

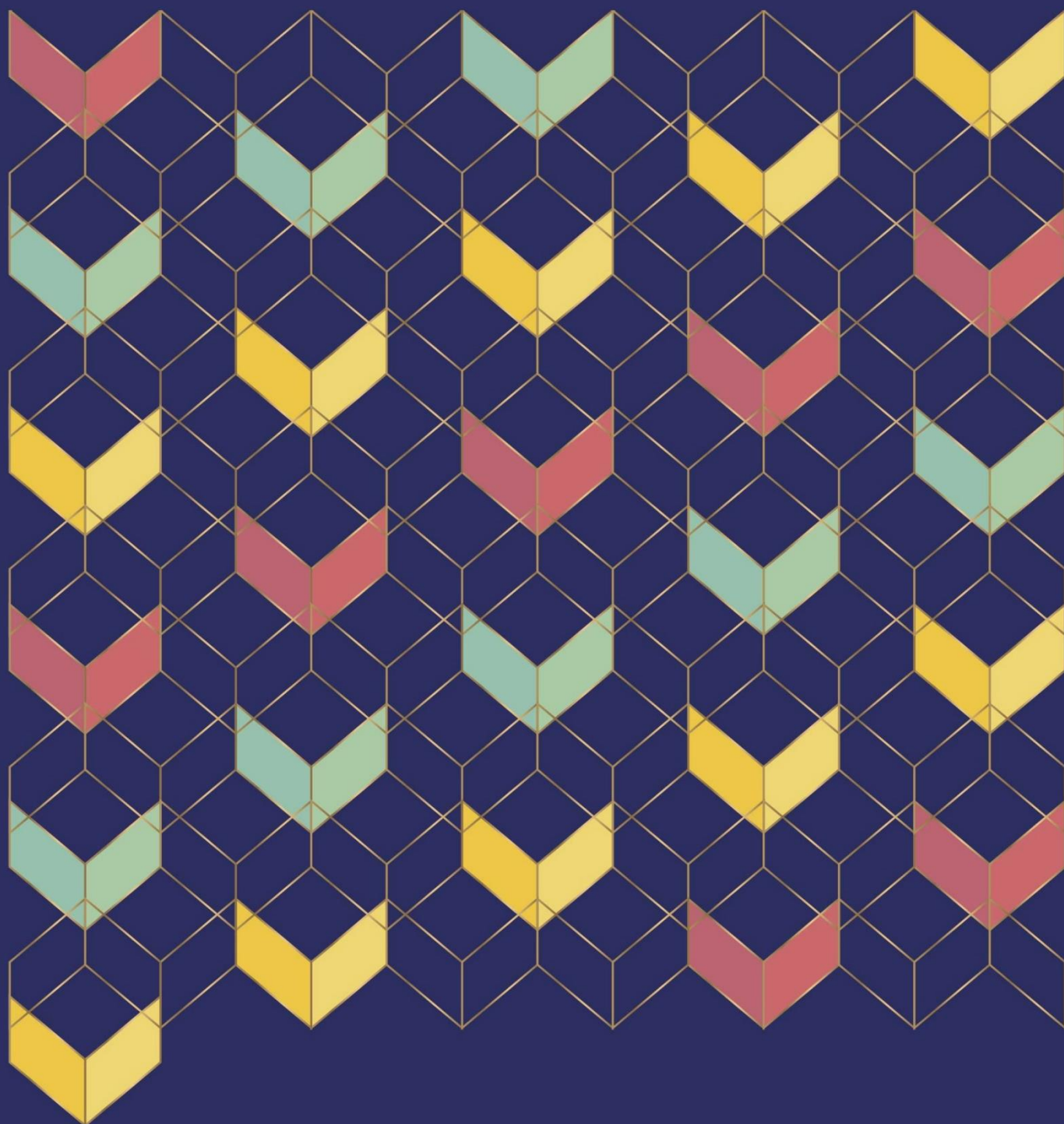
Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais

Cultivando conhecimento

2024

Volume 7, Número 1

ISSN Online: 2184-3058






Ficha Técnica


- **ISSN Online:** 2184-3058
- **Frequência:** Semestral
- **Propriedade:** Ponteditora, Sociedade Unipessoal, Lda.
- **NIPC:** 514 111 054
- **Composição do capital do proprietário:** 10 000€, 100% detido por Ana Leite, doutoranda
- **Gestão (não remunerada):** Eduardo Leite, Ph.D.
- **Localização:** Startup Madeira — Campus da Penteada, 9020-105, Funchal, Madeira, Portugal
- **Contacto principal:**
 - Eduardo Leite
 - Universidade da Madeira
 - +351 291 705 180
 - eduardo.leite@staff.uma.pt
- **Contacto de apoio:**
 - Ponteditora
 - +351 291 723 010
 - geral@ponteditora.org




Equipa Editorial


Editoras-Chefe

Isabel Lousada  — Ph.D. pela Universidade Nova de Lisboa. Investigadora Auxiliar de nomeação definitiva da NOVA FCSH, Portugal.















Luísa Paolinelli  — Ph.D. em Literaturas Comparadas e Agregação em Estudos Culturais. Professora Associada com Agregação da Universidade da Madeira, Portugal.

Editoras Adjuntas






Vanda de Sousa  — Ph.D. em Estudos de Cultura. Professora Adjunta Convidada da ESCS — IPL, Portugal.

Vanessa Cavalcanti  — Ph.D. em Humanidades. Professora Titular da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Conselho Científico

- Carlos Fiolhais  — Ph.D. em Física Teórica. Professor Catedrático da Universidade de Coimbra (Aposentado), Portugal.
- Cláudia Fernandes  — Ph.D. em Estudos Românicos. Leitora nas Universidades de Viena e Salzburgo, Áustria.
- Cristian Góes  — Ph.D. em Comunicação e Sociabilidade. Membro do Museu Virtual da Lusofonia e do Coletivo Carolina Maria de Jesus de Pesquisa em Jornalismo e Cultura, Brasil.
- Cristiano Santos  — Ph.D. em Comunicação e Cultura. Professor Adjunto na Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
- Fernando Moreira  — Ph.D. em Cultura Portuguesa. Professor Catedrático da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.
- Inês Aroso  — Ph.D. em Ciências da. Professora Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.
- José Eduardo Franco  — Ph.D. em História e Civilizações. Investigador Coordenador com Equiparação a Professor Catedrático e Diretor do Centro de Estudos Globais e da Cátedra UNESCO de Estudos Globais da Universidade Aberta, Portugal.
- Karin Noemi Rühle Indart  — Ph.D. em Educação (com 2 Pós-Doutorados em Linguística). Professora Convidada da Universidade Nacional de Timor-Leste, Timor-Leste.
- Leonor Martins Coelho  — Ph.D. em Estudos Interculturais. Professora Auxiliar da Universidade da Madeira, Portugal.
- Maria Manuel Baptista  — Ph.D. em Cultura com Agregação em Estudos Culturais. Professora Catedrática da Universidade de Aveiro, Portugal.
- Moisés Lemos Martins  — Ph.D. em Ciências Sociais. Professor Catedrático e Diretor da Faculdade de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação (FCAATI) do Centro Universitário do Porto da Universidade Lusófona, Portugal.
- Raquel Varela  — Professora Auxiliar com Agregação na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Regina Brito  — Ph.D. em Linguística. Investigadora em Letras. Coordenadora da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil.
- Roberto della Santa  — Ph.D. em Ciências Sociais. Investigador Integrado do Centro de Estudos Globais da Universidade Aberta (CeG-UAb), Portugal.



- Roberval Teixeira e Silva  — Ph.D. em Linguística Aplicada. Professor e Pesquisador do Departamento de Português da Universidade de Macau, China.
- Rute Costa  — Ph.D. em Linguística. Professora Associada com Agregação da Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Sandrina Teixeira  — Ph.D. em Comunicação, Publicidade e Relações Públicas. Professora Adjunta do Instituto Politécnico do Porto, Portugal.
- Sara Jona Laisse  — Ph.D. em Estudos Portugueses. Professora Auxiliar da Universidade Católica de Moçambique, Moçambique.
- Virgínia Camillotti  — Ph.D. (com Estágio e Pós-Doutorado) em História. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista, Brasil.

Conselho Editorial

- Ana Leite  — Doutoranda em Políticas Económicas. Investigadora, FEUC/ISCTE/ISEG, Portugal.

Estatuto Editorial

I — A **Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais (NAUS)** é uma publicação periódica. Propriedade: Ponteditora.

II — Aberta a novos mundos e caminhos, reforçando a sua missão, de longo prazo, de reunir e disseminar conhecimento e aproximar as comunidades científicas dedicadas à cultura e comunicação lusófonas. A **NAUS** publica, preferencialmente, em português e inglês, mas aceita outras línguas sempre que a publicação o justificar. A **NAUS** aceita contribuições em português anterior ao Acordo Ortográfico (AO) e pelo AO, em conformidade e respeito pela intenção expressa pelos/as autores/as em nota de intenção expressa nos artigos científicos submetidos.

III — A linha editorial da **NAUS** publica textos dedicados às práticas e representações da comunicação e culturas lusófonas, em áreas que se consideram em três grandes abordagens: comunicação social (jornalismo, informação), comunicação estratégica para inclusão (publicidade, marketing, relações-públicas, administração, ciência política, direitos humanos) e comunicação cultural (filosofia, antropologia, sociologia, história, artes e design, cinema e literatura).

IV — A missão da **NAUS** é promover o estudo da cultura lusófona e estimular a pesquisa e a elaboração de estudos e ensaios a nível global.

V — A **NAUS** é publicada semestralmente em formato digital (acesso aberto).

VI — Os números da **NAUS** terão aproximadamente de 80 a 180 páginas A4.

VII — A **NAUS** apresenta um conselho editorial técnico, aberto a académicos, investigadores/as, profissionais e executivos de diversas organizações e empresas relacionadas com a pesquisa das práticas e representações das culturas lusófonas, assumindo-se como uma plataforma internacional, global e englobante que visa a promoção destas práticas e representações.

VIII — A **NAUS** publica e revê artigos académicos e científicos originais, entrevistas e resenhas de acordo com critérios de relevância e qualidade científica.

IX — A aprovação de manuscritos para publicação é regulamentada por critérios de relevância, interesse, qualidade científica e respeito pela pluralidade de perspetivas. A **NAUS** assume-se como independente de qualquer poder político, ideológico ou económico, sendo orientada por critérios de rigor, isenção e inclusão.

X — A **NAUS** publica em português e inglês, sendo aceites outras línguas se o texto for submetido em versão bilíngue e/ou em caso de um número especial cuja temática o justifique. Cada artigo inclui um título, resumo e palavras-chave.

XI — A **NAUS** edita tanto Números Regulares como Números Especiais, confiados a investigadores credenciados nas respetivas áreas de especialização (Diretrizes para Revisores/as por Pares), sob a supervisão e aprovação da Equipa Editorial. Toda a colaboração está sujeita a um processo de seleção e revisão exigente com base na arbitragem científica de duas maneiras, por dupla revisão anónima ou aberta por pares.

XII — Visando os mais elevados padrões éticos na publicação, a Equipa Editorial da **NAUS** inspira o seu Código de Ética nas diretrizes estabelecidas pelo Committee on Publication Ethics ([COPE](#)); Declaração de Helsínquia ([WMA](#)); International Committee of Medical Journal Editors ([ICMJE](#)); Animal Research: Reporting of In Vivo Experiments ([ARRIVE](#)). Este código define as responsabilidades de todas as partes envolvidas no ato de publicação na **NAUS**.

XIII — A **NAUS** pretende promover a troca de ideias, experiências e projetos entre autores/as e editores/as, contribuindo para a reflexão das suas editoriais a nível global.

XIV — A **NAUS** disponibiliza Diretrizes para Autores/as para a apresentação e publicação de manuscritos.



XV — A Equipa Editorial da **NAUS** está empenhada em garantir o respeito pelos princípios éticos e ética profissional dos/as jornalistas, bem como pela boa fé dos/as leitores/as, nos termos do n.º 1 do artigo 17.º da Lei da Imprensa.



Índice


Página	Título	Autor(es)
001	Editorial — Abater fronteiras: ciência, crítica, criadores e vida	Luísa Paolinelli et al.
003	Gênero e histórias de vida e formação de alunos LGBTQIAPN +: representações à luz da semiótica discursiva	Nilsandra Castro
011	<i>O Clube dos Anjos</i> . Comer: viver ou morrer?	Elisangela Steinmetz
020	O corpo materno em movimento na escrita de Carola Saavedra	Mirian Alves Milca da Silva
030	Os labirintos polifônicos de <i>A Intrusa</i>	Vilma Gomes
042	A literatura nos documentos oficiais da educação básica brasileira	Márcia Sepúlveda Valéria Medeiros
056	Decreto-lei 54/2018: para uma educação realmente inclusiva?	Gianna Merki
061	O uso terminológico de campos lexicais acadêmicos em relatos reflexivos escritos em língua inglesa por professores em pré-serviço nos estágios supervisionados	Miliane Vieira
081	The influencing factors in the purchase process of the breakfast cereals	Adriana Simões et al.
102	<i>Do que não Existe...</i> Paisagens (inter-artes) do que passou a existir, pela escrita demiúrgica de Annabela Rita	Natália Constâncio
113	Educação como lugar feminista: experiências, metodologias e criação de redes (entrevista com Vanessa Cavalcanti)	Gabriela Vergolino Flávia Gomes
120	<i>Análise de discurso em perspectivas</i> , de João de Deus Leite, Janete Silva dos Santos e Felipe Gonçalves Carneiro (2022)	Aurílio da Silva
123	<i>A Chave de Luneta</i> , de Primo Levi (2021)	Alexandra Correia
130	<i>O livro de Margery Kempe: análise e tradução da primeira autobiografia escrita em língua inglesa</i> , de Fernanda Nunes (2023)	Clara Vasconcelos




Editorial — Abater fronteiras: ciência, crítica, criadores e vida

[10.29073/naus.v7i1.923](https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.923)

Luísa Paolinelli , Universidade da Madeira, Portugal, marinho@staff.uma.pt.

Vanda de Sousa , ESCS-IPL, Portugal, vsousa@escs.ipl.pt.

Vanessa Cavalcanti , Universidade Federal da Bahia, Brasil, vanessa.cavalcanti@ufba.br.

Isabel Lousada , NOVA FCSH, Portugal, isabel.lousada@fcs.unl.pt.

