o arquivo com um vídeo longo, Zenilza teve que segmentar a filmagem da receita em três arquivos. Neles, ela ensina uma receita de sabão. A bolsista fez a seguinte transcrição dos vídeos:

A princípio, Dona Zenilza nos apresenta os ingredientes necessários para a criação do sabão caseiro. Os componentes estão dispostos em recipientes diversos.

– Agora pro líquido, a gente vai usar 1 litro de álcool de posto... – ela diz segurando uma garrafa plástica contendo o ingrediente.

– [...] uma soda, 2 litros de óleo usado e um pouco de água quente pra desmanchar as pelotinhas de sabão que fica depois. – diz ela indicando com o dedo para os recipientes que armazenam tais itens.

Um latão preto com grande capacidade está a postos a fim de reunir todo o material que será utilizado na fabricação do sabão. A seguir, Zenilza destampa o frasco que comporta a soda:

– Aí, a gente vai colocar primeiro a soda... – diz ela despejando no latão uma quantidade razoável do elemento.

– A mesma medida de água. – diz ela, enquanto corre ao tanque para pegá-la.

– Aí, eu coloco a água pra dissolver a soda e mexo até dissolver. – explica ela misturando ambas as substâncias com o auxílio de um pedaço de madeira.

Após passar um pequeno período mexendo, Zenilza pega a panela de alumínio contendo o próximo ingrediente e despeja no latão:

– Agora eu acrescento o óleo...

– [...] e agora o álcool. Na hora que a gente põe o álcool tem que ter cuidado porque ele ferve, aí não respira esse arzinho que sai e, aí já vira umas pelotinhas de sabão lá dentro. – diz ela após destampar a garrafa pet que contém o líquido e assim voltando a misturar por um curto tempo os componentes já colocados no latão preto.

Após isso, é adicionada a água quente que está numa outra panela:

– E aí, essa água meio quente é pra derreter as pelotinhas de sabão que fica lá. Evita respirar esse vapor que tá saindo! – alerta ela.

– Aí, eu mexo até desmanchar aquelas pelotinhas que fica lá com a água quente.

Dando continuidade ao processo, após passar por mais um período mexendo o sabão, o latão é colocado em outro ambiente. Dessa vez, um balde com mais água é despejado dentro do latão:

– Depois que tirou todas as pelotinhas de sabão que fica, pode ir acrescentando água, água fria mesmo, vai acrescentando... ele dá mais ou menos de 50 a 60 litros de sabão. – afirma Zenilza.

– Aqui tá pronto, oh, ele tá bem grosso, ainda pode colocar mais um pouco de água nele, oh. Olha só tanto que tá grosso! Aí, pode pôr ainda um pouco mais de água nele, depende também do gosto da pessoa, né!? Se quiser ele mais grosso ou mais fino um pouquinho... só que quanto mais grosso ele ficar, depois ele fica bem mais grosso no litro também, na hora que ele vai esfriando, que ele vai ficando mais velho ele vai ficando mais grosso. Mas tá aí a receita do sabão líquido que rende de 50 a 60 litros. Olha só como ele ficou lindo, olha só que maravilha de sabão, fica melhor que o comprado no mercado! Aprendi também essa receita com a minha mãe desde quando eu era criança... – afirma ela que, em seguida se direciona ao resultado do seu trabalho.

– E tá ali, já tá bem consistentezinho já, oh! Tá bem durinho, é... mais tarde ele já vai tá bom pra cortar já, olha só como ele tá bom! Vai render em torno de uns 50 pedaços... depende do tamanho que vai cortar, mas por aí, uns 50 pedaços pra mais que ele vai render. – constata Zenilza que, apalpa o sabão já em seu formato sólido exposto numa bacia cor verde-água.

– E tá aí a nossa receita, eu espero que vocês façam e que dê certo. Qualquer coisa pode entrar em contato comigo, com a professora

Lúcia, que a gente passa a receita novamente e ensina de novo. – conclui Dona Zenilza ao finalizar sua explicação sobre o modo de preparo do sabão caseiro.

Examinar receitas no nível do uso da linguagem nos dá muitas formas pelas quais podemos investigar o conteúdo das receitas e como elas refletem o momento social, as expectativas de seu tempo, as relações de poder e, como promovem significados particulares sobre os produtos receitados. Sobre os significados do próprio termo sabão, por exemplo, Carvalho (2016) identificou que nos dicionários as definições tentam acomodar a substância (ácidos graxos com um polo hidrofílico), suas propriedades e uso (limpeza), e ainda, sua objetificação (tablete, barra ou gel). Assim, o autor afirma que os indivíduos “modernos” entendem o sabão principalmente como um tablete, e ainda como gel ou líquido, mas, sobretudo como um objeto, algo que se usa pra lavar.

A receita de Zenilza é de um sabão líquido, que ela avalia como “lindo”, uma “maravilha de sabão”, que “rende de 50 a 60 litros” que é “melhor que o comprado no mercado!”. Como um texto localmente situado em uma comunidade de prática, a receita de Zenilza incorpora relações linguísticas que implicam um número de questões histórico-culturais dessa mesma comunidade (COTTER, 1997). Nesse sentido, é importante situar que a prática de fazer sabão em casa, na qual a sua receita está inserida, foi introduzida no Brasil Colônia e esteve sempre associada às funções femininas com a lida doméstica, o cuidado e a limpeza. Com a expansão industrial do século XX, os produtos que antes eram fabricados em casa, foram sendo apropriados por empresas e passaram a ser comercializados amplamente. Assim, muitas das fabricações caseiras foram deixando de existir e cederam lugar ao consumo pelas vias comerciais.

Atualmente existe no mercado uma gama ampla de produtos de limpeza à disposição nos supermercados de todo o país. No entanto, em Goiás, Minas Gerais e outras localidades brasileiras, muitas mulheres resistem a esse movimento de consumo e preferem elas próprias fazer o sabão que usam. Observa-se que Zenilza afirma ter aprendido a fazer sabão com sua mãe: “Aprendi também essa receita com a minha mãe desde quando eu era criança...”. O áudio que ela me enviou, dá mais subsídios para essa discussão.

4 Receitas de sabão, sujeição e resistência a dinâmicas de poder: o áudio

Boa tarde professora Lúcia, professora eu aprendi com a minha mãe, por que ... assim desde quando eu era criança, minha mãe fazia e eu

sempre gostei de tá junto com ela, em tudo que ela ia fazer eu tava junto, né? Ela mexia com horta, eu tava junto, ia mexer com planta, eu tava junto e não era diferente com o sabão, ela ia fazer sabão, eu tava junto e eu acredito que seja pelo fato de ter aprendido como minha mãe, de ter crescido com minha mãe usando só esse tipos de sabão caseiro eu não gosto do sabão de mercado. É...eu acho que parece que ele num são cheirosos, parece que... assim, se você deixar ele numa vasilhinha com água e a bucha parece que a água fica babenta, a bucha fica babenta, assim fica com mal cheiro... parece de coisa podre, e o caseiro não, o caseiro você pode deixar ele na água que a bucha não fica desse jeito a água não fica com mal cheiro, então assim por isso eu não gosto de sabão de mercado, incrível né (risos), mas eu gosto é só do sabão feito em casa, eu faço de pedaço e faço liquido também, então eu não compro o de mercado, eu gosto eu mesmo fazer o meu, aprendi com minha mãe, e faço realmente porque gosto. Em casa eu faço de pedaço e faço liquido também, então eu não gosto de comprar do mercado gosto eu mesmo de fazer o meu, faço porque gosto, acho bom fazer, o dia que vou fazer é bom, eu gosto de mexer, fazer inclusive tem muitas colegas minhas que fala assim “cê” é doida o trem tá prontinho lá no mercado e você vai caçar trabalho pra você, mas faço porque sinto prazer em fazer, não sei se é por que eu lembro de quanto era criança ajudava minha mãe, e mesmo depois de adulta quanto minha mãe ia fazer eu sempre tava junto ajudando porque ela tinha problema de pulmão, de coração e eu sempre tava junto mexendo pra ela né. Então acredito que seja isso e vou passar a receita sim para a senhora, quero ver se eu faço o mais rápido possível pra mim filmar certinho, pra senhora ver os passos tudo como que é, mas mando a receita sim, com prazer.

Neste relato, Zenilza sinaliza que a prática de fazer sabão em casa segue uma tradição, que parece vir sendo transmitida de geração em geração, de mãe para filha e assim sucessivamente. No mesmo relato, ela indica um posicionamento de resistência ao consumo de produtos industrializados e justifica essa resistência em termos da eficiência higiênica do sabão caseiro em relação ao de mercado, que, segundo ela “num são cheirosos”, têm cheiro “de coisa podre” e deixam a bucha “babenta”. Justifica ainda em função do prazer de fazer seu próprio sabão: “acho bom fazer, o dia que vou fazer é bom, eu gosto de mexer”. Duas dimensões se mesclam nessas justificativas: o trabalho doméstico e o lazer. Ambas sinalizam um alinhamento identitário de Zenilza com construções femininas que privilegiam o cuidado doméstico, a limpeza, a higiene e a diligência feminina nesses campos.

Essas construções são captadas em algumas obras da literatura goiana e respaldam

tanto esse alinhamento feminino, quanto a noção de tradição que Zenilza atribui à prática de fazer sabão, passada por gerações, como demonstra os trechos do poema de Cora Coralina (2015) “*Essas mãos*”: “*Íntimas da economia. Do arroz e do feijão. Da sua casa. Do tacho de cobre. Da panela de barro. Da acha de lenha. Da cinza da fornalha. Que encestavam o velho barreleiro e faziam sabão*”. Localizamos nesse poema a mesma associação de identidade feminina que Zenilza aciona em sua receita, onde ela narra, através do ato de fazer sabão, o papel diligente das mulheres na logística e na economia doméstica. O mesmo papel assumido por Cora, como mulher, goiana, doméstica e “trabalhadeira” em seu poema.

Como observa Cotter (1997), as características divididas nas receitas podem prover, como narrativas, uma forma de coesão cultural. Ao buscarmos na profusão de receitas que as mulheres executam, muitas delas agora disponíveis em mídias como o *youtube*, vemos que elas dividem características comuns, bem como também exibem grandes diferenças. Além disso, como ainda observa a autora, receitas são recicladas ao longo do tempo e por diferentes contextos sociais. O escritor goiano Carmo Bernardes, em sua obra *Quatro Crescente: lembranças*, lista alguns tipos de sabão caseiro que, segundo ele, eram feitos pelas mulheres da roça em um passado não muito distante:

[...]. Não joguei fora a herança trazida da roça, me importando pouco ou nada de me apresentar como cascagrossa, com minhas ignorâncias de caipira. O caso de fazeção de sabão é que nesta hora me encasqueta. Sei que demoro em conversa sem proveito, mas hão de me perdoar o enjoamento: deixem eu dizer umas coisas sobre isto: guardo a experiência de que o melhor sabão feito em casa, que existe, é o da carne de coco de macaúba; depois vem o do pequi, do abacate, da fruta do tinguí, todos esses especiais de bom para o asseio corporal. Se as mulheres da cidade soubessem o quanto fica bonito, vivo e macio um cabelo lavado só com sabão feito cá, especialmente de um ou dos quatro desses materiais, elas dariam tudo ao seu alcance, assim como dão por uma porção de banha de tartaruga. É preciso saber que, na feitura de um sabão próprio de lavar os cabelos, não pode haver soda cáustica. Há de ser feito com o potássio natural, de decoada destilada no barreleiro, e a cinza de resultado melhor neste caso é a da palha de feijão. Sabugo de milho e engaço de cacho de banana também dão boa cinza, assim como de assa-peixe e uma árvore do cerradão chamada maria-pobre. (BERNARDES, 1986 p. 84).

Conforme mostra o autor, os ingredientes das receitas de sabão são diversos e rendem tipos diferentes sabão e seus usos. Contudo, é interessante perceber em suas

palavras, avaliações muito próximas das que fez Zenilza sobre o seu sabão: “fica bonito, vivo e macio”, mostrando esse produto caseiro é apreciado. Os itens linguísticos citados como ingredientes nas receitas, que dentro de uma abordagem discursiva constituem o próprio léxico do gênero receita, carregam marcas que nos dão as pistas da inserção histórica e social do sujeito no contexto desse discurso. Nesse sentido, é interessante fazer uma análise dos significados atrelados aos ingredientes listados por Zenilza em relação aos que o autor pontua.

Conforme enunciei mais acima, três substâncias são essenciais para obtenção do sabão: água, gordura e soda. Esta última, nos tempos a que se refere Carmo Bernardes, era obtida após um processo de queima de “palha de feijão”, “sabugo de milho”, “engaço de cacho de banana”, cujas cinzas eram coadas _daí o termo “decoada” (de coada)_ em um pano, o “barreleiro”, que o escritor cita, para obter a barrela, ou seja, o líquido da cinza coada com água que é equivalente a uma soda. A gordura a que se refere o autor era a animal. Cora Coralina (1993), em um de seus poemas, no livro *Poema dos becos de Goiás e histórias mais*, menciona a “graxa”, ou seja, o uso de gordura animal, pra fazer sabão: “*A gente do sítio correu no rumo dos tiros. Vieram a fera morta em contorções reflexas. Falou o caçador: vocês daí, salvem o couro p’ra nós. Na volta apanhamos, aproveitem o resumo p’ra sabão que essa bicha tem graxa*”. Decoada, graxa e água, são, portanto, itens constituintes das receitas de sabão a que se referem tanto Cora, quanto Carmo Bernardes e que nos remetem a todo um contexto histórico-cultural goiano.

Já a receita de Zenilza, é de sabão líquido, uma forma que só foi desenvolvida com a evolução da indústria química e a expansão comercial dos produtos de limpeza. Os ingredientes que ela cita são: álcool de posto (posto de gasolina), soda, óleo usado e água quente. O “óleo usado” é aquele utilizado na fritura de alimentos e que é guardado para descarte ou reaproveitamento. Esse óleo funciona na receita de Zenilza, com a graxa funcionava nas receitas originais. A soda toma o lugar da decoada. Assim, essa receita compreende um hibridismo, uma mescla entre as práticas herdadas do Brasil Colônia e as atuais práticas de consumo das sociedades capitalistas. Enquanto as receitas mais antigas eram produzidas com ingredientes disponíveis a partir de recursos naturais, a receita atualizada requer produtos industrializados e comercializados em larga escala. Tanto o óleo de fritura, como o álcool e a soda, ingredientes que ela cita, e que devem ser comprados em estabelecimentos comerciais próprios, pois são todos produtos industrializados.

As considerações iniciais

Neste texto, busquei uma primeira investida de análise de dados para a pesquisa em

curso. Observei que o enlace entre ADC e feminismo, a que me proponho, demandará uma revisão de noções teóricas da ADC, como por exemplo, “narrativa” e “estilo” (FAICLOUGH, 2003), em relação a pressupostos feministas como “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) e “histórias de si” (GONZALEZ, 1983). Além disso, também será necessária uma revisão do conceito de agência (AHEARN, 2001), uma vez que a categoria pode iluminar uma análise mais rica sobre ação das mulheres no contexto das suas práticas.

A pesquisa se volta às perguntas que listei no início desse texto, na segunda seção. A esse respeito, a análise piloto nos mostra que a prática de fazer sabão caseiro se associa a uma tradição que se mantém ainda viva, a despeito do contexto hegemônico da atual indústria de produtos de higiene e limpeza. É uma prática eminentemente associada à identidade feminina baseada nos tradicionais papéis de gênero, que designaram à mulher a atividade doméstica. Atributos como, diligência na execução de tarefas, zelo, capacidade de aproveitar e economizar recursos, são associados ao um maior status na condição de feminina.

Porém, diferente das mulheres do passado, de quem a nossa depoente diz herdar o conhecimento, sua receita, apesar de caseira, já se insere em um contexto de dependência das novas dinâmicas industriais. Isso revela que, embora a prática de fazer sabão caseiro à qual ela se filia, pareça ainda alinhada com identidades femininas que são performadas por exercícios domésticos de cuidado, limpeza, etc., seguindo uma tradição, essa prática não rompe em profundidade com o contexto comercial e de mercado da atualidade, ou seja, não promove uma resistência profunda ao consumo de produtos industrializados.

Referências

- AHEARN, Laura. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, v. 30, p. 109-137, 2001.
- BERNARDES, Carmo. *Quarto crescente: lembranças*. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG, 1986.
- CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. ‘Women who pay for sex. And enjoy it.’ Transgression versus morality. in Women’s Magazines”. In: CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; COULTHARD, Malcolm (org.). *Texts and practices: reading: readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, 1996. p. 248-268.
- CARVALHO, Hugo de Ferreira. Trazendo o sabão de volta à vida: discutindo natureza/cultura e substância/objeto à luz das ideias de Tim Ingold. *Revista Habitus: Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p.

19-32, ago. 2016. Semestral. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus>. Acesso em: 23 ago. 2018.

CORALINA, Cora. *Meu livro de cordel*. São Paulo: Global, 2015.

_____. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 17. ed. São Paulo: Global, 1993.

COTTER, Colleen. Claiming a piece of the pie: how the language of recipes defines community. In: BOWER, Anne L. (org.). *Recipes for Reading: community cookbooks, stories, histories*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1997. p. 51-72.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.

FIGUEIREDO, Debora de Carvalho. Quem é x leitorx? leitura e posicionamento de gênero. *ReDCen – Revista Discurso em Cena*, n. 1, p. 19-30, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1983.

LUCIA GONÇALVES DE FREITAS

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis - Goiás - Brasil.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6936306486720882>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7553-1119>

E-mail: luciadefreitas@hotmail.com



“Mães de fevereiro”: representação social da figura materna em reportagem sobre “greve” da PM no Espírito Santo

“Mothers of february”: social representation of the mother figure in a report about the military police “strike” in Espírito Santo

Micheline Mattedi Tomazi*, Joelson de Maria Rocha*, Candido Junior*

**Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)*

Resumo: “A dor e o vazio das mães de fevereiro” intitula uma reportagem do jornal A Gazeta, do Espírito Santo, que concedeu voz a algumas mães que perderam seus filhos durante os 22 dias de paralisação da Polícia Militar do estado, em fevereiro de 2017. Em tal texto jornalístico consiste o objeto de estudo deste trabalho, já que, ao retratar essas mulheres, apresenta-se uma construção social da figura materna, que merece ser analisada. Sob esse objetivo, será averiguado que estruturas linguísticas e discursivas são mobilizadas para representar essas mães. Para tanto, serão revisitados estudos sobre as construções históricas de mãe no Brasil e as noções de representação social de van Leeuwen (1996), para, então, aplicar algumas categorias discursivas de análise de van Dijk (2016, 2012, 2010, 2001), com o intuito de descrever como sociocognitivamente, por meio da criação e ativação de modelos mentais, são representadas socialmente essas mães. Os resultados apontam para uma representação social que aciona modelos tradicionais de mães, inclusive suprimindo aquelas que não se encaixam em um padrão estabelecido, as “outras mães de fevereiro”.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Abordagem sociocognitiva. Greve da PM no ES. Representação social.

Abstract: “The pain and emptiness of the mothers of February” headlines a journalistic report in the newspaper A Gazeta, from Espírito Santo, which gave voice to some mothers who lost their children during the 22 days of shutdown of the state’s Military Police in February 2017. This text constitutes the object of study of this work due to the fact that the portrayal of these women presents a social construction of the maternal figure which deserves to be analyzed. Therefore, studies on the historical construction of motherhood in Brazil, as well as van Leeuwen’s (1996) notions about social representation, will be revisited in order to apply some of van Dijk’s (2016, 2012, 2010, 2001) discursive categories of analysis. This enables us to sociocognitively describe, i.e., through the creation and activation of mental models, how these mothers are socially represented. Results point to a social representation which triggers traditional models of mothers, suppressing then those who do not fit an established standard; the “other mothers of February”.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Sociocognitive approach. Military Police “strike” in Espírito Santo. Social representation.

Introdução

A violência letal no estado do Espírito Santo revela suas faces por meio de diversas modalidades de execução de humanos, como feminicídios e homicídios de jovens, impondo-se como importante ponto de discussão, não só às agendas de políticas públicas, mas também às pesquisas acadêmicas de natureza social. Quantificado estaticamente, o fenômeno da violência no estado pode ser medido pelos dados do Atlas da Violência, produzido pelo Instituto de Pesquisas Econômicas, Ipea, e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, FBSP, segundo os quais, 1270 homicídios ocorreram no estado em 2016, uma taxa de 32 por 100 mil habitantes (CERQUEIRA, 2018). Números mais recentes foram divulgados pelo Sindicato dos Policiais Civis do Espírito Santo (Sindipol/ES): 1403 mortes violentas em 2017¹. Em 2018, foram 1.108 homicídios no estado.

Outra forma de se acessar a violência no estado consiste na cobertura midiática, já que assassinatos tematizam diariamente páginas dos principais jornais do Espírito Santo. Sob tal intenção informativo-mercadológica², o jornal A Gazeta estampou, em sua capa de 05 de agosto de 2017, a manchete “O vazio e a dor das mães de fevereiro”³, anunciando uma reportagem especial de duas páginas sobre mulheres cujos filhos foram vítimas de violência letal. O texto objetivava marcar um dos vieses das inúmeras repercussões de um gigantesco acontecimento social e político ocorrido seis meses antes no estado: a “greve”⁴ da Polícia Militar, com duração de 22 dias, período em que houve 192 mortes.

Compreender essa reportagem exige retomar a paralisação da PM (por isso o

¹ Os dados foram reportados em: <http://eshoje.com.br/sindipol-em-2017-o-espírito-santo-registrou-222-mortes-a-mais-do-que-no-ano-anterior/>. Acesso: 10 nov. 2018.

² Esclarecedora descrição desse processo foi realizada por Patrick Charaudeau (2012), ao tratar da existência de uma tensão no contrato de informação, que obedece a uma dupla finalidade: a visada da informação (busca de credibilidade) e a visada da captação, que busca engajamento no maior público.

³ Além da versão impressa, cuja referência está ao fim deste texto, a reportagem conta com uma versão *online*, que pôde ser acessada em: <https://www.gazetaonline.com.br/especiais/2017/08/marcas-da-matanca-persistem-nas-maes-dos-mortos-de-fevereiro-1014086143.html>.

⁴ O termo *greve* será marcado neste trabalho sempre por aspas. A razão para isso está na relatividade de como tem sido analisada a suspensão da atuação da Polícia Militar em tal período. Apesar de os jornais do estado e os pronunciamentos oficiais referenciarem o movimento por *greve*, existem segmentos que não concordam com esse rótulo. Para esses, não se tratou de uma ação organizada pela categoria, visto que a paralisação foi iniciada pelas “mulheres”, parentes e amigos dos policiais, que, em 05 de fevereiro, promoveram um protesto em frente ao Quartel do Comando Geral, centro estadual das decisões dos militares. A partir daí, prostraram-se à entrada das repartições onde se estacionam viaturas, bloqueando a circulação desses automóveis e forçando a paralisação dos policiais.

determinante “de fevereiro”, que compõe a manchete). Em 04 de fevereiro de 2017, houve um bloqueio das “mulheres”⁵, parentes e amigos de policiais à saída de viaturas no Destacamento da Polícia Militar da região de Feu Rosa, bairro do município de Serra⁶, sob reivindicação de reajuste salarial e de melhores condições de trabalho. No dia seguinte, o movimento evoluiu para um bloqueio à saída de viaturas do Quartel do Comando Geral, em Maruípe⁷, centro estadual das decisões dos militares.

A partir disso, seguiram-se 23 dias de intensa cobertura, já que as manifestações se transformaram em uma paralisação nunca vista no estado, imobilizando inúmeros segmentos capixabas: sem policiamento, escolas suspenderam aulas, empresas não abriram as portas, o transporte público deixou de circular, as ruas se esvaziaram e os capixabas se encerraram dentro de suas residências, sob constante receio das diversas invasões a casas e condomínios. A criminalidade obteve ápice de agravamentos: registraram-se oficialmente 192 mortes no período da “greve”, caracterizando o mês de fevereiro de 2017 como o mais violento da nossa história. Decerto, houve um aumento estatístico de 229 homicídios no mês, no Espírito Santo, se comparado aos 122 do mesmo mês em 2016.⁸

As ênfases nas decisões concernentes à esfera oficial que as manchetes e títulos dos textos da cobertura midiática deixavam transparecer legaram a segundo plano os dramas familiares de quem teve um ente executado durante esse período. Porém, seis meses depois do início da “greve”, uma reportagem especial recuperou em duas páginas alguns dramas familiares. A manchete de capa, “O vazio e a dor das mães de fevereiro”, anunciou uma reportagem que apresentaria o sofrimento das mães que perderam seus filhos por morte violenta durante o período da “greve” – só houve uma menção aos pais dessas vítimas. Essa representação das dores das famílias por meio da figura materna chama a atenção, sob uma primeira leitura, por se diferenciar das abordagens oficiais que predominaram na cobertura feita por essa instituição jornalística, ao longo dos 23 dias de vigoroso acompanhamento.

⁵ Durante a cobertura da imprensa à paralisação da PM, as pessoas que bloquearam a saída das viaturas foram referenciadas como “mulheres dos policiais”. Neste artigo, entendemos que referenciá-las a partir desse determinante, “dos policiais”, de forma explícita ou por pressuposição, reforça relações de posse masculina sobre a mulher, além de evocar concepções negativas do gênero feminino. Receberá, pois, a marca das aspas como indicativo de discordância pelos dos autores desta pesquisa a tal referência.

⁶ Serra compõe a região metropolitana da Grande Vitória. Localiza-se a 27 quilômetros ao norte da capital do estado.

⁷ Maruípe é um bairro do município de Vitória, capital administrativa do Espírito Santo. Lá se instalou o Quartel do Comando Geral.

⁸ Os dados foram divulgados pelo Sindicato dos Policiais Cíveis do Espírito Santo (Sindipol) e publicados no jornal ES HOJE, cuja versão digital pode ser acessada em: <http://eshoje.com.br/sindipol-em-2017-o-espirito-santo-registrou-222-mortes-a-mais-do-que-no-ano-anterior/>.

Em tal reportagem consiste o objeto de estudo deste artigo. Embora tenha sido publicado em 2017, acreditamos que os discursos presentes ali são exemplificadores do que é repetido constantemente nos dias de hoje.

Movidos, pois, pelo interesse de analisar a imagem dessas mães construídas e reforçadas pelo jornal, operamos uma série de questionamentos que podem ser respondidos à luz de uma análise científica das estruturas linguístico-discursivas utilizadas pelos jornalistas, enquanto elite simbólica que escreve para um determinado público. Algumas interrogações que nos motivaram à pesquisa foram: “Que representações sociais da figura materna são evocadas por essa reportagem?”; “A que mães se deu voz?”, “Como as outras mães não selecionadas são representadas?”; “Que concepções de mães se transparecem nessas representações?”.

Esclarece-se, a partir dessas motivações, o objetivo deste artigo: analisar a representação da figura materna na reportagem “O vazio e a dor das mães de fevereiro”. Especificamente, configura-se válido averiguar que estruturas linguísticas e discursivas são mobilizadas para representar essas mães. Acredita-se que o sofrimento justo de mulheres esteja sendo levado ao status de registro jornalístico, sob uma seletividade que valida o drama de algumas mulheres e invalida o de outras, o que caracteriza uma violência simbólica, nos termos de Bourdieu (2002). Sob essa premissa, será averiguado que construções discursivas se apoiam no pesar de algumas mulheres para operar uma representação de mães que podem chorar pelos seus filhos (“as mães de fevereiro”) e quais não têm direito à voz (as outras mães).

Para proceder à análise das representações sociais na reportagem, tanto das “mães de fevereiro”, quanto das “outras mães de fevereiro”, este artigo recorrerá ao aporte teórico da Análise Crítica do Discurso, sobretudo na proposta sociocognitiva de van Dijk (2016, 2012, 2010, 2001). O lugar de onde se falará nas análises, ao se tratar das representações sociais, será aquele utilizado por tal autor, ou seja, entendida como um modelo mental presente na cognição social (VAN DIJK, 2012). Para dialogar com esse estudo, incorporamos também a esta pesquisa estudos mais sistematizados sobre representação social realizados por van Leeuwen (1996). Ao realizar as análises das estruturas linguístico-discursivas, será utilizada como base a proposta de van Dijk. Assim, apropriar-se-á de categorias sugeridas em sua vasta obra, com o fito de operar uma análise crítica da reportagem. Metodologicamente, essas análises, aqui registradas, têm natureza qualitativa e interpretativa. Nas palavras de van Dijk, trata-se de “[...] descrições qualitativas dos detalhes da estrutura discursiva” (VAN DIJK, 2010, p. 12).

Para maior explanação da pesquisa, seccionamos este artigo em cinco partes. Na primeira, apresentamos as especificações teóricas do que entendemos por representação social. Entendida aqui como uma construção de natureza sociocognitiva e discursiva,

buscamos em van Dijk definições de *discurso*, *sociedade* e *cognição*, bem como de outros componentes de sua teoria. Em seguida, após recuperar estudos científicos sobre a construção social da figura materna e adequá-los à perspectiva sociocognitiva, procedemos à análise da representação social das “mães de fevereiro”. Na quarta seção, partimos para a análise do discurso referente às mães excluídas da reportagem, “as outras mães de fevereiro”. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

A relevância social desta pesquisa se constrói pela própria natureza engajada da Análise Crítica do Discurso, já que, se um veículo de comunicação legitima categorias sociais que se enquadram em determinadas representações sociais e priva de voz outras, está caracterizado o controle do discurso em prol de interesses de uma classe dominante na construção social de como deve ser uma mãe.

1 Percurso rumo à abordagem sociocognitiva da Representação Social

As abordagens atuais em torno da Representação Social, tema caro às pesquisas sociológicas e psicológicas, têm seus fundamentos na antiga discussão envolvendo aparência e realidade. A falibilidade da percepção, metaforizada pela Caverna, por Platão, é um exemplo de estudos teóricos em cujo cerne está uma interrogação: como se percebe o mundo? Durkheim (1994) apresentou grande contribuição sociológica ao compreender essas percepções dentro de um quadro coletivo, portanto, enquanto fenômeno social. Nesse projeto sociológico, distingue as representações individuais e as representações coletivas. A primeira, possibilitada pelas sensações, é construída pelas ações e reações entre os elementos nervosos do indivíduo; a segunda, pelas ações e reações trocadas entre as consciências elementares que compõem a sociedade. Adverte, porém, que as ideias, embora sendo uma propriedade que se situe no âmbito individual, somente encontra consciência a partir do ponto de vista coletivo. Sob esse enquadre teórico, as pessoas e suas ideias carregam a marca da realidade social de onde nascem e onde estabelecem os vínculos sociais com seus conviventes.

Moscovici (2015) eleva a expressividade da representação social dentro dos estudos da psicologia social. Destacando a interrelação entre sujeito e objeto, buscou-se a compreensão dos processos de construção do conhecimento. Para o psicólogo social francês, o pensamento é uma interpretação da realidade: “nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionados à determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade à qual pertencemos” (MOSCOVICI, 2015, p. 31). O autor retira, portanto, o sentido da realidade da imanência

dela própria, colocando-o como uma construção social, uma vez que, mesmo admitindo a convencionalidade do signo na realidade, ele se prescreve por meio da tradição e das estruturas imemoriais. Enfim, segundo tal visão, todas as interações humanas pressupõem representações, que constituem um modo particular de compreender e de se comunicar.

Esse aporte teórico sobre representação social, que aqui se apresenta sucintamente, tem sido explorado e recebido tratamento mais especificado pelos estudiosos da Análise Crítica do Discurso. A grande contribuição à histórica concepção de representação social se localiza na possibilidade de análise das estruturas linguístico-discursivas que revelam essas representações. Aqui serão destacados os trabalhos de van Leeuwen e de van Dijk. O primeiro, sob a concepção de que as realizações discursivas correspondem a escolhas representacionais, alia, pois, sociedade (culturas, crenças) e discurso; o segundo, a partir da proposta triangular de inseparabilidade entre sociedade, discurso e cognição, entende as representações sociais como um modelo instalado na memória de longo prazo, que reflete uma cognição social.

Van Leeuwen (1996) estabelece categorias que nos permitem compreender como os atores sociais estão determinados em um discurso. Tal categorização se apresenta como um inventário, de natureza social e semântica ou retórica, que nos auxilia a identificar as representações. Os sentidos que emanam das escolhas representacionais têm natureza pan-semiótica, dado o seu caráter multimodal. Além disso, centra-os como polissêmicas, uma vez que só podem ser compreendidas em um dado contexto de uma cultura: o mundo social representado submete-se às significações dos grupos sociais em um determinado momento.

As categorias sociossemânticas são organizadas em *redes de sistemas*, tendo em vista que, partindo de duas categorizações mais amplas, **Exclusão** e **Inclusão**, van Leeuwen desdobra várias outras formas de representar os atores sociais. É importante frisar que o próprio autor apresentou novas formulações dessas categorias em republicações da teoria⁹. Este artigo recolhe essas categorias da publicação de 1996, visto que as modificações propostas não interferem nesta análise. Elas estão organizadas neste quadro, para facilitação da exposição.

⁹ As reformulações das redes de sistemas, como é chamada a esquematização das categorias sociossemânticas propostas por van Leeuwen, estão muito bem explicitadas em Novodvorski (2013).

Quadro 1: Algumas das categorias sociossemânticas propostas por van Leeuwen (1996)

CATEGORIAS SOCIOSSEMÂNTICAS	DESCRIÇÃO	ALGUMAS REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS
Inclusão: Ativação e Apassivação	As referências aos atores sociais podem ser mais ou menos visíveis, de acordo com a natureza da agentividade que é construída. Na Ativação, a representação ocorre por agentes e verbos ativos e dinâmicos. A Apassivação, quer pela Sujeição (ator social sujeitoado), quer Beneficiação (ator social beneficiado), consiste na representação por meio da recepção da atividade.	• Construções de cláusulas em voz passiva; • Referenciações por nominalizações ou nomes processuais; • Referências pelo lugar ou instituições.
Inclusão: Personalização e Impersonalização	Na representação dos atores sociais, as referenciações podem ser mais específicas a eles ou por meio de referências a uma classe (referência genérica). Destacam-se aqui processos como Generalização e Especificação. Este último desdobra-se ainda em Individualização ou Assimilação (Agregação quantifica grupos e a Assimilação referencia por um substantivo contável).	• Utilização de plural sem artigo ou singular com artigo indefinido; • Uso de numerais quantificadores; • Referência por substantivos contáveis;
Exclusão: Supressão e Encobrimento	Dois processos advêm dessa intenção de exclusão: Supressão , que consiste em uma exclusão radical, dada a inexistência de referências ao ator social ou a suas atividades, e o Encobrimento , quando é retirada a visibilidade das referências a determinado ator.	• Apagamento do agente da passiva; • Uso de orações infinitivas; • Referenciações por nominalizações ou por nomes processuais,

Fonte: Os autores

Revisitadas, ainda que brevemente, as categorias de análise das representações de atores sociais propostas por van Leeuwen, é importante a este artigo buscar as concepções de representação social em van Dijk, exatamente por sua perspectiva sociocognitiva. Para o autor, os usuários de uma língua “representam as experiências e os eventos ou situações do dia a dia em modelos mentais subjetivos” (VAN DIJK, 2012, p. 91). Sob essa visão, dada a

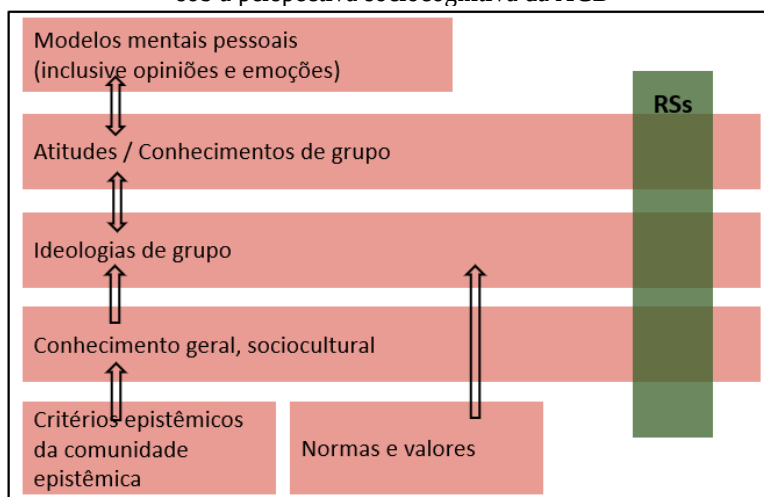
sua natureza multidisciplinar (VAN DIJK, 2001), a construção do discurso passa pela interface da cognição (pessoal e social), em razão de se instalarem, na memória de longo prazo, tanto dos leitores, quanto dos produtores do conteúdo jornalístico, valores e crenças estruturados, que são acionados nos momentos de interpretação.

A proposta do triângulo discursivo (VAN DIJK, 2001) se baseia na relação entre discurso, sociedade e cognição como uma tríade, em cujos vértices estão discurso, sociedade e cognição. Em outras palavras mais ilustrativas, numa situação de comunicação, os participantes ativam modelos mentais, que são representações na sua memória episódica, construídos socialmente. Assim, esses três vértices se interligam de modo indissociável.

Entende-se por modelos mentais representações introduzidas nas estruturas mentais, por meio de esquemas de repetição advindos de nossa experiência no mundo. Não é uma construção apenas desenvolvida individualmente, uma vez que é aprendida, adquirida, nas interações sociais. Essas interações só podem ser realizadas a partir de crenças, conhecimentos, normas e valores compartilhados, o que acende uma visão de participantes do discurso como atores cognitivos.

Nessa perspectiva, as representações sociais, manifestas nos discursos, situam-se na mente das pessoas, sob seus modelos mentais pessoais, mas que são construídas socialmente e validadas por normas, valores e conhecimentos, a partir de critérios de uma comunidade epistêmica, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Arquitetura da cognição social: representação social, sob a perspectiva sociocognitiva da ACD



Fonte: Van Dijk (2016, p. 156)

Esse arcabouço teórico, que indissocia discurso, cognição e sociedade, permite debruçar-se sobre as estruturas linguísticas e discursivas em busca da descrição das representações sociais das mães retratadas e as excluídas na reportagem sobre elas. Isso só é possível, pois a língua, para além de suas invariabilidades determinadas por características gramaticais, apresenta elementos variáveis, que podem ser escolhidos, conscientemente ou inconscientemente, pelos usuários. Ilustrando claramente isso, van Dijk (2010) traz a distinção entre “Maria” e “Sra. Maria”, escolha que revela status que se atribui ao interlocutor. Tal variação reside nos mais diversos níveis: léxico, estruturas sintáticas, retórica, pragmática, multimodalidade, gênero textual, entre muitas outras.

Esses elementos variáveis, que compõem as estruturas linguísticas e discursivas do texto, serão utilizados para se proceder às análises da representação de mãe, na reportagem que é objeto de estudo desta pesquisa.

2 A Construção Histórica do Mito da Maternidade

Antes de se iniciar a análise dos mecanismos discursivos do objeto de estudo em questão, é importante entender um pouco da construção histórica do papel social atribuído à figura materna na sociedade ocidental e, em particular, no Brasil. Compreende-se que qualquer que seja o modelo mental de mãe que se preserve socialmente, ele passa por uma construção sócio-histórica.

Alguns autores, como Ariès (1986), defendem a ideia de que a maternidade é uma construção social enraizada simbolicamente, variando segundo diversos contextos históricos, sociais, políticos e econômicos. Ou seja, o valor atribuído à maternidade e à relação mãe-criança nem sempre foi o mesmo. Trata-se de uma elaboração social complexa que se materializa por meio da circulação de múltiplos discursos que interagem num dado contexto sócio-histórico.

A família aristocrática, por exemplo, dos séculos XVI e XVII, era constituída como um agrupamento de diversas pessoas: parentes, dependentes, criados, clientes etc. Nesse contexto, segundo Ariès (1986), as esposas dos aristocratas não tinham como preocupação social a criação dos filhos. Tão logo a criança perdia a fragilidade física, ela era misturada aos adultos nas atividades produtivas.

A partir da Revolução Industrial, no entanto, o modelo familiar europeu sofre uma drástica transformação. Segundo Poster (1979), é a partir do séc. XIX que se instaura um novo padrão familiar ligado à burguesia. Nesse novo modelo, os filhos passam a ter uma grande importância para a sobrevivência familiar, já que caberia a eles dar continuidade aos “negócios” da família. O papel social da mãe ganha relevância, uma vez que se atribuía a

ela a tarefa de preparar os filhos para que eles pudessem ocupar um papel de influência na sociedade.

É nesse contexto que surge um mito que se perpetua até aos dias de hoje: o Mito do Amor Materno. Esse amor começa a ser visto como natural e espontâneo de toda mãe para o filho, um amor incondicional. E só por meio dele a mulher pode realizar-se plenamente.

Vários discursos circulantes entre fins do séc. XVIII e início do séc. XIX fortalecem essa ideia. Entre eles, destaca-se o discurso médico-higienista. Com a implantação de faculdades e academias de medicina, surgem vários projetos sob o objetivo de combater as altas taxas de mortalidade infantil. Os médicos, então, passam a endossar a ideia da maternidade como a função prioritária da mulher, que devia amamentar e cuidar dos seus filhos de forma adequada, evitando, assim, a proliferação de diversas doenças.

Venâncio (2002) ressalta que o determinismo naturalista e a normatização médica construíram, com seus métodos e teorias, um modelo de mulher fundado na anatomia e na fisiologia, com importantes desdobramentos morais e políticos para as mulheres, encerrando-as nos estreitos limites da esfera doméstica e da maternidade.

No Brasil, especificamente, no período colonial, por exemplo, a maternidade não era tão enfatizada como valor social. No entanto, a partir do séc. XIX, as altas taxas de mortalidade infantil começaram a incomodar as autoridades, afinal, o país precisava se desenvolver e, para isso, precisava aumentar a sua população. O Estado e a Igreja passaram a estimular o cuidado com a infância e a criticar severamente práticas como o aborto e o abandono dos filhos. Somando-se isso ao discurso médico-higienista que por aqui também ganhava força, tem-se o quadro para a perpetuação do Mito do Amor Materno.

Esse Mito foi inscrito na memória familiar dos indivíduos e transmitido entre as gerações como uma crença irrefutável a partir do fim do século XVIII. Nos termos de van Dijk, é possível afirmar que hoje ele se configura como um modelo mental presente na cognição social. Para Resende (2017), vê-se nessa representação de mãe um elemento organizador das sociedades: por meio da crença no amor materno inato, estabelecem-se regras de comportamento, que interessavam aos Estados, concernentes às mulheres mães. “Como um lugar sagrado, interditado de conversação, a maternidade passou a ser vista como algo do instinto da mulher, que se realizaria plenamente ao ser mãe”, reflete a autora.

Percebe-se, então, que o Mito do Amor Materno forma um modelo mental que tem se reproduzido na sociedade atual por meio de múltiplos discursos, entre eles, o da mídia. Mesmo com a emancipação feminina, principalmente a partir da década de 1960, esse modelo mental ainda persiste, gerando angústia e conflitos em muitas mulheres que decidem se inserir no mercado de trabalho e que, muitas vezes, precisam adiar ou até abrir mão da maternidade. Uma vez que a ideia propagada é a de que a mulher só pode se

realizar plenamente sob condição da maternidade, todas aquelas que precisam ou decidem abrir mão do “ser mãe” estão condenadas à infelicidade.

3 Representação social das “mães de fevereiro”

A reportagem “O vazio e a dor das mães de fevereiro” afirma que procurou 38 mães que teriam perdido seus filhos durante os 22 dias da “greve” dos policiais militares do ES, período que a própria reportagem chama de “o mês mais sangrento da história do Estado”. Das 38 mães procuradas, apenas 14 concordaram em falar ou pediram para que parentes falassem em seu lugar. O texto ressalva que muitas mães tinham medo de falar e, mesmo dentre as 14 que concordaram em conceder entrevista, algumas (número não especificado) concordaram em falar apenas por telefone e outras optaram por encontrar os repórteres em “lugares em que ninguém as conhecesse”.

Apesar de 14 mulheres concederem entrevistas, apenas três delas aparecem explicitamente na reportagem. Não há, no texto, nenhuma explicação clara sobre os critérios que levaram a essa seleção dos três casos narrados. Resume-se, a seguir, o perfil destas três mães apresentadas na matéria jornalística analisada:

Quadro 3: Mães citadas na reportagem “O Vazio e dor das mães de fevereiro”.

Ator social	Descrições e referências
Rosenei Vieira	40 anos, moradora de Cariacica. Sua profissão não é mencionada, apenas sua condição de mãe.
Sheila Lima Melo	37 anos. Não é mencionada a cidade onde morava. É apresentada como auxiliar de produção.
Sem nome mencionado	É identificada apenas como uma “doméstica” de 40 anos. Também não é mencionada a cidade onde mora.

Fonte: Os autores

Percebem-se aqui dois traços comuns no que diz respeito às mães selecionadas: todas são mulheres de meia idade, entre 37 a 40 anos; todas são de classes sociais desprivilegiadas.

Em busca da representação social da figura materna, a partir do recorte de mães determinado pelos profissionais do veículo midiático, essa imagem construída de mãe será

analisada sob as categorias propostas por van Leeuwen e pelas estruturas linguísticas e discursivas propostas por van Dijk. Serão enfatizadas duas construções discursivas presentes na reportagem: 1. O sofrimento das mães pela perda do filho em decorrência de morte violenta; 2. As descrições dos filhos, que passam, nesse evento comunicativo, a determinar que mães são essas.

3.1 Construção discursiva de mãe em sofrimento

Todas as três mães retratadas foram representadas pelo processo de **Inclusão e Apassivação**, embora a terceira mulher tenha tido a sua identidade preservada pelo jornalista. As realizações linguísticas as representam como mães sofredoras. O singular “A mãe”, posto anteriormente ao próprio nome de Rosenei (1º parágrafo, p. 8), coloca-a dentro de uma categoria social, realizando uma ativação desse modelo mental a partir do qual o leitor criará os sentidos referentes a ela.

Outra referência foi o tratamento estabelecido por “senhora” (2º parágrafo, p. 8), usado no relato de Rosenei sobre o momento em que um policial fala da morte do filho. Mesmo em discurso direto, esse trecho deve ser entendido como uma escolha do jornalista. Esse tipo de tratamento pode ter sido usado pelo policial como forma de distanciamento, mas, recuperado em uma reportagem sobre mães, pode ter forte relação com os modelos mentais construídos socialmente: mãe é senhora, mulher mais velha, que tem posse sobre o filho. Sheila Lima também é apresentada como “mais uma entre muitas mães que choram a perda dos filhos assassinados” (6º parágrafo, p. 8). A terceira mulher, cujo nome não foi explicitado, é referenciada por “uma mãe” (17º parágrafo, p. 9).

Escolhas semântico-sintáticas também confirmam essa construção discursiva de sofrimento: foram mais produtivas as estruturas com verbos de sentido menos agentivo, como “estava na casa de uma amiga” e “soube da notícia” (1º parágrafo, p. 8, referentes à Rosenei), além de “não deixaram eu me aproximar”, “Mandaram eu ir embora” e “só consegui encontrá-lo” (2º parágrafo, p. 8, ainda referentes à Rosenei). Este último se mostra interessante, já que, enquanto *encontrar* sugere alguma agentividade, no sentido de *buscar*, a presença de *conseguir* demonstra a existência de dificuldades, o que reduz o caráter agente da cláusula. Na esteira desses valores semântico-funcionais dos verbos, adiante, encontra-se o segmento “elas (nomes femininos citados anteriormente) carregam o drama de terem perdido seus filhos” (3º parágrafo, p. 8): *carregar* não é agentivo se seu argumento é *o drama*. Ademais, *perder*, se já apresenta uma agentividade questionável, ainda mais se torna quando aparece nessa construção de partícipio com o verbo *ter*.

Na sequência (7º parágrafo, p. 8), ao abordar o estado emocional consequente das

mortes, às mães continuam a ser atribuídas ações apassivadas: “São mortes que não vieram sozinhas. Junto com elas, a desestabilização das famílias que passaram dificuldades para seguir suas vidas. [...] Gente que não consegue voltar à vida normal.”. No primeiro período desse fragmento, nota-se a carga semântica do verbo atribuído ao sujeito *mortes*: *vir*, que contribui para a construção de um acontecimento do qual as mães foram vítimas. Na mesma proposta discursiva, em “desestabilização das famílias”, nota-se o fenômeno da passivação por meio da nominalização: o substantivo abstrato dirigido ao alvo “famílias” o torna paciente da ação do verbo correspondente *desestabilizar*. Por fim, “não conseguir voltar” demonstra impotência das mães.

Estruturas amenizadoras de agentividade também foram exploradas nas referências à Sheila Lima Melo (8º parágrafo, p. 8): “precisou mudar”, “está em depressão” “fico esperando”. No caso da terceira mãe, verbos dessa natureza também se destacaram: “perdeu o filho” (17º parágrafo, p. 9), “Eu não ando mais com saúde igual a antes” (20º parágrafo, p. 9).

Essa construção discursiva do sofrimento se inicia logo no título da manchete de capa “O Vazio e a Dor das Mães de Fevereiro”, em que se percebe um jogo semântico ao conjugar as palavras “vazio” e “dor” como forma de intensificar o sentimento envolvido nas mães retratadas. Nota-se a intenção clara dos redatores de, desde o início, chamar a atenção dos leitores para o sofrimento que aquelas mães estavam passando por terem perdido os seus filhos no chamado “mês sangrento”. As mães são retratadas, então, como mulheres sofredoras, vivendo uma dor quase insuportável. Isso reproduz o modelo mental já mencionado do Mito do Amor Materno, afinal, sendo a maternidade o principal motivo de realização para uma mulher, a perda de um filho significa perder o “sentido da vida”. O uso da metáfora “vazio” intensifica a ideia de perda irreparável, como que a razão de ser daquelas mulheres fosse o ser mãe.

Segundo van Dijk (2012), o uso de estruturas retóricas como a metáfora tem a função de, não só realçar ou atenuar a identidade social ou ideológica, mas também as relações sociais entre os participantes de uma interação. No caso específico aqui, vê-se que a metáfora “vazio” realça a relação mãe-filho, criando quase que uma relação de dependência. A mulher, sem o filho, não está completa, ela necessita da maternidade para se ver por inteira.

As sequências narrativas também estão em prol de uma construção discursiva de sofrimento. Já no subtítulo da reportagem interna “As Mães de Fevereiro” vê-se a seguinte narrativa: “*Elas sofrem a cada dia o drama de terem perdido, no mês mais sangrento da história do Estado, aqueles a quem deram a vida. São marcas que vão durar para sempre.*”. Percebe-se, mais uma vez, o sofrimento das mães em realce. Chama a atenção a expressão “aqueles a quem deram a vida”, reforçando o modelo mental de mãe como a

doadora universal da vida, dando à maternidade quase que um caráter divino. Um modelo de mulher fundamentado na anatomia e na fisiologia, conforme propagava o discurso médico-higienista, segundo o qual dar à luz se tornava a grande dádiva de Deus às mulheres.

Durante toda a reportagem vê-se um modelo de mãe retratado enquanto ser fraco, frágil e altamente emotivo, o que pode ser verificado por meio do discurso relatado, recurso muito comumente utilizado pela imprensa escrita para marcar precisamente as vozes dos atores envolvidos. Assim, tem-se no segundo parágrafo da reportagem: *Chegando lá eles (policiais civis) não deixaram eu me aproximar dele. Falaram: ‘a senhora não reconhece seu filho de longe?’. Eu falei que não porque estava muito longe e escuro.*” Infere-se nessa sequência, pela voz de uma das mães da reportagem, que a força policial (eles/homens) não permitiu que ela se aproximasse para saber se um corpo no chão era ou não de seu filho. Por meio desse recurso, o texto parece orientar os leitores para o caráter emotivo da situação da mãe, bem como sua fragilidade como mulher e mãe.

Sumarizamos, por meio deste quadro, a representação das mães que falaram à reportagem:

Quadro 4: Representação Social: mães em estado de sofrimento

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE MÃE COMO EM SOFRIMENTO	
CATEGORIA	ESTRUTURAS ENCONTRADAS
Referenciação	• “A mãe” • “Senhora” • “mais uma entre muitas mães que choram a perda dos filhos assassinado”
Passivação	• “estava na casa de uma amiga” • “soube da notícia” • “não deixaram eu me aproximar” • “Mandaram eu ir embora” • “só consegui encontrá-lo” • “elas carregam o drama de terem perdido seus filhos” • “São mortes que não vieram sozinhas. Junto com elas, a desestabilização das famílias que passaram dificuldades para seguir suas vidas.” • “Gente que não consegue voltar à vida normal”

	• “precisou mudar” • “está em depressão” • “fico esperando” • “Eu não ando mais com saúde igual a antes”
Retórica	• “Vazio e dor” • “mês sangrento”
Sequências textuais	• “Elas sofrem a cada dia o drama de terem perdido, no mês mais sangrento da história do Estado, aqueles a quem deram a vida. São marcas que vão durar para sempre.”

Fonte: Os autores

Esse quadro compila as estruturas linguístico-discursivas que demonstram que mães sofridas, recebem, pois, um tratamento discursivo de Apassivação, seja por meio das referências à categoria de “mãe”, seja pela pouca agentividade dos verbos, seja pelos dispositivos retóricos acionados, seja pelas sequências tipológicas.

3.2 Construção discursiva de mãe exitosa na criação dos filhos: discurso da fatalidade

Outra forma de acessarmos as representações das “mães de fevereiro” reside nas descrições e referências feitas aos seus filhos. Se tratadas como mãe, desde a manchete da reportagem, essas mulheres podem ser lidas pelos filhos que tinham.

Sobre esse aspecto o que se nota, nos três casos relatados, é que a morte violenta dos filhos ocorreu por uma desestruturação da segurança pública. Três estruturas linguístico-discursivas podem ajudar a compreender a escolha do jornal pelas três mães: o assassinato do filho, por fatores que independeram de escolhas dele ou da criação pela mãe, constituindo-se em fatalidade.

As circunstâncias da morte são construídas na reportagem por meio de sequências narrativas e descritivas, que deixam claro um perfil de vítima, operado na seleção das famílias afetadas. O primeiro relato salienta a justificativa para a vítima não ter permanecido dentro de sua casa: “para saber notícias de um amigo que havia morrido minutos antes” (1º parágrafo, p. 8). No segundo caso, a vítima é descrita como um trabalhador, em meio a uma narrativa que faz questão de excluir qualquer responsabilidade da vítima pela sua morte: “ele não havia ido trabalhar com a venda de açaí devido a (sic) paralisação da Polícia Militar. Mas saiu de casa para comprar um lanche com o irmão e um amigo para continuar jogando vídeo game. Na volta, eles se depararam com o carro, as

quatro portas se abriram e os bandidos começaram a atirar neles.” (10º parágrafo, p. 9). Essa narração recebe na sequência a citação avaliadora da mãe: “Meu filho era maravilhoso. Família para ele era tudo. Trabalhador, estudava, era muito amigo e tinha muitos sonhos, a felicidade da casa.”. O terceiro relato traz a morte de uma criança: “O menino brincava de pipa na rua quando foi atingido por um tiro nas costas.” (18º parágrafo, p. 9).

As referências às vítimas também são feitas por um léxico que pode ser considerado positivo. A primeira vítima, após ser referenciada por um elemento catafórico “um homem”, é reativado textualmente pelo nome próprio completo, por “o jovem”, pelo primeiro nome, pelo pronome “ele” e por “filho” (1º parágrafo, p. 8). No segundo caso, após o elemento hiperonímico “filhos” e o pronome “ele”, que aparece outras vezes no texto, há ocorrências linguísticas positivas: “pessoa querida” e “meu filho” (8º, 9º e 10º parágrafos). A terceira vítima é tratada por categorias sociais: “criança” e “filho” (p. 9).

Por fim, destacam-se as estruturas sintáticas em voz passiva, para demonstrar a construção social da fatalidade. Em todos os três casos as cláusulas passivas dominam as construções sintáticas, a exemplo de “foi morto” e “foi atingido”.

Quadro 5: Representação Social: mães exitosas na condução dos filhos.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE MÃE COMO EXITOSA NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS	
CATEGORIA	ESTRUTURAS ENCONTRADAS
Sequências	• “para saber notícias de um amigo que havia morrido minutos antes”. • “ele não havia ido trabalhar com a venda de açaí devido a (sic) paralisação da Polícia Militar. Mas saiu de casa para comprar um lanche com o irmão e um amigo para continuar jogando vídeo game. Na volta, eles se depararam com o carro, as quatro portas se abriram e os bandidos começaram a atirar neles.”. • “Meu filho era maravilhoso. Família para ele era tudo. Trabalhador, estudava, era muito amigo e tinha muitos sonhos, a felicidade da casa.” • “O menino brincava de pipa na rua quando foi atingido por um tiro nas costas.”
Referenciação	• “o jovem” • “ele” • “filho” • “criança” • “filho”

Passivação	• “foi morto” • “foi atingido”
------------	---

Fonte: Os autores

Essas escolhas linguísticas constroem um discurso de virtuosidade das vítimas. Considera-se justíssimo o memorial de toda vítima de assassinato, porém também precisa ser ressaltado que tal construção discursiva contribui para a representação social das mães. Se foram destacadas as mortes de filhos virtuosos, pode estar por trás um modelo mental de mãe que não erra na criação de seu filho.

4 “As outras mães de fevereiro”

Além das três mulheres retratadas na reportagem, as outras que tiveram seus filhos assassinados durante a “greve” da PM também foram representadas, ao menos parcialmente. É importante frisar aqui, no entanto, a exclusão absoluta das vítimas que não foram contadas oficialmente, como é possível deduzir que ocorreu. Com relação às outras, além daquelas três, tratadas aqui como “as outras mães de fevereiro”, analisaremos como foram representadas nesse discurso.

Nos termos de van Leeuwen, a representação dessas mulheres pelo discurso jornalístico analisado é o de **Exclusão** por **Encobrimento**. Elas aparecem sob forma de elementos quantificadores, como “centenas de outras” e “foram 219 mortes”. Também há referências genéricas, a exemplo de “gente que não consegue voltar à vida normal”. Além disso, há o uso do pronome “ela”.

O encobrimento ocorre visto que, embora não inexistentes no discurso, essas mulheres não alcançam visibilidade, ou, sob o controle do discurso jornalístico, não se enquadram em um modelo mental de mãe construído socialmente.

Considerações finais

As três mães retratadas na reportagem “O vazio e a dor das mães de fevereiro” obedecem a uma seleção que não pode ser explicada apenas pela limitação espacial das publicações impressas. As estruturas discursivas demonstram uma representação de mãe que: 1. é concernente ao Mito do amor Materno, construção sócio-histórica; 2. exclui as outras mães que não obedecem a esse modelo estabelecido.

As mães que não falaram são indignas do “vazio” e “dor”? Eis um questionamento

oportuno, após as análises das representações. Lembra-se aqui do sofrimento também dos pais das vítimas, que não obedece ao tradicional papel social de educar, historicamente legado às mulheres. O discurso produzido, carregado de ideologias sobre família, preserva modelos mentais subjacentes à sociedade brasileira.

Se se entende que o controle discursivo (a mídia selecionou quais atores foram representados e como se deu tal representação) pode ser utilizado em prol da manutenção da exclusão e das injustiças sociais, eis aqui um profícuo exemplo de como isso ocorre, já que são reforçados padrões de representação social da figura materna, suprimindo as mulheres que discrepam desse modelo.