“Ensaio e crítica como aprendizagem e humildade, maneira de sublinhar, na nossa vida, o eco que teve em nós um verso de Cesário, uma imagem de Eugénio de Andrade, uma frase de Eduardo Lourenço, a passagem sensível de um ensaio de Cleonice Berardinelli, voltar a ler é um ver para reter, porque na vida retemos imagens e somos feitos também das imagens que se retêm. Ao retermos os dias, lemos e somos lidos; interpelamos os textos que nos interpelam e o movimento da própria existência, disso se faz: desse ritmo, dessa respiração que vem dos textos para nós e vai de nós para os textos.” (Cortez 2019, p. 18)

António Carlos Cortez relembra, na introdução ao seu livro *Voltar a Ler — Alguma Crítica Reunida*, as palavras de T.S. Eliot sobre o crítico, em *Ensaio de Doutrina Crítica*: tem de ser um homem total, um homem de convicções e de princípios, com conhecimento e experiência de vida. Aponta o autor inglês para a leitura, a pesquisa e a crítica como uma atividade humana e humanista e, por consequência, como uma atividade atuante e responsável no que nos rodeia. No fundo, convoca para a crítica uma postura cognitiva, ontológica e ética. O crítico português, imbuído dessa ideia, considera que “falar de literatura” é transversalmente falar de Humanismo ou do valor das Humanidades. Estrutura, além disso, ou talvez por isso, o seu pensamento no abatimento de fronteiras entre literatura e crítica, considerando a emoção, a aprendizagem e o impulso ético que o leitor experiencia tanto através de um verso, de uma frase de um ensaísta ou de um texto de um crítico.

O volume da revista que agora se apresenta a público poderia ter exatamente como título precisamente a superação de divisões, por vezes verdadeiras fronteiras, entre não só áreas do saber, como também entre literatura e crítica, crítica e vida. Uma espécie de surpreendente afirmação face aos que, grandemente influenciados por anátemas estruturalistas, desconsideraram durante décadas a crítica temática (sincrónica) e a tematológica (diacrónica e comparatista), considerando-as como uma espécie de herança da crítica oitocentista. Uma afirmação também perante os que tendem a considerar mais as fronteiras do que os diálogos entre áreas, apesar da valorização da inter e multidisciplinaridade, e os que consideram a crítica como experiência distante da experiência comum.

Das histórias de vida de académicos, em que se entrelaçam memória e representações, no ensaio “**Gênero e histórias de vida e formação de alunos LGBTQIAPN +: representações à luz da semiótica discursiva**”, às temáticas tratadas nas obras de autores como Luis Fernando Verissimo (“**O Clube dos Anjos. Comer: viver ou morrer?**”), Carola Saavedra (“**O corpo materno em movimento na escrita de Carola Saavedra**”), Jorge Luis Borges (“**Os labirintos polifônicos de A Intrusa**”), os estudos e a crítica medeiam entre o texto e o leitor, provocando-o e guiando-o num percurso de reconhecimento e responsabilização. O mesmo efeito têm os ensaios que versam sobre educação e a importância da literatura no currículo escolar como instrumento de humanização e de transformação, caso de “**A literatura nos documentos oficiais da educação básica brasileira**”, e sobre a questão da efetiva inclusão, ou não, na educação (“**Decreto-lei 54/2018: para uma educação realmente inclusiva?**”). Estes dois ensaios adotam uma perspetiva antropológica, sociológica e cultural no estudo da documentação oficial no sentido de melhorar as condições educativas reais dos discentes. Estes ensaios cruzam-se com um outro no campo da linguística, mais especificamente da terminologia, chamando a atenção para a importância da comunicação numa área científica e entre áreas (“**O uso terminológico de campos lexicais académicos em relatos reflexivos escritos em língua inglesa por professores em pré-serviço nos estágios supervisionados**”). É, aliás, precisamente o cruzamento entre saberes que se pretende, ao incluir neste



número, as estratégias de marketing que influenciam o nosso quotidiano (“**The influencing factors in the purchase process of the breakfast cereals**”).

Um verdadeiro abater de fronteiras entre literatura e crítica encontra-se no ensaio “**Do que não Existe... Paisagens (inter-artes) do que passou a existir, pela escrita demiúrgica de Annabela Rita**”, em que se percorre a obra crítica e teórica de Annabela Rita como escrita reveladora. O texto que tem como base uma obra literária e a explora não é um discurso de segunda ordem, mas um conjunto de gestos, emoções e uma escolha humanista que impregna de presença a obra do crítico. Ele é o ser total, com convicções e princípios, com conhecimento e experiência de vida, para retomar as palavras de T. S. Eliot, que possui um “ethos”, relembrando Roland Barthes: que é ao mesmo tempo de onde vem o discurso e o que nasce do discurso, conteúdo e formulação, afetividade e valores, comprometimento e criação. O bom crítico é, de facto, um criador, um escritor. Por isso, nos emocionamos com Eduardo Lourenço e Berardinelli.

Este número tem como base, no fundo, a crítica e a investigação como crítica da cultura, da sociedade, da vida, a partir de uma atitude aberta ao conhecimento. São textos fruto de um impulso em direção à humanização através da literatura, da educação, da linguística, da sociologia, da comunicação, do marketing. São vozes que pensam sobre os conceitos de compromisso e democracia, de juízos de valor, de vida e do bom senso, procurando, através do método e da ciência, abater fronteiras também na vida.

A entrevista que faz parte deste número vai justamente nesse sentido. “**Educação como lugar feminista: experiências, metodologias e criação de redes**”, realizada por Flávia Nogueira Gomes e Gabriela M. P. Lins Vergolino a Vanessa Cavalcanti, sublinha a consciência de uma educação transformadora, a partir da prática feminista presente na atuação da entrevistada enquanto docente. A importância da promoção da circulação de saberes, a partir de uma prática pedagógica descolonizadora do género e das tendências hegemónicas, revela a adesão ao abatimento de fronteiras entre a universidade, a academia e os seus discursos realizados intra-muros, e a sociedade, assumindo o ensino superior o seu papel numa necessária e vital intervenção na sociedade no sentido de a tornar mais esclarecida, mais humanizada e, por isso, mais capaz de se emocionar, responsabilizar e agir eticamente.

As resenhas a **Análise de discurso em perspectivas (2022)**, de João de Deus Leite, Janete Silva dos Santos e Felipe Gonçalves Carneiro, a **A Chave de Luneta (2021)**, de Primo Levi, e a **O livro de Margery Kempe: análise e tradução da primeira autobiografia escrita em língua inglesa**, de Fernanda Nunes (2023), fecham este número com vozes que, de diferentes formas, procuraram através das suas escritas contribuir para uma diferente e mais alargada análise do mundo.

Referências

Cortez, Á. C. (2019). *Voltar a Ler — Alguma Crítica Reunida (Sobre Poesia, Educação e Outros Ensaios)*. Gradiva.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar.



Todo o conteúdo da **NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais** é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.



**Gênero e histórias de vida e formação de alunos LGBTQIAPN +:
representações à luz da semiótica discursiva**

***Gender and life stories and education of LGBTQIAPN + students:
representations in the light of discursive semiotics***

[10.29073/naus.v7i1.817](https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.817)

Recebido: 26 de novembro de 2023.

Aprovado: 17 de junho de 2024.

Publicado: 27 de junho de 2024.

Autor/a: Nilsandra Castro , Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brazil, nillsandra@gmail.com.

Resumo

O presente estudo visou refletir sobre narrativas de acadêmicos LGBTQIAPN+ da UFT — Universidade Federal do Tocantins (Brasil) — com relação a suas histórias de in/exclusão ao longo de seu processo de escolarização. Acreditamos que entender suas histórias de vida e de formação nos ajudará a dar mais visibilidade e compreensão acerca do trato/respeito/aceitação a propósito das hostilidades sofridas em suas trajetórias de vida. Tendo em vista a perspectiva interdisciplinar, mobilizamos estudos que envolvem a memória, as relações de gênero e de identidade e ainda a semiótica em uma de suas vertentes, a sociosemiótica, teorias empregadas como subsídio teórico para a análise dos relatos. Com esse trabalho, pudemos perceber que o apelo a educação deve ser uma máxima prioritária, pois é dela que advém a esperança de dias mais progressistas em dimensões mais libertadora da consciência humana. É a educação que pode gerar tensões mais humanistas, atrelada a conteúdos de ordem política e cultural que melhor dimensionem os sujeitos em suas diversas conduções de vida.

Palavras-Chave: Acadêmicos LGBTQIAPN+; Gênero; História de Vida; Sociosemiótica.

Abstract

This study aimed to reflect on narratives of LGBTQIAPN+ academics from UFT—Universidade Federal do Tocantins (Brazil)—regarding their experiences of inclusion/exclusion throughout their educational journeys. We believe that comprehending their life and educational narratives will contribute to greater visibility and understanding regarding the treatment/respect/acceptance concerning the hostilities they have faced. Adopting an interdisciplinary perspective, we drew upon studies encompassing memory, gender and identity relations, as well as semiotics, particularly sociosemiotics, as theoretical frameworks for analyzing the narratives. Through this endeavor, we discerned that prioritizing education is imperative, as it holds the promise of fostering more progressive days in dimensions that liberate human consciousness. Therefore, education has the potential to cultivate more humanistic tensions, coupled with political and cultural content that better contextualize individuals within their diverse life experiences.

Keywords: Gender; LGBTQIAPN+ Academics; Life's History; Sociosemiotics.

1. Introdução

O presente trabalho é recorte de nossa tese de doutorado e conforme Eric Landowski (2012), como pede qualquer texto, efeito de longo processo, é necessário que seja finalmente apresentado, nomeando-se, mostrando-se, dizendo do que se ocupa, enunciando-se como um produto coeso e acabado, que ilude na sua linearidade: “na falta disso, ele escolhe, então, um título para si: do que o senhor falará?” (Landowski, 2012, p.9). Em nosso caso, discutiremos acerca das identidades de gêneros que emergem das histórias de vida dos acadêmicos homossexuais da Universidade Federal do Tocantins (UFT), situada na região Norte do Brasil, considerando suas vivências e resistências no processo de aprendizagem.



As possibilidades na vida dos sujeitos são sempre inúmeras, na tensão entre rotina e acaso, continuidade e ruptura, previsibilidade e acontecimento, por vezes constituindo-se como efeito de escolhas, outras como produto de coerções, de um ou outro modo, implicando transformações que nos solicitam os sentidos. Nossa escolha epistemológica é, assim, a do campo dos sentidos, “Porque a única coisa que, sob uma forma ou outra, poderia realmente nos estar presente, é o sentido” (Landowski, 2012, p. 9). Como os sujeitos se significam e o que coopera para esse modo de significar-se?

Discutir sobre identidades de minorias nos parece não ter outra escolha senão engajar-se pela causa, afinal, estamos falando de vidas, vidas que, por vezes e muitas vezes, são negligenciadas, contestadas, afrontadas com constantes pressões advindas da Escola, da Mídia, da Igreja, da Família, do Estado. Nesse sentido, Silva (2017, p. 1) define semiótica como compromissada com o mundo “o que, no nosso caso, se traduziria em buscar compreender o que faz com que os sentidos sejam lidos numa dada direção, num dado momento”.

Cada história desvela um sujeito único, diferente, que traz consigo suas histórias de enfrentamentos e recuos, contenções, contestações e sacrifícios. Considerando o viés semiótico, podemos dizer que as histórias de vida ouvidas nos afetou. Assumimos, nesse aspecto, um fazer investigativo que se afasta dos ideais positivistas que pretendem, em nome da objetividade e da cientificidade, tanto o afastamento quanto a própria objetificação dos sujeitos pesquisados.

A presente abordagem é de natureza qualitativa, partindo do pressuposto de que lidamos com a esfera interpretativista como mobilizadora e orientadora do tratamento dos dados. A pesquisa ora delineada é de abordagem qualitativa, tendo como técnica investigativa a história oral, sendo a semiótica a principal teoria mobilizada para a análise dos relatos. O que nos interessou, portanto, foi compreender o que os sujeitos dizem e como fazem para dizer o que dizem, tendo em vista que a pesquisa privilegia a dimensão do sentido. Essas narrativas são recortes históricos de experiências vivenciadas pelos sujeitos alinhavadas ao processo de formação e emancipação pessoal, sexual, social e cultural.

2. Primeiras Impressões: Histórias e Lutas

Alguns livros clássicos marcaram a história das lutas das minorias, especialmente das discussões em torno do gênero e se tornaram um novo fundamento para uma nova onda do feminismo com reverberações na comunidade LGBTQIAPN+, a exemplo: *O Segundo Sexo*, de Simone Beauvoir, publicado em 1949 e que instituiu uma das máximas do feminismo: “não se nasce mulher, se torna mulher”. É imperativo dizer que, embora seja uma frase efusivamente citada, instaura, entre outras questões, uma polêmica, que se constrói quanto aos limites do corpo.

Segundo Butler (2014), o corpo não é um meio passivo em que se inscrevem significados culturais, não se podendo, pois, afirmar que o corpo signifique antes da sua marca de gênero. Todavia, a autora chama a atenção para o fato de Beauvoir separar sexo e gênero como instâncias distintas, conseqüentemente, dentro dessa ótica, poderia o gênero feminino emergir de um corpo masculino, sendo o contrário também possível, Beauvoir não deixa claro como deve ser construído o gênero e, portanto, poderiam ser vastas as possibilidades de se pensar o corpo, não mais como sendo masculino e feminino, mas como algo aberto a possibilidades de ser e existir.

Em consequência, diz Butler (2014), não podemos pensar que toda e qualquer possibilidade de gênero seja possível, mas que existem fronteiras analíticas que condicionam os discursos. Portanto, os discursos criam representações, são eles que definem as possibilidades de configurações possíveis e imagináveis na cultura. Desse modo, Butler acredita que a ótica de Beauvoir é limitada, no sentido de que se mostra acrítica frente a dualidade cartesiana entre liberdade e corpo, largamente discutida na tradição filosófica, e assim, qualquer desenho “acrítico da distinção corpo/mente deve ser repensada em termos de hierarquia de gênero que essa distinção tem convencionalmente produzido, mantido e racionalizado” (Butler, 2014, p. 32). Para a autora, mais do que pensar sobre o sexo, devemos, sobretudo, levantar uma bandeira acerca dos substratos de poder que invisibilizam as construções discursivas e que colocam o sexo como anterior a cultura.



Em outras palavras, as diferenças entre homens e mulheres ainda pairam sobre o sexo, o biológico, mesmo depois de tantas discussões e avanços. Marx (2006) na obra *Sobre o Suicídio* constrói uma crítica social às causas do suicídio e a opressão das mulheres nas sociedades modernas, demonstra, inclusive, que o suicídio extrapola a condição social. As pessoas agem entre si como estranhas, numa relação de hostilidade mútua: nessa sociedade de luta e competição impiedosas, de guerra de todos contra todos, somente o que resta ao indivíduo é ser vítima ou carrasco. Eis, portanto, o contexto social que explica o desespero e o suicídio (Marx, 2006, p. 16). Conforme está descrito no livro, esta não é uma obra científica, mas resultado de anotações, em torno de incidentes, seguidos de comentários.

A obra nasce a partir de investigações de Jacques Peuchet, diretor de arquivos da Polícia Francesa, em que lhe chamou a atenção os diversos casos de suicídio da época. Três dos quatro casos de suicídio analisados, se referem a mulheres vítimas do patriarcado, segundo Marx: “Entre as causas do desespero que levam as pessoas muito nervosas irritáveis a buscar a morte, seres passionais e melancólicos, descobri os maus-tratos como o fator dominante, as injustiças, os castigos secretos, que pais e superiores impiedosos infligem às pessoas que se encontram sob sua dependência” (Peuchet e Marx, 2006, p. 18).

A *Revolução* não derrubou todas as tiranias; os males que se reprovavam nos poderes despóticos subsistem nas famílias; nelas eles provocam crises análogas àquelas das revoluções. (Peuchet e Marx, 2006, p. 18, grifo do autor). Desse modo, as causas do suicídio nem sempre se mostram como de ordem psíquicas, mas, sobretudo, a partir das questões sociais.

Na obra em questão, a opressão contra a mulher marcadamente exercitada pelo poder dos homens, seja este o pai ou o marido, tem no suicídio uma espécie de libertação, último recurso usado contra os aviltamentos da vida privada. Desse modo, a mulher devia ser sempre revestida de uma moral ilibada, casta e refinada no tratamento, essencialização das identidades. Nessa ótica, Butler argumenta que a teoria feminista, “tem presumido que exista uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres” (Butler, 2014, p. 17). Ou seja, podemos depreender dessa classificação duas questões, uma que versa sobre o plano político e a outra, no plano das representações.

Do ponto de vista político, a categorização se mostra necessária, pois existe uma luta pela visibilidade e legitimação das mulheres e das minorias de um modo geral, daí a necessidade de se afirmarem papéis. Por outro lado, do ponto de vista da representação, teríamos a expansão das qualificações do ser sujeito, levando, desse modo, a contestações quanto ao termo mulheres, portanto, não havendo mais uma fixidez de sentido (Butler, 2014).

Na linha da representação, há um desfavor em conceber o termo “mulheres” como estratégia de afirmação política, pois se passa a falsa noção de que haja, em todas as mulheres, uma identidade comum, numa perspectiva essencialista e biologizante. Butler (2014) fala a esse respeito sobre as armadilhas advindas da noção de universalidade do patriarcado encontrada nos discursos feministas: A urgência do feminismo no sentido de conferir um *status* universal ao patriarcado, com vistas a fortalecer aparência de representatividade das reivindicações do feminismo, motivou ocasionalmente um atalho na direção de uma universalidade categórica ou fictícia da estrutura de dominação, tida como responsável pela produção da experiência comum de subjugação das mulheres (Butler, 2014, p. 21).

Em outros termos, essa reivindicação, possivelmente necessária aos ideais políticos, serviu de escopo para a produção de discursos massificadores em torno da identidade feminina como uma e sempre relacional — masculino em oposição ao feminino, implicando dizer que, nessa acepção relacional, haveria apenas um único modo de ser mulher e este se construiria na relação de subordinação ao modelo cultural dominante e que excluiria todas as outras possibilidades de se pensar outros modos de ser como o ser *gay*, lésbica, trans, entre outros. Butler argumenta “que as supostas universalidade e unidade do sujeito do feminino são de fato minadas pelas restrições do discurso representacional em que funcionam” (Butler, 2014, p. 21).



A autora, considera, desse modo, “o ‘sujeito’ não como indivíduo, mas uma estrutura linguística em formação” (Butler, 2015, p, 11). Para a autora, o sujeito está em constante processo, um devir infinito que o faz se reinventar a todo tempo. Em outras palavras, nenhum indivíduo pode se tornar sujeito sem antes ter passado pelo processo de sujeitado, sendo, nesse caso, as relações sociais que determinam estes sujeitos. Desse modo, a autora passa a adotar o termo identificação, que se caracteriza como a concretização através da performatividade, e assim o sujeito é livre para criar identificações de gênero através do uso da fantasia.

Romper com padrões, especialmente calcados na religiosidade, nunca foi tarefa fácil, pois o ceticismo encontra lugar no coração daqueles que, armados com o condão das identidades fixas e pré-originadas, insistem em se manter reticentes quanto às possibilidades outras de se poder ser e, nesse sentido, Landowski fala sobre como a manutenção dessas identidades ocorrem e como a diferença se reforça: “O que eu sou é o que você não é”. E, claro, nesse caso o sujeito que diz Eu, ou o que diz Nós, é um sujeito que “sabe” ou que, pelo menos, crê saber o que vem a ser o Outro. Ele não precisa, no mais, estar muito informado sobre isso nem ir procurar bem longe: para fundamentar sua própria certeza de ser Si, a única coisa que lhe importa, a única “verdade” da qual precisa se assegurar é que o Outro é o “outro”, e que o é categoricamente: natureza *versus* cultura, bestialidade *versus* humanidade, Eles *versus* o Nós, todos esses pares de contrários se equivalem, para falar da mesma relação de exclusão mútua (Landowski, 2012, p. 25). Negar (a)s identidade(s) do outro não leva à interdição ou à verdade do sexo, mas os elementos negativos que constroem as diferenças, como “proibições, recusas, censuras, negações” (Foucault, 2014, p. 17) apenas reforçam ainda mais seu caráter, organizar silêncios também é uma forma de dizer.

Uma nova ordem política se impõe e a heterossexualidade se apresentou como estratégia de manutenção de poder que por muito tempo subjugou/subjuga aqueles que negam haver apenas uma forma de amar, de se relacionar.

Assumir a singularidade do sujeito, ter consciência de si não é tarefa fácil; ir contra as performances hegemônicas, muito menos. Porém, “o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada” (Butler, 2014, p. 36). Ou seja, não se pode aprisionar o gênero, este não pode obedecer a uma ordem normativa e definidora. Por isso mesmo, “o sujeito” não é um indivíduo, mas para Butler (2015a, 2015b), uma estrutura linguística em formação. Há sempre um processo de devir instaurado no sujeito, este se (re)arranja, se (re)organiza em função das situações.

3. Identidades de Gênero: Buscando Sentidos

A categorização da vida parece dar-se, preferencialmente, por meio de oposições: ao olharmos o mundo, nos deparamos com binarismos de toda a espécie — dia e noite; sol e lua; água e fogo; frio e quente; homem e mulher; assentando os sentidos do mundo a partir de divisões entre termos contrários. Tratar acerca desses binarismos, que emprestam sentido ao mundo e às relações entre os sujeitos, é peça chave para entendermos quais mecanismos teóricos e ideológicos permitem que nos organizemos de tal ou qual modo, e que tipos de discursos têm sido apregoados ao longo da história sobre quem somos, mas também quem devemos ser e como devemos agir, isto é, que modos de distinguir e categorizar são naturalizados e passam a adquirir caráter normativo. Consideremos a esse respeito as questões relativas ao gênero.

Desse modo, a discussão de gênero tem conseguido abalar as searas políticas, sociais e ideológicas das sociedades, sobretudo, no cenário brasileiro. Conforme Scott (1995, p. 72) “as feministas começaram a utilizar a palavra gênero mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos”. Ou seja, é um termo pensado, antes, pelas ciências sociais, que supõe a criação de uma maneira de se refletir sobre as identidades sociais (homem e mulher). Seu maior objetivo era possibilitar formas de rebater discursos machistas e que subordinavam as mulheres a um segundo plano, enquanto a voz legitimada era sempre a do homem.

Segundo a autora, a palavra gênero é plena de possibilidades ainda por serem examinadas: Porque em muitas línguas indo europeias há uma terceira categoria — o sem sexo ou o neutro. Na gramática, o gênero é



compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que tornam possíveis distinções ou agrupamentos separados (Scott, 1995, p.72). Scott (1995) lembra-nos da arbitrariedade dos signos, nos fala da tentativa inútil de se tentar aprisionar os sentidos das palavras, pois, segundo ela, as palavras têm história, passando pelo jogo da invenção humana. Para a autora, há, possivelmente, uma diversidade de formas para se analisar a palavra gênero, não sendo necessário, contudo, posicioná-la em termos cristalizados.

Ainda acerca da essencialização das identidades, Audre Lorde (2009, p 24) se posiciona dizendo que “nasceu negra, lésbica, feminista, socialista, poeta, mãe de duas crianças incluindo um garoto e membra de um casal inter-racial” e que, nesse caso, considerando o grupo majoritário, define-se como desviante. Por isso mesmo, diz Lorde que qualquer ação contra homens *gays* é também, e paulatinamente, ataque a pessoas negras:

Pessoas negras são vítimas potenciais. E esse é o estandarte do cinismo da direita encorajar membros de grupos oprimidos a agir uns contra os outros, e por tanto tempo a gente é dividida por causa de nossas identidades particulares que nós não podemos juntar-nos todos juntos numa ação política efetiva. Dentro da comunidade lésbica eu sou *Negra*, e dentro da comunidade *Negra* eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas *Negras* é uma questão lésbica e *gay* porque eu e centenas de outras mulheres *Negras* somos partes da comunidade lésbica. (Lorde, 2009, p. 25, grifo nosso).

Baseando-nos nas discussões de Lorde, entendemos que a discriminação de gênero perpassa outras formas de discriminações como de classe, de cor, religião, orientação sexual, entre tantas outras, o que faz com que a busca, deva-se dar no aprofundamento de discussões que reconheçam a necessidade de integrar as diversas diferenças em um plano central de direitos humanos.

Crenshaw (2002, p. 174) diz que “o gênero se intersecta com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres”. Assim ocorre que a exemplo de mulheres de grupos étnicos ou lésbicas, não obstante, veem suas reivindicações deixadas de lado em função de categorias mais amplas como raça e gênero, a análise detalhada das diferentes dinâmicas de necessidades favoreceria construtos de proteção mais animadores, considerando os grupos minoritários.

Nessa linha, Scott (1995) explica que o mais importante é como ocorrem as construções culturais considerando as diferenças, não obstante, diferentes instancias de poder criam e legitimam conceitos acerca das identidades de gênero e sexo e os aprisionam em modelos fixos que reforçam as desigualdades sociais. Nesse sentido, a interseccionalidade “é uma conceituação do problema que busca captar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação”. Ou seja, com a interseccionalidade objetiva-se, portanto, analisar para além do ser mulher, mas são evidenciadas outras relações, como o ser LGBTQIAPN+, o ser negra, o pertencer a uma dada etnia, o decidir-se por uma dada religião, entre outras ampliações de concepções e as relações que afetam os sujeitos sociais.

Consideremos agora trechos das narrativas colhidas ao longo da pesquisa, mobilizando pseudônimos ao nos referirmos aos sujeitos. As memórias de Nick exemplificam a discussão acerca da necessidade de se pensar as relações interseccionais, e não somente a sobreposição de uma identidade em detrimento das demais que se afiguram nos sujeitos:

Outra coisa que posso te falar também que eu não sei mentir, que é a questão da beleza, se eu fosse, por exemplo, um transgênero e gordo, teria sofrido uma discriminação triplicada, mas como eu comecei minha transição e fiquei mais bonito, inclusive as meninas falam isso, até alguns meninos, alguns *gays* falam (Nick).

Nesse caso, não é só o fato de ele ser transgênero que afetaria a relação de pertença ou mesmo de aceitação do grupo destinador, mas outras identidades sobrepostas poderiam figurar como elemento passível da triagem



(Zilberberg, 2011) e atitudes de preconceitos. Ao eleger uma identidade em detrimento das diversas possibilidades que se cruzam corre-se o risco de oprimir direitos, promovendo mais segregações, a exemplo das reivindicações de mulheres negras e brancas quanto à opressão sexual, pois, embora sejam mulheres, um hiato as separa em termos de realidades “logo perceberam que a raça provocava uma fissura que impedia a união de negras e brancas numa luta supostamente fraterna por uma causa comum” (Caldwell, 1999, p. 26). Nesse sentido, é preciso refletir acerca do que deve/pode ser combinado em termos de identidades para que não haja sobreposições que mitigue direitos. Acerca dessas questões, ou outro participante da pesquisa, Natan, comenta:

(...) a gente tava..., eu tava fazendo uma apresentação na escola e daí eu tinha que/ alguém tinha que ser Jesus né! E daí, eu não poderia ser, pois eu tinha o meu jeito mais afeminado e por ser negro... Então eu não me enquadrava nesses padrões, então meu amigo Pepe, tipo, ele era hetero, ele tinha o jeito mais hetero. [mas] Ele era *gay*, então ele se escondia, se camuflava assim, aí ele era o mais apresentável e acabou que foi ele. (...) quem é hetero é sempre mais glorificado, é mais aceito (Natan).

“Devemos frisar que o discurso se constitui — por si próprio, e independentemente de nós — sob o signo da reflexividade. Ele é ao mesmo tempo o objeto e o meio do conhecimento, tendo, portanto, vocação para conhecer-se” (Zilberberg, 2011). Isso posto, a afetividade encontra seu ápice pela memória, o sujeito pode ser observador de seu próprio ato, e assim tornar o momento inteligível e discursivizável sob a égide da triagem.

A ação paira sob o sujeito que o faz analisar o instante e dar-lhe peso: “quem é hetero é sempre mais glorificado”, pode, enfim, ser glorificado. São muitas as identidades em processo para se ser o “escolhido” “pois eu tinha o meu jeito mais afeminado e por ser negro”. As identidades em evidência ali o desqualificam para o papel. Há uma imagem de Jesus para a qual não cabe um sujeito homossexual ou negro. Baumann (2005), diz que, em se tratando de identidades, sempre haverá algo a explicar, esconder ou no outro extremo, ostentar, negociar, oferecer, barganhar. “Quanto mais praticamos e dominamos as difíceis habilidades necessárias para enfrentar essa condição reconhecidamente ambivalente, menos agudas e dolorosas as arestas ásperas parecem” (Baumann, 2005, p. 19). Ou seja, Natan percebe, pelo prisma da triagem, suas falsas diferenças identitárias em relação ao amigo, que parece não ser *gay*, mas que veladamente o é. No jogo das triagens, importa mais o parecer. Parecer homem; parecer branco. Vemos emergir também, nas memórias de Natan, questões ligadas à interseccionalidade.

Segundo Crenshaw (2002), é verossímil o fato de que todas as mulheres, e, nesse caso, acrescentamos, homossexuais, de algum modo, estão sujeitas/os ao peso da discriminação de gênero/ [orientação sexual]. Por outro lado, temas ligados às identidades sociais “como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem a diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação” (Crenshaw, 2002, 173). Do mesmo modo, homossexuais também sentem o peso da fragilidade, a depender do subgrupo do qual faça parte, se *gay*, se lésbica, se *travesti*, se transgênero, entre outros. Embora interligados, têm reivindicações específicas que não podem ser subjugadas em detrimento das reivindicações do grupo maior.