A representação social da figura materna pela mídia ganha relevo pela construção do simbólico por um discurso capaz de produzir ou criar a realidade. No sentido que lhe dá Bourdieu, haveria, portanto, uma transformação do real em espetáculo e da violência em produto a ser consumido. As representações das mães de fevereiro não só chamam atenção do leitor para o caráter endêmico da violência ocorrida durante a “greve” dos policiais, mas também para ações de segurança, de políticas públicas e de punição por parte do Estado aos policiais que aderiram à “greve”.

Referências

- ARIÈS, Philipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2. ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- CERQUEIRA, Daniel et. al. *Atlas da violência 2017*. Ipea e Fórum Nacional de Segurança Pública, 2018.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- DURKHEIM, E. Representações individuais e representações sociais. In: DURKHEIM, E. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Ícone, 1994. p. 9-54.
- NOVODVORSKI, A. Representação de atores sociais. In: MAGALHÃES, M. C (org.). *Representação social em corpus de tradução e mídia*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

POSTER, Mark. Modelos de Estrutura da Família. In: POSTER, Mark. *Teoria Crítica da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 185-224.

RESENDE, D. K. Maternidade: Uma Construção Histórica e Social. *Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*. Minas Gerais, v. 4, n. 2, p. 175-191, 2017.

VAN DIJK, T. A. *Discurso y conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 2016.

_____. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato em favor de la diversidad. In: WODAK, R.; MEYER, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2001. p. 143-177.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro. (org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional* Lisboa: Caminho, 1996. p. 169-222.

VERLI, C. et al. O vazio e a dor das mães de fevereiro. *Jornal A Gazeta*, p. 8-9, 05 ago. 2017.

VENÂNCIO, Renato Pinto. A maternidade negada. In: PRIORE, M. D. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002. p.189-223.

MICHELINE MATTEDI TOMAZI

Doutora em Estudos linguísticos pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta II da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFES) e líder do Grupo de Estudos sobre Discurso Midiático (GEDIM/UFES).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/478371656563178>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2246-7061>

E-mail: michelinetomazi@gmail.com

JOELSON DE MARIA ROCHA

Mestrando pelo PPGEI, Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Estudos sobre Discurso Midiático (GEDIM/UFES).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7368514672559174>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5775-9999>

E-mail: joerocha@hotmail.com

CANDIDO JUNIOR

Mestrando pelo PPGEI, Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Estudos sobre Discurso Midiático (GEDIM/UFES).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8383583963648732>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1790-3826>

E-mail: pr.candido@imm.org.br

Curso de marcenaria para mulheres: sobre a manifestação de discursos hegemônicos em plano sutil

On a carpentry course for women: the manifestation of the hegemonic discourses in the subtle sphere

Barbara Venosa*, Liliana Cabral Bastos*

**Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)*

Resumo: O presente artigo tem por finalidade a desnaturalização daquilo que é cotidianamente naturalizado por discursos hegemônicos – sobretudo aqueles que versam sobre questões de gênero. Para uma análise crítica, parte-se de um curso de marcenaria para mulheres. O objeto de análise é, então, a interação de um professor com dez alunas do curso. Por meio de perspectiva de cunho etnográfico, as interações serão analisadas por uma lente qualitativo-interpretativista não essencialista, sendo observadas à luz dos Estudos Sociointeracionais do Discurso. Tencionando a problematização de questões latentes, a teoria *queer* será utilizada como recurso crítico e anticristalizador. Nessa análise, será observada a forma como hierarquias de gênero estão subjacentes à interação professor/alunas. Para tal, a performance dos participantes será analisada, bem como a estruturação de alinhamentos na sequência de enquadres da interação. Estratégias discursivas adotadas para a construção performática e para a manutenção do piso conversacional do professor serão observadas, bem como a sustentação de suas falas por parte das alunas em contexto situado.

Palavras-chave: Gênero. Interação. Performance. Performatividade. Etnografia. Poder. Marcenaria para mulheres.

Abstract: The aim of the present article is denaturalizing what is naturalized by hegemonic discourses – especially those related to gender issues - in our everyday lives. The starting point for a critical investigation is a carpentry course for women. Our research object lies in the social interaction between a male teacher with ten female students. From such ethnographic perspective, we will analyze interactions from a qualitative-interpretativist non-essentialist perspective, which will be observed in the light of the Sociointeractional Studies of Discourse. Taking as a goal the problematization of latent issues, the queer theory will be utilized as a critical anti-crystallizing resource. The form though which the gender hierarchies underlay the interactions male teacher/ female students will be carefully observed. For this purpose, the performance of the involved participants will be duly analyzed, as well as the structuring of alignments in the sequence of frames and interaction. The adopted discursive strategies used in the building of the teacher performance and maintenance of his floor will, thus, be observed as the way his female students support his sayings within this situated context.

Keywords: Gender. Interaction. Performance. Performativity. Ethnography. Power. Woodcraft for women.

Introdução: O foco no sutil

Na vida cotidiana, em nossas mínimas atitudes, escolhas e posicionamentos, acabamos por endossar discursos hegemônicos e suas representações sem que possamos nos dar conta. Nossos olhos se voltam naturalmente para o que é gritante, para o que é flagrante e para o que nos causa óbvia indignação. O que é sutil, no entanto, muitas vezes nos passa despercebido e, quando apontado, não parece encontrar terreno fértil para a legitimação por não representar uma ameaça grande o suficiente aos nossos parâmetros ético-sociais, que justifique problematizar (ou se indispor).

O presente artigo se propõe, nesse sentido, a evidenciar a importância do estranhamento do campo sutil e da desnaturalização do que se naturaliza pelos Discursos com "D" maiúsculo¹ (GEE, 2001), apontando para a *queerização* como ferramenta possível na problematização de qualquer assunto que perpassa alguma laminação social.

Em um curso de marcenaria para mulheres de dois dias de duração, situado em uma comunidade do Centro do Rio de Janeiro, um professor – cuja performance de masculinidade não hegemônica acaba por encobrir relações de poder subjacentes – interage com dez alunas mulheres, servindo de ponte para a entrada em um universo comumente atrelado ao domínio masculino.

Os dados gerados em 2017 – em tal contexto socialmente circunscrito – servem como ponto de partida para uma análise qualitativa interpretativista no âmbito da Sociolinguística Interacional, tornando possível a percepção da forma como discursos hegemônicos se insurgem no que é pequeno e em como encontram terreno para enraizamento e para disseminação.

Ugo, o professor (nome fictício, bem como os das alunas), tem cerca de trinta anos, é mestiço, baiano, de fala mansa, usa *dreadlocks* nos cabelos e, em sua performance, adota um registro suave, de prosódia lenta e pausada, sem qualquer traço de discurso de ódio, de fala impositiva ou o que se possa indexicalizar de imediato com o domínio masculino hegemônico. Suas alunas, algumas mais proficientes do que outras no campo de marcenaria, são moradoras de diferentes regiões cariocas e desempenham, em suas vidas, ofícios variados.

Tomando como base a laminação de gênero e nos voltando para questões de

¹ Fazendo oposição ao discurso com “d” minúsculo, relativo aos usos da linguagem, o discurso com “D” maiúsculo, de acordo com Paul Gee (2001), relaciona-se àquilo que permite identificar grupos sociais, como suas ações, seus valores, seus conhecimentos e suas possibilidades de existência.

performatividade butleriana, entendemos que, a despeito de que um condicionamento discursivo para performance de gênero possa se dar, desde que se anuncia o nascimento de uma criança, não estamos engessados e fadados a replicar um determinado tipo de performance "esperada" pelo senso comum. Podemos quebrar com esse padrão performativamente, o que representa uma via menos determinista, com ações em fluxo. Nossa análise também recai sobre a questão do poder como base e como orientação subjacente nas relações sociais e nos interessa observar como este se articula nas menores brechas da interação social e da performance via Discurso.

A seguir, aprofundaremos a questão do poder manifesto em interação, nas interfaces entre o pós-feminismo e o neoliberalismo, e na teoria *queer* enquanto ferramenta de questionamento e de problematização. Focalizaremos o recorte interacional micro para, em seguida, dar início à análise de dados.

1 Aparato teórico-metodológico – sobre formas de olhar para o sutil

Nesta seção, veremos como se articulam as manifestações de poder em interação social, observaremos os pontos de convergência entre o dito "pós-feminismo" e o neoliberalismo, e, por fim, trataremos da queerização como caminho possível para problematizar questões estruturais naturalizadas pelo senso comum.

1.1 O poder manifesto em interação social

O poder constitui há tempos objeto de investigação de diversos estudiosos. Sob o prisma de questões de gênero, partiremos de Fishman (2010), retomando suas observações sobre a forma como este se edifica a partir do que é corriqueiro e do que é mundano nas relações cotidianas entre homens e mulheres. Em sua pesquisa, a autora chama atenção para o fato de mulheres serem quem tem maior trabalho para manter o piso conversacional, o que já representa uma indiscutível pista para a observação de assimetrias de gênero durante a interação. Poder, constata Fishman, é concreto, tem relação direta com construção de realidade e as interações sociais refletiriam esse embate de forças sócio-históricas de forma situada a todo instante de forma estrutural.

Há ainda uma perspectiva de poder que opera, não na repressão, mas no sentido de uma manutenção de interesses, se mostrando de forma fluida, dinâmica e alinhada a um sentido de "liberdade". Segundo Byung-Chul (2019, p. 19): "É uma crença equivocada que

o poder atue apenas pela repressão ou pela destruição. Mesmo como meio de comunicação, o poder zela para que a comunicação *flua* de maneira veloz em uma determinada direção.”. Byung-Chul (2019), consonante à ideia de Foucault de que o poder se encontra onde há liberdade, aponta que o poder que se mostra de forma sutil, que parece pequeno ou contido e passa despercebido possui impacto inegavelmente superior ao poder óbvio e explícito.

O poder autoafirmado, com toda a força empregada para tal, já daria por si, segundo ele, indícios de deterioração. Por outro lado, não há poder em um ambiente totalmente passivo e um mínimo de tensão se faz necessário para a luta. Byung-Chul retoma também Nietzsche quando pontua que a verdade também é em si uma forma de exercício de poder onde aquele subjugado, por vezes, acaba por replicar inadvertidamente uma perspectiva de outrem.

Já a abordagem de Butler para poder problematiza o binarismo “feminino vs masculino” e a categoria “mulheres” de representação, lembrando que qualquer suposta identidade feminina não há de ser homogênea e compreende outras variáveis que inviabilizam um entendimento único de verdade, subjazendo relações de dominação, pois “ser mulher” não alcançaria tudo o que alguém é, visto que há tantas outras laminações como raça, classe, etnia, inter-relacionadas à questão de gênero nua e crua, e tal separação seria, então, inviável (BUTLER, 2016, p. 21). No âmbito da linguagem, a performance e as suas artimanhas conseguem encobrir o fato de que não se “é” um sexo ou um gênero. A despeito disso, Wittig (*apud* BUTLER, 2016, p. 58.) reconhece que, na linguagem hegemônica, é possível perceber a presença do sexo como substância e, assim, aplicações da linguagem podem representar uma forma de poder e de subordinação.

1.2 Pós-feminismo, neoliberalismo e suas interfaces

Pela natureza da presente pesquisa, situada no escopo de questões e de inter-relações de gênero, cabe lançar um olhar crítico sobre as marcas de pós-feminismo que se fazem presentes na situação dos dados em questão. Dentre diferentes perspectivas do termo “pós-feminismo” (LITOSSELLITI; GILL; FAVARO, 2019), destacamos a compreensão do termo como uma sensibilidade, a partir de onde é possível traçar paralelos entre o feminismo e o neoliberalismo.

Dentre as características comuns ao pós-feminismo e ao neoliberalismo, Litosselliti *et al.* (2019, p. 8) destacam que ambas as entidades evitam tratar de questões estruturais relacionadas a poder, individualizando e particularizando assimetrias, como se estas fossem resultantes de escolhas pessoais que pudessem ser isoladas de questões sistêmicas e do contexto sócio-político no qual se inserem. Ambas as entidades tratam questões de

assimetrias como um tabu que desafia a supremacia neoliberal bem como questões de gênero – “ultrapassadas” nas perspectivas do “pós”.

O convite ao empoderamento, atrelado ao chamariz do Curso de Marcenaria para Mulheres poderia, por esse prisma, ser encarado como uma escolha individual movida por suposta liberdade. As alunas pagaram por uma prestação de serviço particularizada, voltada à reafirmação do potencial feminino. Não há, ao menos a priori, a problematização por parte delas em relação ao fato de o curso não ser ministrado por uma professora assim como não parece haver necessidade de engajamento, como se todas as grandes lutas já tivessem sido encampadas no passado e as conquistas coletivas do movimento feminista já estivessem ganhas.

Segundo Litosselliti *et al.* (2019, p. 15),

Também nos debruçamos no trabalho sobre pós-feminismo com o intuito de explorar como tais políticas enfatizam a “escolha” e celebram a “diversidade” enquanto cooptam tais ideias visando ao lucro, bem como apagam qualquer noção de luta coletiva para a igualdade de gênero.²

As lutas coletivas, sob esta ótica, são então substituídas pelo senso de construção de identidade individual. Byung-Chul (2019), no entanto, nos lembra que, “mesmo a obediência pressupõe uma liberdade, pois não deixa de ser sempre uma escolha”. No pós-feminismo, o empoderamento é então comodificado, tornando-se mercadoria, commodity ao alcance de um filão de clientes por ele criado. A mesma suposta inclusão em um terreno neutro em assimetrias é o que, ironicamente, cria diferenças e, por conseguinte, desigualdade, mesmo que de forma velada e sutil:

[...] “resiliência”, “felicidade”, “bravura” e “confiança” figuram entre as características cada vez mais cultuadas pela cultura pós-feminista. Esse novo significado que remonta a noções de caráter e atitude (Allen & Bull, 2016) combina perfeitamente com a ênfase capitalista neoliberal no individualismo e na necessidade de sujeitos que abracem o risco, se responsabilizem por si próprios e tenham a tão importante qualidade de “recuperação” *quando as coisas não vão bem*.

Cameron (no prelo) chama atenção para as opressões de âmbito linguístico que são

² As citações feitas a partir de obras em língua estrangeira são traduções livres nossas.

naturalizadas no cotidiano e acabam por passar despercebidas, endossando a perpetuação da dominância masculina. Por meio do sutil, se ressalta e se consolida aquilo que denomina *gender response gap*, isto é, “a forma através da qual as percepções e comportamentos de outras pessoas com quem se interage contribuem para definir quem aquele indivíduo pode ser e que lugar ocupa no mundo”. Ainda em relação à comodificação de bens simbólicos, Heller (2010) aponta a impossibilidade de dissociação de formas/práticas linguísticas das atividades sociais a estas relacionadas.

Tencionando trazer à tona aquilo que não se percebe de imediato, apontando para a forma como se articula a comodificação de bens simbólicos, faz-se fundamental a reflexão por trás da “promessa de empoderamento” indexicalizada pelo chamariz do Curso de Marcenaria para Mulheres e o que este pode acobertar. Acreditando que formas e práticas linguísticas não podem se dissociar das atividades sociais com as quais se relacionam, Heller (2010) aponta que o capitalismo cria nichos específicos a partir de performances que representam em si a comodificação do *self*. O papel da linguagem aqui é dar destaque a tal empreendimento pela sua especificidade (como a promessa de conquistar empoderamento, no caso do curso de marcenaria para mulheres).

1.3 A *queerização* como caminho para a desnaturalização

Se a teoria *Queer* está seminalmente atrelada a questões de gênero, nos embasamos aqui na perspectiva de Moita Lopes (2013) da *queerização* como único caminho possível para desnaturalizar o naturalizado. É por meio da capacidade de problematizar questões de qualquer laminação social (raça, classe, gênero, etnia...) que se faz possível questionar e desconstruir o que já se consolidou como norma. *Queerizar* é também um exercício de percepção da construção de noções de alteridade – do “outro” em relação a um “nós”, revelando o hegemônico nas categorias não marcadas em oposição ao mercado hegemônico, como mulheres e negros.

Não há limites para o que deva ser questionado em profundidade. O discurso hegemônico, ciente disto, tira proveito, ancorando-se na inclusão e na tolerância como jargões mercadológicos de poder. Falar de inclusão, no entanto, pode implicar cair em um discurso condescendente e paternalista em que aquele que tem poder “dá espaço ou voz” ao marginalizado. Por outro lado, é evidente que, diante de diversas assimetrias sociais gritantes, não há como desconsiderar *políticas de inclusão*.

2 Recorte microanalítico interacional – das ferramentas anticristalizadoras

Neste recorte de pesquisa, situada no âmbito dos Estudos Sócio-Discursivos, voltaremos o olhar para o micro, tomando como eixo de análise a interação social – em que abordaremos questões de performance e de performatividade, de enquadres e de alinhamentos.

2.1 Performance e performatividade

A Performance, para Goffman (2014), se dá como um jogo de cena, em que os participantes são atores inseridos uma situação socialmente circunscrita. O ator espera que sua performance seja legitimada pelo seu interlocutor, que reage a ela. Relações de poder vêm à tona ou podem ser encobertas pela máscara vestida. Nem sempre, no entanto, o ator se convence da própria performance, ao que Goffman chamaria de performance cínica (GOFFMAN, 2014). Não há, no entanto, uma “identidade original” a ser contraposta a uma “identidade forjada”, visto que estamos nos construindo a todo instante nas mais diversas situações sociais.

Conforme dito, um dos vetores norteadores desta pesquisa é a relação entre poder e gênero. Com isso, nos é cara a perspectiva butleriana de performatividade. Esta entende que há um condicionamento de comportamento atrelado a gênero, que se dá no momento em que se nasce e que se anuncia o sexo de uma criança. Embora haja uma tendência a uma repetição de padrões culturalmente imputados, o conceito de performatividade não reconhece na cultura um elemento determinista, havendo, então, espaço para novas construções socialmente circunscritas a todo e a qualquer momento. Não queremos dizer com isso que o conceito de performance de Goffman tenha, na cultura, um elemento determinista, mas que a performatividade tenha, em sua gênese, tal capacidade de se desprender das determinações discursivas do senso comum. Ancorado na Teoria dos Atos da Fala de Austin, Moita Lopes entende que gênero e sexualidade são efeitos de sentidos que não preexistem ao discurso (2013, p. 243), sendo este último o elemento que cria impactos semânticos. O anúncio de um nascimento (“É uma menina”, por exemplo) desencadearia atos performativos e padrões a serem repetidos ao longo da vida de alguém, mas que podem ser quebrados performativamente a todo instante, distanciando-se de amarras essencializadoras. Atos performativos não podem, por outro lado, se repetir de forma “industrial” e exata. Há a fluidez das circunstâncias, a mudança de contexto, que é

inerente à vida e a situações cotidianas. E as mudanças, por menores que sejam, resvalam-se na performance.

2.2 Enquadres e alinhamentos

Para Tannen & Wallerstein (2013), os enquadres seriam o sentido construído pelos participantes a partir de uma determinada situação, refletindo o entendimento de Goffman (1981) de *footing*, o qual caracteriza como o alinhamento estabelecido entre os participantes em uma dada situação, negociando relações interpessoais e se posicionando a partir daí. O *footing* goffmaniano representaria uma postura adotada por um participante em relação aos interlocutores. Segundo Goffman, a habilidade em ajustar o *footing* em um dado contexto representaria a “habilidade de um falante competente de ir e vir, mantendo em ação diferentes círculos” (GOFFMAN, 2013, p. 147). Em outras palavras, alinhar-se teria relação com estar em consonância com o posicionamento de alguém.

Ainda em Tannen & Wallerstein (2013), o enquadre, que emerge a partir de pistas verbais e não verbais (pistas linguísticas, paralinguísticas e extralinguísticas), não só reflete as percepções do que ocorre em uma situação, assim como aponta a natureza da linguagem que se constitui contextualmente, qual atividade se está encenando e o sentido a ela atribuído pelos falantes.

3 Análise de dados – sobre a construção do mestre ecologista

Uma ideia que norteia nossa análise é a de que tão importante quanto *o que* se fala é *o como* se fala. Muito embora o leitor não há de encontrar aqui manifestações flagrantes de machismo, discurso de ódio, demonstrações de abusos e similares, a manifestação de forças sutis empenhadas na manutenção dos interesses hegemônicos se faz notar e está presente tanto na fala do professor quanto das alunas. Cabe também aguçar o olhar para a força que impele o grupo “subordinado” nessa situação socialmente circunscrita a zelar pela perpetuação dos interesses dos grupos hegemônicos, contribuindo para uma espécie de simbiose entre campos de forças.

Por uma ótica qualitativa interpretativista, por meio da qual a observação de dados empíricos considera a produção de subjetividades e de inteligibilidades, assumimos aqui uma postura antiessencialista, em que a percepção do sujeito se dá por contexto socialmente circunscrito, entendendo que a experiência social é singular e de caráter interpretativo. Segundo Velho (1978), o conhecimento é perspectivado e o mundo social se moldaria à

medida que o discurso sobre ele é produzido. A vida social se constitui, desse modo, a partir do discurso e é ele que lança entendimento sobre o que acontece.

A natureza dos dados gerados aqui apresentados, transcritos conforme convenções disponíveis no Anexo I, é espontânea, aberta e sem estruturas pré-estabelecidas. Reforçamos a impossibilidade de um distanciamento pesquisador/“objeto” (sujeito) de pesquisa, visto que as lentes pessoais estão imbricadas e comprometidas. A relação de quem pesquisa com a história dos dados sacramenta a etnografia como norte de pesquisa.

Ugo, o professor, compartilha um conhecimento refinado sobre a natureza e sobre seus ciclos, o que pode representar uma quebra de expectativas do tipo de saber normalmente partilhado em um curso dessa natureza e o faz sem embaraços ou atropelos. A problematização por parte da pesquisadora encontra um empecilho por perceber que o sujeito de pesquisa parece se alinhar idealmente com ideias de grupos contra-hegemônicos e que demonstra, inclusive, interesse em contribuir para o empoderamento feminino ao seu modo.

No tocante às dinâmicas de aula, estas não só compreendiam a apresentação sobre tipos de madeiras, sobre função e manuseio de ferramentas, mas também giravam em torno das experiências e das vivências do professor. O grau de domínio das alunas era variado. Algumas apresentavam mais intimidade com ferramentas, madeiras e técnicas, já outras mostravam-se quase ou completamente leigas. A maioria das alunas eram de classe média, vindas de diferentes bairros cariocas e exercendo profissões diversas, como professoras, assistentes (uma das participantes era ela própria assistente do espaço onde as aulas se davam, um espaço coletivo de trabalhos multimídia), jornalistas, estudantes universitárias, fotógrafas.

Os fragmentos selecionados para este artigo foram construídos em um momento em que o professor se constrói performativamente como alguém alinhado à natureza e a sua observação, à ecologia e a ideias contra-hegemônicas, demonstrando, a partir destes preceitos, o seu conhecimento empírico sobre a ciclicidade da natureza e a permacultura. O professor mantém-se habilmente ao centro das interações a partir dos temas escolhidos, do tom prosódico adotado e da performance de masculinidade não hegemônica. Diante desse recorte, pretendemos aqui abrir espaço para questões de gênero em contexto interacional, em que questões de ordem performativa e cultural podem se mesclar por um viés desnaturalizador. As questões de performance goffmaniana também nos são caras, possibilitando observar a forma como o professor se constrói, contando ainda com o alinhamento de suas alunas.

Ugo, o professor, à medida que exhibe sua *expertise* empírica em questões ecológicas, se constrói como ocupante do lugar central da interação, partilhando um conhecimento refinado e se alinhando a assuntos relacionados aos ciclos da natureza e à

necessidade de observação atenta antes de se promover intervenções urbanas. Esse tipo de conhecimento compartilhado constitui uma quebra na expectativa do senso comum do que seria uma aula de marcenaria padrão – atrelada *by default* à ideia de um fazer manual e pragmático.

3.1 O repertório lexical, natureza e saberes ecológicos

Dentre as pistas que levam ao alinhamento do professor aos tópicos por ele abordados, está o repertório lexical, recurso a partir do qual o refinamento de seus saberes se faz notar. Destacam-se nomes específicos ao longo da interação, como "permacultura", "bioconstrução", ou ainda nomes próprios de pesquisadores e de estudiosos da área:

1 UGO hoje (.) hoje não, já faz tempo a **permacultu:ra** (.)
2 é:: quem inventou foi o **Bill Mollison** (.) com (.) com
3 com um alu::uno (.) que se chama **David Green** se não me
4 enga:no↓ (.) são dois paisagistas (.) que que eles
5 fize:ram? (.) eles saíram por aí, (.) que nem o Darwin,
6 sabe? (.) em comunidades alternati:vas↑ estudando as
7 coisas ancestrais↑, (.) os costumes ancestrais (.) e
8 uma das coisas é (.) o meio ambie::nte↑ (.)
9 alimentaçã:o (.) a **bioconstruçã:o** (.) várias coisas (.)
10 e aí o que aconte:ce? ele estudo::u (.) uma coisa (.)
11 hoje a gente chega em ca:sa (.) a gente vai
12 comprar um terre:no, (.) a gente já chega e faz o que?
13 já constrói, né? só que a gente não sabe de onde é que
14 vem o ve::nto (.), não sabe de onde que vem o so:l (.),
15 não sabe de onde que vem na:da↓ (.) aí passa: (.) seis
16 me:ses daí cê fala no::ssa, {{risos} o quarto tá muito escuro}

Deste modo, Ugo se alinha aos movimentos ecologistas, em defesa da natureza, afirmando seu interesse pelo meio-ambiente e sua tradição. Assim, valida e legítima sua autoridade nos assuntos abordados, colocando-se como alguém profundamente conectado com ecologia e com sensibilidades ancestrais.

3.2 A prosódia professoral

A prosódia lenta, marcada por diversas pausas e por alongamentos de vogais também representa uma marca da performance de Ugo. A esta, somam-se ainda as perguntas retóricas. Tais recursos imprimem um tom professoral que infantiliza as alunas. É uma prosódia associada a um falante que sabe mais direcionado a um que sabe menos, a um falante mais velho diante de um mais novo, a alguém que tem mais poder e mais saber se dirigindo a quem tem menos. Apresenta também semelhanças com a prosódia de contadores de histórias para crianças. As indexicalizações são muitas, carregando em didatismos:

Ao introduzir perguntas como “que que eles fize:ram??”, “e aí o que aconte:ce?”, “a gente já chega e faz o que?”, Ugo constrói-se como alguém que sabe falando para alguém que não sabe; como alguém que detém o poder de manter o turno e de ser ouvido. As muitas pausas (ver pausas (.) acima) e os alongamentos (com um alu::uno; se não me enga:a:no), marcas entoacionais (se não me enga:no!) também atuam na construção de uma prosódia usada em situações de assimetria de poder, tipicamente naquelas usadas por adultos quando falam (explicam, contam histórias, etc.) com crianças. Tais marcas sinalizam um padrão prosódico tipicamente usado em situações que, além de marcarem assimetrias de poder, trabalham também na infantilização do ouvinte.

Como já assinalado, a introdução de conteúdos em relação à ecologia e à natureza também possibilita remontar ao contexto de uma aula teórica/expositiva/ acadêmica – inclusive pelo refinamento apresentado, que destoa da expectativa do senso comum de uma aula de marcenaria.

Destaca-se ainda a forma hábil com a qual o professor administra seu estilo conversacional de “fala palestra”, característico de quem detém saber/poder em seu posicionamento não hegemônico. Nesse estilo de fala, a atenção recai em quem detém o piso conversacional por mais tempo, contrastando com o silêncio de “plateia” adotado pelas alunas com ele alinhadas. Tal posicionamento não as impede, por outro lado, de fazerem perguntas (outra forma, inclusive, de legitimar o saber pelo professor compartilhado), mas evidencia quem está com as rédeas na mão e, conseqüentemente, hierarquias e questões de

poder.

3.3 A ratificação do mestre – enquadres e alinhamento das alunas na sustentação da performance do professor

Nos momentos em que Ugo detém o piso conversacional, todas as atenções se voltam para ele que, habilmente, se mantém como o foco de atenção.

As ocorrências de sobreposições, assim como as repetições e os comentários sobre assuntos diretamente relacionados, funcionam de forma a ratificar a fala de Ugo e a com ele cooperar.

- 15 não sabe de onde que vem na:da| (.) aí passa: (.) seis
16 me:sas daí cê fala no::ssa, {{risos}o quarto tá muito escuro]
17 LARA **muito [que:nte, é**
18 UGO [agora eu vou ter que quebrar essa janela e botar
19 UGO o:utra janela lá do outro lado| (.) e aí ele fala o que?
20 ele fala que a gente tem que (.) observa:r, (.) a terra
21 que a gente comprou por um a:no, (.) que são as quatro
22 estações pra gente saber da onde que vem o so:l, da
23 onde que
24 NAIR **que época**
25 UGO quando cho:ve, aonde que a água corre, (.) aí é toda
26 uma organização, que quando você vai construir a sua
27 casa (.) cê vai construir de uma vez só:
28 NAIR **Uhum**
29 UGO não vai ter mais problema [nenhum
30 NAIR **[o sol nasce no le:ste, se**
31 **põe no oe:ste,**

A aluna Lara, ao completar a descrição do quarto, repete tanto a estrutura sintática

quanto a entonação adotada pelo professor e, por conseguinte, se alinha a ele em relação às possíveis consequências da não observação dos sinais da natureza.

16 **me:ses daí cê fala no::ssa, {{risos}o quarto tá muito escuro]**

17 LARA **muito [que:nte, é**

Nair, de forma semelhante, se alinha com o professor ao tentar completar sua linha de raciocínio, acrescentando elementos de natureza semelhantes aos que ele apresenta (características de um cômodo que não obedeceu aos critérios de acompanhamento dos ciclos naturais):

16 **me:ses daí cê fala no::ssa, {{risos}o quarto tá muito escuro]**

17 LARA **muito [que:nte, é**

Isso também acontece quando tenta inferir o que ele possa vir a dizer:

21 **que a gente comprou por um a:no, (.) que são as quatro**

22 **estações pra gente saber da onde que vem o so:l, da**

23 **onde que**

24 NAIR **que época**

Ou ainda ao sinalizar concordância e ao ratificar sua escuta:

27 **casa (.) cê vai construir de uma vez só:**

28 NAIR **Uhum**

E, finalmente, quando atesta conhecimento sobre o assunto:

29 UGO não vai ter mais problema [nenhum
30 NAIR [o sol nasce no le:ste, se
31 põe no oe:ste,

Independentemente do subenquadre adotado por Ugo dentro do enquadre de aula de marcenaria (entrevista, aula teórica, palestra, adulto com crianças...), o professor constrói sua imagem de credibilidade e se mantém em lugar de destaque por sua performance diferenciada em relação à de suas alunas que falam de forma mais acelerada e que lançam mão de interjeições e de perguntas. Ugo se mostra confortável em seu domínio performático e é hábil em manter intocada sua fachada, não importando as conversas paralelas.