A autora comenta que tanto as questões de gênero, quanto o foco no racismo e em diversos outros modos de intolerâncias ajuízam a necessidade de integração de raça e outras diferenças ao trabalho com abordagem de gênero das instituições de direitos humanos. Desse modo, há sobreposições identitárias nos diferentes grupos que precisam ser refletidas e questionadas a fim de que não se forjem mais invisibilidades, especialmente no uso das proteções de políticas afirmativas. Não é só o fato de ser homossexual que criará implicações ao sujeito, antes, porém, suas outras identidades também refletem e favorecem determinados preconceitos, a exemplo de o sujeito que não é só transgênero, mas umbandista, negro e gordo, pois em algum momento uma dentre essas sobreposições identitárias falará mais alto. Nesse sentido, é preciso chamar a atenção para a integração dos diferentes movimentos que interseccionam, por exemplo, raça e gênero, pois não são problemas exclusivos, são questões que se combinam e afetam as condições de vida (Crenshaw, 2002).



Na outra margem, o comportamento de Pepe (o amigo que parecia não ser *gay*, mas o era), Eribon diz que: Os homossexuais costumam ser levados a desenvolver repertórios de comportamentos que são utilizados alternativamente em função dos diferentes públicos diante dos quais se encontram, passando de um tipo de gestualidade ou de atitude a outro, conforme exigências da situação. (Eribon, 2008, p. 66) Nesse caso, o “armário” ainda é o lugar de “proteção” em relação ao olhar condenatório do outro. Pepe parecia ser hetero, mas na verdade era *gay*, seu silenciamento e/ou controle dos atos e gestos o qualificam a ser a personagem da peça escolar, enquanto as identidades de Natan são evidentes demais — se não o fato de ser *gay*, o fato de ser negro o impossibilitaria de desempenhar o papel disputado. O que pretendemos mostrar, nesse breve recorte, é que são diversas as projeções discursivas de intolerância e preconceito que podem ser extraídas cotidianamente dos/nos discursos, sejam eles no âmbito privado, social, escolar ou mesmo religiosos.

4. Considerações Finais

O presente trabalho, como já dito, é um recorte de um trabalho maior. Nele buscamos refletir sobre as narrativas de acadêmicos homossexuais de uma universidade pública brasileira com relação a suas histórias de in/exclusão ao longo de seu processo de escolarização, aqui, especificamente sob um viés identitário advindo da sociosemiótica.

A cada memória analisada, vislumbramos como a vida em sociedade pode ser díspar, com significativas contradições em termos de direitos e acessos, especialmente o artigo 5.º da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) que assegura a igualdade de todos diante da lei. O referido dispositivo parece contido em sua eficácia, sobretudo aos grupos vulneráveis, e nesse caso aqui, aos sujeitos pesquisados, acadêmicos homossexuais.

Seguramente o cenário social de agora pressupõe novas nuances e acessos, pensando nas acirradas manifestações desde a década de 1970. A mídia, na atualidade, tem tematizado acerca das formas alternativas de viver a sexualidade, o que confere um maior destaque e um possível enfrentamento acerca dos silenciamentos em torno da temática gênero e sexualidade.

A intolerância não é um problema individual, mas um problema de ordem social que precisa ser enfrentando, a solidariedade, a fraternidade que vemos expressa na Constituição de 1988 consubstancia o respeito humano, e a isso independe de sua orientação sexual, religiosa, gênero, raça, entre outros. A dignidade humana pressupõe o respeito ao próximo e a seus direitos.

Por sua vez, apelamos para mais discussões concernentes as histórias de vida da população LGBTTIAPN+ há mais políticas públicas que de fato sejam manifestações fatídicas de comprometimento com a formação de professores da educação básica, para que possam lidar com a diferença. Afirmamos a necessidade de maior atenção aos direitos desse grupo, o que implica crescimento e honra aos direitos humanos.

Referências

- Butler, J. (2014). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (7.ª ed.). Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2015a). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2015b). *Relatar a si mesmo*. Autêntica.
- Crenshaw, K. W. (2002). Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1). <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>
- de Beauvoir, S. (2015). *O Segundo Sexo — vol 1*. Quetzal Editores.
- Eribon, D. (2008). *Reflexões sobre a questão gay* (P. de Abreu, Trad.). Companhia de Freud.
- Foucault, M. (2014). *História da sexualidade: a vontade de saber*. Paz e Terra.
- Greimas, A. J. (2014). *Sobre o sentido II. Ensaios semióticos* (D. F. da Cruz, Trad.). Nankin/Edusp.



Landowski, E. (2012). *Presenças do outro: ensaios sociossemióticos*. Perspectiva.

Lorde, A. (2009). "I Am Your Sister". *Collected and unpublished writings*. Oxford University Press.

Marx, K. (2006). *Sobre o suicídio*. Boitempo.

Silva, L. H. O. (2017). Análise semiótica de mapas das eleições presidenciais de 2014: fraturas no discurso da identidade nacional. *Revista do Gelne*, 19, 166–177.

Zilberberg, C. (2011). *Elementos da semiótica tensiva* (I. C. Lopes, L. Tatit, & W. Bevidas, Trad.). Ateliê Editorial.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar. **Revisão por Pares:** Dupla revisão anónima por pares.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.



O Clube dos Anjos. Comer: viver ou morrer?

O Clube dos Anjos. Eating: living or dying?

[10.29073/naus.v7i1.828](https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.828)

Recebido: 28 de novembro de 2023.

Aprovado: 4 de junho de 2024.

Publicado: 27 de junho de 2024.

Autor/a: Elisangela Steinmetz , Universidade de Lisboa, Portugal, lizestein@yahoo.com.br

Resumo

Provocativo e divertido, o romance *O Clube dos Anjos* de Luis Fernando Verissimo nos apresenta um intrigante protagonista: o escritor Daniel. O narrador constrói uma teia ficcional que leva o leitor a pensar/indagar a fronteira entre a ficção e a realidade e, também, a delicada proporção e o limite de coisas que nos dão prazer, como a alimentação e o sexo, conduzindo suas personagens por uma linha tênue entre liberdade, prazer, vida e morte. Tendo em conta a afirmação de Durand, é a imaginação simbólica que “através de todas as estruturas do projeto imaginário tenta melhorar a situação do homem no mundo” (Durand, 1998); e esta situação precisa ser constantemente observada e questionada, pelo escritor para que adquira movimento e possa ser alterada. Assim, pretendemos neste trabalho observar como o ato de criar, em seus mistérios, se une à evocação dos mitos — Apolo e, principalmente, Dionísio — acrescentando na trama do romance toda uma gama de sugestão imagética que se desdobra para além do discurso registrado, mas que reside, além das alusões diretas do texto, em entrelinhas sugestivas, e na convocação à constelação do imaginário coletivo que percorre o mundo grego e o mundo judaico-cristão.

Palavras-Chave: Ficção; Imaginário; Mito; Verissimo.

Abstract

Provocative and entertaining, the novel *O Clube dos Anjos* by Luis Fernando Verissimo presents us with an intriguing protagonist: the writer, Daniel. And it builds a fictional web that leads the reader to think/inquire the boundary between fiction and reality, and also the delicate proportion and limit of things which give us pleasure, such as food and sex; leading their characters through a fine line between freedom, pleasure and life and death. Literature, as the symbolic imagination, “através de todas as estruturas do projeto imaginário tenta melhorar a situação do homem no mundo” (Durand, 1998); and this situation must be constantly observed and questioned, so that it acquires movement and is capable of being altered. Thus, in this work we intend to observe how the act of creating, in its mysteries, unites itself to the evocation of the myths — Apollo and, above all, Dionysus — adding in the plot of the novel a whole range of imaginative suggestion that unfolds beyond discourse registered, but which resides, in addition to the direct allusions of the text, between the suggestive lines, and in the convocation to the constellation of the collective imaginary that runs through the Greek world and the Judeo-Christian world.

Keywords: Fiction; Imaginary; Myth; Verissimo.

Abrir um livro e com ele estabelecer o pacto de leitura pode ser como abrir uma porta e, através dela, encontrar todo um mundo novo: “pessoas” — personagens — objetos, paisagens, regras e até conceitos, que serão a matéria de uma experiência única que ocorrerá no tempo da leitura, mas também nas sensações de tempo que ela propicia, uma vez que existem o tempo a que pertence a narrativa, o tempo em que ela transcorre, o tempo



que se representa na sua linearidade, ou nas idas e vindas em que a trama acontece. Surge então o sonho ficcional em cores, imagens e ação; “a louca da casa¹” corre solta, corre solta a imaginação.

É especialmente da arte de imaginar, de sonhar, que a literatura, muitas vezes, é feita. O escritor é criatura imaginativa e cria seu próprio sonho ficcional, que habilmente traduz para a forma de texto, confiando palavras à história que engendra. Aí suas ideias deixam o estado de imagens e tornam-se signos — “o imaginário nos surge em discurso”² — que diante dos olhos do leitor poderão novamente (re)encontrar seu atributo “cinematográfico”, possamos talvez dizer. A partir do encontro com seu(s) leitor(es) o texto passa a ter muitas possibilidades de composição imagética, será uma visão eternamente mutável, mediante cada nova (re)leitura, e poderá revelar imagens de efeitos tão “reais” e eficazes como aquelas a que pertencem os sonhos que se dão durante o sono — já que, diferentemente do cinema, por exemplo, exigem a participação do leitor — e que, sem as quais, o homem em pouco tempo perderia o seu estado de equilíbrio e teria sua saúde e vida alterada, conforme nos informa Gilbert Durand em sua obra *Mito, símbolo e mitologia*:

[...] a antropologia atual mostra [...] que o mito, a fantasia, a projeção utópica é indispensável à vida do homem e do animal. [...] as experiências do médico de Lyon Jouvét, sobre o sonho [...] em que ele mostrou que se se impedisse um gato de sonhar este neurotizava. [...] E experimentou-se igualmente em homens — voluntários — que foram impedidos também de sonhar[...] E neste caso também, muito rapidamente, ao fim de oito-dez dias, ele tinha alucinações, emagrecimento e estados hipernervosos, etc, etc. Então, há uma necessidade *vital*³ da imagem do sonho. (Durand, 1981)

Também Nietzsche em *O nascimento da tragédia* nos aponta a importância do ato de sonhar:

Do mesmo modo que, das duas metades da vida — aquela que passamos despertos e aquela em que ficamos entregues ao sono — a primeira nos parece incomparavelmente a mais perfeita, a mais séria, a mais digna de ser vivida, diria mesmo a única vivida, assim também, embora isso possa parecer um paradoxo, gostaria de sustentar que *o sonho de nossas noites tem uma importância igual*⁴, com relação a essa essência misteriosa de nossa natureza, da qual somos a manifestação. (Nietzsche, 2011, p. 43)

Mas o que é o imaginário? Do que é feito esse terreno dos sonhos? De onde surgem as imagens? Essas perguntas já foram, muitas vezes, realizadas e encontraram toda sorte de respostas: complexas, incompletas, limitadoras... Embora não se tenha ainda uma resposta definitiva, visto que os estudos nesse campo não estão encerrados, Durand parece ter sido quem mais longe foi: depois de analisar vários estudos a esse respeito, em sua obra *As estruturas antropológicas do imaginário* registra que “o símbolo é sempre o produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio” (Durand, p. 30), sendo o produto dessa “equação” o que o autor designa por trajeto antropológico — onde há gênese recíproca entre os aspectos de cultura e de natureza psicológica. Durand registra que:

No fim das contas, o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, [...] as representações subjetivas se explicam pelas acomodações anteriores do sujeito ao meio objetivo. (Durand, p. 30)

Aspectos biopsíquicos, culturais e sociais estão então na raiz do nosso processo imaginativo. Entretanto nos perguntamos: seria mesmo possível mapear com precisão todas as fontes que dão origem aos atributos da imaginação? E respondemos: provavelmente não. Haveria algo mais que faria parte do processo e que ainda não conhecemos? Provavelmente sim. Talvez, para desvendar todos os mistérios que envolvem o campo dos sonhos

¹ Como se referiam à imaginação no século XVII, segundo Gilbert Durand. Observamos a expressão também sendo utilizada no texto de Friedrich Nietzsche, em *O nascimento da tragédia*.

² Cf. Helder Godinho e Victor Jabouille em prefácio à obra *Mito, símbolo e mitologia*, de Gilbert Durand.

³ Grifo nosso.

⁴ Grifo nosso.



e as trincheiras da imaginação, fosse necessário esgotarem-se todos os estudos antropológicos, vencendo, inclusive, os segredos da alma. Por ora, lembremos apenas que:

É no sonho que, segundo a apresentação de Lucrécio, as esplêndidas figuras dos deuses se manifestaram pela primeira vez à alma dos homens, é no sonho que o grande escultor percebeu as proporções ideais de criaturas sobre-humanas e o poeta helênico, indagado sobre os segredos criadores de sua arte, teria evocado igualmente a lembrança do sonho e teria respondido como Hans Sanchs nos

Mestres cantores:

Meu amigo, esse é precisamente o trabalho do poeta,

Observar e interpretar seus sonhos.

Acredite, a ilusão mais verdadeira do homem

a ele se manifesta no sonho:

Toda arte poética, toda poetização

Nada mais é que tradução verdadeira do sonho

A bela aparência dos mundos do sonho, em cuja produção todo homem é um artista completo... (Nietzsche, 2011, p. 28)

e que “os gregos representaram, sob a figura de Apolo, essa alegre necessidade da experiência do sonho: Apolo, como deus de todas as faculdades criadoras de formas...” (Nietzsche, 2011, p. 29). Sejam os sonhos apolíneos ou os sonhos dionísíacos alimentados pela embriaguez, são eles ainda a inspiração (usar essa palavra atualmente pode parecer um equívoco, dado às correntes artísticas que propagam a ideia de “transpiração”, mas usá-la-emos, mesmo que tenhamos o conhecimento da necessidade de trabalho e técnica que a arte exige, visto que é a inspiração um desses “algo a mais” que nem sempre se explica) de muitos artistas que, ao “traduzir” sonhos, revelam na arte a beleza que o ser humano pode configurar e reconfigurar através das formas que lhe nascem ao pensamento. Uma frase simples como *a imaginação não tem limites* basta para que compreendamos por que as águas agitadas da alma humana necessitam do mistério dos sonhos, da imaginação — isto é, entre outras coisas, da liberdade.

Sonho/realidade, realidade/ficção, sonho/sonho ficcional: as linhas que separam um e outro(s), por vezes, são tênues, e os limites do comportamento humano se distinguem em um ou outro caso, mas questionar esses limites de comportamento, em determinado espaço de nosso imaginário, é também uma forma de delinear os aspectos de comportamento, os quais podem se manifestar (ou que se manifestam) em nosso cotidiano. As narrativas míticas são, em certo sentido, um mapa que o homem frequentemente examina para orientar-se, e, talvez por isso, nunca nos afastemos dos mitos. Não raro eles se manifestam em diferentes reconfigurações na literatura (e na arte em geral) da antiguidade aos nossos dias, conduzindo sempre a um novo olhar sobre a ética, os limites e os desejos que movimentam nossas vidas, nossa sociedade e nossas crenças, elevando, assim, para além do que vivemos em determinada época, na projeção de um futuro (talvez incerto porque, em algum ponto, nos escapa — eis a morte) o resultado de nossas escolhas, de nossas obras. A certas esferas, são sempre os sonhos que movem o homem. A literatura, por certo, é uma forma de ultrapassarmos o tempo para além da nossa vida e perpetuarmos um sonho por quanto tempo ele for capaz de comunicar-se com o mundo no qual circula, tempo que pode, em muito, alongar-se diante da presença do mito.