Considerações finais – querer ver, problematizar, descrystalizar

Conforme explanado, esperamos que este trabalho possa contribuir para desnaturalizar o naturalizado a partir da evidênciação de práticas sociais e de construções performáticas entre professor e alunas em um curso de marcenaria para mulheres – um contexto situado, socialmente circunscrito, em que a perspectiva de gênero se destaca enquanto base de compreensão dos campos de força em questão.

Em sua performance, Ugo se constrói como o conhecedor exímio da natureza e de seus ciclos – adota um ritmo prosódico lento, tom didático e professoral. Suas alunas, por sua vez, ratificam suas falas por meio de coconstruções, perguntas, repetições, conclusões de falas suspensas, risadas, interjeições e silêncio de plateia, demonstrando um empenho considerável em sustentarem a performance pelo professor projetada. São elas então que sustentam o protagonismo interacional do professor. É por meio da performatividade das alunas que assumem uma postura cooperativa e participativa, em que manifestam interesse na fala de Ugo, alternando o silêncio focado (de plateia), com perguntas e com repetições, que sustenta a centralidade interacional do professor.

Lembramos, mais uma vez, que estamos tratando de uma análise situada, na qual as laminações contextuais são todas relevantes, e apontamos, assim, para a sobreposição de assimetrias em questões de poder: Ugo é professor e a tendência naturalizadora seria a de justificar assimetrias pelo ofício ocupado, uma vez que também é possível encontrar professoras que se colocam em posição de autoridade em sala de aula. Ainda em relação à desnaturalização do naturalizado, chama atenção que esse tipo de modelo de sala de aula, no qual há uma assimetria inerente na relação entre professorxs e alunxs, ainda esteja

vigente no imaginário do senso comum. Sobram motivos para *queerizá-lo*, sabendo que há muitos educadores comprometidos com construções simétricas e horizontais em sala de aula. A justificativa de discrepância nas relações de poder entre professorxs vs alunxs acaba por enaltecer uma determinada cultura de sala de aula, relativizando toda uma gama de laminações fundamentais para a complexificação do que está em questão, como é o caso da laminação de gênero. Ugo, o único homem da interação, é aqui o elemento que consolida a entrada das alunas em um universo até então atrelado ao domínio masculino pelo senso comum, visto que, histórica e culturalmente, a marcenaria ainda é parte do universo masculino. Temos, dessa forma, um homem representando o papel de "empoderador" das mulheres, o que, para analistas do discurso e para linguistas aplicados, já constitui um motivo mais do que suficiente para uma abordagem *queerizadora*.

Referências

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAMERON, D. The gender response gap. In: CALDAS-COUTHART, Carmen Rosa (org.). *Innovations and challenges: women, language and sexism*. New York: Routledge (no prelo, a ser publicado em julho de 2020).

FISHMAN, P. O trabalho que as mulheres realizam nas interações. In: OSTERMAN, A. C.; FONTANA, B. (org.). *Linguagem, gênero, sexualidade*. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010. p. 31-47.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 44, n. 8, p. 714-725, 2001.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística interacional*. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2013 [1981]. p. 107-148.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2014.

HAN, Byung-Chul. *O que é poder?* Petrópolis: Vozes, 2019.

HELLER, M. *The commodification of language*. Ontario: University of Toronto, 2010.

LITOSSELLITI, L.; GILL, R.; FAVARO, L.G. Postfeminism as a critical tool for gender and language study. Equinox Online, 2019.

MOITA LOPES, L.P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: _____(Org.). Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística interacional*. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2013 [2002]. p. 183-214.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.) A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Anexos

Convenções de Transcrição

(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
=	Fala colada
[Texto]	Falas sobrepostas
,	Entonação contínua
↑texto	Entonação ascendente da sílaba
↓texto	Entonação descendente da sílaba
.	Entonação descendente do turno
?	Entonação ascendente do turno
-	Marca de interrupção abrupta da fala
:	Alongamento de som
TEXTO	Fala com volume mais alto
°texto°	Volume baixo
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
xxxx	Fala inaudível
((Texto))	Comentários da transcritora
hhh	Riso expirado
{{rindo} texto}	Turnos ou palavras pronunciadas rindo
.hhh	Inspiração audível

Transcrição “A adesão à permacultura”³ (excerto na íntegra)

- 1 UGO hoje (.) hoje não, já faz tempo a permacultu:ra (.)
2 é:: quem inventou foi o Bill Morrinson (.) com (.) com
3 com um alu::uno (.) que se chama David Green se não me
4 enga:no↓ (.) são dois paisagistas (.) que que eles
5 fize:ram? (.) eles saíram por aí, (.) que nem o Darwin,
6 sabe? (.) em comunidades alternati:vas↑, estudando as
7 coisas ancestrais↑, (.) os costumes ancestrais (.) e
8 uma das coisas é (.) o meio ambie::nte↑ (.)
9 alimentaçã:o (.) a bioconstruçã:o (.) várias coisas (.)
10 e aí o que aconte:ce? ele estudo::u (.) uma coisa (.)
11 hoje a gente chega em ca:sa (.) a gente vai
12 comprar um terre:no, (.) a gente já chega e faz o que?
13 já constói, né? só que a gente não sabe de onde é que
14 vem o ve::nto, (.), não sabe de onde que vem o so:l (.),
15 não sabe de onde que vem na:da↓ (.) aí passa: (.) seis
16 me:sas daí cê fala no::ssa, [o quarto tá muito escuro]
17 muito [que:nte, é
18 LARA [agora eu vou ter que quebrar essa janela e botar
19 UGO o:utra janela lá do outro lado↑ (.) e aí ele fala o que?
20 ele fala que a gente tem que (.) observa:r, (.) a terra
21 que a gente comprou por um a:no, (.) que são as quatro
22 estações pra gente saber da onde que vem o so:l, da
23 onde que
24 NAIR que época
25 UGO quando cho:ve, aonde que a água corre, (.) aí é toda
26 uma organização, que quando você vai construir a sua
27 casa (.) cê vai construir de uma vez só:
28 NAIR uhum
29 UGO não vai ter mais problema [nenhum
30 [o sol nasce no le:ste, se
31 NAIR põe no oe:ste,
32 UGO e aí: os mais anti:gos, (.) pra não esperar um a::no, o
33 que que eles faziam? (.) pegavam o tro:nco da á:rvore,

³ Modelo adaptado baseado nas propostas jeffersonianas de transcrição.

(.) e aí:, o tronco da á:rvore, esse ve:io, (.) ela
fica marcada por conta do vento e da água;
LARA ah: a direção?
UGO aí a pessoa sa:be,
LARA olha só;
UGO se (.) o vento vem mais do s- do leste;, (.) fica mais
achatado o veio;
LARA aham
e (.) no canto da raiz; (.) ele olha pra saber onde
tá mais desbasta:do; (.) que aí ele sabe da onde que
corre a água, (.) não precisa fazer faculdade, não
precisa fazer nada
NAIR a natureza te informa;
é só chegar e [olhar
LARA [é só conhecimento?
UGO pô, tem um cami:nho aqui, (.) é o cainho que a água faz
(.) só isso hhh
NAIR cê não vai construir ali, [né, porra,
[mais nada hhh
NAIR vai ter uma tromba d'água, pum
UGO ah, aqui eu não vou constuir gente, aqui é onde corre a
água;
LARA é
UGO ah: aqui... (.) tá mais se:co, tá mais florido, então é
onde bate?:
LARA smais ol
UGO sol, leste, oe:ste,todo mundo sa:be; e aí tem? (.) são
as pe (.) os (.) pequenos pa:ssos, sa:be? observar,
primeiro;
NAIR pô, mas aqui na cida:de, eu acho impressionante eu fico
assim, horrorizada, eu sou uma pessoa que eu saio eu
olho muito o céu, as pessoas não olham o céu? (.) cê
não compre- a gente tem um cé:u; (.), né? quando você
muda, da da estação (.) saindo do verão;, é que você
come:ça: a entrar no outono, inverno, as estrelas
mudam, é outro céu, [impressionante;
UGO [as flo:res, (.) tudo [a folha
começa a cai::r

72 NAIR [cê vê as
73 constelações, mu:dam, (.) as pessoas não olham o céu
74 por exemplo o (.) céu agora de, sete:mbro† (.) vai ser
75 completamente diferente do céu, de jane:iro†
76 UGO e a gente sai na ru:a, [alguém pergu:nta (.)
77 LARA [(xxx telefo::ne aqui)
78 UGO ah::, (.) já entrou a primave:ra? (.) daí precisa ter
79 um celula:r, entrar no google pra ver se já entrou na
80 primave:ra† (.) é só você olha:r, pô, a folha tá
81 cai:ndo† começando a dar flo:r, (.) pronto, é
82 primave:ra, é um fato†
83 NAIR só sei que os morceguinho tão chegando lá perto de casa
84 na::
85 UGO hhhhhh
86 NAIR amendoe:ira,
87 mas i:sso:: (.)
88 cigarra
89 (xxxx)
90 cigarra cantando
91 isso é uma coisa difícil de acontece::r
92 morcego† (.) razante assim, ó

BARBARA VENOSA

Mestra e Doutoranda em Letras, Estudos da Linguagem – Abordagem Social, pela PUC-Rio. Membro do GRESq Narrativa e Interação Social.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9851720566414828>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7857-5854>

E-mail: barbaravenosa@gmail.com

LILIANA CABRAL BASTOS

Mestra em Letras pela (PUC-Rio), e também em Lettres, pela Universidade de Nancy II. Doutora em Letras pela PUC-Rio, com pós-doutorado Pela Universidade de Harvard, MA. É professora associada da PUC-Rio, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e coordenadora do GRPEsq Narrativa e Interação Social

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2129326437841299>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2401-3060>

E-mail: lilianacbastos@gmail.com



A relação entre as concepções de língua/linguagem e a prática pedagógica do professor de língua portuguesa: implicações na inclusão de discentes disléxicos

The relationship between language/language conceptions and the pedagogical practice of the portuguese language teacher: implications for the inclusion of dyslexic students

Carla Salomé Margarida de Souza*, Marlene Barbosa de Freitas Reis*

**Universidade Estadual de Goiás (UEG)*

Resumo: O presente artigo aborda a temática da relação entre as concepções de Língua/Linguagem e a prática pedagógica do professor de língua portuguesa, com implicações na inclusão de discentes disléxicos. A abordagem deste tema se deu a partir da seguinte inquietação: em que medida as concepções de língua/linguagem do professor de língua portuguesa, interfere na sua prática pedagógica e favorece ou dificulta à inclusão de discentes com dislexia? Para responder a esta inquietação, foi realizada uma pesquisa qualitativa em duas etapas: na primeira, buscou-se construtos teóricos acerca das concepções de Bakhtin/Volochínov (2006), Travaglia (1997, 2008), Geraldi (1997, 2004), entre outros; na segunda etapa da pesquisa, por meio de um estudo de caso com duas docentes de uma escola pública estadual do município de Santa Bárbara de Goiás, buscou-se evidenciar a relação da prática pedagógica com a forma como concebem a linguagem e o que isso implica na inclusão de discentes disléxicos. Os resultados do estudo apontam que a prática pedagógica dos professores pesquisados evidencia a concepção de língua/linguagem como formas de comunicação e expressão e isso prejudica a aprendizagem e, consequentemente, a inclusão de discentes disléxicos.

Palavras-chave: Concepção de língua/linguagem. Prática do Professor. Dislexia. Inclusão.

Abstract: This article deals with the theme of the relationship between the conceptions of Language / Language and the pedagogical practice of the Portuguese language teacher, with implications for the inclusion of dyslexic students. The approach to this theme was based on the following concern: to what extent the language / language conceptions of the Portuguese language teacher, interfere in his pedagogical practice and favor or hinder the inclusion of students with dyslexia? To answer this concern, a qualitative research was carried out in two stages: in the first, theoretical constructs were sought about the concepts of Bakhtin/Volochínov (2006), Travaglia (1997, 2008), Geraldi (1997, 2004), among others ; in the second stage of the research, through a case study with two teachers from a state public school in the municipality of Santa Bárbara de Goiás, we sought to highlight the relationship between pedagogical practice and the way they conceive language and what it implies in the inclusion of dyslexic students. The results of the study show that the pedagogical practice of the surveyed teachers shows the conception of language / language as forms of communication and expression and this impairs learning and, consequently, the inclusion of dyslexic students.

Keywords: Conception of language / language. Teacher Practice. Dyslexia. Inclusion.

Introdução

O cenário da educação brasileira tem vínculo com três concepções principais de língua/linguagem, segundo a categorização consensual da literatura linguística: a linguagem como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação e como forma de interação (TRAVAGLIA, 2008).

Geraldi (1997) ressalta que toda metodologia de ensino associa uma opção política com as atividades em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de linguagem que responde ao questionamento: para que ensinamos o que ensinamos?

Nessa perspectiva, este artigo tem como proposta rememorar as concepções de língua/linguagem, relacionando-as com as formas de se atuar na docência com a língua portuguesa, no intuito de contribuir com as reflexões sobre a prática docente, para que os professores possam, atuarem de tal modo que os resultados alcançados no ensino dessa disciplina, tragam implicações inclusivas na aprendizagem de discentes disléxicos.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa em duas etapas: na primeira, buscou-se construtos teóricos acerca das concepções de língua/linguagem em Bakhtin/Volochínov (2006), Travaglia (1997, 2008), entre outros; na segunda, por meio de um estudo de caso com duas docentes de uma escola pública estadual do município de Santa Bárbara de Goiás, buscamos evidenciar a relação da prática pedagógica com a forma como estas docentes concebem a linguagem e o que isso traz de implicações na inclusão de discentes disléxicos.

O estudo de caso é um instrumento valioso no que se refere à realização de pesquisas nas quais pode ser utilizado “para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2013, p. 3). Além disso, conforme aponta o autor, este estudo proporciona o contato direto e prolongado do pesquisador com os fatos investigados, o que permite “descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam” (ANDRÉ, 2013, p. 3).

Sob esta ótica, o estudo realizado apresenta um enfoque qualitativo, a qual procurou-se fazer um movimento pautado na compreensão da realidade, por meio da análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes de língua portuguesa de uma escola pública estadual do município de Santa Bárbara de Goiás.

Desse modo, organizamos o presente texto em duas seções: na primeira, apresentamos as três concepções de língua/linguagem, mediante construtos teóricos e

informações que servirão de fundamentação para reflexões posteriores; na segunda, discutimos sobre a metodologia da pesquisa e compartilhamos resultados da mesma, destacando pontos relevantes da concepção e prática dos professores de língua portuguesa, observando de que forma isso implica na inclusão de discentes disléxicos.

1 Concepções de língua/linguagem

O contexto histórico aponta que há três possibilidades de se conceber a linguagem. Segundo Travaglia (2008), “a primeira vê a linguagem como expressão do pensamento, a segunda a linguagem é vista como instrumento de comunicação e por fim, a linguagem como forma ou processo de interação” (TRAVAGLIA, 2008, p 21-23).

Os tópicos que se seguem trazem informações e construtos teóricos sobre essas três vertentes.

1.1 Primeira vertente: linguagem como expressão do pensamento

Nesta vertente, a linguagem é “espelho” do pensamento, de forma que, quem não sabe se expressar é porque também não sabe pensar. Aqui, “o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional, a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 1997, p. 21).

Percebemos que nessa concepção de linguagem, o fato linguístico é um ato individual, cuja expressão só depende da capacidade do indivíduo em organizar o pensamento de maneira lógica. Daí vem a crença de que um pensamento lógico proporciona uma linguagem lógica e deve incorporar regras, conceito que evidencia a gramática normativa e a ideia de que saber uma língua é saber teoria gramatical.

Nesse sentido, “a teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior. Suas fontes são interiores (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 113). O fruto marcante dessa concepção que percebe a linguagem como expressão do pensamento, é a gramática normativa, que distingue os fenômenos linguísticos em “certos” e “errados” e privilegia a norma culta em detrimento de outras variedades linguísticas.

Conforme Franchi “a gramática normativa é o conjunto sistemático de normas para o bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado

pelos bons escritores” (FRANCHI, 1991, p. 48). Assim sendo, somente fala e escreve bem, a pessoa que organiza logicamente o seu pensamento.

Nessa perspectiva, a língua, é percebida como simples sistema de normas, acabado, fechado e sem interferência do social (TRAVAGLIA, 1997). Dessa forma, exige-se que os falantes a usem com clareza e precisão, sigam um padrão previamente estabelecido e prestigiado, pois as ideias devem ser colocadas de forma lógica, precisa, sem equívocos e sem ambiguidades, rumo à perfeição.

Assim, os problemas relacionados à linguagem não se relacionam com o interlocutor, com os fenômenos políticos, sociais, históricos e culturais, nem com qualquer situação de interação comunicativa. Os desvios e dificuldades de expressão são, neste caso, explicados pela suposta incapacidade de o falante pensar e raciocinar logicamente.

1.2 Segunda vertente: linguagem como instrumento de comunicação

Esta vertente foi inaugurada, no início do século 20, pelos estudos realizados por Ferdinand de Saussure (2006). Ele estabeleceu a dicotomia da língua e fala para, isoladamente, ater-se à primeira, como sendo, de fato, o objeto de estudo da linguística e concebendo-a como código, como estrutura.

Nesta vertente, a língua é concebida como um código, um conjunto de signos, combinados por meio de regras, que possibilita ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor, servindo como meio de comunicação entre os indivíduos. Nesse aspecto, privilegia-se a forma, o componente material da língua, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos (DORETTO; BELOTI, 2011).

Para Bakhtin/Volochínov, tal concepção é assentida como objetivismo abstrato, afirmando que,

[...] a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 110).

Sob esta ótica, a língua não se vincula ao contexto histórico no qual está inserida.

Trata de um organismo cuja estrutura e sentido são imutáveis. Essa concepção estruturalista de linguagem não mensura senão fatores internos ao próprio sistema, que não demonstram qualquer interesse pela fala, apenas pela língua como um código, uma norma que nos distancia da realidade viva da língua.

O afastamento da língua em relação ao contexto dinâmico no qual ela opera, resulta, conforme afirma Bakhtin/Volochínov (2006, p. 96-97), na “separação de seu conteúdo ideológico” o que “constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”, pois “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”.

Percebemos, que falantes e ouvintes são seres passivos, nesta concepção de linguagem, em que o papel deste é emitir a mensagem e o daquele é decodificá-la. A informação deve ser passada e recebida tal qual estava na mente do emissor.

1.3 Terceira vertente: linguagem como lugar de interação social

Esta vertente, oficialmente disseminada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de dezembro de 1996, contrapõe-se às visões conservadoras da língua, que a considera um objeto sem história e sem interferência dos fatores sociais. “Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir ou exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23).

Esta vertente, os exercícios de descrição gramatical e estudo de regras que só levam em conta a forma das palavras ou a sintaxe da língua, cede espaço para os estudos da língua em uso e em situações concretas de interação. Bakhtin aniquila as correntes linguísticas conservadoras, ao dizer que:

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (BAKHTIN, 1997, p. 95).

Nota-se que a categoria básica de concepção da linguagem em Bakhtin é a interação, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico.

Nessa concepção, em oposição à de Saussure, admite-se a existência de variedades linguísticas e a norma culta é vista apenas como uma variedade a mais e não como o único instrumento correto e capaz de representar uma cultura (DORETTO; BELOTI, 2011).

2 Metodologia de pesquisa e análise de dados

2.1 Contextualização da pesquisa e dos sujeitos participantes

A pesquisa está inscrita em uma abordagem de pesquisa qualitativa, o que, na perspectiva de Flick (2009, p. 24), “os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana”.

Seguindo esse princípio, optamos por priorizar a realização de entrevistas por pauta, semiestruturada, utilizando um roteiro de perguntas abertas, flexíveis tanto para o entrevistado quanto para o entrevistador.

As entrevistas semiestruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2009, p. 143).

As entrevistas semiestruturadas dão a liberdade para que o entrevistado possa se colocar livremente sobre alguns pontos.

Vale pontuar que as entrevistas realizadas com as duas docentes, foram registradas por meio de gravações em áudio, e, posteriormente, transcritas, integralmente, uma a uma, para realizar a análise, mediante os construtos teóricos.

Por questões de ética, manteremos preservada a identidade dos professores pesquisados, os quais são aqui representados, como Docente “A” e Docente “B”. A escolha de tais professores foi pautada em dois critérios: o de consultar profissionais de Língua portuguesa que atuam ou já atuaram com discentes disléxicos. Também foi considerada a disponibilidade¹ de tais professores em participar da pesquisa. Observemos o quadro abaixo para conhecer o perfil desses docentes.

¹ As duas docentes assinaram o termo de consentimento de participação na pesquisa.

Quadro 01: Perfil dos docentes entrevistados

Participantes da Pesquisa Itens	Docente A	Docente B
Formação Acadêmica	Secretariado bilíngue e Letras Português/Inglês	Letras Português/Libras
Ano de formação	2004/2018	2017
Há quanto tempo atua na docência com Língua Portuguesa	13 anos	1 ano
Atuação	2ª fase do ensino fundamental	Ensino médio
Há quanto tempo atua nessa instituição	13 anos	1 ano
Atua ou já atuou em turmas com discentes disléxicos	Sim	Sim

Fonte: as autoras, com base nas entrevistas realizadas

2.2 Análise e discussão

Com base nos construtos teóricos, do primeiro tópico deste trabalho, podemos fundamentar com mais clareza o nosso objeto de estudo. Assim, neste tópico, analisaremos de maneira sucinta, a forma como a língua portuguesa vem sendo trabalhada em sala de aula, bem como perceber a concepção de linguagem que subjaz a essa prática, e suas implicações na inclusão de discentes disléxicos.

A primeira averiguação que fizemos foi em relação à forma como as docentes concebem a língua/linguagem. A docente “A” disse que: “linguagem refere-se a diferentes formas de expressão e comunicação, sejam elas escritas ou não, e língua “o conjunto de regras de combinação dos signos, que constituem a linguagem oral ou escrita”. Igualmente, a docente “B”, disse que “linguagem são meios para expressar e comunicar a língua”.

Percebe-se a influência do estruturalismo saussureano no discurso das docentes, em que pesem as menções sobre as relações de sentido entre os signos, mediante regras de combinação. Oficialmente, a concepção de língua/linguagem como instrumento de comunicação deixou de vigorar nos documentos da educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, cedendo espaço para a concepção da linguagem

como meio de interação. Todavia, como já esclarecido, hoje ainda persistem imprecisões quanto aos conceitos e finalidades de uma ou outra perspectiva linguística.

Embora a linguagem seja, também, “expressão do pensamento”, ela exterioriza-se a partir da linguagem externa, isto é, da interação verbal. Segundo Bakhtin/Volochínov (2006), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, **é a expressão que organiza a atividade mental**, que a modela e determina a sua orientação” (p. 116, grifo do autor).

Ao optar por essa concepção metodologicamente, o professor pode se transformar em um comunicador/apresentador em que o mais importante é a transmissão da mensagem e menos a compreensão dessa mensagem. Aqui a língua é vista como um código capaz de transmitir mensagens de um emissor para um receptor (TRAVAGLIA, 2002). “O importante é transmitir”, dizem alguns profissionais, não importa o que? Como? Como é recebido? Que ações provocam? Tal qual a primeira concepção, nesta também se presume a homogeneidade da língua, e assim, seguem desvalorizadas as variedades linguísticas, que ainda são vistas como desvio.

A segunda questão da entrevista interpelou às docentes sobre a forma como percebem a língua, se como um produto social ou individual. A docente “A” respondeu que: “a fala é individual e que a língua é um conjunto entre o individual e o social”. A docente “B”, também relata que “a língua é individual e social ao mesmo tempo”.

Cabe mencionar que de acordo com a terceira vertente, “lugar de interação” então, o ato de fala ou, ainda, a enunciação, em si, não pode ser encarada como individual, unicamente do ponto de vista da norma, mas, ao contrário, “**a enunciação é de natureza social**” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 113, grifo do autor), de relação dialógica e seu elemento principal é a interação verbal. Almeida corrobora, ao afirmar que “A língua é produzida socialmente. Isto quer dizer que a sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens (ALMEIDA, 2002, p. 12).

A terceira questão interpelou as docentes sobre a forma como desenvolvem a prática com a produção textual. A primeira entrevistada ressaltou “trabalho redação, geralmente uma vez por semana, com descrição, narração, dissertação, mas prezo mais, pela dissertação-argumentativa (DOCENTE A, 31 de jan. 2019). A docente “B”, respondeu:

[...] trabalho a parte explicativa, por exemplo, crônica e depois deixo eles produzirem, e geralmente quando não vem na matriz curricular, faço quinzenalmente ou semanalmente [...] também aproveito para trabalhar os erros ortográficos, porque são muitos, corrijo todos e deixo um recadinho (DOCENTE B, 31 de jan. 2019).

Diante dessa atuação docente, a produção textual torna-se apenas uma atividade sintética e sem interlocução, portanto sem a relação dialógica de que tanto nos fala Bakhtin. A experiência do aluno é calada, já que o que vale é a linguagem institucionalizada e já que a verdade é a que está nos fatos, atitudes e procedimentos socialmente prestigiados.

Pode-se constatar nesse sentido, que a produção textual, tem se limitado ainda ao ensino da antiga redação, determinada por uma pedagogia que prioriza a modalidade linguística supostamente homogênea das gramáticas normativas; limita-se, na esmagadora maioria dos casos, a elaboração de um texto imposto, em que o aluno deve pôr em prática as regras gramaticais, sem que nenhum incentivo de cunho prático lhe seja oferecido. Mais uma vez, percebemos nas vozes das docentes, a prática pedagógica mediada pela segunda concepção de língua, em que a produção textual segue “os modelos já existentes, baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação” (DORETTO; BELOTI, 2016, p.101). Percebe-se ainda, uma supervalorização do erro ortográfico, passando a ser este, muitas, vezes, o único critério de avaliação do texto escrito.

A quarta questão da nossa entrevista interpelou as docentes, sobre o lugar da leitura e da oralidade em suas práticas. A docente “A”, mencionou “trabalho a leitura com vários tipos de textos, pesquisa em várias fontes e os levo para a sala”. A docente “B”, ressaltou que,

[...] a leitura, trabalho, conforme as expectativas de aprendizagem da matriz curricular, acompanhada da interpretação da mensagem do texto, mas não tem como todos lerem, porque as turmas têm grande número de alunos, [...] a oralidade, trabalho nos seminários e apresentações de textos ou outras atividades individuais ou em grupos (DOCENTE, B, 31 de jan. 2019).

Ler, nessa perspectiva, é reconhecer o pensamento do autor do texto, ou seja, decodificar imediatamente os sinais linguísticos que devem ser transparentes para o leitor. “A leitura é vista, também, tradicional e prioritariamente, como extração de sentidos, fixados pelo autor do texto ou por um leitor autorizado” (PERFEITO, 2005, p. 31). Logo, o texto apresenta, sempre, um único sentido possível, já dado, pronto e acabado.

A prática pedagógica com a leitura e Interpretação, da forma como vem sendo praticada nas escolas, pode incidir no fracasso escolar, na medida em que se realiza sempre num quadro em que tudo é previsível. A interpretação ainda tem se reduzido à procura de uma resposta já pronta. Além disso, tem havido um policiamento escolar sobre aquilo que deve ser lido, excluindo-se muitas possibilidades de leituras com produção de sentido real (DORETTO; BELOTI, 2011).

A quinta questão da nossa entrevista interpelou as docentes, sobre o lugar da gramática nas suas aulas. A docente “B”, respondeu que “apesar das atividades de gramática ser muito criticadas, eu trabalho sim, só que de forma contextualizada, porque os alunos precisam aprender a discernir o certo do errado, a sociedade cobra, isso.”

Percebe-se que, apesar da professora dizer que trabalha a gramática contextualizada, ela deixa claro a necessidade incisiva da dicotomia “certo e errado” que reduz a linguagem à dimensão formal, a um conjunto de regras e normas e a uma metalinguagem. Conforme Antunes (2003) é possível observarmos um ensino de gramática “fragmentada”, “inflexível”, “voltada para a nomenclatura e classificação”.

Para encerrar a nossa entrevista, a sexta, e última questão, solicitou que as docentes, respondessem a seguinte pergunta: quando é que você diria, “esse aluno, realmente aprendeu a língua portuguesa”? A resposta mais interessante para ser analisada, foi a da docente “B”, quando ressaltou:

[...] a gente sempre tem que aprender, mas acredito que aquele aluno que consegue escrever corretamente, oralizar corretamente, que tem conhecimento amplo na gramática, esse sim, aprendeu língua portuguesa, mas não totalmente, porque cada dia são novas regras que exigem nova aprendizagem (DOCENTE B, 31 de jan. 2019).

De acordo com Suassuna, as origens das problemáticas e fracassos no ensino da língua portuguesa, podem estar “no próprio modelo de escola no qual se encaminha a pedagogia da língua” (SUASSUNA, 1999, p. 20) o que a autora chamou de “escolarização” da língua num princípio pedagógico excludente que é o do “certo” em detrimento do “errado” (SUASSUNA, 1999).

A configuração desse quadro é um problema que tem sido constantemente alimentado pelos manuais didáticos, pela própria Gramática, pelos meios de comunicação, pelas concepções de redação e leitura, pela questão da ortografia, pela noção de vocabulários e pelas circunstâncias da educação informal (DORETTO; BELOTI, 2016).

2.2.1 Implicações na inclusão de discentes disléxicos

Antes de iniciarmos as discussões sobre as implicações das concepções de língua/linguagem na inclusão de discentes disléxicos, precisamos entender inicialmente o contexto da dislexia e da inclusão.

Conforme dados do Jornal Edição do Brasil (2017) a dislexia afeta entre 5% a 17%

da população mundial. Estima-se que, no Brasil, 7,8 milhões de pessoas sejam disléxicas, o que corresponde a 4% da população brasileira conforme o Censo do IBGE de 2010 (NAVAS *et al.*, 2017) e “a maioria deste contingente se encontra subdiagnosticado e negligenciado no atendimento de suas necessidades educacionais especiais” (NAVAS *et al.*, 2017, p. 5).

O Instituto ABCD² (2018) apresenta a dislexia como uma condição neurobiológica ligada à habilidade de aprendizagem da leitura e da escrita. Esta, apesar de se tornar mais evidente quando a criança inicia o período escolar, ocorre desde os primeiros anos de vida, pois é causada por alterações na formação neurológica, que podem estar relacionadas à origem genética.

Geralmente, a dislexia é diagnosticada no início da fase de escolarização (primeiros contatos com a leitura e escrita formal). Mas, em alguns casos, não é identificada até que a criança já esteja alfabetizada, quando ela apresenta problemas com habilidades mais complexas que incluem gramática, compreensão de leitura, fluência de leitura, estrutura de frases e escrita mais aprofundada (CUNHA; CAPELLINI, 2009).

Para Navas *et al.* (2017), grande parte dos discentes disléxicos que estão nas escolas não está sendo atendido em suas necessidades educacionais especiais. Isso se dá pelo fato de receberem um diagnóstico tardio, pois, conforme Barbosa *et al.* (2017, p. 69), “os professores têm dificuldade na identificação real do problema, de suas manifestações e das formas como intervir e prevenir”.

Precisamos entender que a pessoa disléxica não deixará de apresentar esta condição, mas, se houver apoios, abordagens de ensino que assumam a linguagem como forma de interação e estratégias específicas para ajudá-la a superar seus desafios na aquisição da leitura e escrita, ela se sentirá incluída e capaz, bem como conseguirá alcançar uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, “Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula” (bell hooks, 2013, p. 18). Precisamos romper o paradigma da homogeneidade e uniformização, do modelo tradicional. Faz-se necessário “contemplar a diversidade e as diferenças presentes em sala de aula é o primeiro passo para dismantelar a concepção cartesiana do ser humano formada por séculos dentro do modelo tradicional de ensino” (FURTADO, 2012, p. 02).

Nessa perspectiva, faz-se urgente edificar uma nova proposta de organização

² Organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) que se dedica, desde 2009, a gerar, promover e disseminar projetos com impacto positivo na vida de brasileiros com dislexia e outros transtornos específicos de aprendizagem.

político-pedagógica que atenda aos princípios e fins da educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva, em que conforme Reis, Santos e Oliveira (2017, p. 49), “o foco consiste em desenvolver práticas pedagógicas que consigam dar respostas adequadas às necessidades de cada aluno”. Nesse sentido, destaca Pires (2006), que a escola precisa deixar de ser uma instituição de alguns e para alguns, e passar a ser uma instituição de todos e para todos.

Uma educação assim valoriza a prática da alteridade³, como mecanismo de combate às práticas preconceituosas e discriminatórias, já que as pessoas que praticam os princípios da alteridade aprendem a respeitar as diferenças, o ritmo e as necessidades de cada um (REIS *et al.*, 2017). Isso implica que a educação numa perspectiva inclusiva, necessita do exercício dos princípios da alteridade por parte de todas as pessoas envolvidas no ambiente educativo. Neste mesmo sentido, “somente com persistência e ações focadas na aprendizagem e sobre a aprendizagem, tenderemos a incorporar a alteridade de forma efetiva na ação docente” (FURTADO, 2012, p. 04). Ou seja, a alteridade somente é incorporada na ação do professor, se este se colocar no lugar do outro, procurar entender como este aprende e possibilitar atividades que visem a aprendizagem deste outro.

“Espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar ao colhimento à diversidade e esteja aberta a **práticas inovadoras** na sala de aula.” (FERREIRA, 2006, p. 231, grifo nosso). Uma sala de aula heterogênea exige contextos educacionais capazes de atender a todos os alunos. Isso demanda tomada de decisão das escolas, definição de paradigmas, revisão de suas práticas pedagógicas e de seus espaços de aprendizagens (REIS *et al.*, 2017) a fim de concretizar a inclusão de fato e não só de direito.

Não se pode pensar em um ensino assim, vivenciando práticas que revelam concepções ultrapassadas de língua/linguagem, uma vez que essas trazem implicações negativas na aprendizagem de discentes disléxicos, pois, ao considerar que pessoas que não se expressam bem são porque não pensam, excluem-se principalmente os alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem, nesse caso, os disléxicos. Cabe aqui pontuar, que, disléxicos, não possuem nenhum déficit cognitivo ou distúrbios sensoriais (MAIA, 2016), portanto, mesmo que tenham dificuldades de expressar, isso, não está associado a nenhum desvio de intelecto, de pensamentos.

Pessoas disléxicas precisam de que o professor insira atividades interativas que estimulem a oralidade, já que a consciência fonológica comprometida nessas pessoas, torna o aprendizado da língua escrita, ainda mais complexo (NAVAS *et al.*, 2017). Percebemos que na concepção de língua/linguagem como expressão do pensamento, a oralidade não é

³ O termo “alteridade possui o significado de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e dialogar com esse outro” (FURTADO, 2012, p. 01).

considerada e é entendida como idêntica à escrita e na segunda vertente ainda há uma predominância da língua escrita (DORETTO; BELOTI, 2016), ou seja, nessas duas concepções, os discentes disléxicos são prejudicados e incluídos apenas do ponto de vista da matrícula, sem sucessos na aprendizagem.

Como afirma Geraldi (2004, p. 45), “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino”. Infelizmente, muitos docentes ainda acreditam que a prática com a Língua Portuguesa deve estar voltada para fazer os alunos memorizarem as regras da gramática normativa, sem qualquer vinculação com a realidade da língua em uso. Isso prejudica consideravelmente alunos disléxicos, em virtude da dificuldade de consciência fonológica, proveniente de condições neurobiológicas (MAIA, 2016).

Percebe-se que é fundamental que o professor identifique a dislexia para não rotular o discente de preguiçoso ou desinteressado; ao contrário, faz-se necessário estabelecer práticas pedagógicas que atendam a esses, em suas dificuldades de consciência fonológica. Para tanto, é relevante que os docentes superem práticas conservadoras de língua/linguagem que ainda enfatizam exercícios obsoletos de gramática, ainda dando ênfase aos erros ortográficos.

Diante das necessidades expostas, o que se almeja de um ambiente educativo vai além de um mero ensino focado nos aspectos conceituais e cognitivos, se preocupa com o crescimento da pessoa como ser humano. Em outras palavras, “se preocupa com a formação humana, emocional e cidadã de todos” (REIS *et al.*, 2017, p. 26). Essa perspectiva vai ao encontro da concepção de língua/linguagem como lugar de interação.

À luz da concepção interacionista, faz-se hoje ampla reflexão à prática do professor e busca-se, com o necessário rigor científico, identificar e superar as concepções ultrapassadas de ensino. Na contramão das teorias conservadoras sobre língua, essa perspectiva convida o professor a enveredar pelo caminho da pluralidade dos discursos.

Nesse sentido, os disléxicos passariam a serem incluídos, pois, a norma culta, as regras e a descrição gramatical, cedem espaço para o estudo da língua em uso e em situações concretas de interação, tornando o ensino de língua atraente e útil para o convívio social. A descrição da língua não deixa de ser ensinada, porém esse ensino se processa de modo contextualizado.

As variedades linguísticas são aceitas como formas legítimas de expressão e a norma culta é vista como uma variante, e não como a única responsável pelo que é certo, nem como exclusiva expressão da nossa cultura linguística.

O texto, visto como instrumento de ensino-aprendizagem, possibilita o “diálogo com outros textos que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros” (GERALDI,

1997, p. 22). Os bilhetes, as cartas, as receitas, as narrativas, as notícias, os poemas, propagandas, quadrinhos etc., são trabalhados em sala de aula. O texto não é visto como um produto, mas como um processo e os alunos são orientados a adquirirem competência comunicativa, ou seja, falar/escrever e/ ou ouvir/ entender em qualquer que seja a situação interativa, quaisquer que sejam os locutores/ouvintes.

Ao vivenciar essa postura, o professor transforma a sala de aula num ambiente de interação social e a relação dialógica contribui para a construção do conhecimento de todos os discentes, em perspectivas inclusivas. Respalhando essa atitude, Geraldi (1997, p. 21) afirma que “aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino – aprendizagem”. A prática do professor, portanto, dentro da visão interacionista, não pode ser presa à camisa-de-força de programas rígidos e pré-estabelecidos, como seguem as escolas estaduais (dentre elas, a que foi contexto dessa pesquisa), a estruturas totalmente inflexíveis por meio das matrizes de habilidades. Suas atitudes devem responder às reais necessidades dos alunos no seu dia a dia no tocante a produção de conhecimentos.

Considerações finais

Ao que se pode perceber, em relação às três concepções de língua/linguagem, na primeira, as pessoas não se expressam bem porque não pensam, pois, a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Na segunda concepção, a língua é vista como um código e esse código, portanto, deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação seja efetivada, pois o falante tem em sua mente uma mensagem a se transmitir ao ouvinte. Na terceira concepção, o indivíduo não só traduz e exterioriza seu pensamento, mas também realiza ações e age com interlocutor, ou seja, interage com outros em diferentes contextos sócio histórico e ideológico.

O estudo mostra que nem sempre o professor está consciente da teoria linguística ou do método que embasa o seu trabalho. Essa constatação é lamentável, pois não é possível haver ensino satisfatório sem a consciência de uma concepção de linguagem e sem uma definição do que seja língua. Por outro lado, isso deixa claro que, por traz de toda prática pedagógica, há sempre uma concepção de linguagem, ainda que essa não se manifeste à luz da consciência.

O professor que desejar aprimorar sua atuação, deve, à luz de uma teoria linguística, refletir sobre a própria língua, repensar metodologias, atualizar sua prática pedagógica e, acima de tudo, ter consciência de que toda essa revisão de paradigmas e todo esse

redimensionamento de atitudes e posturas têm tudo a ver com a adoção de uma concepção de linguagem e que essa concepção de linguagem, pode trazer implicações negativas ou positivas aos discentes disléxicos.

Nesse sentido, a reflexão sobre o fazer pedagógico deve ser uma atitude consciente e que, detectada a necessidade de se operar mudanças nessa atitude, não é suficiente mudar-se simplesmente os métodos e práticas. Existe algo mais profundo a ser admitido e assimilado no cotidiano. É preciso adotar uma concepção de linguagem que dê suporte teórico a essa pretendida mudança de postura diante da língua.

Em suma, nossa expectativa é de que as considerações aqui expostas possam servir de subsídio teórico e prático para todos aqueles que pretendem se comprometer com as necessárias transformações pelas quais deve passar o ensino de Língua Portuguesa, bem como com a consciência de que a concepção de língua/linguagem que oferece possibilidades de inclusão aos discentes disléxicos é a terceira vertente (linguagem como lugar de interação).

Referências

ALMEIDA, Milton José. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 10-16.

ANDRÉ, Marli O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Educação e Contemporaneidade: Revista FAEEBA*, v. 22, n. 40, p. 95-104, jul./dez. 2013.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BARBOSA, T. et al. A Experiência do NANI/CPN no Atendimento de Crianças e Adolescentes com Transtornos de Aprendizagem. In: NAVAS, Ana Luiza et. al. *Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem*. São Paulo: Instituto ABCD, 2017. p. 67-70.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997 [12. ed. 2006].

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)*. Ministério da Educação, 1996.

CUNHA, V. L.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura- PROHMELE. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 14, n. 1, p. 56-68, 2009.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus, 2006. p. 211-238.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Revista Encontros de Vista*, Universidade Federal Rural de Pernambuco, v. 8, p. 89-103, jul./dez. 2011.

FLICK, W. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCHI, C. V. et al. (org.). *Língua Portuguesa: o currículo e a Compreensão da realidade*. São Paulo: Secretaria de Educação / Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas, 1991.

FURTADO, Júlio. Docência e alteridade. *Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo*: COEB, 2012.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na Sala de Aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 39- 46.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-50; 223-251. Disponível em: https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

INSTITUTO ABCD. *O que é dislexia?* Disponível em: <https://www.institutoabcd.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 1º out. 2018.

JORNAL EDIÇÃO DO BRASIL [Versão digital]. *Dislexia atinge até 17 % da população mundial*. Belo Horizonte: Destaques Educação e Cultura, 05 maio 2017. Disponível em: <http://edicaodobrasil.com.br/2017/05/05/dislexia-atinge-ate-17-da-populacao-mundial/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MAIA, Heber (org.). *Necessidades Educacionais Especiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

NAVAS, Ana Luiza *et. al.* *Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem*. São Paulo: Instituto ABCD, 2017.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (org.). *Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa*. Coleção Formação de Professores EAD, Maringá: Eduem, v. 1, n. 18, p. 27- 79, 2005.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 67-77.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SANTOS, Thiffanne Pereira dos; OLIVEIRA, Brenda Fonseca de. Educação na e para a diversidade: a busca pelo exercício da alteridade. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LUTERMAN, Luana Alves (org.). *Interdisciplinaridade na Educação: redimensionando práticas pedagógicas*. Anápolis: Ed. UEG, 2017. p. 25-54.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem programática*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta o ensino de gramática*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG – Unidade Universitária de Anápolis). Pedagoga. Especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania; em Libras; Educação Especial e Neuropsicopedagogia. Docente da UEG/Inhumas e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6015330763150273>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3063-6785>

E-mail: c.salome@hotmail.com

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade de Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pedagoga. Atualmente é professora na Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-LELT) e no curso de Pedagogia da UEG/ Inhumas.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9396555981788500>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2213-7281>

E-mail: marlenebfreis@hotmail.com

O existencialismo em *O velho e o mar*, de Ernest Hemingway: angústia, desamparo e desespero

The existentialism in *The Old Man and the Sea*, by Ernest Hemingway:
anguish, helplessness and desperation

Maria Eugênia Curado*, Gabriel José da Silva Neto*

*Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Resumo: A obra *O velho e o mar*, de Ernest Hemingway, é mundialmente conhecida, vencendo o prêmio Pulitzer em 1953 e o Nobel em Literatura em 1954. É uma das obras mais importantes do autor e da literatura mundial pois retrata o relato ficcional de Santiago, um velho pescador que há oitenta e quatro dias não pesca um peixe, quando finalmente consegue fisgar um grande peixe, inicia-se um conflito interno e externo entre a sorte e a necessidade de pescar para sobreviver. O romance é, por muitos, considerado uma alegoria e assim traz significados que podem repercutir em nossa vida particular. O presente trabalho almejou estudar a obra *O velho e o mar* sob uma perspectiva existencialista, admitindo que se trata de uma alegoria que representa os conceitos existencialistas de angústia, desamparo e desespero, propostos por Jean-Paul Sartre em sua obra *O Existencialismo é um Humanismo*. Portanto, trata-se de uma crítica literária que busca abordar os conceitos existencialistas a partir da obra analisada. Santiago representa, para o existencialismo, um herói pois determina sua essência a partir de escolhas livres, autônomas, e mesmo com a derrota iminente, permanece convicto de que é o autor da própria história, da própria essência.

Palavras-chave: Existencialismo. Humanismo. Ernest Hemingway.

Abstract: The book *The Old Man and the Sea*, by Ernest Hemingway, is worldwide known, winning the Pulitzer prize in 1953 and the Nobel of Literature in 1954. It is one of the most important works of the author and of world's literature because portrays the story of Santiago, an old fisherman who for eighty-four days has not caught a single fish; when finally get hook a big fish, starts an intern and extern conflict between the lucky and the need of fish for survive. The romance is, for many, considered it an allegory and then brings meanings that can resonate in our life. The present paper longed for study the book *The Old Man and the Sea* under an existentialist perspective, allowing that it treats itself of an allegory which presents the existentialists concepts of anguish, helplessness and desperation, which were proposed by Jean-Paul Sartre in his book *The Existentialism is an Humanism*. Therefore, this paper is a literary criticism which look approach the existentialists concepts inserted in the analyzed book. Santiago presents, for existentialism, a hero because determines his essence by his free, autonomous choices, and even with the imminent defeat, stays convinced that he is the author of his own history, of his own essence.

Keywords: Existentialism. Humanism. Ernest Hemingway.

Introdução

O velho e o mar é uma das obras mais importantes de Ernest Hemingway, tendo lhe rendido os prêmios Pulitzer em 1953 e o Nobel de Literatura em 1954, ficando registrada, sem dúvida, como uma das obras mais emblemáticas da modernidade. Seu gênero textual é o da narrativa ficcional, também classificado como alegoria. O presente trabalho busca apresentar uma reflexão da obra à luz do existencialismo, principalmente dentro dos estudos de Jean-Paul Sartre, procurando abordar dentro do texto – uma vez assumido que trata-se de uma alegoria – os conceitos de angústia, desamparo e desespero, que para Sartre, constituem parcela importante da visão existencialista da vida humana.

Para tanto, inicialmente realizaremos uma breve sinopse do texto, buscando retomar a narrativa ao leitor e, assim, introduzir a análise tema a tema dos conceitos existencialistas de angústia, desamparo e desespero, assumindo que tais conceitos estão presentes de maneira muito evidente no texto de Hemingway e assim, buscamos demonstrar que a obra *O velho e o mar* é uma alegoria existencialista da vida humana e da luta constante do homem contra sua natureza e sua liberdade absoluta que o põe dia após dia como protagonista e autor de sua própria vida.

1 Sinopse da obra

Trata-se de um curto romance de cerca de 130 páginas¹ que conta a história de Santiago, um velho e experiente pescador cubano que pescava sozinho na Corrente do Golfo, região marítima compreendida entre o litoral da Flórida, nos Estados Unidos, e o litoral norte de Cuba. No romance há um garoto – Manolin – que, conforme indica o relato, auxiliou Santiago por algum período, mas a família do garoto o proibiu de sair para pescar com o velho Santiago já que o velho enfrentava um período de “má sorte” na pesca e já estava há oitenta e quatro dias sem apanhar um peixe sequer.

Apesar da ordem de seus familiares, Manolin amava Santiago e sempre procurava motivá-lo e ajudá-lo, à medida do possível, providenciando iscas, organizando os carretéis de linhas e organizando a tralha de pesca. Como o velho enfrentava um período de escassa pescaria e vivia em condições muito pobres, o garoto sempre lhe arrumava o que comer por jantar, mesmo que fosse apenas uma xícara de café.

No octogésimo quinto dia o velho Santiago sai para pescar normalmente, Manolin

¹ 78ª edição da Bertrand Brasil.

insiste várias vezes para que o velho lhe aceite nessa viagem, entretanto, Santiago sente que não pode levar o garoto contra as ordens dos pais e decide ir sozinho. Saiu remando logo, e escolheu se afastar da costa procurando as águas calmas, mas também perigosas do mar aberto. Como pescador experiente que era, sabia navegar por aquela região com segurança e estava certo de que grandes peixes por ali habitavam. Nunca havia ficado tanto tempo sem pescar um peixe, mas aquele dia lhe parecia indicar que algo diferente estava para acontecer.

Após algumas horas já em mar aberto Santiago sente uma fígada que, apesar de fraca e quase imperceptível, aguça seus sentidos de experiente pescador apontando que um grande peixe está rondando seu anzol. Logo o grande animal morde a isca e assim, sentindo a dor do anzol lhe perfurar, começa a empreender um nado sereno, mas obstinado em direção ao centro do golfo. Santiago é experiente e conhece suas limitações e sabe também que caso o peixe se agite demais, poderá partir a linha, quebrar o anzol ou até mesmo arrastar Santiago e sua embarcação para as águas profundas. Assim, Santiago aguarda pronto, mas pacientemente que o peixe já cansado suba à superfície e assim possa ser atingido pelo arpão e finalmente morto.

A espera de Santiago é longa, seu corpo velho e cansado sofre as dores da posição desconfortável que precisa assumir para deixar a linha tensionada o suficiente para sentir o peixe, mas não tão tensionada que se parta. Sua mão direita (mão predominante) sangra por conta da tensão da linha. Sente fraqueza, apesar de não sentir fome e enquanto espera, come pequenos peixes que consegue pescar com iscas e linhas mais simples. Santiago sabe que a qualquer momento o peixe pode subir à tona e assim ele precisará estar pronto para lutar contra a força daquele animal. Ele Santiago, apenas ele, contra o grande e pesado peixe que agora está preso em seu anzol.

Após duas noites de espera, finalmente o peixe sobe à tona e em seu primeiro salto surpreende o velho pescador. É um enorme espadarte (peixe espada), qual tamanho e robustez nunca fora visto por Santiago e suspeita-se que por ninguém daquela região. Santiago logo compreende que terá uma luta severa, mas sabe que pode vencer o peixe se usar sua experiência. Após alguns saltos e manobras do peixe, Santiago finalmente consegue cravar-lhe o arpão, e não passado muito tempo o enorme peixe já está morto e amarrado à embarcação de Santiago que imediatamente inicia seu retorno para casa.

Os ventos e a maré ajudam e a embarcação vai bem, tudo se passa corretamente e na mais tranquila paz até que Santiago é surpreendido pela presença de dois tubarões que vêm lhe saquear o peixe. Apesar de não conseguir livrar o grande peixe de algumas mordidas, o velho logo consegue espantar os tubarões, mas agora um grande rastro de sangue que sai do peixe mordido pelos tubarões acompanha a embarcação, atraindo mais e mais tubarões.

O velho Santiago luta com todas as suas forças para reprimir os ataques, espantar os tubarões e, se possível, matá-los evitando que retornem, mas suas ferramentas são inadequadas para esse tipo de combate, são frágeis demais para aguentar as pancadas que desferem contra os tubarões e logo o velho se vê tendo apenas o mastro de sua embarcação como arma que o defenderá e também defenderá sua pesca. Mas os ataques são muitos e com uma força que superam a experiência do velho. No fim do dia, já se aproximando de seu povoado, o velho exausto não consegue mais lutar contra os ataques, mas também não precisa mais lutar, visto que toda a carne do seu peixe fora arrancada pelos tubarões.

Esgotado, abatido, derrotado, o velho puxa seu barco para a praia e deixa-se cair ali após quatro dias no mar. No dia seguinte o grande esqueleto do peixe assombra até mesmo os mais experientes pescadores, nunca haviam visto tamanho peixe. Quanta carne boa não daria? O velho Santiago dorme já sem esperança e derrotado, pois, após tanta luta não conseguiu usufruir de seu peixe pois lhe restaram apenas os ossos. Assim termina o romance.

2 O Existencialismo e o homem como centro de sua existência

Sartre (1970), em seu texto *O Existencialismo é um Humanismo*, procura descrever aos seus críticos os principais conceitos do existencialismo posicionando o homem indivíduo como o protagonista e escritor de sua própria história, sendo que sua liberdade – que é ilimitada – determinará suas escolhas que, por sua vez, determinarão a essência do homem, ou seja: aquilo que ele é e aquilo que há de ser.

Ao contrário das coisas criadas, que são criadas com uma finalidade e essa finalidade determina seu processo de criação e assim sua essência, o homem surge sem qualquer finalidade, vazio. Portanto, em sua origem, o homem não é nada. Sua existência, marcada por suas escolhas, é o que determinará e constituirá a essência do homem.

No caso das coisas criadas, a essência precede a existência, pois tudo o que existe, existe para e com uma finalidade. Sartre (1970) observa que não é possível criar determinado objeto sem saber para que ele servirá após criado; se precisamos de um objeto que corte, criaremos um objeto com características físicas e estéticas adaptadas ao corte, isto é: será achatado em uma das extremidades de tal forma que forme um fio, esse fio será tão fino que será capaz de romper superfícies, cortá-las.

Já no caso do homem tal operação não ocorre desta maneira. O homem não é um objeto criado com uma finalidade, portanto, em sua origem o homem não possui essência, é esvaziado de natureza, isento de finalidade; o homem não é nada. Neste caso, a existência precede a essência. Uma vez que surge sem qualquer finalidade, nada o vincula, nenhuma

amarra lhe prende, tudo lhe é permitido, tudo lhe é possível; a liberdade é a premissa maior da existência do homem. Os objetos, por serem criados com uma finalidade específica, não podem escolher abandonar sua finalidade original para atender a outra finalidade; acaso pode uma faca desistir de ser uma faca e querer ser um martelo? Obviamente que não. Por isso, o homem, originado sem finalidades, não está amarrado e nem vinculado a nada e assim pode determinar para si mesmo a finalidade que orientará sua vida: aí reside sua superioridade em relação às demais coisas.

Entretanto tal liberdade tem um preço, ou melhor, um peso que é o de determinar o próprio futuro sem escusas, sem ninguém que o auxilie, sem nada atribuir a culpa da falha ou do acerto senão tão somente a si próprio. E mais, as escolhas exercidas pelos indivíduos refletem impactos não somente para suas próprias vidas, mas para toda a humanidade à medida que reforçam valores, hábitos, costumes e princípios. Para Sartre (1970, p. 5),

[...] o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas aquele que escolheu ser, mas também um legislador que escolhe simultaneamente a si mesmo e a humanidade inteira, não consegue escapar ao sentimento de sua total e profunda responsabilidade.

Muitos acusam o existencialismo de pessimismo, tendo em vista que não há espaço para culpar o outro, para culpar a Deus ou culpar o acaso: a essência do homem, aquilo que ele é, o *Dasein*² é o resultado daquilo que ele, o próprio homem, determina e escolhe para sua vida. Para Sartre (1970) tal liberdade para autodeterminação representa, antes de tudo, o mais evidente sinal de otimismo pois a formação de nossa essência não depende de nada nem ninguém, somos nós os responsáveis por isso, portanto: nós somos os autores de nossa própria história e nela escreveremos o que quisermos, ninguém escreverá para nós o que devemos ser ou fazer, apenas nós.

Como uma história, cada nova página é uma página em branco, que admitirá tudo o que o autor quiser colocar. Mudar o rumo da história, matar um personagem, reviver outro; tudo é possível, mas a cada nova página há a necessidade de reafirmar o sentido da história para que ao final do texto o relato seja conciso. A existência humana também ocorre desta maneira, a cada momento somos compelidos a reafirmar nossa essência; temos a oportunidade de constantemente alterá-la, reescrevê-la, dar-lhe um novo e diferente rumo, ou mantê-la como está, portanto, diariamente, minuto a minuto, o homem busca através de suas escolhas construir, afirmar e reafirmar sua essência.

A obra de Hemingway, *O velho e o mar*, é uma perfeita alegoria da vida humana

² Cf. Heidegger, 2017.

na perspectiva existencialista, pois mostra o homem (Santiago) lutando sozinho, sem qualquer auxílio, contra si e contra a própria vida, buscando consumir e reafirmar sua essência que é a de ser um pescador.

Por ser uma alegoria (e compreendemos que assim o seja) cada elemento da obra possui um sentido figurado que tem aplicação para nossa própria vida, o que não impede que também a aplicação de uma perspectiva literal. Santiago representa qualquer indivíduo que existe e busca constantemente sua essência. Apesar de ser um exímio pescador já calejado pelos anos gastos no mar, Santiago enfrenta uma crise de 84 dias sem pescar nada, o que coloca em risco sua essência de pescador. Seria Santiago um mau pescador? Sem dúvida que não, porque o relato deixa claro que Santiago é um excelente pescador. Mas então, será que havia se tornado menos pescador, menos hábil, menos sortudo? Talvez sim, talvez não; fato é que Santiago precisava pescar. Precisava pescar para sobreviver, mas sobretudo para provar para si mesmo que ainda sabia pescar, que ainda era capaz de pescar, ou seja: que ainda era um pescador.

Assim como Santiago, todos temos uma essência que procuramos afirmá-la constantemente, buscando provar para nós mesmos que ainda somos aquilo que somos e procuramos ser, que a “sorte” não nos abandonou, que não nos desintegramos, que não perdemos nossa essência. As nossas escolhas é que nos levarão à esse processo de legitimação de nossa essência, assim como Santiago escolhia dia após dia sair para pescar – mesmo enfrentando um período escasso e desanimador – assim também agimos procurando em nossas escolhas determinar um rumo para nossa vida e legitimar a essência que escolhemos para nós.

Para Sartre (1970) do exercício dessa liberdade plena, irrevogável e ilimitada decorrem três consequências diretas: a angústia, o desamparo e o desespero. Essas três consequências diretas decorrem de como o homem encara e lida com os desafios e lutas constantes que precisa enfrentar sozinho e como isso molda sua essência e suas escolhas. Tais consequências estão presentes na obra *O velho e o mar* e a partir de agora passaremos a analisá-las de maneira detalhada.

2.1 Angústia

O primeiro ponto que Sartre (1970) aborda acerca da vida humana é a angústia. A angústia neste caso ocorre porque não temos nenhuma evidência que nos aponta que estamos fazendo as escolhas certas, isto é: aquelas que nos beneficiarão. Não existem sinais que indiquem com precisão que tomando determinado caminho vamos ser bem sucedidos ou as coisas ocorrerão conforme estamos planejando.