Assim, o que pretendemos neste trabalho é observar como o ato de criar, em seus mistérios, une-se à evocação dos mitos — Apolo e, principalmente, Dionísio — acrescentando na trama do romance *O Clube dos Anjos*, de Luis Fernando Verissimo, toda uma gama de sugestões imagéticas que se desdobram para além do discurso registrado, mas que residem, além das alusões diretas do texto, em entrelinhas sugestivas, e na convocação à constelação do imaginário coletivo — que percorre o mundo grego e o mundo judaico-cristão — feita pelo autor ao leitor.



Em *O Clube dos Anjos*, Daniel é o personagem escritor e narrador do romance de Luis Fernando Verissimo. É na voz de Daniel que algumas questões se manifestam. Seria o caso relatado verdade? Quem teria cometido os crimes? Existiria crime? Existiria crime se tudo fosse ficção? A personagem é Daniel: um escritor a elaborar uma história de mistério ou/e alguém a registrar eventos verdadeiros que, pelo insólito do experienciado, decide torná-lo um texto como espécie de prova, em que solicita a confirmação do leitor. É assim que, inicialmente, a narrativa se apresenta ao leitor, convidando-o a examinar os fatos e a decidir se, na ficção, há verdade, essa verdade intrínseca à própria ficção. Pode-se pensar se Daniel viveu o que registra, ou apenas brinca, e tudo o que registra é fruto de sua imaginação, apenas um jogo da estrutura narrativa a prender a atenção do leitor. Esse jogo narrativo predispõe o leitor a uma ligação empática, pois apresenta a perspectiva de duas atmosferas dramáticas: a literária e a real. Embora tudo seja ficção, o leitor fica instigado — devido a uma atitude descritiva realista do romance — a imaginar, a projetar o enredo no contexto de seu próprio mundo. Desse modo, o leitor acaba se encontrando diante de algumas reflexões que a história pode suscitar, como, por exemplo, os limites da ética e o direito humano de influir ou decidir sobre o momento da própria morte ou sobre a morte de outros. Esse engenho em que temos indagadas as fronteiras de realidade e de ficção na própria ficção, que é, portanto, também um texto de metaficção, acaba por trazê-la aos limites com a realidade do leitor:

Quando falei nele para o grupo pela primeira vez, alguém disse “Você está inventando!” mas sou inocente, até onde um autor pode ser inocente. [...] Que meus dedos não se limitaram à sua dança tétrica nos teclados mas também derramaram o veneno na comida, e que interferi na trama mais do que é o direito dos autores. [...] Não posso nem alegar que, se Lucídio é inventado, toda a história é inventada, e portanto não há crimes nem culpados. Ficção não é atenuante. Imaginação não é desculpa. Todos nós matamos em pensamento mas só o autor, esse monstro, põe seus crimes no papel, e os publica. Se não matei meus nove confrades e irmãos em obsessão, sou culpado da ficção de tê-los matado. *Preciso convencer você de que não inventei o Lucídio para provar que sou inocente desses terríveis crimes. E preciso convencê-lo de que a história é verdadeira para provar que sou inocente da ficção*⁵. O crime inventado é pior do que o crime real. Pois se o crime real pode ser acidental, ou fruto de uma paixão momentânea, não há notícia de um crime fictício que não tenha sido premeditado. (Verissimo, 2009, p. 7–8).

Vale destacar que, além de utilizar um narrador em primeira pessoa, o autor providencia no discurso a presença evidente de um narratário, ou seja, aquele a quem o narrador se dirige. Ao passo que um “eu” subentende um “tu”, e que, quem escreve, escreve para alguém ler, então o texto pressupõe um leitor — no caso um narratário, que está presente na estrutura interna do texto, mas que, no ato da leitura, tem sua identidade fundida à do leitor real, favorecendo então o pacto ficcional, a disposição a acreditar na história contada. Como vemos: “Neste caso, você pode suspeitar que sou mais do que o autor intelectual dos crimes descritos. [...] Preciso convencer você de que não inventei o Lucídio, [...]. E preciso convencê-lo de que a história é verdadeira” (Verissimo, 2009, p. 7–8).

A história trata da trajetória de um grupo de amigos que se reúne periodicamente para comerem juntos. De início, o local de encontro é o bar do Alberi, depois, restaurantes de *status* mais elevado, até, finalmente, passar a reuniões em domicílio, onde os próprios convivas apresentam seus talentos culinários, para agraciar o grupo de amigos. Há, entre os membros do grupo, outras relações além das gastronômicas: frequentemente se envolvem com as mesmas mulheres, partilhando assim tanto o prazer gastronômico como o sexual — mesmo que, às vezes, isso ocorra sem que uma das personagens o saiba. Com o passar do tempo, a elaboração dos pratos muda e o local dos encontros também (bar do Alberi, restaurantes, até os salões vazios de Daniel), as relações entre eles se modificam, e as personagens também mudam:

O terror de Livia era o Samuel. O único que visitava os outros regularmente entre os jantares e tentava manter o grupo unido e a nossa amizade viva, embora sua figura lúgubre só servisse para lembrar o que

⁵ Grifo nosso.



o tempo tinha feito conosco. [...] Suas olheiras e os dentes malcuidados lhe davam um aspecto de decadência que ele fazia questão de ostentar, como que nos forçando a encarar, nele, nossa própria realidade. (Verissimo, 2009, p. 23)

Agora éramos uma curiosidade, e um estorvo. Me dei conta de como tínhamos ficado estranhos. [...] Parecíamos um grupo de invasores de outra espécie que ainda não percebera que seu disfarce não funcionava, que o rabo estava à mostra. [...] Em vinte e um anos, tínhamos nos transformado em pessoas esquisitas. (Verissimo, 2009, p. 62)

Os encontros do grupo para jantar acontecem por vinte e um anos, até que, após a morte de Ramos — espécie de mentor do grupo — acontece o encontro de Daniel com Lucídio. A partir daí, temos o surgimento dos mistérios — as mortes — sendo que o próprio Lucídio é um mistério ... Ao longo do enredo, em que cada encontro gastronômico resulta na morte de um membro do Clube do Picadinho, o que é servido corresponde ao prato favorito do que acaba por ser envenenado, após este aceitar comer a última porção que sobrara: temos a gula. Evidências vão surgindo e revelando a figura de Lucídio, suas intenções e seus motivos, deixando claro para o grupo a relação entre a comida e as mortes, mas isso parece só aumentar o prazer diante das iguarias servidas... E os jantares e enterros continuam sucessivamente, até restarem apenas Daniel e Lucídio.

Além da comida e da bebida, também une os dez amigos uma intrincada rede de relacionamentos sexuais: esposa de um, namorada de outro, amante de outros, o sexo permeia as relações do grupo. João casa com Norinha “que, ele não sabia, já tinha dormido com dois do grupo, e inclusive apanhado do Samuel” (Verissimo, 2009, p. 16). Pedro casa com Mara, que — à exceção de Ramos — é admirada e desejada por todo o grupo, porém “Samuel fora o único que [a] conseguira comer” (Verissimo, 2009, p. 24).

Desses afetos compartilhados, surge um complicador, uma doença capaz de condenar todos à morte: a AIDS — seguindo o desenho dos relacionamentos sexuais estabelecidos, dos quais se citam alguns exemplos nas linhas acima, se um deles estivesse contaminado, todos poderiam estar. A morte surge através do excesso, seja a gula, ou o sexo. No entanto, a questão sexual é velada. Embora aflore no texto, a força de seu conteúdo permanece nas “entrelinhas”, visto que as personagens parecem saber o que ocorre, mas agem como se não soubessem. Nesse contexto, estabelece-se a tensão entre Eros e Thanatos. Dos amores do grupo à comida, à bebida e às mulheres — aspectos associados à fruição plena da vida — decorrem as transformações... Poderíamos mesmo dizer decomposição (destruição) do corpo, das relações e, por fim, da própria vida que, embora possivelmente já condenada pela AIDS — ou pelo câncer, como no caso de Pedro — será abreviada através da última experiência *gourmet* e de seu tempero especial, o veneno.

Há portanto, tanto para o alimento quanto para o objeto da excitação sexual, dois momentos distintos: a destruição, por um lado, e, precedendo-a, a valorização do objeto proposto à destruição. A destruição, no erotismo, é provisória; posso consumá-la sem que o objeto seja aparentemente transformado. Depois do amor, o ser amado, o mesmo, permanece fiel à imagem que oferecia de si. (Bataille, 2014, p. 332)

Cabe salientar que, no texto, a expressão *comer* é utilizada tanto para referir-se ao ato de cópula como à ingestão de alimentos e embora a satisfação sexual (diferente da alimentar) não exija, aparentemente, a destruição do objeto — o ser amado —, no romance ela instaura um processo de degeneração, pois poderíamos ler a possível condenação à morte através da AIDS como uma sentença indutora à escolha de ingerir o alimento envenenado. Dessa forma, exalta-se ao máximo o ato de comer e “comer” como símbolo de prazer extremo e, na transgressão, o exercício máximo de liberdade individual: a decisão sobre o momento da morte. Mas essa última porção ingerida também significa fraqueza. A porção final é a fruta proibida do paraíso e, como ela, resulta em expulsão — neste caso, não do Éden, mas da vida. Então, assim como a apreciação de um alimento exige a destruição do objeto, na trama, as personagens são, ao mesmo tempo, apreciadoras e objetos, e a satisfação de seus prazeres impõe a sua destruição, a morte.



Diante desse enredo, encontramos elementos que suscitam o nosso imaginário na direção de outras narrativas como, por exemplo, o mito de Dionísio, que é evocado nos acessos de euforia diante da comida, da bebida — em especial dos vinhos — nos estados de embriaguez e nas relações sexuais desmedidas que lembram os orgásticos festejos dionisiacos. Visto que:

Dionísio impõe-se como o deus do vinho. Nas festas, a presença do deus é simbolizada pelo vinho, [...] A exaltação da virilidade é retomada no culto através das falofórias. Mas a característica de Dionísio é apresentar uma imagem completa da fecundidade, ao mesmo tempo masculina e feminina; [...] ele é também o que Homero chama de *mainoméno*s (o louco), um deus que perturba e até mesmo transtorna a ordem das coisas. (Brunel, 1997, p. 234)

Ao longo da trama, podemos observar as personagens atendendo ao chamado da comida, da bebida e do sexo como fiéis seguidores dionisiacos... Sempre sem limites até o fim, a imersão no estado dionisiaco recusa a razão e sucumbe ao excesso, que conduz à morte, pois, mesmo quando descobrem que a cada prato favorito segue-se uma última porção envenenada, as personagens comem e, ainda que declarando não desejar morrer (como faz Tiago), negam a lógica e rendem-se ao desejo:

Tiago reagiu.

— Epa. Eu não pretendo morrer tão cedo. (Verissimo, 2009, p. 111)

Tiago engoliu em seco.

— Marquise de chocolate?

— É. Mas tem um problema...

— Qual?

— Só tem para um. Não tive tempo...

Kid Chocolate nos olhou com uma expressão de dor. O que estavam fazendo com ele?

— Come você, Kid, disse eu.

— Pode comer, Tiago, disse Samuel. — Eu não quero.

— Mas eu também não quero! — gritou Tiago. [...]

— Espere! [...]

— Traz. (Verissimo, 2009, p. 130–131)

A loucura dionisiaca está instalada e, sucessivamente, todos aderem à experiência mortal: “nós tínhamos enlouquecido, [...] estávamos metidos numa espécie de versão gastronômica de roleta-russa” (Verissimo, 2009, p. 103). A relação com o mito de Dionísio é suscitada principalmente através da valorização dada aos vinhos que são servidos nos jantares do grupo, já que Dionísio é conhecido, também, por trazer aos homens o conhecimento referente ao cultivo da uva, sendo o vinho a bebida essencial de seus festejos. “Eu não economizara os meus Bordeaux para aquele jantar especial” (Verissimo, 2009, p. 43).

Mas o vinho também irá evocar o mito cristão, pois é a bebida da Santa Ceia. Esse fato juntamente com o nome das personagens: Pedro, André, Tiago e João — que são também os nomes de apóstolos seguidores de Cristo —, cria a ideia estilizada de última ceia. Além disso, os nomes Saulo, Marcos, Samuel, Abel, Paulo e Daniel também são nomes bíblicos, e o nome Daniel, segundo Chevalier, pode ser associado à figura do próprio Cristo: “No fosso dos leões, lambido pelo leão que devia devorá-lo, Daniel simboliza, em muitas obras de arte cristãs, a *figura do Cristo, que tornou a morte inofensiva, e a tentação do pecado*” (Chevalier, 2009, p. 320). Daniel também evoca a figura de “Deus” quando se apresenta como escritor, pois, por analogia, é também um “criador”. A própria ideia de banquete traz consigo “um rito comunal e, mais precisamente, o da Eucaristia. Por extensão, é o símbolo da *Comunhão dos Santos*, ou seja, da beatitude celeste através da partilha da mesma graça e da mesma vida” (Chevalier, 2009, p. 120). Assim o vinho, os nomes das personagens, o banquete (jantar), a figura do diabo, já conjurada na primeira página do romance quando Daniel apresenta Lucídio, “Lucídio não é um dos 117 nomes do Diabo” (Verissimo, 2009, p. 7) e dos anjos, presente no título da obra e ao longo do enredo: “Aqui são todos anjos” (Verissimo, 2009, p. 73), são símbolos que tornam clara a alusão ao mundo cristão e às suas convenções, do que é correto ou incorreto. Convenções essas que, no texto, são transgredidas e questionadas. As personagens transformam-se durante o enredo, abandonando cada vez mais qualquer aspecto angelical que



pudessem ter, e incorporando feições sombrias. Inicialmente elas possuem juventude, *status* e riqueza, mas, após vinte e um anos, quase todas estão financeiramente fracassadas e decadentes, vítimas, de um modo ou de outro, de seus vícios.

Observando ainda os nomes escolhidos para as personagens, uma em especial evoca para o contexto da obra: Apolo, o deus solar. Referimo-nos a Livia, cujo nome significa “pálida”, “lívida” ou “clara”, trazendo a ideia de luz e de claridade, aspectos esses que estão associados à razão. Livia funciona como antagonista no desenvolvimento da trama. A personagem se opõe ao modo desregrado de vida do grupo, em especial do de Daniel, a quem namora. Livia tenta modificar os hábitos de Daniel, e também de Marcos. Ela é a “salvadora”, ou melhor, tenta ser, já que, aparentemente, não obtém sucesso. Livia é a figura do equilíbrio, ela procura colocar limites, chamar à razão e impedir as transgressões de Daniel. A frase “Daniel, chega!” pertence à Livia, e repete-se ao longo do enredo, sendo a responsável pelo aspecto dúbio do final do romance, que nos deixa em suspense, sem saber se a frase está a reprimir Daniel, ou seu trabalho ficcional. Livia é uma voz crítica, que busca reconduzir a ordem ao meio, ao caos festivo, em que vive Daniel.

A coitada da Livia é psicóloga e nutricionista, há anos que tenta me salvar. Eu não sou o seu amante, sou a sua causa. [...] A Livia não quer o meu dinheiro. Quer ser a mulher que me recuperará, [...] tenta inutilmente, cuidar da minha alimentação. [...] Livia me convenceu de que toda a tragédia da minha vida se deve à falta de alguém que um dia dissesse: ‘Daniel, chega!’ (Verissimo, 2009, p. 10)

Apolo revela-se, também, pelos aspectos de beleza, razão e vida artística que compõem a roupagem de alguns personagens, como, por exemplo, na aparência cuidada de Pedro e seu gosto pela música, na beleza de Marcos e sua busca pela arte, através dos quadros que pinta. Mas é na figura de Livia que persiste uma presença apolínea, de racionalidade clássica.

Analisar a evocação de Apolo não é tarefa simples, já que a figura desse deus pode ser associada à de Cristo — pois este também é visto como o sol, como o Deus criador e Salvador, símbolo supremo de ascensão — mas também à de Dionísio, quando se explora a manifestação de seus aspectos mais sombrios, pelos quais pode ser associado a Hécate: “...Os raios do sol representados pelas flechas que carrega têm a virtude de penetrar no próprio seio da terra. Daí a tradição arcaica segundo a qual Apolo é um deus infernal” (Brunel, 1997, p. 67), ou ainda em seus aspectos relacionados à arte. De certo modo, em Apolo, estão presentes diferentes aspectos que se relacionam, por um lado, com a figura de Cristo e, por outro, com a de Dionísio, por contraditório que possa parecer,

Deus muito complexo, terrivelmente banalizado quando o reduzem à figura de um homem jovem, sábio e belo, ou quando — numa simplificação do pensamento de Nietzsche — o opõem a Dionísio, como razão contraposta ao entusiasmo. Pelo contrário, Apolo é o símbolo da vitória sobre a violência, do autodomínio no entusiasmo, da aliança entre a paixão e a razão — filho de um deus (Zeus) e neto (por parte de sua mãe, Latona) de um titã. Sua sabedoria é fruto de uma conquista, e não uma herança. Todas as potências da vida nele se conjugam [...]. Apolo simboliza a suprema espiritualização; é um dos mais belos símbolos da ascensão humana. (Chevalier, 2009, p. 67)

Na obra, não se estabelece uma situação de contradição entre um estado apolíneo e um estado dionísico, o que se nota é que os excessos, tanto no campo amoroso como no gastronômico, conduzem a um desequilíbrio e a uma perda de controle que os aproxima dos desvarios dionísicos. Sendo assim, há, no texto, um movimento de passagem de um estado a outro. A figura de Apolo se distancia, à medida que os membros do clube não alcançam a *vitória sobre a violência*, e não possuem *autodomínio no entusiasmo*, sucumbem ao desvario, então: Dionísio reina absoluto. O exagero conduz à morte, pois, mesmo quando os convivas já perceberam que as mortes não são coincidência, e que, sempre quem repete o prato acaba morto, mesmo sabendo o que vai acontecer, eles não resistem e comem a última porção. A satisfação do prazer prevalece como um ato de violência — os pratos preparados por Lucídio são sempre a melhor versão que eles já provaram da receita servida — onde



o bom senso é ignorado, conduzindo o indivíduo à destruição. Isso é o que acontece sucessivamente na história, até restarem, do Clube do Picadinho, apenas Daniel e o cozinheiro Lucídio.

Dentre os símbolos presentes no discurso, estão os números, cuja escolha é feita de modo preciso pelo autor. Notamos que eles, ao mesmo tempo, representam um quantitativo (número de eventos e personagens, horários) e comunicam a natureza dos eventos que se desenvolvem. Destacamos a escolha feita pelo autor com relação ao número dez (são dez, inicialmente, os membros do clube; são dez jantares anuais que o clube realiza) e o número nove (com a morte de Ramos, passam a ser nove os participantes, os jantares costumam iniciar-se às nove horas). Essas escolhas tornam-se muito expressivas, pois o número dez simboliza “um sentido de totalidade, de conclusão, termo, remate” (Chevalier, 2009, p. 333). Assim, na história, tem-se dez amigos que formam o clube, e tudo está em equilíbrio, até que Ramos morre e o grupo se reduz a nove. O número nove, entre outras coisas, “anuncia ao mesmo tempo um fim e um recomeço, isto é, uma transposição para um novo plano. Encontrar-se-ia aqui a ideia de novo nascimento e de germinação, ao mesmo tempo que a de morte” (Chevalier, 2009, p. 644). É justamente o que ocorre na trama: quando se tornam nove os componentes, surge uma nova situação, um recomeço, que é representado na figura de Lucídio. A história está em um novo plano — o do mistério — e nele ocorrem as mortes. Desse modo, temos recomeço e fim, mas, também, a ideia de germinação, se considerarmos o desfecho do enredo, onde Daniel considera a possibilidade de transformar em negócio a morte, provocada mediante a satisfação dos prazeres, de pessoas em estado terminal.

Logo, afloram no discurso símbolos que sugerem os movimentos de ascensão (Cristo, Apolo, anjos...) e de queda (o Diabo, Dionísio...), que se movimentam na arquitetura do enredo e na composição das personagens, criando um discurso ambíguo que aponta para a complexidade do ser e da vida. Temos, por exemplo, personagens que parecem anjos, mas possuem um “apetite dos diabos”, que tanto podem ser culpadas como vítimas; um narrador/escritor tecendo os fios da ficção e da sua — possível — realidade; desejo intenso de vida e atração pelo risco de morte. Por certo, o texto apresenta, além dos aspectos aqui mencionados, um vasto conjunto de símbolos e de relações a explorar, mas as considerações aqui estabelecidas já permitem afirmar que a obra *O Clube dos Anjos*, de Luis Fernando Verissimo, transcende à própria capacidade simbólica, estabelecendo uma conexão com outras narrativas, com as concepções de bem e mal, de sagrado e de profano, que percorrem o universo humano, portanto dos leitores que sobre ela se debruçarem. Ao mesmo tempo, a obra indaga com ironia essas concepções provocando novos olhares. Afinal o que é profano? O que é sagrado? Até onde podemos controlar a nossa vida? Podemos decidir ou escolher o momento da nossa morte?

Essas questões sempre encontraram suas respostas em relação a determinado contexto histórico-cultural, sendo, portanto, relativas; expressam um determinado ponto de vista, mas não o único possível. Nunca a totalidade. Assim como os sonhos que temos ao adormecer, e que são essenciais ao nosso bem-estar, são feitos de muitas cores e, às vezes, da ausência delas, Luis Fernando Verissimo lança mão da vasta cartela de cores que conhece e entrega ao leitor seu texto, por certo, na mesma expectativa de sua personagem Daniel que diz: “Eu precisava contar a tragédia da minha vida e da vida dos meus amigos e finalmente tinha encontrado um ouvinte atento” (Verissimo, 2009, p. 19). Esperamos ter sido o ouvinte/leitor atento de Verissimo e, de algum modo, contribuído para uma possibilidade de leitura entre as tantas possíveis. Mais que isso, esperamos que a obra continue a encontrar “ouvintes” e a conduzir o processo de sonho ficcional que o texto literário gera com encanto ou desencanto, com loucura ou lucidez; já que a literatura como a imaginação simbólica, “através de todas as estruturas do projeto imaginário tenta melhorar a situação do homem no mundo” (Durand, 1998, p. 101); pois é território de apreciação de variados e inusitados sabores. Afinal só há um meio de saber qual o cardápio desses mágicos “cozinheiros de palavras”, os escritores: abrir um livro e, com ele, estabelecer o pacto.

Referências

Bataille, G. (2014). *O erotismo* (F. Scheibe, Trad.). Autêntica Editora.

Brunel, P. (1997). *Dicionário de mitos literários* (C. Sussekind, Trad.). UNB/José Olympio.



Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (2009). *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores e números* (V. da Costa e Silva, Trad.). José Olympio.

Durand, G. (1998). *A imaginação simbólica* (L. Fitipaldi, Trad.). Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo.

Durand, G. (s.d.). *As estruturas antropológicas do imaginário*. Editorial Presença.

Durand, G. (s.d.). *Mito, símbolo e mitologia*. Editorial Presença.

Nietzsche, F. (2011). *O nascimento da tragédia* (A. C. Braga, Trad.). Escala.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar. **Revisão por Pares:** Dupla revisão anónima por pares.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.



O corpo materno em movimento na escrita de Carola Saavedra *The maternal body in movement in Carola Saavedra's writing*

[10.29073/naus.v7i1.864](https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.864)

Recebido: 15 de dezembro de 2023.

Aprovado: 16 de maio de 2024.

Publicado: 27 de junho de 2024.

Autor/a 1: Mirian Alves , CEFET-MG, miriansousalves@gmail.com.

Autor/a 2: Milca da Silva , CEFET-MG, milcalves12@gmail.com.

Resumo

Este trabalho visa buscar as relações entre a maternidade e a encenação no romance “Com armas sonolentas”, da escritora contemporânea Carola Saavedra. O corpo materno, como lugar de embate entre o dentro e o fora, a tradição e a transformação, é evidenciado na obra. Dessa forma, o romance atua como um convite ao debate sobre a maternidade que recentemente tem sido colocado em pauta, no mercado editorial, a partir de novos vieses. Para abordar o corpo materno, Saavedra dialoga com as artes visuais e insere no texto literário imagens que apontam para a força dos antepassados no imaginário mítico da América Latina. Usaremos como metodologia as noções de corpo e escrita, ou de escrita do corpo, a ideia de afinidade em oposição ao conceito de identidade e as reflexões propostas pela literatura, fotografia e performance acerca dos embates que envolvem a prática da maternidade no escopo latino-americano. Ao se apropriar da estrutura de outras práticas artísticas, como a fotografia e a performance, a autora constrói um texto impertinente, que surge como possibilidade de redefinição do potencial político da literatura na contemporaneidade. Assim, Saavedra se utiliza do espaço da encenação para apresentar, no romance, possibilidades de mudanças na experiência do corpo materno.

Palavras-Chave: Carola Saavedra; Fotografia; Literatura Brasileira Contemporânea; Maternidade; Performance.

Abstract

This work aims to analyze the relationships between motherhood and acting in the novel “Com Armas Sonolentas” by contemporary writer Carola Saavedra. The maternal body, as a place of conflict between inside and outside, tradition and transformation, is highlighted in the work. Thus, the novel acts as an invitation to the debate about motherhood that has recently been put on the agenda, in the publishing market, from new perspectives. To address the maternal body, Saavedra dialogues with the visual arts and inserts images into the literary text that point to the strength of ancestors in the mythical imagination of Latin America. We will use as a methodology the notions of body and writing, or body writing, the idea of affinity in opposition to the concept of identity, and the reflections proposed by literature, photography, and performance regarding the conflicts that involve the practice of motherhood in the Latin American scope. The author appropriates the structure of other artistic practices, such as photography and performance, to create a bold text that redefines the political potential of literature in contemporary times. Thus, Saavedra uses the space of staging in the novel to present possibilities for changes in the experience of the maternal body.

Keywords: Brazilian Contemporary Literature; Carola Saavedra; Motherhood; Performance; Photography.



1. Introdução

Minha mãe que era toda brilho e superfície, toda Chanel, toda Yves Saint Laurent, minha mãe, uma aparição que tudo ofuscava, mas por baixo, por dentro, aquela massa escura de enganos, de gestos pela metade (Saavedra, 2018, p. 68)

O romance *Com armas sonolentas* (2018), da escritora brasileira Carola Saavedra, perpassa, de alguma forma, as reflexões já levantadas por Marie Cardinal no final dos anos 1970: “como dizer o nosso sexo, a gestação vivida, o tempo, a duração das mulheres?” (Cardinal, 1977, p. 89). Em uma virada que só poderia mesmo ocorrer no século XXI, o romance busca novas vozes ficcionais e convoca ao território literário tanto as artes plásticas quanto o teatro. Se na década de 1970, temas tais como a experiência da maternidade viam-se vinculados na literatura à noção de identidade, hoje essas reflexões parecem ter se deslocado para um debate sobre possíveis afinidades.

Em *Com armas sonolentas*, as personagens podem ser lidas como seres que guardam afinidades tanto com os leitores, quanto com as produtoras de obras que serviram como ponto de partida para a escrita do romance. Uma delas é a fotógrafa italiana Anna Maria Maiolino¹ que também chama a atenção para a ligação entre as mulheres a partir da imagem de um fio ou uma corda que liga pela boca três gerações de mulheres. Outra que pode aqui ser mencionada é a artista mineira Lygia Clark².

Em sua performance “Caminhando” (1964), o participante recebe uma fita de papel e depois de torcê-la, cola as duas pontas, construindo não exatamente um círculo, mas uma fita de Moebius, forma da qual não se pode dizer onde é o dentro e aonde o fora. A fita é continuamente cortada a fim de se desdobrar em faixas cada vez mais estreitas. Mais que uma mera citação, entretanto, a forma e o conceito propostos pela obra de Lygia Clark estruturam o jogo narrativo do romance de Saavedra.

2. Noções de Identidade e Afinidade nas Representações de Gênero

Donna Haraway em *Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX* destaca: “não existe nada no fato de ser “mulher” que naturalmente una as mulheres. Não existe nem mesmo uma tal situação — “ser” mulher” (2019, p. 165). É inegável que a percepção de Haraway, embora contundente para um determinado grupo de mulheres, está longe de se aplicar àquelas que vivenciam cotidianamente as diferenças de gêneros, bem como as atividades decorrentes dessa distinção no contexto cotidiano da América Latina.

Judith Butler³ (2019), por sua vez, em seus estudos sobre atos performáticos, destaca o caráter instável da constituição dos gêneros, evidenciando a contínua repetição estilizada de certos atos que é a base dessa identidade, o que contraria a ideia aparentemente harmoniosa comumente reforçada. Para a autora o gênero se apresenta como uma identidade tenuamente constituída pelo tempo e instituída por meio de uma repetição, a partir do qual as pessoas apresentam seus corpos de formas diversas. Nesse contexto a incorporação de um gênero movimenta um conjunto de estratégias ou estilos de ser que nunca são totalmente auto estilizados, pois essa experiência está inserida em certa história que condiciona suas possibilidades.