Conforme observa Sartre (1970), alguns poderão dizer que existem sim alguns sinais que nos servirão de presságios acerca das escolhas que viermos a tomar, entretanto, até que ponto esses sinais realmente indicam a realidade? A exemplo, a história de Abraão que, movido por uma mensagem supostamente divina, leva seu único filho Isaque para o sacrifício. Que provas tinha Abraão que a mensagem fora realmente enviada por Deus? O que é Deus? E se ao invés de Deus fosse o Diabo que lhe tivesse enviado a mensagem? Que provas tinha Abraão de que, sendo Deus o remetente da mensagem, era realmente necessário o sacrifício de seu filho? E se Deus não tivesse pedido realmente a morte de seu filho Isaque, mas na verdade houvesse usado uma linguagem figurada? O fato é que Abraão não tinha – e nem poderia ter – prova de nada, era ele e apenas ele o intérprete daquela mensagem supostamente clara e supostamente vinda de Deus que lhe pedia o sacrifício de seu único filho.

O fato de não termos nenhuma prova que nos convença com real certeza de que aquele suposto sinal é realmente um sinal nos obriga a nós mesmos interpretá-lo como um sinal e, em seguida, interpretar também seu significado. Sartre (1970, p. 6) acrescenta:

Não encontrei jamais prova alguma, nenhum sinal que possa convencer-me. Se uma voz se dirige a mim, sou sempre eu mesmo que terei de decidir que essa voz é a voz do anjo; se considero que determinada ação é boa, sou eu mesmo que escolho afirmar que ela é boa e não má. Nada me designa para ser Abraão, e, no entanto, sou a cada instante obrigado a realizar atos exemplares.

O principal problema dos supostos sinais é que eles não significam nada – e podem até nem mesmo existir, mas por nossa interpretação podem ganhar vida e também uma multiplicidade de significados diferentes. Pássaros cantando alegremente pela manhã podem ser interpretados como um sinal de que algo bom está para acontecer, podem indicar que fará um belo dia, com um céu de esplendoroso azul e a temperatura amena, mas também podem estar anunciando que uma tempestade se aproxima. Quem decide o que o canto dos pássaros pode significar é o homem que ouve, entretanto ele não terá prova alguma de que, em primeiro lugar o canto dos pássaros foi um sinal, e em segundo lugar que – sendo um sinal – o canto dos pássaros indica exatamente aquilo que ele supôs significar. Com base em sua interpretação o homem escolherá preparar-se para a tempestade ou para um belo dia de sol, e lidará com a angústia de não saber com certeza o que acontecerá. Infelizmente as vezes temos que reduzir a complexidade das reflexões de modo a torná-las mais didáticas, mas como diz Sartre (1970), isso não é um problema, representa até mesmo uma forma dinâmica de refletir os conceitos, por isso demos o exemplo acima.

A falta de provas que apontem com clareza e certeza a hipótese dos sinais existirem e indicarem alguma coisa sobre o futuro de nossas escolhas coloca o homem em estado de angústia, pois este sabe bem que precisa escolher para si o seu próprio futuro, e sabe também que o futuro da humanidade está em suas costas pois ele precisa ser um exemplo e precisa também estar consciente de que suas escolhas interferirão em todo o curso da história. Essa é a angústia do existencialismo.

Na obra *O velho e o mar*, é nítida a necessidade de que Santiago precisava pescar e uma série de sinais parecem existir e parecem apontar para o fato de que finalmente conseguirá pescar algo. O primeiro suposto sinal é a longa espera para pescar um peixe; o velho nunca havia ficado mais de oitenta e quatro dias sem pegar um peixe, portanto, o octogésimo dia era – supostamente – um dia decisivo. É como diz Santiago: “Oitenta e cinco é um número de sorte” (HEMINGWAY, 2013, p. 20). Outro possível sinal é o de que o velho havia dormido muito bem e acordado confiante³. O velho ainda observa outros possíveis sinais, como um cardume de peixes que se deslocou com repentina rapidez⁴ e finalmente observa uma de suas varas de pesca envergar-se violentamente, momento em que o grande peixe parece ter abocanhado a isca⁵. Todos esses supostos sinais poderiam indicar tudo, mas também poderiam não indicar nada, tudo dependia da interpretação que Santiago os daria e das decisões que escolheria tomar com base em cada um dos sinais que supostamente recebeu.

Que prova Santiago tinha de que oitenta e cinco era um número, um sinal de sorte? Fato é que nenhuma. O número de seu grande recorde, na verdade, era oitenta e sete⁶, portanto, nem Santiago e nem Manolin tinham provas concretas de que o octogésimo quinto dia traria algo de especial. Entretanto Santiago por algum motivo crê que oitenta e cinco é um número especial e decide interpretar este número como um sinal, um sinal positivo, e assim, toma a decisão de “pescar o melhor possível⁷”. Será que o número oitenta e cinco foi realmente um número de sorte? Será que se Santiago tivesse ido para mar aberto outros dias teria permanecido sem pescar nenhum peixe? Será que se Santiago tivesse pescado “o melhor possível” todos os dias, teria ainda assim ficado sem nenhum peixe? As escolhas que Santiago tomou com base em sua interpretações dos sinais que recebeu favoreceram a produção do resultado esperado; isso é certo. Entretanto Santiago não tinha constatação de que tais sinais realmente representavam um indicativo de que algo bom

³ Cf. Hemingway, 2013, p. 30.

⁴ Cf. Hemingway, 2013, p. 38.

⁵ Cf. Hemingway, 2013, p. 45.

⁶ Cf. Hemingway, 2013, p. 22.

⁷ Cf. Hemingway, 2013, p. 45.

aconteceria, ele só tinha a si mesmo em quem confiar, nenhuma prova lhe socorreu para lhe dar a confirmação de que os sinais eram realmente sinais e indicavam o que pareciam indicar. Por isso a angústia: Santiago não sabia com certeza se oitenta e cinco era um número de sorte; não sabia com certeza sequer se esse número indicava qualquer coisa, entretanto, ele mesmo deveria decidir se tal sinal era um sinal e se indicasse algo, o que estaria indicando.

Em nossa vida diária temos que constantemente tomar decisões que determinarão a constituição, a afirmação e a reafirmação de nossa essência, conforme já falamos antes. Alguns supostos sinais podem surgir pelo caminho, entretanto dependerá apenas de nós mesmos interpretá-los como sinais, e considerando-os como sinais, também devemos interpretar seus significados. Entretanto, jamais teremos a comprovação, jamais teremos certeza de que são de fato sinais e estão indicando o que realmente parecem indicar. Por isso a angústia: não temos evidência e nem certeza de nada.

O próximo conceito existencialista da vida é o desamparo.

2.2 Desamparo

Sartre (1970) observa que agimos, tomamos nossas decisões e escolhemos determinados caminhos única e exclusivamente por nós mesmos, somos os únicos autores de nosso ser. Como já viemos refletindo, somos seres essencialmente autônomos e até mesmo os condicionamentos que nos aprisionam foram em algum momento escolhidos por nós mesmos. Em todo momento temos a oportunidade de nos rebelar, mesmo que isso nos leve a profundo sofrimento ou mesmo à morte. Se escolhemos, no entanto, permanecer submetidos, estamos no pleno exercício de nossa autonomia, de nossa liberdade, liberdade de se aprisionar. O fato é que não existem outros culpados ou outros responsáveis pela constituição de nosso ser, estamos sozinhos nesta empreitada, estamos desamparados.

Não existe uma moral, não existe um dogma, não existe uma ideologia, não existe um pensamento ou sequer um sentimento que possa nos socorrer, que possa nos impelir a agir, que possa nos auxiliar em nossa constituição do ser, porque como já falamos não existem sinais no mundo, não existem provas sobre nada, não existem certezas. Nenhuma moral é inequívoca, nenhum dogma é inquestionável, nenhuma ideologia prova-se infalível; não temos provas, entretanto escolheremos seguir o que nos apraz, o que corresponde às expectativas de nosso ser. Para Sartre (1970, p. 9):

[...] não posso nem procurar em mim mesmo a autenticidade que me impele a agir, nem buscar numa moral os conceitos que me autorizam a

agir. Vocês dirão: pelo menos, o jovem procurou um professor para pedir-lhe conselho. Porém, se vocês procurarem um padre, por exemplo, para que ele os aconselhe, vocês estarão escolhendo esse padre, e, no fundo, vocês já estarão sabendo, aproximadamente, o que ele lhes irá aconselhar. Ou seja: escolher o conselheiro é, ainda, engajar-se. A prova disso está em que, se vocês forem cristãos, dirão: consulte um padre. Existem, no entanto, padres colaboracionistas, padres oportunistas, padres resistentes. Qual deles escolher? E, se o jovem escolher um padre resistente ou um padre colaboracionista, já estará decidindo o tipo de conselho que irá receber.

Como reflete Dostoievski (2012), se Deus não existe então tudo é permitido? Sim, tudo é permitido, até mesmo que Deus exista, pois é o homem em seu exercício pleno de autonomia escolhe constituir seu ser, submetendo-se ou não a determinado amparo moral, ideológico ou dogmático, mas ainda livre com sua autonomia para orientar suas escolhas.

Mas se tudo é permitido, qual caminho tomar? Sartre (1970) relata o caso de um jovem estudante que lhe procurou a fim de aconselhar-se sobre uma séria decisão a ser tomada. O jovem tinha que escolher entre engajar-se no exército das Forças Francesas Livres, o que o obrigaria a partir da Inglaterra para combater as forças alemãs em 1940, e deixar de ingressar nos serviços e tarefas militares para permanecer na Inglaterra com sua mãe, que já idosa contava apenas com ele para viver. Por um lado, um valor moral impelia o jovem a servir militarmente, levando em consideração que a defesa dos interesses nacionais em detrimento das forças alemãs representa um ideal nacional, patriótico. Por outro lado, o amor por sua mãe o impelia a permanecer na Inglaterra pois sabia que sua partida causaria muita dor à sua mãe. Ambos os valores não podem salvar o jovem em sua escolha de vida, até mesmo porque ambos nos parecem corretos; tanto os valores plurais de enfrentar um inimigo opressor e que levanta suas forças em invasão, quanto os valores individuais (sentimentos) de permanecer próximo de sua mãe. Portanto, qual caminho tomar? O fato é que qualquer um dos dois caminhos que o jovem tomar (ou mesmo se escolher um terceiro caminho fugindo tanto da guerra quanto de sua mãe) mesmo que pareçam mais certos ou mais adequados, de nada servem para auxiliar o jovem na constituição de seu ser, pois é ele quem escolherá por si só o que deve fazer. Assim, qualquer dos caminhos que fosse escolhido pelo jovem, seria o caminho certo e ele não poderia ser julgado por escolher um e abandonar o outro, porque o fez no exercício de sua autonomia.

Tudo é permitido, portanto, nenhuma escolha humana pode ser julgada numa perspectiva existencialista, porque nenhuma moral nos acudirá, nenhuma ideologia virá ao nosso socorro, somos o que escolhemos ser e, por sermos o que escolhemos ser, cada um corresponde com sua própria lei, com sua própria razão. Entretanto, para Sartre (1970), há

uma hipótese em que o homem possa ser julgado por suas escolhas, não numa perspectiva moral, mas sim numa perspectiva lógica. Apenas pode ser julgado aquele homem que, utilizando o discurso da liberdade, se esconde por trás de desculpas e escusas para suas paixões. Esse homem, para Sartre (1970), é um homem de má fé.

Tendo definido a situação do homem como uma escolha livre, sem desculpas e sem auxílio, consideramos que todo homem que se refugia por trás da desculpa de suas paixões, todo homem que inventa um determinismo, é um homem de má fé. É possível objetar o seguinte: por que razão ele não poderia escolher-se como um homem de má fé? E eu respondo que não tenho que julgá-lo moralmente, mas defino a sua má fé como um erro. Não podemos escapar, aqui, a um juízo de verdade. A má fé é, evidentemente, uma mentira, pois dissimula a total liberdade do engajamento. (SARTRE, 1970, p. 16).

Portanto, a única questão que pesa na experiência do homem é seu dever de agir conscientemente em sua liberdade de escolher. Nada deve lhe prender, nada deve lhe vincular, pois nada pode socorrer o homem em sua liberdade de escolha. Assim, o homem deve traçar sua própria lei, escolher livremente entre quais caminhos deseja seguir apenas não deve esconder-se por trás de desculpas por suas paixões, não deve falsamente dissimular sua total liberdade, porque estará mentindo para si e mentindo para os outros, pois como já foi dito a escolha do homem corresponde à formação de seu próprio ser e também de toda a humanidade.

O desamparo que o homem enfrenta, portanto, é justamente o de ter que lidar com suas escolhas sozinho, devendo evitar driblar sua liberdade e sempre traçando sua própria lei, sem ter a certeza de nada. Para Sartre (1970), o desamparo se parece muito com a angústia, pois também evidencia a posição solitária do homem em detrimento da trilha de sua própria existência, onde nenhuma certeza, nenhuma moral, nenhuma ideologia lhe pode socorrer.

Na obra *O velho e o mar* há a perfeita ilustração do desamparo a partir do momento em que testemunhamos Santiago sozinho lutando contra o enorme peixe. Santiago passa a maior parte do tempo sem saber sequer qual peixe, ou seu tamanho, seu peso e suas capacidades, encontra-se também sozinho, sem nenhum amigo pescador que pudesse lhe dar dicas ou conselhos sobre como cansar o peixe mais rápido, ou como trazê-lo para a superfície sem o risco de a linha se partir. Quando a luta contra o peixe de fato começa, Santiago velho e debilitado, precisa tomar decisões rápidas, sem a certeza de que são as decisões corretas, mas precisa tomá-las com urgência porque o peixe está lutando, a linha pode se romper a qualquer momento, seu velho e debilitado corpo pode não aguentar a

força do peixe e em um segundo tudo pode estar perdido. Santiago encontra-se desamparado no meio do mar, sozinho a lutar contra um enorme peixe, metáfora da existência humana.

Como já abordamos acima, entendemos que a obra *O velho e o mar* é uma alegoria, sendo, portanto, recheada de simbolismos que além de interpretação literal também podem ter aplicação em nossa vida. Santiago é retratado como um homem velho, de movimentos já debilitados e corpo limitado pelo peso dos anos. Tal fragilidade, que se contrapõe à grande experiência do velho pescador, cria uma figura paradoxal que tem possibilidade de tudo fazer (por sua experiência) mas faltam-lhe as condições necessárias para tudo fazer (por suas limitações físicas), além disso, Santiago está sozinho e precisa considerar sua frágil condição de indivíduo em contraposição à enorme figura do peixe que pode muito bem arrastá-lo para dentro do mar com um simples golpe, entretanto, o velho pescador empreenderá seu raciocínio deve traçar sua própria estratégia, sua própria lei, para que saia vitorioso deste combate.

Na metáfora, Santiago representa qualquer indivíduo e a solidão do mar é a representação perfeita do desamparo; é na solidão do mar, onde nada pode nos acudir, nenhuma opinião ou conselho conseguem nos alcançar que precisamos tomar decisões e exercer nossa própria liberdade traçando nossa própria lei. Sabemos que tudo está em jogo e que qualquer escolha errada pode colocar tudo a perder; não somente nossa responsabilidade para conosco, mas principalmente nossa responsabilidade para com a humanidade. Escolher navegar para aquela região foi uma escolha precisa e autônoma que Santiago tomou, o que lhe proporcionou a pesca daquele peixe⁸, portanto, o rumo que escolhemos tomar determinará os resultados que serão colhidos futuramente. A “linha” precisa estar tencionada da maneira correta; nem frouxa demais, mas também nem apertada demais, como determinar isso⁹? Como saber se devemos enrolar um pouco a “linha”, ou se é hora para soltar um pouco¹⁰? Tudo depende de nossa própria escolha, nenhum conselho pode nos auxiliar no desamparo do mar da existência.

O terceiro conceito da existência é o desespero.

2.3 Desespero

Conforme viemos refletindo, nós somos os responsáveis pela escrita, construção,

⁸ Cf. Hemingway, 2013, p. 54.

⁹ Cf. Hemingway, 2013, p. 83.

¹⁰ Cf. Hemingway, 2013, p. 57.

afirmação e reafirmação de nossa essência e da essência de toda a humanidade. Nada pode nos amparar, nada nos indica o caminho a seguir; estamos sozinhos em nossa própria existência. Conforme Sartre (1970) observa, se estamos sozinhos em nossa própria existência e nada nos socorrerá em nossas escolhas, só podemos contar com nosso próprio esforço para a escrita de nossa essência e para arcar com nosso dever e responsabilidade frente toda a humanidade. Não podemos contar com nenhuma outra vontade, ou nenhum outro esforço que não seja o nosso próprio esforço, o que é exterior a nós mesmos é incerto, duvidoso, não confiável, portanto, não podemos contar com o que não depende de nós.

Como não podemos contar com o que não depende de nosso próprio conjunto de forças e de ações, o incerto não deve nos preocupar, não há esperança para o que não depende de nosso próprio esforço eis que a sorte está lançada e não temos o controle dos conjuntos de probabilidades que podem ocorrer. Se tomamos nosso carro e partimos em viagem rumo ao nosso objetivo não temos como ter certeza de que chegaremos ao nosso destino, vez que uma série de fatores que independem de nossa própria vontade condicionam o resultado que esperamos. O motor pode fundir, um pneu pode estourar e deixar o carro desgovernado, podemos sofrer um acidente que interrompa a viagem ou mesmo recebermos um telefonema informando de um imprevisto que exige nosso retorno sem alcançar o objetivo pretendido. Entender o conceito desespero no existencialismo implica eliminar a esperança e a expectativa nos fatores externos e/ou posteriores, futuros, que independem de nossa própria vontade, porque não temos controle sobre eles e, assim, não podemos interferir em seus resultados.

Num primeiro momento o desespero pode induzir ao quietismo, mas para Sartre (1970) não é esta a principal finalidade de se compreender o desespero. Na verdade, apesar de não termos qualquer controle sobre tais fatores externos, ainda assim devemos empreender nossas forças, tudo o que está ao nosso alcance, para produzir os resultados que almejamos; além disso não podemos fazer ou esperar mais nada. Na hipótese que pensamos de uma viagem, não podemos impedir que um pneu estoure e deixe o carro desgovernado, mas podemos revisar todos os pneus antes de viajar, assim o risco de um deles se estourar diminuirá consideravelmente. Não podemos impedir que um acidente ocorra no meio da viagem, mas podemos dirigir de maneira prudente e com segurança, diminuindo assim o risco do sinistro acontecer. Não podemos escapar aos imprevistos que porventura interrompam nossa viagem, entretanto, podemos organizar nossa agenda diminuindo assim a possibilidade que imprevistos aconteçam. Podemos lidar e depositar nossas expectativas naquilo que estamos vendo, naquilo que podemos controlar, no que está ao nosso alcance; demais a mais, não podemos “contar com mais nada” (SARTRE, 1970, p. 11). Não podemos contar com mais nada, quer seja para nos ajudar, quer seja para nos atrapalhar, o desespero – neste caso – remete ao sentido literal: deixar de esperar, deixar de depositar esperança, deixar de confiar.

Na obra de Hemingway *O velho e o mar* o desespero evidencia-se em vários momentos. Santiago não poderia determinar que um peixe seguramente morderia sua isca, era algo que transcendia a esfera de coisas que o velho pescador poderia controlar; Santiago também não poderia determinar que após pescar com sucesso o peixe retornaria em segurança para sua vila, pois o percurso de volta para casa implicaria na exposição do pescador e sua pesca a uma série de probabilidades que fugiam ao controle e ao alcance de Santiago. Também não estava ao alcance de Santiago a possibilidade de evitar o ataque de tubarões que, posteriormente, ceifaria toda sua pesca deixando-o apenas com a carcaça do grande peixe; era superior às suas próprias forças. Portanto, Santiago estava em desespero, ou seja: não depositava sua confiança no que estava além de suas próprias capacidades. É o que resta claro quando o primeiro tubarão aparece:

A cabeça do velho estava agora bem desanuviada e lúcida, e ele se sentia cheio de coragem, mas com poucas esperanças. ‘Fora bom demais para durar’, pensou ele. Olhou para o grande peixe e viu que o tubarão se aproximava. ‘Afim, podia ter sido um sonho’, pensou o velho. ‘Não posso impedi-lo de nos atacar, mas talvez possa cravar o arpão. Mas que enorme *dentuso*. (HEMINGWAY, 2013, p. 103).

Santiago deixa claro que o desespero não implica no quietismo, ou no conformismo. Se assim o fosse, teria dito: meus esforços não adiantarão, deixe que o tubarão coma meu peixe. Entretanto, apesar de saber que não poderia impedir o ataque do tubarão, ainda assim escolheu lutar contra o animal e assim talvez até matá-lo, vingando assim a bocada de carne que o bicho lhe roubasse. O desespero implica portanto a noção de que mesmo não podendo evitar que o imprevisto ocorra, ainda assim devemos empreender nossas forças (nas quais podemos confiar plenamente) para tentar evitar, afugentar ou vingar o mal, mesmo que isso não nos devolva a bocada que foi roubada, mesmo que isso não mude a situação. Para Santiago, mesmo que a carne do seu peixe fosse estragada, mesmo ainda que lhe restasse apenas a carcaça do peixe, permaneceria lutando contra todas as ameaças, pois sua confiança estava não no incerto, mas sim em si mesmo, naquilo que lhe era possível controlar: suas próprias ações.

Na perspectiva existencial compreender o desespero significa compreender que “o homem nada mais é do que uma série de empreendimentos, que ele é a soma, a organização, o conjunto das relações que constituem esses empreendimentos”. (SARTRE, 1970, p. 11). Em outras palavras, o homem constitui-se em sua essência a partir da soma de suas capacidades, aptidões e agências e a incerteza do exterior; assim, o homem é o resultado daquilo que ele faz em detrimento do que acontece por acaso. Isso significa que a forma como o homem lida com as intempéries da vida é que constituirá sua essência;

fatores externos, apesar de influenciarem a existência humana, podem ser vencidos, aplacados, contornados, amenizados. Como sugere Sartre (1970, p. 11-12),

[...] Se certas pessoas nos censuram por desenvolvermos seres pusilânimes, fracos, covardes, e, por vezes, francamente maus, em nossas obras de ficção, não é unicamente porque eles são pusilânimes, fracos, covardes ou maus, pois, se fizéssemos como Zola e declarássemos que eles assim são devidos à hereditariedade, por influência do meio, da sociedade, por um determinismo orgânico ou psicológico, todos se tranquilizariam e diriam: aí está, somos assim e ninguém pode fazer nada; o existencialista, porém, quando descreve um covarde, afirma que esse covarde é responsável por sua covardia. Ele não é assim por ter um coração, um pulmão ou um cérebro covardes; ele não é assim devido a uma qualquer organização fisiológica; mas é assim porque se construiu como covarde mediante seus atos.

Portanto, se determinado homem em sua essência é covarde, o é por escolha própria, ou seja: porque escolheu não empreender as próprias forças em lutar contra o exterior na busca pela constituição de seu próprio eu. Portanto, na existência humana, mesmo sem a certeza da vitória, mesmo sem evidências concretas que auxiliem na escolha do caminho a ser tomado e mesmo sem ninguém para nos socorrer, ainda assim precisamos empreender nossas próprias forças (aquilo que podemos esperar e confiar) para exercer nossa liberdade e constituir-nos como indivíduos e como seres humanos, não contando com nenhum apoio externo, não confiando em nenhuma moral, em nenhuma fé, não nos apoiando em nenhuma desculpa, em nenhum socorro.

Esse, para Sartre (1970) é o conceito de desespero no existencialismo e, conforme vimos, complementa o sentido dos conceitos anteriores de desamparo e angústia.

Conclusão

Santiago não pode ser visto senão como um herói, muito embora sua empreitada tenha terminado de forma trágica e claramente figurando como uma derrota. Na perspectiva existencialista, o velho pescador é a alegoria perfeita da angústia de ser o senhor de si, de ter em suas mãos o controle do curso da própria história. Ao encontrar-se sozinho em pleno mar, Santiago é forçado a tomar as decisões sozinho, não tem ninguém que lhe socorra, nenhuma voz lhe soprará orientações ao ouvido, está sozinho escrevendo e rumo da própria

história.

Também está claramente representado na obra o conceito do desamparo, uma vez que Santiago não tem certeza de nada; para o velho alguns sinais apontam que o dia da pesca é um dia de sorte, entretanto, sozinho em meio ao mar, Santiago não tem nenhuma prova, nenhuma evidência, nada lhe indica com certeza que as decisões que está tomando são as melhores decisões, ou mais certas; em alto mar, com um peixe fisgado e tudo a perder, nenhuma moral pode socorrer Santiago, nenhuma fé, nenhuma doutrina, nenhuma ideologia, nada pode ampará-lo senão apenas ele mesmo. Santiago representa também o desamparo.

Finalmente, Santiago não conhece o que lhe espera no futuro, e por não o conhecer, não espera também. Ele sabe que são fatores externos, que independem de suas ações, de suas escolhas. O velho pescador sabe que no mar de possibilidades, tubarões podem atacá-lo ou não, tempestades podem se formar ou não; tudo pode dar certo, mas também tudo pode dar errado, e por isso mesmo ele não deposita sua confiança nos fatores externos, mas sim em sua experiência como pescador, em suas débeis, mas habilidosas mãos, confia nas ferramentas que tem disponíveis para agir em defesa de sua autonomia, em defesa de seus próprios interesses.

Santiago representa um herói existencialista porque apesar de sua derrota exerce com maestria a autonomia e liberdade de que é portador, ele não depende de auxílios exteriores para confirmar suas decisões, não confia suas escolhas à recursos morais, a dogmas ou ideologias, mas tão somente em sua experiência, em sua própria agência, em sua própria noção de ser. Santiago é um herói porque é livre e mesmo enfrentando tão grande derrota não perdeu sua essência, portanto, não deixou de lutar mesmo contemplando o iminente fracasso, não deixou de ser um pescador.

O velho pescador, personagem de Hemingway em *O velho e o mar*, não se acovarda e nem perde em qualquer momento o controle de sua própria vida. Apesar do imprevisto ataque de tubarões, defende até o fim seu tão almejado peixe, portanto, não se acovarda, mesmo sabendo de suas limitações físicas e escassez de ferramentas, ele representa de forma evidente o homem livre, o homem que luta por constituir sua essência e compreende a responsabilidade que tem com a humanidade e mesmo no fim de sua desventura, enquanto outros ergueriam as mãos em desespero e clamor por misericórdia, o velho repousa tranquilo e sonha com leões¹¹, porque sabe que é o único responsável por sua própria história, nada mais pode auxiliá-lo, ninguém mais irá socorrê-lo, apenas ele, Santiago, é senhor de si.

¹¹ CF. HEMINGWAY, 2013, p. 126.

Referências

DOSTOIEVSKI, Fiodor. *Os irmãos Karamázov*. São Paulo: Editora 34. 2012.

HEMINGWAY, Ernest. *O velho e o mar*. 78. ed. São Paulo: Bertrand do Brasil. 2013.

HIEDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. 10. ed. São Paulo: Vozes. 2017.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Trad. Rita Correia Guedes. L'Existencialisme est un Humanisme, Les Éditions Nagel, Paris, 1970. Disponível em: http://stoa.usp.br/alexccarneiro/files/-1/4529/sartre_existencialismo_humanismo.pdf. Acesso em: 07 fev. 2019.

MARIA EUGÊNIA CURADO

Licenciada em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Filosofia Cora Coralina, Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Docente do PPGIELT – Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9079675234062860>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7737-210X>

E-mail: curadoeugenia@hotmail.com

GABRIEL JOSÉ DA SILVA NETO

Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Anápolis (UniEvangélica), mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. Aluno do PPGIELT – Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5918964061410220>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6139-6350>

E-mail: gabrieljsn@hotmail.com



Escrita *poietica* e a tragicidade humana: a construção de si pela palavra

Poietic writing and the tragic human condition: the self-construction by the word

Priscilla Melo Ribeiro de Lima*, Letícia Lima Vieira*

**Universidade Federal de Goiás (UFG)*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo tecer algumas reflexões acerca da condição ontológica do ser humano a partir da psicanálise. O sujeito está constantemente às voltas com três fontes de sofrimento: seu próprio corpo, com suas dores e finitude; o mundo exterior, com suas constantes ameaças; e as relações sociais. Diante disso, o sujeito lança mão de gratificações substitutivas tendo em vista preservar-se contra essas ameaças, ou, ao menos, amenizar o sofrimento. Essas formas substitutivas moldam o estilo psíquico do sujeito de lidar consigo e com o mundo à sua volta. A escrita de si, dentro e fora do processo analítico, é uma alternativa para a construção de si e de vias salutares de contorno da tragicidade. Entretanto, diante de condições como a melancolia, a sublimação apresenta suas limitações. A poiesis do eu propiciada pela escrita, apesar de (re)criar realidades e propiciar elaborações internas, não consegue eliminar todo o sofrimento.

Palavras-chave: Psicanálise. Melancolia. Escrita. Poiesis.

Abstract: This article aims to reflect on the ontological condition of human being based on psychoanalysis. The subject is constantly dealing with three sources of suffering: his own body, with its pain and finitude; the outside world, with its constant threats; and social relations. Therefore, the subject makes use of substitutive gratifications in order to preserve himself against these threats, or, at least, to alleviate suffering. These substitutive forms shape the subject's psychic style of dealing with himself and the world around him. The writing of oneself, inside and outside the analytical process, is an alternative for the construction of oneself and of healthy ways of contouring tragedy. However, in the face of conditions such as melancholy, sublimation has its limitations. The poiesis of the self-propitiated by writing, despite (re) creating realities and providing internal elaborations, cannot eliminate all suffering.

Keywords: Psychoanalysis. Melancholy. Writing. Poiesis.