De acordo com essa distinção, ser mulher só passa a ter um significado quando o corpo se encaixa em uma ideia histórica do que é uma mulher, tornando-se um signo cultural. Portanto, é justo afirmar que certos tipos de atos

¹ Artista multimídia de origem italiana conhecida pela produção de obras provocadoras e com forte viés político em diversos meios de expressão como o desenho, a xilogravura, a fotografia, o filme, a instalação e a performance.

² Escultora brasileira que revolucionou a experiência com a maleabilidade dos materiais e a interação com o público, principalmente nos anos 1960 e 1970. Na obra de Lygia Clark, a prática com materiais duros (madeira) converte-se em metal flexível em “Bichos” e chega à borracha na “Obra mole”. Em “Caminhando”, a fita distorcida na “Obra mole” é recortada e cria-se uma situação limite: “o objeto não estava mais fora do corpo, mas era o próprio corpo”. (Lygia Clark – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org))

³ Butler, J. (2019). Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In H. B. Hollanda (Ed.), *Pensamento Feminista conceitos fundamentais* (pp. 213–230). Bazar do Tempo.



são geralmente interpretados como expressão de uma identidade de gênero e, quando não está de acordo com a identidade esperada, contestam expectativas acarretando políticas de regulação e controle social.

Neste sentido, fabular ou refletir sobre a maternidade, bem como acerca de outras experiências diretamente ligadas ao que foi socialmente construído como parte da atuação das mulheres no corpo social não significa reafirmar o jogo do patriarcado. Ao contrário, trata-se de perceber a condição histórica dessas mulheres e não as negar o direito de refletir sobre a própria condição. Como nos ensina Teresa de Lauretis, as mulheres em nossa cultura são motivadas e sustentadas por uma contradição irreconciliável, pois “situam-se tanto dentro quanto fora do gênero, ao mesmo tempo dentro e fora da representação”⁴.

A intertextualidade também está presente no título do romance que reproduz um trecho do poema *Primero sueño*, de Sor Juana Inés De la Cruz (1648–1695), nome de grande destaque da literatura hispano-americana. O poema nos permite vislumbrar um viés narrativo de resistência aos limites não apenas do texto literário, mas também ao contexto social imposto às mulheres. Outra obra da poeta é citada durante o romance *Com armas sonolentas* a partir da leitura da personagem Avó. A carta “*Repuesta a sor filotea*” foi escrita em 1691 e se destaca pela clara defesa da escritora aos direitos intelectuais das mulheres. Por abordar temas que perpassam a existência de mulheres desde séculos passados até a atualidade, a presença dos poemas de De La Cruz no romance de Saavedra nos evidencia a delicada linha que liga diversas gerações.

Brandão (2004) em um dos seus ensaios que abordam o feminino na literatura, enfatizando a representação da mulher como ficção masculina, ou o contrário, sujeito de sua própria escrita, destaca que o texto é o lugar onde os objetos de desejo se corporificam na materialidade dos significantes e por isso não é fiel à realidade como muitas vezes o leitor crê. Portanto, a personagem feminina é um produto do sonho alheio e aí ela circula, produzida e construída no registro de quem escreve. Nesse sentido, em um contexto literário onde personagens femininas foram por muito tempo usadas como forma de reafirmação de estereótipos de gêneros torna-se possível perceber em volume considerável na literatura contemporânea onde Saavedra se destaca, a abordagem de temas que se relacionam com a maternidade e com cobranças estéticas e comportamentais comumente imputadas ao gênero feminino.

É importante destacar, no entanto, que a escrita ligada a questões supostamente atreladas ao feminino não parece mais suficiente para a construção de algo tão complexo quanto uma suposta identidade feminina. Logo, o conceito de identidade será aqui substituído pela noção de afinidade.

3. Fitas e Fios

Outro aspecto que será abordado por este artigo é a aproximação entre a literatura e outras expressões artísticas. Ao aproximar-se da fotografia e da performance, a autora brasileira encontrou uma forma para a narrativa que põe em debate, dentre outras questões, a complexidade das relações entre mães e filhas.

A fita de Moebius evocada pela performance *Caminhando* (1964) de Lygia Clark parece moldar o percurso dos leitores que ecoam, por sua vez, os passos das personagens no romance *Com armas sonolentas*, quinto romance publicado pela escritora brasileira Carola Saavedra. A performance da artista plástica mineira produzida nos anos 1960 ressurgiu como esqueleto estrutural do romance de Saavedra. O trabalho de Lygia Clark já havia sido evocado em produção anterior da escritora brasileira. Em seu terceiro romance, *Toda Terça*, Saavedra faz menção à fita de Moebius a fim de estruturar a intrincada relação estabelecida entre vida e ficção, sobretudo na construção dos jogos amorosos como explicita o narrador no início do romance:

Era um filme argentino, um filme argentino sobre uma equação matemática facilmente demonstrável com a ajuda de uma fita de papel: pega-se a fita de papel, vira-se uma das pontas ao contrário, cola-se uma ponta na outra; pega-se uma formiga, põe-se a formiga para passear sobre a fita; observa-se como

⁴ De Lauretis, T. (2019). A tecnologia de gênero. In H. B. Hollanda (Ed.), *Pensamento Feminista conceitos fundamentais* (p. 132). Bazar do Tempo.



a formiga desliza pelos dois lados da fita por toda a eternidade. No caso do filme, não era uma formiga, mas o protagonista, um cara qualquer que, em vez de deslizar por uma fita, ficava andando no metrô de Buenos Aires por toda a eternidade. (Saavedra, 2007, p. 20)

A imagem é utilizada para se introduzir a figura de Javier, um dos narradores do romance, que seduzirá Ulrike, ambos personagens de um conto que compõe um livro aberto por uma personagem feminina, na mesa de uma cafeteria, logo após uma sessão de cinema. O jogo de sedução na obra cola-se à construção ficcional e, depois de iniciados os percursos, não é mais possível separar uma coisa da outra ou interromper o caminho que se abre a partir desse mergulho da personagem no jogo que é ao mesmo tempo amoroso e ficcional.

A protagonista do romance encena a própria vida no consultório de psicanálise, aonde vai todas as terças e um intrincado jogo é tecido entre personagens que se desdobram ao longo da trama. A fala de Javier, no início do romance, explicita ao leitor a força da fabulação como elemento estrutural da narrativa:

Eu continuei mentindo, de Bogotá, não por falta de sinceridade, mas porque ainda esperava, até o último momento, que Ulrike não acreditasse, que eu falava espanhol, que tinha até uns discos, uns retratos, tapeçarias panamenhas nas paredes, artesanatos, mantas coloridas, flautas feitas à mão. Mas Ulrike acredita, e já não tenho como voltar atrás, Ulrike acha que sim, e eu concordo que sim, que semana que vem com certeza, que semana que vem danças e artesanatos e retratos feitos à mão, e saio apressado, deixando numa folha de caderno um número de telefone e o meu nome, Javier, de Bogotá. (Saavedra, 2007, p. 24)

Ao mesmo tempo em que seduz Ulrike, a suposta personagem exótica norueguesa, a fala de Javier convida igualmente o leitor ao mergulho na narrativa que abrigará uma história dentro da outra infinitamente, sem que seja possível separá-las, como explicita o próprio romance, mais uma vez, como forma de evidenciar ao leitor a tessitura do jogo textual: “Isso me lembra aquelas bonequinhas russas, dessas que vêm uma bonequinha dentro de outra bonequinha igual, só que maior, e essa, por sua vez, também se esconde dentro de uma bonequinha maior, a assim por diante”. (Saavedra, 2007, p. 114–115).

Em *Com armas sonolentas*, ao retomar a fita de Moebius, Saavedra atrela a forma a outros sentidos. Se no romance anterior, o movimento da fita foi atrelado ao jogo ficcional e às construções que envolvem as paixões entre os amantes, em *Com armas sonolentas* a autora atribui a forma à repetição que se estabelece entre as gerações e ao intrincado jogo da maternidade que também se relaciona ao universo das representações e enfatiza a impossibilidade de escape da relação iniciada, como veremos mais adiante neste artigo.

No romance, o entrelaçamento de quatro gerações de mulheres reafirma uma premissa fundamental ao campo ficcional, que nas artes plásticas já havia sido proposta por Lygia Clark: muitas vezes o lado de dentro é igualmente o lado de fora. Na maternidade, como no palco, essa premissa virá à tona revelando um aspecto pouco debatido acerca das relações entre mães e filhas: a impossibilidade de ruptura da linha que as une.

O caminho percorrido pelas personagens reafirma a todo instante que a fita de Moebius, forma complexa da qual não é possível sair, coincide com a própria experiência da maternidade, tema abordado pela obra. No romance, a estrutura do texto é pautada pelo tema que também direciona a experiência do leitor na busca dos elos capazes de unir as histórias das três mulheres que compõem a narrativa: Anna, Maíke e avó, que, após um intrincado jogo narrativo apresentam-se em outra volta do percurso como avó, mãe e filha.

Na fotografia usada como referência por Saavedra, também pode-se ver a presença de três gerações de mulheres. A obra foi vista no MASP e, segundo a escritora, quando o livro já estava quase pronto, ela se deu conta que o início do processo de criação foi desencadeado pela imagem desta fotografia intitulada “Por um fio” onde três mulheres sentadas lado a lado com ombros emparelhados olham em direção à câmera. A mulher do centro é a artista Maiolino, à sua esquerda está sua filha e à sua direita, sua mãe. Um mesmo fio sai da boca da mãe, entra e sai da boca de Maiolino e finaliza na boca da filha.



As afinidades não se limitam ao escopo da produção do romance, mas também habitam o âmbito da recepção. Por se tratar de questões coletivas historicamente vividas, as leitoras de Saavedra podem travar afinidades com as personagens do romance. O que aqui chamamos de “afinidade” relaciona-se a uma ligação tênue, e nem sempre visível, entre os seres; semelhante talvez à imagem das mulheres ligadas entre si por um fio na fotografia de Maiolino e não às noções de construção ou desconstrução identitária.

A fotografia de Maiolino que também tece de certa forma a trama do romance de Saavedra pode lembrar a brincadeira doméstica de uma família italiana em um almoço de domingo, como apontaram os críticos da fotógrafa, mas, como afirma a artista, a obra “vira pelo avesso a ideia de delicadeza ou fragilidade atrelada ao feminino. Costumo dizer que tenho séculos dentro de mim. É a questão de ser uma mulher de uma geração já passada”.⁵

Em seu romance, a escritora Carola Saavedra, nascida no Chile e radicada no Brasil, também parte de uma figura feminina ancestral a fim de repensar a condição da mulher e das relações que tecem seu cotidiano. No livro, a obra de Lygia Clark estrutura o romance que se divide em duas partes: o lado de dentro e o lado de fora.

A figura da fita de Moebius é explicitada na obra e se coloca como o traçado que guia os passos das personagens, marcando os encontros e desencontros de mãe, filha e avó. A recorrência das imagens que constroem espaços de memória no romance coloca-se como a base constitutiva da própria narrativa, uma narrativa a partir de uma imagem.

4. Ninfas: Novidade e Repetição

Agamben, em sua obra intitulada *Ninfas* parece nos dar uma importante chave conceitual para compreender a presença de formas e imagens capazes de encapsular nossas experiências em produções artísticas. Para o autor, assim como a *Ilíada* e a *Odisseia* se fundaram sobre um vasto, mas finito, repertório de combinações verbais (“pé veloz”, “elmo ofuscante”, “de muitos enganos”, etc.), as pinturas e xilogravuras clássicas também se apoiavam em um repertório de fórmulas preexistentes para comporem suas produções. Sobre esses repertórios que atuam como artifícios capazes de expressar as relações humanas, afirma o filósofo italiano Giorgio Agamben: “as fórmulas, exatamente como as *Pathosformel* de Warburg, são híbridos de matéria e forma, de criação e performance, de novidade e repetição” (Agamben, 2012, p. 28).

Ao falar do Atlas *Mnemosyne*⁶, Agamben explica que faríamos uma leitura equivocada se procurássemos entre as epifanias⁷, algo como um arquétipo ou um original da qual as outras derivariam. “Nenhuma das imagens é original, nenhuma é simplesmente uma cópia. Nesse sentido, a ninfa não é um material passional à qual o artista deve dar nova forma, em um molde ao qual deve submeter seus materiais emotivos. A ninfa⁸ é um composto indiscernível de originalidade e repetição, forma e matéria”.

⁵ Martí, S. (2018). Anna Maria Maiolino ganha retrospectiva no Museu de Arte Contemporânea de Los Angeles. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/02/anna-maria-maiolino-ganha-retrospectiva-no-museu-de-arte-contemporanea-de-los-angeles.shtml>.

⁶ Obra final de Aby Warburg. O livro *Ninfas*, que traz a reflexão de Agamben a partir do Atlas *Mnemosyne* de Warburg é um dos volumes que complementa o catálogo de exposição da 30.ª Bienal de São Paulo, *A iminência das poéticas*. O livro constata que, apesar de sua mudez, as imagens não cessam de “produzir glosas e palavras, textos e polêmicas”. O livro *Ninfas* investiga a complexa relação travada nas artes entre o verbo e a imagem, relação estrutural do processo de produção do romance *Com armas sonolentas*, de Saavedra.

⁷ No romance de Saavedra, há imagens que também surgem como momentos epifânicos das personagens. Nesses instantes, as personagens vislumbram imagens que as ajudam a compor as próprias identidades. Afirmações como a coincidência entre o dentro e o fora são diversas vezes reveladas por momentos de epifanias no romance.

⁸ Para Luiz Pérez-Orama, ao evocar a ninfa de Warburg em sua brilhante reflexão, Agamben propõe um retorno ao pensamento analógico. Para o autor, as obras se manifestam como arquivo e atlas e nos atingem quando se assemelham e se diferenciam de outras obras. É no registro dessa possibilidade que as obras “se fazem em nós e significam conosco e ali encarnam como sobrevivência e aterforma de outras formas”. (Pérez-Oramas, Luis. Apresentação. In G. Agamben, *Ninfas*, 2012, p. 9).



5. A Encenação ou a Maternidade como Performance

A maternidade como performance na obra de Carola Saavedra parece apontar para essa forma híbrida na qual as semelhanças não atestam uma encenação ou a repetição de um molde, mas, curiosamente, exibem diferentes versões do mesmo, ou diferentes versões da mesma dor. No romance, a autora aborda as relações travadas entre mães e filhas que se repetem de geração em geração e termina com um episódio vivenciado em um palco, espaço por excelência da encenação. É nesse espaço que as histórias se fecham e que novas narrativas podem ser forjadas pelas próprias personagens.