Introdução¹

Felicidade. Plenitude. Realização. Satisfação. Apesar de soarem atuais e próprias do homem moderno, essas palavras refletem uma busca inerente ao ser humano. Freud (1930/2010) questiona: “o que revela a própria conduta dos homens acerca da finalidade e intenção de sua vida, o que pedem eles da vida e desejam nela alcançar? É difícil não acertar a resposta: eles buscam a felicidade, querem se tornar e permanecer felizes” (p. 29). A felicidade sempre foi tema de poesias, poemas, romances, tragédias. A busca pela plenitude e realização permeia versos, falas e enredos de personagens, consagrados ou não. E a felicidade sempre se mostrou fugaz. Vinícius de Moraes e Tom Jobim, em *A Felicidade* (MORAES, 1959/2017), afirmam:

Tristeza não tem fim
Felicidade sim

A felicidade é como a gota
De orvalho numa pétala de flor
Brilha tranquila
Depois de leve oscila
E cai como uma lágrima de amor

A felicidade é uma coisa boa
E tão delicada também
Tem flores e amores
De todas as cores
Tem ninhos de passarinhos
Tudo isso ela tem
E é por ela ser assim tão delicada
Que eu trato sempre dela muito bem

Os momentos de felicidade ou de busca por ela se mostram extremamente improfícuas, revelando uma dimensão trágica da existência humana. Desde a Antiguidade, a vida humana tem sido retratada, em verso e prosa, em todas as suas facetas possíveis. A condição trágica do humano, impotente ante a natureza, os deuses e a própria vida, se mostra

¹ As reflexões apresentadas nesse artigo são desdobramentos da pesquisa "Narrativas e memórias: a poiesis do eu" desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFG sob a coordenação da primeira autora.

presente desde a época de Sófocles e Ésquilo, ou mesmo antes. Em *Prometeu acorrentado* (ÉSQUILO, 2010), assim como em outras tragédias gregas, vemos o homem à mercê dos deuses. Em *Édipo Rei* (SÓFOCLES, 2008), vemos um homem vítima dos joguetes de um destino inevitável e implacável, por mais que se tente fugir dele. Enquanto em *Prometeu acorrentado* o homem está nas mãos dos deuses que podem fazer o que bem entendem, mas necessita deles para viver e sobreviver, em *Édipo Rei*, o homem está à mercê de suas próprias paixões e desejos, em um emaranhado que revela sua própria condição trágica. De uma forma ou de outra, o ser humano é retrato estando à deriva, submerso em um mundo do qual tem apenas uma mera ilusão de controle.

1 O desamparo e a condição trágica do humano

A constituição da civilização trouxe consequências marcantes, indeléveis e fundantes na subjetividade humana. Freud (1930/2010), em *Mal-estar na civilização*, traça uma análise instigante sobre o trajeto existencial do ser humano em busca da felicidade e plenitude, e seu inconsolável desamparo. Perante a inóspita tarefa de manutenção da própria vida, temos uma constituição precária. “Sim, para fora do mundo não cairemos. Simplesmente estamos nele” (GRABBE, 1835 apud FREUD, 1930/2010, p. 15, nota de rodapé n. 2).

O desamparo, decorrência da morte do pai primevo, é o fundamento da constituição do sujeito. Na modernidade, ele se torna mais evidente com a humilhação imposta à figura do pai, resultado da morte da figura de Deus e da retirada do fundamento simbólico do poder paterno representada pelo rompimento com a Igreja e busca de autonomia pelo indivíduo, ressalta Birman (2006). É desse “patamar básico que se poderia melhor vislumbrar a matéria-prima do mal-estar existente na modernidade, resultante da falta de solo e de fundamento que acossa o sujeito” (p. 27). A partir de então, nada é mais totalmente estável e permanente, pois, ao contrário, não há mais à longo prazo. Não há mais garantias de nada. O homem estaria, então, à mercê de si mesmo. Pereira (1999, p. 130) ressalta o desamparo como sendo essa “condição última de falta de garantias do funcionamento psíquico, que o homem tem de enfrentar quando se livra de todas as ilusões protetoras que cria para si mesmo”.

Entretanto, apesar de o desamparo anunciar essa dimensão fundamental e insuperável da condição humana, ele é o motor da civilização. Menezes (2006), em estudo acerca da angústia paralisante na contemporaneidade, ressalta que o homem ergueu a civilização em uma tentativa de amortecer seu desamparo diante das forças da natureza, dos enigmas da vida e sobretudo da própria morte. Dessa forma, “a noção de desamparo configura a finitude do sujeito para Freud, e a expressão *mal-estar* foi a que Freud utilizou

para se referir a esse destino trágico do sujeito para a psicanálise. Nesse sentido, a condição subjetiva do humano é subjugada a esses dois fatores” (p. 125).

Encontramos nessa concepção freudiana do desamparo, a ausência de garantias da existência humana que nem mesmo a ciência consegue resolver. Existe, portanto, uma fragilidade estrutural do sujeito, consequência de estar à mercê dessa fragilidade da vida, das ameaças e imprevisibilidades da natureza e das constantes instabilidades do vínculo com os outros. Freud (1930/2010) ressalta que a maior ameaça será a fragilidade dos vínculos sociais e a possível perda do amor, que deixa o sujeito sem proteção ante uma série de perigos e sofrimentos. Além dessa ameaça, Freud destaca outras duas: o corpo, condenado à decadência e à finitude, e que não pode renunciar à dor e à angústia; e as forças da natureza impossíveis de serem totalmente dominadas. Essas três fontes constantes de sofrimento – vínculos, natureza e corpo – “questionam a onipotência do sujeito humano e manifestam sua fragilidade ante a vida” (GOLDFARB, 2004, p. 28). Assim, Freud discorre sobre essa noção revelando uma concepção trágica do homem, que, consciente de sua finitude e à mercê dos sofrimentos – tenta, sem grandes êxitos, contornar seu desamparo.

Dentre essas possibilidades de arrefecimento da angústia do desamparo, podemos pensar em como o ato de construir narrativas pode ser uma alternativa viável e salutar, apesar de não totalmente exitosa. A ‘cura pela palavra’ resultaria não apenas em elaboração sintomática, mas pode também resultar em construções de sentido ante ao vazio a que o desamparo conduz. Para refletir acerca dessa função da narrativa faremos um percurso através de alguns textos freudianos sobre os escritores criativos e a possibilidade *poética* da narrativa.

2 A narrativa e o mal-estar

Psicanálise e arte, mais especificamente a arte literária, percorrem toda a obra freudiana. Em *Personagens psicopáticos no palco*, Freud (1905/1996g) analisa como se dá esse prazer obtido pelo leitor/espectador diante de uma criação literária. Os dramas desenvolvidos em certas peças teatrais e na literatura conseguem “abrir fontes de prazer ou gozo em nossa vida afetiva, assim como, no trabalho intelectual, o chiste ou o cômico abrem fontes similares” (p. 292). Através da identificação com o herói, o leitor/espectador goza através da certeza de que, se é o outro que está em sofrimento e enfrentando perigos, o Eu está em segurança. As ameaças sofridas pelo herói e os desejos e ânsias por liberdade são, de certa forma, semelhantes às enfrentadas pelo sujeito, possibilitando a identificação e o gozo.

O enredo criado pelo escritor, principalmente nas criações dramáticas, tem como pano de fundo a revolta contra a ordem divina do universo que implantou o sofrimento. Freud

(1905/1996g) conclui que o herói é um rebelde cuja grandeza é ressaltada ao se opor aos deuses. O prazer do leitor é decorrente, portanto, de uma satisfação masoquista ante o infortúnio do herói, mas também ante o gozo direto de um personagem grandioso. Ao se rebelar contra a ordem incompreensível do universo, o herói acaba por assumir as dores da humanidade ante o mal-estar gerado pelo desamparo. O enredo diz também do escritor e seus conflitos internos eternos entre as instâncias psíquicas.

Ao passarmos aos escritos que têm clara referência biográfica, percebemos que essas narrativas conseguem amenizar o mal-estar existencial. Kehl (2001) afirma que isso é possível graças à capacidade das narrativas de organizar o tempo, conferindo sentido às vidas narradas e mantendo a ilusão de que a existência é a construção de um destino. Sendo assim, impossibilitado de escapar às ameaças provenientes do estar no mundo e de seu mundo interno, o Eu busca, de acordo com Freud, formas de obter satisfações substitutivas. São sempre medidas paliativas que utilizamos para arrefecer os sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis proporcionadas pela vida, e também para lidar com nossa condição faltante. Como já referido anteriormente, Freud destaca três medidas: (a) “diversões poderosas, que nos permitem fazer pouco de nossa miséria”; (b) “gratificações substitutivas, que a diminuam”; e (c) “substâncias inebriantes, que nos tornam insensíveis a ela” (1930/2010, p. 28). Entre as satisfações substitutivas, Freud destaca as oferecidas pela arte que, graças ao papel que a fantasia possui em nossa vida mental, se revela eficaz na diminuição do mal-estar.

Assim, a partir do sofrimento desencadeado pelo corpo, pelo mundo externo e pelas relações sociais, o Eu emprega formas diferentes para trazer alívio interno. Freud (1930/2010, p. 28-29) destaca como derivativos que nos possibilitam extrair luz de nossa condição trágica a obra-prima de Voltaire e o conselho derradeiro de *Cândido* – “com a sugestão de cada qual cultivar seu próprio jardim”, e a atividade científica. Além desses, temos a arte e, especificamente, a escrita literária que conseguem extrair prazer da tragicidade da condição humana. Diferentemente do prazer obtido pela satisfação substitutiva proporcionada pela contemplação da arte, o ato de escrever criativa e poeticamente parece ser de outra ordem. Cultivar o próprio jardim, conselho de Voltaire, nos aponta à dimensão estética da vida que alguns escritores criativos conseguem retratar. Entretanto, para além da estética, aponta para o trabalho do cultivo, trabalho psíquico de revolver a terra, cavar, plantar, escolher sementes, adubar, regar.

Dentre as ‘poderosas diversões’ – são sempre substitutivas – estão a ciência e arte. Freud (1930/2010, p. 35) destaca a deslocabilidade libidinal possibilitada pelo aparelho psíquico no processo de produção artística e científica:

Outra técnica de afastar o sofrimento recorre aos deslocamentos da libido que nosso aparelho psíquico permite, através dos quais sua função ganha muito em flexibilidade. A tarefa consiste em deslocar de tal forma as metas dos instintos, que eles não podem ser atingidos pela frustração a partir do mundo externo. A sublimação dos instintos empresta aqui sua ajuda. O melhor resultado é obtido quando se consegue elevar suficientemente o ganho de prazer a partir das fontes de trabalho psíquico e intelectual. Então, o destino não pode fazer muito contra o indivíduo. A satisfação desse gênero, como a alegria do artista no criar, ao dar corpo a suas fantasias, a alegria do pesquisador na solução de problemas e na apreensão da verdade, tem uma qualidade especial que um dia poderemos caracterizar metapsicologicamente.

Percebe-se o destaque dado à geração de prazer a partir das fontes do trabalho psíquico e intelectual diante da tentativa de afastar o sofrimento. Lacan em “*A ética da psicanálise*” (1959-1960/2008) faz algumas formulações acerca de três modos diferentes do sujeito tentar lidar com esse vazio de *das Ding*. Para Lacan, lidar com esse vazio pode levar o sujeito a diversas formas de escrita de si: (a) a evitação de *das Ding* através da religião de forma a preservar seu distante lugar mítico; (b) a rejeição da presença de *das Ding* feita pela ciência em um processo de busca por desvendá-lo a todo custo, mas que delinea o ideal do saber absoluto; (c) o circundar *das Ding* de forma a recriar um estado centrado no objeto em que “expõe o vazio a partir de outro objeto que é colocado nesse lugar” (LUCERO; VORCARO, 2013, p.28), proporcionado pela arte.

3 A poiesis enquanto construção de si

A arte, particularmente na escrita *poietica*, se apresenta como tentativa de solução diante do Isso, diante do que o discernimento falha. A ideia estética coloca-se como uma possibilidade de tentar conciliar o que é inconciliável. A construção do belo e sua transubstanciação na palavra escrita parecem ser uma tentativa de proteção contra o fracasso da linguagem. Muitas vezes, “a linguagem, no seu processo de discriminações e classificações, ao se defrontar com o impasse que coloca em xeque sua capacidade de atingir o grande Todo saber, deve lançar mão de algo que escapa ao saber”, ressalta França Neto (2007, p. 82-83). Esse limite, que beira o insuportável, toca de um lado o belo e do outro o horror. Lacan (1963/1998, p. 776) observa que a beleza é a “barreira extrema que nos proíbe o acesso a um horror fundamental”. O belo é, assim, o guardião do desejo. A palavra, enquanto ponte para o belo, se mostra como recurso salutar perante o desamparo e

consequente mal-estar, e, quiçá, perante a angústia. A impotência diante de tal situação reconduz a libido a buscar novos investimentos via sublimação.

A escrita pode ser, assim, pensada pela sublimação. Pulsões parciais são inibidas, deslocadas e desviadas de seu objetivo sexual inicial. Entretanto, a escrita está carregada de satisfação pulsional. Freud, em “*Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna*” (1908/1996e) discorre acerca da plasticidade das pulsões e de sua capacidade em deslocar seus objetivos iniciais “sem restringir consideravelmente a sua intensidade. A essa capacidade de trocar seu objetivo sexual original por outro, não mais sexual, mas psiquicamente relacionado com o primeiro, chama-se capacidade de sublimação” (p. 174). No entanto, o prazer obtido através da escrita e da leitura pode remeter ao sexual. Freud, no decorrer da estruturação de sua teoria, oscila entre essas duas concepções de sublimação, ora compreendendo-a como dessexualização, ora relacionando-a ao erotismo e criação de objetos de satisfação pulsional. Kupermann (2003) tece interessante reflexão acerca desses pontos e contrapontos freudianos em busca por melhor compreensão dos mecanismos sublimatórios.

A primeira concepção freudiana de sublimação apontada por Kupermann (2003) nos remete ao processo de substituição do alvo primordial da pulsão por outro ‘dessexualizado’. Esse novo objetivo pulsional, adequado às exigências da civilização, pode ser representado pela arte e pela ciência. Desse modo, Freud (1908/1996e) coloca em lados opostos as exigências civilizatórias e a natureza pulsional do homem. A sublimação seria, portanto, uma defesa ante a exigência de renúncia pulsional e estaria submetida ao princípio de realidade. Entretanto, em *Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci*, Freud (1910/1996c) concebe o processo sublimatório como independente do recalque.

Com esses aportes metapsicológicos, Kupermann (2003) afirma que Freud destaca a sublimação como uma saída criativa do aparelho psíquico através da qual há uma mudança no objeto da satisfação pulsional, e não uma dessexualização do objetivo. Consequentemente, o psiquismo se empenha na criação de objetos para a satisfação erótica do sujeito que sejam compartilháveis socialmente. Nesse sentido, Kupermann afirma que a sublimação apontaria justamente “para o que, da ordem cultural, não se opõe ao erotismo e à vida pulsional, e a criação sublimatória não estaria mais sendo regida por um princípio de realidade em oposição ao princípio de prazer, mas pelo próprio processo de simbolização que, por sua vez, é movida também pelo erotismo e pelo desejo” (p. 68).

Essa concepção é ainda embrionária em *Leonardo da Vinci* (FREUD, 1910/1996c). A partir das oscilações entre a arte e a ciência observadas na história de Leonardo, Freud deu início a uma reformulação de sua concepção de sublimação. Este processo apontaria não mais a uma dessexualização pulsional, mas a “um processo erótico que tem raízes nas experiências sexuais infantis, e que está referido, sobretudo às vicissitudes encontradas pelas pulsões de ver e de saber no processo de desenvolvimento psíquico do sujeito” (KUPERMANN, 2003,

p. 80). A busca obsessiva de Leonardo da Vinci pelo conhecimento em substituição à vida sexual é compreendida como um destino da pulsão – o recalque; e seu gênio artístico como tendo a sublimação por destino. Ao elucubrar acerca da criação poético-literária, Freud avança para o campo da estética no qual encontra instrumentos para a formulação de outra compreensão de sublimação. É nessa outra concepção que a sexualidade e o erotismo não precisam ser excluídos para que a produção cultural ocorra. Mezan (2006, p. 421) destaca, a partir do artigo *Introdução ao narcisismo* (Freud, 1914/2004a), a mudança de “fim da pulsão não implica que ela renuncie à satisfação, mas sim que possa encontrar satisfação em objetos que a princípio nada significavam para ela e que passam a figurar, após longo percurso, outras tantas fontes de prazer”.

Essa discussão nos remete a pensar nesse prazer obtido através das pulsões sublimadas, significado por Rubem Alves (2005, p. 98) como fazer amor com as palavras: “Na literatura são as palavras que fazem amor com a gente. Cada palavra é uma extensão da mão, um prolongamento dos dedos. A palavra nos toca, o corpo e a alma reverberam. É a reverberação do corpo e da alma que atesta a verdade da palavra. Literatura é um jeito de fazer amor à distância”. O prazer de ver/ler o produzido pelo escritor é mediado pela palavra escrita. A escrita, para além da combinação semântica das palavras, está visceralmente conectada ao corpo que pulsa. “Não se pode escrever sem a força do corpo”, afirma Duras (1994, p. 23), “o escrito é o grito das feras noturnas”. Corpo, pulsão e escrita se sustentam e encontram caminhos para a obtenção prazer. O movimento do inconsciente na produção literária assemelha-se ao que acontece na produção dos sonhos. São caminhos para ludibriar o supereu e o princípio de realidade, de forma a obter prazer ante a impossibilidade real de prazer. A *poiesis* do eu na escrita autobiográfica pode ser compreendida como tentativa de contorno de *das Ding*.

Podemos perceber, portanto, a presença de um trabalho na produção literária. Um trabalho não apenas de se debruçar sobre as palavras, mas também um trabalho psíquico que, aproveitando-se do primeiro, dá vazão a pulsões parciais que se satisfazem de forma sublimada. As moções pulsionais e o trabalho psíquico requerido pela pulsão se manifestam na necessidade quase visceral de escrever algo, na mente ‘tomada’ pela inspiração. Assim como o sintoma e os sonhos, a produção literária aponta para a realização de desejos e caminho para descarga pulsional. A criação literária se mostra, muitas vezes, como uma via de transformação e prazer onde anteriormente havia sofrimento, e transforma o sofrimento psíquico em uma experiência subjetiva compartilhável (FREUD, 1908/1996b). Assim, há a presença do laço social, de um outro a quem o sujeito escritor destina sua produção, mesmo que seja alguém a quem nunca conheceu.

Dessa forma, concordamos com Freud ao afirmar que:

A arte promove uma reconciliação entre os dois princípios por uma via peculiar. Originalmente o artista é uma pessoa que, por não conseguir se haver com a exigência de renúncia à satisfação pulsional de início requerida pela realidade, afastou-se da realidade e, no mundo da fantasia, deu livre curso a seus desejos eróticos e ambiciosos. No entanto, é capaz de encontrar o caminho de volta desse mundo da fantasia à realidade, graças a um talento especial para moldar suas fantasias em realidades de um novo tipo, aceitas pelas pessoas como imagens valiosas da realidade. De certa forma, ele realmente se torna o herói, o rei, o criador, o favorito que quis ser, sem ter de fazer o enorme desvio pela modificação real do mundo externo. Todavia, só pode consegui-lo porque outras pessoas, como ele, se sentem insatisfeitas com a renúncia real a que estão obrigadas, ou seja, porque essa insatisfação – resultante da substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade – é ela própria uma parte da realidade (1911/2004b, p. 69).

A partir dessa capacidade de ir e vir do mundo da fantasia, o escritor consegue, via cultura, certa descarga pulsional sem a atuação direta no real. Além disso, obtém uma espécie de prazer secundário com o reconhecimento e aceitação social com suas imagens da realidade, que são desejos condensados nos textos produzidos, sejam eles escritos, falados, pintados ou esculpidos. A *poiesis* do eu do sujeito está ali manifestada.

Mas para que encontre certo consolo nas palavras, o contato com as ‘feras noturnas’ se faz imprescindível. Muitas vezes, ou quase sempre, o silêncio, o isolamento e a solidão se fazem necessários. O trabalho de imersão em seu mundo interno, frequentemente observável nos escritores criativos, é belamente descrito por Drummond em *Procura da poesia* (ANDRADE, 1962/2008, p. 248-249). Antes de poetizar acerca da natureza, das coisas da vida ou da própria vida, o escritor necessita mergulhar em si mesmo tendo o silêncio como guia para que possa, através das palavras, se escrever e se inscrever no/atraves do poema:

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
Espere que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.

Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não aludes o poema. Aceita-o.
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave? [...]

A escrita aponta a um caminho encontrado pelo inconsciente para escrever e inscrever o desejo e o sujeito do desejo. A estetização dos conteúdos do inconsciente é trabalho psíquico cujo núcleo de verdades permeia as palavras escritas. “Deve existir algo de oculto no fundo de todos, creio decididamente em algo de abscôndito, significante fechado e escondido, que habita o comum dos mortais” afirma Mallarmé, e continua: “Existe, aí de mim, um inconsciente, presente no vulgo, e que é obscuridade em cada um. O poeta, como poeta, pode escapar-lhe, agrupando vocábulos” (apud MANNONI, 1988/1992, p. 46). É preciso, entretanto, conviver com os próprios poemas antes de escrevê-los, aconselha Drummond. Talvez a chave seja saber conviver com seus fantasmas e suas tristezas e alcançar o sublime pela palavra. Possuir a chave, entretanto, também diz respeito a aceitar o mistério. Iberê Camargo (2009, p. 31-32), artista plástico brasileiro, faz a seguinte analogia:

A memória é a gaveta dos guardados, repito para sublinhar. [...]. No andar do tempo, vão ficando as lembranças; os guardados vão se acomodando em nossas gavetas interiores. [...]. Quando eu quero me ver livre, expressar tudo que tenho dentro de mim, lanço um quadro e aparece a imagem. Mas imagem continua sendo um enigma outra vez. Pensamos que tudo apareceu revelado, e de fato revelou-se. Mas também não se revelou: está invisível, mas continua o enigma.

Abrir a gaveta dos guardados não é, portanto, sinônimo de que o mistério será esgotado. Há sempre um enigma que permanece e gera constantemente novos enigmas. O pulsar inconsciente não cessa, e suas moções estão sempre em movimento e em busca de descarga. Se o texto escrito remonta à gaveta dos guardados do poeta e se há a demanda por um trabalho psíquico de construção da escrita, a sublimação parece de fato apontar para algo diferente do mero disfarce das fantasias. Da mesma forma que no sintoma e nos sonhos, seu

sentido permanece inconsciente. A construção da escrita, se a compararmos ao sintoma, aponta para a substituição de algo que não aconteceu. Pulsões impedidas de serem satisfeitas ou desviadas de seu objeto encontram formas alternativas. É o inconsciente que escreve o desejo do sujeito. Dentro dessa perspectiva podemos lançar mão do que Fernando Pessoa (1995, p. 391) declara:

Depois de escrever, leio...
Porque escrevi isto? Onde fui buscar isto?
de onde veio isto? Isto é melhor que eu...
Seremos nós, neste mundo, apenas canetas
com que alguém escreve a valer o que nós aqui traçamos?

Surge o estranhamento, essa “categoria do assustador e que nos remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” ressalta Freud (1919/1996i, p. 238). O se deparar com algo de si, não reconhecido como tal. Essa vivência do duplo, que remete ao retorno de vivências infantis recalcadas quando ainda não era nítida a separação entre o eu e o mundo externo, e o corpo ainda era experimentado como fragmentado (Freud, 1919/1996i). E não é disso que se constitui a clínica psicanalítica? Do contato com as palavras, do “trabalho de fazer falar e fazer ouvir”, usando as palavras de Celes (2005)? Clarice Lispector, em *Água viva*, convoca o leitor: “Ouve-me, ouve o silêncio. O que te falo nunca é o que te falo e sim outra coisa. Capta essa coisa que me escapa e, no entanto, vivo dela e estou à tona de brilhante escuridão”. A psicanálise se trata de um trabalho de fazer falar, “de circular com a fala pelos caminhos das lembranças”, afirma Celes (2005). Analisando o trabalho analítico, esse psicanalista o aproxima do conceito de sublimação, a partir do qual o individual e o civilizatório encontram-se unidos.

Uma outra aproximação é feita por Green (1971/2002) entre as produções do delírio, do texto e da interpretação. Essas três produções são construídas em torno de um núcleo de verdades. A verdade do desejo – de escrever e de ser lido; a verdade do fantasma – uma presença pulsional, tentativa de busca do objeto perdido; a verdade da ilusão – o afastamento do real proporcionado pelo texto e que permite ao escritor falar de seus desejos; a verdade histórica – o texto como produto da história daquele que o escreveu e que fala à história de quem o lê. Esse núcleo de verdades auxilia na construção do texto a partir dos processos de ligação e incide sobre a secundaridade do texto. Há uma exigência de trabalho que se manifesta no “jogo de claro-escuro pelo qual a relação do velar-desvelar do inconsciente deixa sempre na sombra a eficácia dinâmica do texto, para só se prender à sua eficácia literária” (p. 232). Assim como o sintoma e o delírio falam do sujeito que o produz, o texto vela e desvela esteticamente o sujeito que o escreve.

Em todo o trabalho psíquico presente nessas produções, pessoais e culturais, podemos afirmar a presença, latente e manifesta, de uma *poietica* do sujeito. Em uma aproximação feita por Coutinho Jorge entre a escrita de Clarice Lispector e a experiência psicanalítica, ele afirma que “em ambas, trata-se da tarefa, impossível de ser totalizada, de pôr palavras nos sentimentos e, assim, dar a estas seu mais pleno poder” (2014, p. 76). É nesse sentido da impossibilidade de plena elaboração que analisaremos algumas produções de Virginia Woolf. Por mais que a sublimação tenha em si mesma a ideia de produção de algo sublime e que enleva o sujeito, a satisfação pulsional, assim como em todas as formas de busca por satisfação, nunca é total. O jogo do claro-escuro vivenciado pelo escritor criativo na sua produção revela o trabalho da pulsão de morte que, inevitavelmente, se faz presente. Muitas vezes revelando-se na angústia extrema e sua busca de descarga pelo suicídio.

Escritores como Virginia Woolf, Sylvia Plath, Stefan Zweig, Florbela Espanca parecem nos dizer da luta entre pulsão de vida e pulsão de morte, da tentativa de sublimar as pulsões, de elaborar traumas, de simbolizar angústias através da produção literária. Mas também parecem nos revelar a força da pulsão de morte e da busca irrefreável pela quietude da morte. Diante disso, analisaremos a sublimação e suas limitações diante da pulsão de morte e da melancolia.

4 Melancolia, sublimação e morte

A concepção de melancolia ocupa lugar nas reflexões freudianas desde os primórdios de seus estudos. Desde 1892, quando a primeira referência à melancolia aparece em *Rascunho A* (1892/1996j), Freud levantava um questionamento que marcaria as suas reflexões sobre o tema: a associação entre a depressão/melancolia e a angústia.

Em *Luto e Melancolia* (1917/1996d), Freud começa por comparar a melancolia com o processo do luto. Por meio de tal analogia, se toma emprestado alguns aspectos do luto e também se destaca suas diferenças. Ambos têm em comum a perda de uma pessoa querida, de um sentimento de pertença, ou mesmo de um ideal caro ao sujeito. Assim, a reação pode ser o luto dito normal ou algo de mais patológico que incluiria a melancolia. Freud, então, estabelece paralelo entre os dois:

O luto é, em geral, a reação à perda de uma pessoa amada, ou à perda de abstrações colocadas em seu lugar, tais como pátria, liberdade, um ideal etc. Entretanto, em algumas pessoas – que por isso suspeitamos

portadoras de uma disposição patológica – sob as mesmas circunstâncias de perda, surge a melancolia, em vez do luto” (p. 103).

O luto seria, portanto, um processo natural de desinvestimento da libido anteriormente dirigida ao objeto perdido. Em ambos os quadros – luto e melancolia – há a presença de um desânimo profundo e doloroso; desinteresse pelo mundo externo; perda da capacidade de amar e inibição de qualquer atividade. Porém, na melancolia acrescentam-se traços de autodesvalorização, autodepreciação e autorrecriação; que formam características típicas do sujeito melancólico. Freud (1917/1996d) também chama a atenção para “a característica mais notável” da melancolia, e que também não está presente no estado do luto, que é “sua tendência a se transformar em mania, estado este que é o oposto dela em seus sintomas” (p. 259). Ele explica que em alguns casos a mania segue “seu curso em recaídas periódicas, entre cujos intervalos sinais de mania talvez estejam inteiramente ausentes, ou sejam, apenas muito leves” (p. 259). Uma hipótese de insanidade circular, portanto, é revelada pela alteração regular de fases melancólicas e maníacas.

Baseada em Freud, Edler (2015) destaca que o sujeito que, antes, isolava-se, queixava-se, recusava-se, recusava a alimentação e não demonstrava nenhum interesse diante do mundo, “ressurge das cinzas e exhibe uma extraordinária mudança humor” (p. 39). No entanto, tal comportamento, muitas vezes percebido pelo próprio sujeito como significativo de cura, está longe de sê-lo. E isso não apenas por ser passageiro, mas por ser tão extremo e radical quanto o anterior. Mas a mania não corresponde a um trabalho de luto no qual o desligamento se faz de forma paulatina. Ao sair do luto o sujeito não entra em estado maníaco. Na mania, o sujeito opera uma liberação radical, um corte em relação ao objeto que até então provocava sofrimento, seguido de uma condição de voracidade em relação ao mundo. Freud (1914/1996), contudo, deixa clara a ideia já mencionada de que a mania não constitui um quadro isolado, estando submetida às mesmas condições de economia libidinal da melancolia. Já no luto, o indivíduo sabe exatamente o que perdeu e “quando o trabalho de luto se conclui, o ego fica outra vez livre e desinibido”, afirma Freud (1917/1996d, p. 251).

A perda na melancolia pode estar relacionada não só com uma morte, ou a perda do amor do objeto, mas também com a perda de algo abstrato, como um ideal. Por vezes, nem a própria pessoa sabe o que perdeu e a que se deve a melancolia, porque a perda do objeto nem sempre é consciente. Freud (1917/1996d) explica que no caso da melancolia:

O objeto talvez não tenha realmente morrido, mas tenha sido perdido enquanto objeto de amor. Ainda em outros casos nos sentimentos justificados em sustentar a crença de que uma perda dessa espécie ocorreu...não podemos, porém, ver claramente o que foi perdido, sendo

de todo razoável supor que também o paciente não pode conscientemente receber o que perdeu...mesmo que o paciente esteja cômico da perda que deu origem à sua melancolia, mas apenas no sentido de que sabe quem ele perdeu, mas não o que ele perdeu nesse alguém. Isso sugeriria que a melancolia está de alguma forma relacionada a uma perda objetual retirada da consciência, em contraposição ao luto, no qual nada existe de inconsciente a respeito da perda (p. 251).

No luto, é o mundo que se torna pobre e vazio; na melancolia, é o próprio ego. O sujeito melancólico apresenta seu ego como sendo desprovido de valor, incapaz de qualquer realização e moralmente desprezível, ele se repreende e espera ser expulso e punido. O movimento é de degradar-se diante de todos. Esse quadro de delírio de inferioridade, principalmente moral, “é completado pela insônia e pela recusa a se alimentar, e – o que é psicologicamente notável – por uma superação do instinto que compele todo ser vivo a se apegar a vida” (FREUD, 1917/1996d, p. 252).

Portanto, o melancólico se encontra, de fato, tão desinteressado e incapaz de amor e de realizações quanto afirma. Tanto que a exacerbada auto recriminação lhe acomete de alguma satisfação no desmascaramento de si mesmo. Nesse sentido, Freud (1917/1996d) destaca que o sujeito melancólico perdeu seu amor próprio. A perturbação do melancólico configura-se a partir do agente crítico que ataca o ego, pois “no quadro clínico da melancolia, a insatisfação com o ego constitui, por motivos de ordem moral, a característica mais marcante” (p. 253). A auto avaliação no melancólico se preocupa muito menos com a enfermidade do corpo, a feiura, a fraqueza, ou com a inferioridade social, porém somente seu temor da pobreza e as afirmações de que vai ficar pobre ocupam posição importante em seu discurso.

O processo do melancólico apresenta três condições de existência: a perda do objeto; a ambivalência, pois ama e odeia; e a regressão da libido ao Eu. Esse processo consiste, por um lado, em uma forte fixação no objeto amado, e por outro, em contradição à catexia objetual que teve pouco poder de resistência. Sendo assim, essa contradição implica que a escolha objetual é construída a partir de uma base narcísica, de modo que a catexia objetual, ao se defrontar com obstáculos, pode retroceder para o narcisismo. A identificação narcísica com o objeto se torna, então, um substituto da catexia erótica. Em consequência, não é preciso renunciar à relação amorosa, apesar do conflito com a pessoa amada. Dada a característica de ambivalência que se estabelece no fundamento do processo da melancolia, o ódio na identificação narcísica entra em ação nesse objeto substitutivo, dele abusando, degradando-o, fazendo-o sofrer, e tirando satisfação sádica de seu sofrimento.

Embora não seja nomeado explicitamente em *Luto e Melancolia* (1917/1996d), é neste texto que a temática do superego – que só é nomeado formalmente nas reflexões de Freud (1923/1996h), em *O Ego e o Id* – aparece como “agente especial”. Freud, referindo-se a isso, explica que:

A autotortura do melancólico, sem dúvida agradável, significa, do mesmo modo que o fenômeno correspondente na neurose obsessiva, uma satisfação das tendências do sadismo e do ódio relacionadas a um objeto, que retornaram ao próprio Eu do indivíduo...os pacientes conseguem pela via indireta da autopunição, vingar-se do objeto original e torturar o ente amado através de sua doença a qual recorrem a fim de evitar necessidade de expressar abertamente sua hostilidade para com ele (p. 257).

Como destacamos, nesse momento de suas construções metapsicológicas, Freud ainda não havia elaborado a segunda tópica e não dispunha da descrição do superego como instância, porém observou o mecanismo de autotortura e esboçou a cisão do Eu que daria origem a função que, no futuro, corresponderia ao superego. Essa instância crítica põe em evidência que é a partir do interior do psiquismo que o sujeito é julgado e condenado. A divisão entre o Eu e o superego e a tomada do Eu como objeto de superego irão explicar o estado esmagado do Eu na melancolia.

O superego, ainda sem esse nome, aparece em 1913 (FREUD, 1913/1996m), esboçado através de algo de origem desconhecida e misteriosa, mas que se apresenta como uma convicção e traz consigo uma ameaça de castigo. Tais proibições se dirigem contra a liberdade de movimentos, restringem o prazer e a comunicação visando à abstinência e à renúncia. No ano seguinte, Freud (1914/2004a) avança mais um passo no qual a futura instância superegoica é definida como “uma instância psíquica particular cuja função seria zelar pelo asseguramento da satisfação narcísica proveniente do ideal do eu e, com esse propósito, observar de maneira contínua o eu atual, comparando-o com o ideal” (p.112).

Freud apresenta, então, uma instância psíquica crítica de autocensura e auto-observação; interiorizada quando o narcisismo infantil é abandonado pela crítica exercida pelos pais, pela escola e pela sociedade à criança. Seria o que comumente chamamos de “voz da consciência” e que seria um sinônimo de consciência moral e personificação das críticas sofridas pela criança e da internalização do código moral dos pais e da sociedade. O conceito de superego foi redefinido após muitos anos de estudo.

No texto *O Ego e o Id* (1923/1996h), depois de um longo percurso, Freud nomeia e define o superego como de fato uma instância psíquica, ou seja, confere-lhe um lugar

articulado ao Eu e ao Isso, integrando-o ao funcionamento psíquico. A formação dos ideais constituintes do superego – principalmente o Ideal do eu – tem a participação dos ideais da sociedade e da cultura na qual a criança e sua família estão inseridas. Nasio (2007, p. 41), em análise dos processos que envolvem o complexo de Édipo, dentre eles o supereu, afirma:

O supereu é instituído graças a um gesto psíquico surpreendente: o menino abandona os pais como objetos sexuais e os mantém como objetos de identificação. Uma vez que não pode mais tê-los como objetos de seu desejo, apropria-se deles como objetos do seu eu; na impossibilidade de tê-los como parceiros sexuais, promete inconscientemente ser como eles – em suas ambições, fraquezas e ideais. Sem poder possuí-los sexualmente, assimila a moral deles. É graças a essa incorporação que a criança integra os interditos parentais que doravante imporá a si mesma. O resultado dessa passagem da sexualidade à moral é o que designamos supereu e os sentimentos que o exprimem: pudor, senso de intimidade, vergonha e delicadeza moral.

É em *O Ego e o Id* (1923/1996h) que Freud de fato conceitua e utiliza o termo superego apresentando-o quase como sinônimo de ideal de ego conceituado no texto de 1914. Portanto, “herdeiro do complexo de Édipo, o superego é uma modificação do ego a partir de resíduos das primitivas escolhas objetais do id (renúncia aos desejos edipianos amorosos e hostis) e também uma formação reativa contra elas” (p. 102). Assim, o superego engloba as funções de interdição e de ideal. Freud (1923/1996h) afirma que:

Esse duplo aspecto deriva do fato de que o ideal do ego tem a missão de recalcar o complexo de Édipo; e é enriquecido pelas exigências sociais e culturais (educação, religião e moral). O superego, portanto [...] retém o caráter do pai, enquanto que quanto mais poderoso o complexo de Édipo e mais rapidamente sucumbir ao recalque (sob influência da autoridade, do ensino religioso, da educação escolar e da leitura), mais severa será posteriormente a dominação do superego sobre o ego, sob a forma de consciência ou, talvez, de um sentimento inconsciente de culpa [...] isto é, a fonte de seu caráter compulsivo, que se manifesta sob a forma de um imperativo categórico (p. 49).

Apesar de em vários momentos o superego e o ideal de ego aparecerem como quase sinônimos nos textos freudianos, é inegável que há uma nuance que separa ambos e que nem sempre Freud usou os termos como sinônimos. A interpretação feita por Laplanche e Pontalis

(1986) parece se aproximar da compreensão que temos do superego quando analisamos os diversos textos freudianos. Laplanche e Pontalis afirmam que “se mantivermos, pelo menos como subestrutura particular o ideal do ego, então, o superego surge principalmente como instância que encarna a lei e proíbe sua transgressão” (p. 644). O superego seria, assim, instância maior que abarcaria o eu ideal abandonado e recalçado, o Ideal de Eu que emerge em seu lugar, além da internalização do código moral paterno a partir do recalque e da elaboração da castração.

Antes disso, no entanto, mais uma importante contribuição merece atenção. Em *Reflexões para o tempo de guerra e morte*, Freud (1915/1996l) observa que os homens realizam atos de crueldade e de barbárie surpreendentes e articula esses atos à vertente hostil do futuro superego. Os conceitos e teorizações sobre a culpa e a pulsão de morte são essenciais para compreendermos, não apenas o funcionamento psíquico, mas também a melancolia. Apesar das conceituações e pesquisas de Freud terem ganhado novo fôlego a partir da segunda teoria pulsional, postulada em 1920 (FREUD, 1920/1996a), textos anteriores já nos anunciavam o funcionamento da pulsão de morte.

As pulsões de vida, chamadas de Eros, e a pulsão de morte resultaram da reformulação realizada por Freud com vistas à reafirmação de suas concepções dualistas e permitiram uma melhor formulação abrindo caminho ao desenvolvimento teórico. As pulsões de vida, ruidosas e perceptíveis, apresentam-se misturadas às forças tanáticas – de pulsão de morte – que são silenciosas. Apesar de muitas vezes conceituadas separadamente e agirem de maneiras opostas, existe uma fusão pulsional em que Eros e Tânatos sempre atuam em conjunto. Freud (1923/1996h) nos exemplifica esse enlaçamento pulsional por meio de algumas condições como o sadismo, a agressividade e o próprio erotismo. Seus destinos são formalmente descritos: uma parte dessas pulsões, mesclada aos comportamentos eróticos, torna-se inócua; outra parcela é desviada ao exterior sob a forma de agressividade, e por fim, outra parte desenvolve seu trabalho internamente (EDLER, 2015). O último contingente se dirige ao superego, que segundo Freud, tornou-se “uma cultura da pulsão de morte” (p.54).

Freud (1933/1996n) teoriza a respeito dessa inclinação agressiva, inata, originária e autônoma no ser humano. Tal inclinação se constitui como uma força repetitiva e demoníaca, não pode ser explicada pela ambivalência amor/ódio das pulsões de vida, mas provém da força que recebe o nome de pulsão de morte. As restrições aplicadas pela civilização à manifestação das pulsões são explicadas pela ação da pulsão de morte enquanto pulsão de agressividade. Desse modo, a evolução da civilização representaria uma luta de Titãs – Eros (pulsão de vida) e Tânatos (pulsão de morte). Essa dialética entre Eros e Tânatos designa o fato de que a condição humana é atravessada pelo paradoxo de reinarem nela os desejos que promovem a vida, mas também a destruição.

As dualidades pulsionais estão presentes na teoria freudiana desde o início. Ao formular o conceito de pulsão de morte, Freud faz uma reinterpretação da primeira dualidade entre pulsões do ego e pulsões sexuais. Assim, a pulsão de vida (Eros) envolveria o antagonismo pulsional da primeira teoria das pulsões, isto é, as pulsões do ego (ou de autoconservação e de conservação da espécie), assim como as pulsões sexuais, que tem como meta fazer ligações e produzir unidades e conservá-las. No entanto, a pulsão de morte (Tânatos) teria como meta dissolver unidades, desligar, romper e destruir. Seu destino é conduzir ao estado inanimado. Sendo assim, cada classe das pulsões tem sua própria finalidade. À energia da pulsão de vida, Freud (1933/1996n) chamou de libido, porém, não denominou nenhuma nomenclatura para a energia da pulsão de morte, mas refere-se a ela como “agressividade”, “impulso destrutivo”, “impulso de domínio” ou “vontade de poder”. A pulsão de morte opera sempre no sentido de destruição das ligações, é silenciosa e não tem representação no psiquismo. A pulsão de vida, por sua vez, é visível. Para demonstrar as atividades da pulsão de morte, Freud (1923/1996h) esclarece que ela aparece como uma pulsão de destrutividade e tem o sadismo como seu representante. Mas ambas as pulsões, Eros e Tânatos, atuam de forma fundida, ou seja, existe uma fusão das duas de modo que aparecerão sempre misturadas e em quantidades diferentes. Freud (1933/1996n, p. 107) afirma:

Acode-nos ao pensamento a importância da possibilidade de que a agressividade pode não conseguir encontrar satisfação no mundo externo, porque se defronta com obstáculos reais. Se isso acontece, talvez ela se retraia e aumente a quantidade de autodestrutividade reinante no interior [...]. A agressividade tolhida parece implicar um grave dano. Realmente, parece necessário que destruamos alguma outra coisa ou pessoa, a fim de que não nos destruamos a nós mesmos, a fim de nos protegermos contra a impulsão de autodestruição.

A pulsão de morte é particularmente importante no estudo da melancolia e dos demais quadros depressivos. Segundo Edler (2015), Freud vai distinguir o campo de Eros em consonância com a cultura, e a pulsão de morte faria o trabalho oposto a Eros, buscando dissolver unidades estabelecidas e conduzi-las de volta ao estado inorgânico. Nas últimas linhas do texto *O mal-estar na civilização* (1930/2010), Freud parece visualizar o confronto de pulsões de vida e pulsão de morte, essa luta de gigantes, no destino do homem: “atualmente os seres humanos atingiram um tal controle das forças da natureza, que não lhes é difícil recorrerem a elas para se exterminarem até o último homem” (p. 122).

Se retornarmos ao texto *O Ego e o Id*, podemos refletir melhor a ação da pulsão de morte no supereu mencionada acima. Essa ação pode fomentar uma série de efeitos

destrutivos, inclusive o suicídio. O supereu - como cultura pura da pulsão de morte - é estudado por Freud por meio de casos clínicos, especialmente aqueles nos quais essa instância se apresenta com maior severidade, como por exemplo, na melancolia. Assim, Edler (2015) ressalta que a partir do estudo da melancolia podemos vislumbrar a divisão do Eu e seu fragmento implacável e cruel, o supereu. Ao avaliar os fenômenos do sadismo e do masoquismo, Freud (1930/2010) está argumentando acerca de um impulso agressivo e destrutivo nos homens no processo de viver em que as duas classes de pulsões se mesclam. Pela mediação de Eros, os efeitos mortíferos da pulsão de morte são barrados, o que permite que os destinos erótico e sublimatório para as exigências pulsionais possam ter lugar.

Os sujeitos, atravessados pelo contexto de cada época, tentam encontrar medidas paliativas para tentar amenizar o insuperável sofrimento agregado à constituição da civilização e a suas constituições subjetivas. Freud (1930/2010) aponta a arte como uma satisfação substitutiva. Substitutiva pois “são ilusões face à realidade, nem por isso menos eficazes psiquicamente, graças ao papel que tem a fantasia na vida mental” (p. 29). Nos aprofundaremos, portanto, na produção artística para tentar compreender como o escritor criativo tentar construir essa medida paliativa para tentar dar um contorno à angústia.

Segundo Birman (1999), podemos dizer que, na primeira tópica, a sublimação está relacionada ao campo da representação, ou seja, se faz pelo desvio de uma representação sexual a outra que lhe é equivalente, simbolicamente. Entretanto, seu caráter seria não sexual. Haveria, assim, um processo de dessexualização cuja energia é utilizada no sentido da criação cultural. Na segunda tópica, entretanto, o campo representacional é substituído pelo campo das intensidades. Com a introdução da pulsão de morte, emerge a hipótese da intensidade pulsional sem representação – já que a pulsão de morte é silenciosa, não faz ligação e não há representação. O campo representacional postulado na segunda tópica pode ser considerado como estruturante do aparelho psíquico, levando à tendência ao equilíbrio, através das representações equacionadoras da tensão interna: Eros-Tânatos.

O campo das intensidades pode ser considerado como desestruturante, pois o aparelho psíquico vê-se destinado ao excesso e às intensidades. Pires (2011) em estudo sobre a sublimação e o objeto pulsional, afirma que se a pulsão rompe o vínculo com o objeto, no circuito pulsional, impõe-se a necessidade da criação de um novo objeto. Impõe-se “a incerteza quanto ao novo objeto, impõe-se a lida com o desamparo psíquico, impõe-se a relação direta com o campo das intensidades” (p. 79). Não se trata, então, de um novo objeto colhido através do deslocamento pulsional para outra representação, pois este deslocamento só denuncia a repetição do mesmo símbolo. Não há mudança de objeto. Trata-se da criação de um novo objeto, pois o que há, então, é o vazio representacional, vazio este que tem relação com a intensidade pulsional. Vazio e intensidade que promovem a desconstrução do sujeito, pela perda das representações anteriores, que lhe asseguravam a permanência do si-mesmo.

O processo de desconstrução tem como efeito o contato com o mais fundo do si-mesmo, ponto de exclusão interior, ex-centricidade interna, coincidindo com a vivência do desamparo. No entanto, apesar de ser um possível destino pulsional, a sublimação não retira a possibilidade da formação de sintomas. Carvalho (2001), em análise acerca dos processos sublimatórios, ressalta que existem situações em que o indivíduo criativo, o artista e o escritor, não estão livres de desenvolverem sintomas. Pelo contrário, “o profundo sofrimento emocional relacionado à criação artística tem sido apontado, muitas vezes, como uma marca na vida de escritores e artistas” (p. 252).

Considerações finais

Embora a sublimação surja, num primeiro momento, como uma saída menos sofrida do que a repetição desgastante dos sintomas, ela não elimina o cenário de sofrimento que, muitas vezes, se encontra na base das motivações das quais resulta a obra de arte. Podemos identificar esse aspecto no processo da escritora inglesa Virginia Woolf, que se destaca pelo cunho autobiográfico de suas obras. Marder (2011), um dos biógrafos da escritora nos explica, a partir da leitura de seus diários, que o trabalho de construção de seus personagens e de escrita era sua tábua de salvação, ao mesmo tempo em que, quando tinha dúvidas ou dificuldades para conceber e escrever, se sentia como que à beira de um “grande lago de melancolia, no qual poderia cair de afogar-se a qualquer momento; somente seu trabalho a mantinha a salvo” (p. 48).

O sofrimento psíquico encontra, na criação artística e literária, uma expressão diferente do sintoma, naquilo que o caracteriza como uma expressão repetida e não compartilhável. A especificidade da sublimação, de acordo com Freud (1917/1996f) em *Os caminhos da formação do sintoma*, teria muito mais relação com o efeito que resulta na transformação compartilhável das forças motivadoras mentais do artista do que com o fato de que, por meio dela, o artista poderia se ver livre do sofrimento mental. O caminho da sublimação não faz com que o artista ou o escritor esteja protegido dos perigos internos ou externos, mesmo porque é preciso que mantenham algum grau de contato com a fonte desses perigos para poder criar. Assim, muitas vezes o processo de criação se mostra ambivalente e difícil.

Para tanto, resgatamos aqui algumas questões levantadas por Aristóteles em *Poética* e no livro VI de *Ética a Nicômaco*, como destacado por Lima (2013) e Lima, Viana e Lima (2015). Em sua análise acerca da composição da poesia em sua diferenciação da construção histórica, Aristóteles afirma que o poeta imita a vida e imita ações. Ao imitar, ele recria a realidade e acaba por enunciar verdades universais, contrariamente ao historiador que apenas

relata o que aconteceu. Lima (2013) destaca que essa *poiesis*, ou seja, esse ato de criar do poeta, indica um *a posteriori*, aquilo que poderia acontecer, o que é possível, apesar de se basear em algo que já aconteceu, ou seja, no passado.

A elevação e a filosofia da poesia, destacada por Aristóteles, se fazem presentes justamente na capacidade do escritor em transformar o passado e o presente em possibilidades de recriação e transformação do futuro. Assim a *poiesis* pode ser pensada a partir das suas características estéticas e de construção presentes nos textos que tocam questões particulares e universais do ser humano. O poeta retira de si mesmo e de sua história os materiais para a construção do seu texto. Rita Soares de Lima (2014), em análise da obra de Sylvia Plath, ressalta que “a relação existente entre escrita e inconsciente consiste em um processo contínuo de reescritura, cifrando e decifrando as marcas apagadas” (p. 340). Essa ideia nos remonta ao discutido por Lima, Viana e Lima (2015) ao afirmarem que “o exercício de rememoração se torna, para o escritor criativo, um exercício contemplativo inevitável” (p. 61). A escrita de si, enquanto *poiesis* (construção) do eu, nas narrativas autobiográficas, não apenas reconta trajetórias, mas reconstrói o si mesmo. É a *poiesis* em sua segunda característica – a criação. Diante disso, compreendemos que o ato de escrever, mesmo que parcial e falho diante da pulsão de morte, (re)cria realidades e aperfeiçoa velhas realidades. Oferece, assim, para o sujeito possibilidades de elaborações e novos enlaces.

Referências

ALVES, R. *A maçã e outros sabores*. Campinas, SP: Papirus. 2005.

ANDRADE, C. D. *Antologia poética*. 60.ed. [Obra originalmente publicada em 1962]. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BIRMAN, J. *Cartografias do feminino*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *Arquivos do mal-estar e da resistência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CARVALHO, A. Pulsão e simbolização: limites da escrita. In: BARTUCCI, G. (org.). *Psicanálise, literatura e estética de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, 2001. p. 251-289.

CAMARGO, I. *Gaveta dos guardados*. [Organização de A. Massi]. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CELES, L. A. Psicanálise é trabalho de fazer falar, e fazer ouvir. *Psyche*, v. 9, n. 16, p. 25-48, 2005.

DURAS, M. *Escrever*. [Tradução de R. Figueiredo]. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

EDLER, S. *Luto e melancolia: à sombra do espetáculo*. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ÉSQUILO. *Prometeu acorrentado*. São Paulo: Martin Claret, 2010.

FRANÇA NETO, O. *Freud e a sublimação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

FREUD, S. Além do princípio de prazer. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [Obra originalmente publicada em 1920]. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. XVIII.

_____. Escritores criativos e devaneio. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [Tradução de J. Salomão]. [Obra originalmente publicada em 1908]. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. IX.

_____. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [Tradução de J. Salomão]. [Obra originalmente publicada em 1910]. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v. XI.

_____. Luto e melancolia. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [Obra originalmente publicada em 1917]. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. v. XIV.

_____. Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [Tradução de J. Salomão]. [Obra originalmente publicada em 1908]. Rio de Janeiro: Imago, 1996e. v. IX.

_____. Os caminhos da formação dos sintomas. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [Tradução de J. Salomão]. [Obra originalmente publicada em 1917]. Rio de Janeiro: Imago, 1996f. v. XVI.

_____. Personagens psicopáticos no palco. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [Tradução de J. Salomão]. [Obra originalmente publicada em 1905]. Rio de Janeiro: Imago, 1996g. v. VII.

_____. O ego e o id. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [Obra originalmente publicada em 1923]. Rio de Janeiro: Imago, 1996h. v. XIX.

_____. O estranho. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [Obra originalmente publicada em 1919]. Rio de Janeiro: Imago, 1996i. v. XVII.

_____. Rascunho A. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [Obra originalmente publicada em 1892]. Rio de Janeiro: Imago, 1996j. v. I.

_____. Reflexões para o tempo de guerra e morte. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [Obra originalmente publicada em 1915]. Rio de Janeiro: Imago, 1996l. v. XIV.

_____. Totem e tabu. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [Obra originalmente publicada em 1913]. Rio de Janeiro: Imago, 1996m. v. XIII.

_____. Conferência XXXII – Ansiedade e vida instintual. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [Obra originalmente publicada em 1933]. Rio de Janeiro: Imago, 1996n. v. XIII.

_____. À guisa de introdução ao narcisismo. In: _____. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente. Obras psicológicas de Sigmund Freud*. [Tradução de L. A. Hanns]. [Obra originalmente publicada em 1914]. Rio de Janeiro: Imago, 2004a. v.1.

_____. Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico. In: _____. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente. Obras psicológicas de Sigmund Freud*. [Tradução de L. A. Hanns]. [Obra originalmente publicada em 1911]. Rio de Janeiro: Imago, 2004b. v.1.

_____. O mal-estar na civilização. In: _____. *Obras Completas* [Tradução de P. C. Souza]. [Obra originalmente publicada em 1930]. Rio de Janeiro: Imago, 2010. v.18.

GOLDFARB, D. *Do tempo da memória ao esquecimento da história: um estudo psicanalítico das demências*. Tese de doutorado não publicada. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GREEN, A. Literatura e psicanálise: a desligação. [Tradução de L. Vassallo]. In: LIMA, L. (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. [Obra originalmente publicada em 1971]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 221-251. v. 1.

JORGE, M. A. C. Clarice Lispector e o poder da palavra. In: DIDIER-WEILL, A. *A nota azul: Freud, Lacan e a arte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014.

KEHL, M. R. Nós, sujeitos literários. *Textura*, v. 1, n. 1, p. 35-41. 2001.

KUPERMANN, D. *Ousar rir: humor, criação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LACAN, J. Kant com Sade. In: _____. *Escritos*. [Tradução de V. Ribeiro]. [Obra originalmente publicada em 1963]. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. 2.ed. [Tradução de A. Quinet]. [Obra originalmente publicada em 1959-1960]. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAPLANCHE, J.; PONTAILS, J. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LIMA, P. M. R. *Tempus fugit...carpe diem. Poesis, velhice e psicanálise*. 2013. Tese. (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura). Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

LIMA, P. M. R.; VIANA, T. C.; LIMA, S. C. Estética e poética da velhice em narrativas autobiográficas: um estudo à luz da psicanálise. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 15, p. 58-78, 2015.

LIMA, R. I. S. Marca do gozo no texto: Eros vs. Tânatos à luz do conceito de sublimação. *Via Litterae*, v. 6, n. 2, p. 331-350, jul./dez. 2014.

LUCERO, A.; VORCARO, A. Do vazio ao objeto: das ding e a sublimação em Jacques Lacan. *Ágora*, v. 16, n. spe, p. 25-39, 2013.

MANNONI, O. *Um espanto tão intenso: a vergonha, o riso, a morte*. [Tradução de A. Cabral]. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

MARDER, H. *Virginia Woolf: a medida da vida* [Tradução de L. Fróes]. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

MENEZES, L. *Pânico: efeito do desamparo na contemporaneidade*. Um estudo psicanalítico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MEZAN, R. *Freud, pensador da cultura*. 7.ed. [Obra original publicada em 1985]. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

MORAES, V. A felicidade. In: _____. *Vinícius de Moraes: obra reunida*. [Organização de E. Ferraz]. [Obra originalmente publicada em 1959]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

NASIO, J. D. *Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa*. [Tradução de A. Telles]. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

PIRES, M. Sublimação – em relação à troca de objeto. *Recurso*, v. 33, n. 61, p. 75-82. 2011.

PEREIRA, M. E. *Pânico e desamparo*. São Paulo: Escuta, 1999.

PESSOA, F. *Obra poética*. Lisboa: Nova Aguilar Editora, 1995.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

PRISCILLA MELO RIBEIRO DE LIMA

Doutora em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília (PPG-PSICC-IP-UnB). Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGP-UFG).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5233347099900059>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2426-0715>

E-mail: primlima@ufg.br

LETÍCIA LIMA VIEIRA

Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. Psicanalista pelo Sedes Sapientae, seção Goiânia-GO. Graduada em Letras, com habilitação em inglês pela Universidade Federal de Goiás e em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Faculdade Alves Faria (ALFA).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4203063645822195>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0074-9754>

E-mail: leticialimavi@gmail.com

Sobre os autores deste número

BARBARA VENOSA

Mestra e Doutoranda em Letras, Estudos da Linguagem – Abordagem Social, pela PUC-Rio. Membro do GRESq Narrativa e Interação Social.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9851720566414828>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7857-5854>

E-mail: barbaravenosa@gmail.com

CANDIDO JUNIOR

Mestrando pelo PPGEI, Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Estudos sobre Discurso Midiático (GEDIM/UFES).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8383583963648732>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1790-3826>

E-mail: pr.candido@imm.org.br

CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG – Unidade Universitária de Anápolis). Pedagoga. Especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania; em Libras; Educação Especial e Neuropsicopedagogia. Docente da UEG/Inhumas e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6015330763150273>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3063-6785>

E-mail: c.salome@hotmail.com

GABRIEL JOSÉ DA SILVA NETO

Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Anápolis (UniEvangélica), mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. Aluno do PPGIELT – Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5918964061410220>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6139-6350>

E-mail: gabrieljsn@hotmail.com

JOELSON DE MARIA ROCHA

Mestrando pelo PPGEI, Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Estudos sobre Discurso Midiático (GEDIM/UFES).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7368514672559174>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5775-9999>

E-mail: joerocha@hotmail.com

LETÍCIA LIMA VIEIRA

Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. Psicanalista pelo Sedes Sapientae, seção Goiânia-GO. Graduada em Letras, com habilitação em inglês pela Universidade Federal de Goiás e em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Faculdade Alves Faria (ALFA).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4203063645822195>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0074-9754>

E-mail: leticialimavi@gmail.com

LILIANA CABRAL BASTOS

Mestra em Letras pela (PUC-Rio), e também em Lettres, pela Universidade de Nancy II. Doutora em Letras pela PUC-Rio, com pós-doutorado Pela Universidade de Harvard, MA. É professora associada da PUC-Rio, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEI) e coordenadora do GRPEI Narrativa e Interação Social

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2129326437841299>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2401-3060>

E-mail: lilianacbastos@gmail.com

LUCIA GONÇALVES DE FREITAS

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis - Goiás - Brasil.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6936306486720882>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7553-1119>

E-mail: luciadefreitas@hotmail.com

MARIA EUGÊNIA CURADO

Licenciada em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Filosofia Cora Coralina, Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Docente do PPGIELT – Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9079675234062860>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7737-210X>

E-mail: curadoeugenia@hotmail.com

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade de Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pedagoga. Atualmente é professora na Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e no curso de Pedagogia da UEG/ Inhumas.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9396555981788500>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2213-7281>

E-mail: marlenebfreis@hotmail.com

PRISCILLA MELO RIBEIRO DE LIMA

Doutora em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília (PPG-PSICC-IP-UnB). Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGP-UFG).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5233347099900059>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2426-0715>

E-mail: primlima@ufg.br