Maike, a mulher da mais jovem geração que compõe o romance, parece ter compreendido a necessidade da ficção como caminho, ou seja, como única forma de transformação de si mesma. Ao viajar da Alemanha para o Brasil em busca de uma revelação secreta sobre sua origem, a personagem parece compreender a impossibilidade de se chegar a uma suposta origem e destaca a força da ficção que acaba cumprindo o papel anteriormente reservado à descoberta da origem. Ao se deparar com a festa de carnaval no Rio de Janeiro, a personagem tem o olhar voltado a diversas fantasias, como pode ser visto no seguinte relato da personagem:

Acabei aceitando outro drinque cor-de-rosa, dessa vez de um coelho que passava com uma bandeja, me sentei numa *chaise longue* carmin e dourada, pouco depois, na cadeira ao meu lado, sentou-se um senhor de terno e gravata-borboleta [...] aprecie, disse, aprecie a expectativa, o ritual, ele falou, dando às palavras um tom levemente exagerado, quase dramático, [...] sim, eu disse, sem saber muito bem o que fazer, como era o tal ritual do charuto, o ritual é sempre mais importante do que o objeto, mas é só um charuto, tive vontade de dizer, não, isto não é um charuto, ou nunca é só um charuto, e eu não sabia por que havia aceitado. (Saavedra, 2018, p. 210–211)

“Após alguns minutos, soou um gongo e as cortinas se fecharam” (Saavedra 2018, p. 213). Como no palco de teatro onde estreia Anna Marianni, tudo pode ser apenas uma invenção e nem por isso menos real. A relação entre Anna e Maike não é conhecida por nenhuma das personagens, já que o elo entre elas é uma suposição feita apenas pelo leitor que une os fios das diferentes narrativas do romance. No sarau supostamente visitado por Maike durante o carnaval no Rio de Janeiro, há também a presença do palco como espaço que guarda algo que, mesmo não compreendendo, é reconhecido como marca significativa que também compõe a trajetória da personagem. A mudança da história de Maike não se associa à descoberta de sua origem e sim à criação de outras histórias, por um viés ficcional.

Nheengatu, ele disse, imagino que já ouviu falar, eu fiz que não com a cabeça, é a língua geral, a primeira, a língua que te mapeou antes de você ser quem é, para sempre incrustada no corpo, para sempre perdida, de certa forma é o que procuramos, a origem, mas não perca seu tempo com isso, é uma origem irrecuperável, a nós só resta o artifício e o mal-entendido. (Saavedra, 2018, p. 213–214)

A ideia da encenação permeia o romance desde a abertura do texto. A primeira história narrada é a de Anna Marianni, uma jovem e sedutora atriz, dotada de uma beleza singular. Ela se apaixona por um cineasta alemão chamado Heiner Neumann (um deus nórdico) que ela conhece em um local suntuoso, no Copacabana Palace, durante o festival de cinema do Rio de Janeiro. O sonho de Anna é desfilar no tapete vermelho do festival, espaço reservado a poucos escolhidos. O local do encontro é, dessa forma, repleto de glamour e, desde o início, o romance dessas personagens (Anna e Heiner) é desencadeado por uma encenação.

Ela achou estranho, quase ridículo, tudo aquilo parecia um sonho, ou uma encenação. Então, Heiner Neumann aproximou os lábios do dorso da sua mão, não foi propriamente um beijo, mais uma pantomima, pois o fingimento do beijo era mais importante que o beijo em si, murmurou algo, encantado, deve ter sido, e entraram juntos na festa (Saavedra, 2018, p. 19).

A primeira vez que uma figura materna é mencionada no romance, essa aparece como parte de uma mentira sem importância, como se a respeito dessa figura, pouco pudesse ser dito ou como se só o ficcional pudesse abordar a maternidade. A aparição da figura materna é inaugurada no romance quando Heiner pergunta a Anna



sobre sua mãe: “[...] e seus pais?, Heiner perguntou, o assunto que Anna evitava abordar, disse apenas, meu pai eu não conheci, morreu antes de eu nascer, minha mãe mora noutra cidade, no interior de Minas, mentiu [...]” (Saavedra, 2018, p. 26). A narrativa sobre a mãe começa assim com uma mentira e termina ao final do romance com um monólogo onde, ao invés de falar das lembranças de sua mãe, Anna fala de si mesma como mãe no palco do teatro.

Mais à frente no romance, ao fazer a mala que levaria sua mudança para a Alemanha, Anna também privilegia a ficção. Além das poucas roupas, sua bagagem se resumia a “uma maleta de maquiagem, meia dúzia de livros de interpretação, um exemplar de O homem e seus símbolos, e Crepúsculo dos deuses em DVD. O restante, decidira jogar tudo fora, não queria nenhuma lembrança, nenhuma fotografia, nada” (Saavedra, 2018, p. 27). A personagem, sem laços afetivos, vê a saída do país como uma libertação.

Amigo, amigo, desses de sentir falta, de ligar no aniversário, no Natal, nunca teve. Um amor?, também não. Talvez a culpa fosse dela, ao mesmo tempo que sempre ansiava pelo olhar, pela atenção, pelo amor das pessoas, ao conseguir o que desejava, não sabia o que fazer com aquilo. Quando alguém lhe perguntava, você o ama?, ela sempre, uma pausa de um ou dois minutos, mesmo que já soubesse a resposta, que a tivesse na ponta da língua, ela respondia, amo, mas do meu jeito, que era uma forma elegante de dizer não, não amo, mas queria muito amar. (Saavedra, 2018, p. 28)

Neste contexto em que a personagem, eufórica, deixa o país, a mãe surge como um nó cego que deveria ser esquecido.

Ir embora era como ter uma segunda chance. A verdade é que, naquela época, não havia nada nem ninguém que significasse um laço, um compromisso, e tudo colaborava para que ela conseguisse se manter na superfície, jamais se aprofundar, jamais tocar a densa matéria do sofrimento, algo que na mínima aproximação a engoliria sem retorno, e havia a mãe, claro, mas a mãe era um nó cego, não era um laço, cuidaria dela assim que pudesse [...] (Saavedra, 2018, p. 28).

Mais à frente no romance, já na Alemanha e com o relacionamento amoroso arruinado, ao descobrir que está grávida, Anna lembra-se da mãe, da casa de dona Clotilde e do abandono vivido na infância. Ao se descobrir grávida, já no quarto mês de gravidez, quando não era mais possível nem mesmo uma curetagem, Anna entra em pânico: “Na memória, apenas o horror, de repente ela, ou aquilo que ela achava que era ela, começava a se desfazer”. Na sequência, a personagem lembra-se da mãe, envolta por outros afetos:

[...] pensou na própria mãe, depois de tantos anos sentiu vontade de tê-la por perto, só por um instante, a mãe por perto, dormindo com ela no quarto escuro e abafado da infância, a mãe que nunca a protegera de dona Clotilde, aquele constante abandono, aquela resignação, é preciso aceitar, minha filha, ela tem condições, pode te oferecer uma vida melhor, a mãe que ela tentava esquecer, quando tivesse dinheiro, a tiraria de lá, mas agora abraçada a Birgit chamou pela mãe, quase inaudível, mesmo que a mãe fosse apenas uma pessoa que a tinha parido e que ela chamava de mãe. (Saavedra, 2018, p. 54)

Ao perceber que não queria o filho que crescia em silêncio dentro da sua barriga, feito um fantasma, Anna diz com todas as letras: “isso que está aqui dentro não é meu filho, é qualquer outra coisa, mas não é meu”. Heiner fica enfurecido e a olha como se ela fosse um monstro. Pela primeira vez perde o ar blasé que o acompanhava, “parecia outra pessoa” e pergunta: “você não vai dar o meu filho, afinal, que tipo de pessoa é você?”

Que tipo de pessoa ela era? Do tipo que não queria ter um filho aos vinte e um anos, morando num país estrangeiro, sem amigos, sem família, sem falar a língua e casada com um homem que ela não amava e que nunca estava em casa, desse tipo horrível de pessoa, pensou. (Saavedra, 2018, p. 56)

O encontro entre mãe e filha na obra de Saavedra ganha força no momento da encenação, reafirmando a ambivalência dos raros encontros que podem se dar entre personagens ligadas por esse elo afetivo. Mãe e filha



no romance parecem nunca se entender, exceto via alguma mediação, como a exercida pelo jogo de atuação no palco de um teatro. Tal encenação, entretanto, não está ligada à ideia de não-autenticidade e sim ao que há de mais contundente no jogo ficcional: o pacto do acreditar desacreditando.

6. Capivara, Bicho dos Trópicos

A figura da capivara, bastante emblemática no romance, exemplifica a abertura do espaço ao que não se conhece por meio da razão. Ela surge a primeira vez no momento em que Anna solta o carrinho de seu bebê. No parque, sentada em um banco, Anna olhava para o bebê no carrinho, até o momento em que não sentia mais nada, “nem carinho, nem raiva, muito menos amor”. Anna se sente olhada pela capivara. “O animal estava ali parado, encarando-a. Acho estranho uma capivara na Alemanha, não eram bichos dos trópicos?” A capivara, em alto e bom som, fala sobre o custo de renegar o sítio natal. Em seguida, “ela voltou a sentir uma brisa morna, um cheiro de mar, como na infância, como se realmente tivesse sido transportada para uma tarde no calçadão de Copacabana” (Saavedra, 2018, p. 61).

Anna olhou para o carrinho, que era agora um carrinho de boneca, a boneca chorava, não chore, bonequinha, tudo vai ficar bem, pode ir, Anna, eu cuido da sua filha, a capivara parecia sussurrar ao seu ouvido, além disso, tenho experiência, já tive muitas ninhadas, ela vai ficar bem. Anna encostou o carrinho perto de uma árvore, acionou os freios, a capivara tinha razão, em pouco tempo estaria escuro, e ela precisava ir, durma bem, ela disse em voz muito baixa, enquanto ajeitava o gorro e cobria a filha com a manta. (Saavedra, 2018, p. 61–62)

A filha vista como uma boneca em um carrinho de brinquedo mostra a impossibilidade da personagem de encarar o que de fato se passava, inquietação que continuou a rondando ao longo de todo o romance. Se a figura de um carrinho de boneca surge como uma forma de escape para suportar a ausência do olhar amoroso que Anna não consegue dirigir à filha, tal imagem parece se impregnar na personagem da filha.

Posteriormente no romance, o primeiro amigo de infância de Maike, a boneca um dia abandonada no parque, também terá dúvidas sobre sua natureza, como no fragmento que se inicia com a pergunta de Max, melhor amigo de Maike:

[...] o que te dá tanta certeza de que você existe? Na primeira vez que ele me fez essa pergunta lembro que fiquei sem reação, e minha resposta foi, eu sei porque eu sei, ele continuou, a Pippi Meialonga também acha que existe e ela não existe. Eu não respondi. Algumas semanas depois, veio com Mary Poppins, ela também não existe [...] como você. (Saavedra, 2018, p. 74)

É no contexto dessa discussão, durante um piquenique das famílias, em que Maike grita para reafirmar que ela existe, que Max acaba pegando uma faca e enterrando nas costas da menina. “Sim eu existia. Os gritos da minha mãe me trouxeram de volta, e suas mãos tocando a carne em volta da faca, alguém gritando não tire, não tire a faca!, e lembro do olhar de Max, triunfante, parecia dizer, eu não disse? Minha mãe chorava e gritava para Max, monstro, monstro, assassino, a mãe de Max parecia uma estátua de cera” (Saavedra, 2018, p. 75)

No palco, Anna Marianni narra diversas vezes a história do abandono do bebê no parque conferindo a cada encenação um diferente desfecho e, nesse movimento, retoma a imagem do fio ou corda proposto pela fotografia de Maiolino e tenta imaginar qual seria seu avesso. No palco, a atriz confere novo desfecho à cena do parque em que a mãe solta o carrinho de bebê.

A mãe, atrás de um arbusto, de uma árvore. Qual seria o avesso de NÓS DUAS? Um elástico esticado demais? E, após uns minutos nesse movimento de gangorra, decidiu: ficaria com o bebê, decidiu, a sua filha, pensou em voz muito baixa, minha filha, e as palavras se estendiam feito corda envolvendo os dois corpos, ela e o bebê. (Saavedra, 2018, p. 172)

A imagem do carretel também faz alusão à linha que insiste em ligar as personagens. “Como era possível esse mundo que se desfazia feito a linha de um carretel, e minha mãe girando e girando numa velocidade



inimaginável, até que não restasse nada, só um cilindro de plástico no chão de um quarto de empregada” (Saavedra, 2018, p. 173). O olhar que liga as narrativas que compõem o romance pode ser visto como o que Teresa de Lauretis nomeia como “sujeito do feminismo”. A autora usa o termo para expressar uma compreensão do sujeito (feminino) não apenas como diferente de Mulher com letra maiúscula, a representação de uma essência inerente a todas as mulheres (que já foi vista como natureza, mãe, mistério, encarnação do mal, objetivo do desejo e do conhecimento [masculinos], “o verdadeiro ser-mulher”, feminilidade etc.), mas também como diferente de “mulheres”, os seres reais, históricos e os sujeitos sociais que são definidos pela tecnologia de gênero e efetivamente “engendrados” nas relações sociais “Assim como o sujeito de Althusser que, estando totalmente “na” ideologia, acredita estar fora e livre dela, o sujeito que vejo emergir dos escritos e debates correntes sobre o feminismo está ao mesmo tempo dentro e fora da ideologia de gênero, e está consciente disso, dessas duas forças, dessa divisão, dessa dupla visão” (De Lauretis, 2019, p. 131 e 132).

Como em um complexo jogo de encaixe, o espaço do palco, na última parte do romance, revela ou não (já que se trata de uma encenação) a intrincada relação entre essas gerações de mulheres que podem tanto estar presas a repetições familiares quanto a estruturas históricas. Dessa forma, a repetição sofrida por essas personagens pode ser lida como eco de uma sociedade marcada por um discurso específico em torno do feminino e da maternidade.

7. Considerações Finais

Se partirmos das noções de não pertencimento abordadas por Florência Garramuño (2014) podemos perceber na escrita de Carola Saavedra em *Com Armas Sonolentas*, características latentes em grande parte das práticas artísticas da atualidade. O questionamento ao específico que na obra em questão se destaca pela não linearidade narrativa, a inclusão de outro idioma, a intertextualidade e a relação com outras práticas artísticas, surge como possibilidade de redefinição do potencial político da literatura na contemporaneidade. Para Garramuño, o “atordoamento” presente nessas obras que diz respeito a um poderoso e ao mesmo tempo estranho efeito político, pode ser considerado “um modo de levar a estética para um pensamento sobre aquilo que se sente com os sentidos (vista, tato, olfato), mais do que um pensamento sobre a forma”.⁹ Entretanto, essa heterogeneidade não diz respeito apenas aos sentidos mencionadas, mas também “na utilização de ordens diferentes: natureza, cultura, raça, nação, o típico, a região, o indivíduo”.

A partir desse entendimento, percebe-se então que, ao se dispor de diversas práticas artísticas como ponto de partida para o diálogo entre o onírico, o desconhecido e o cotidiano, Carola Saavedra se dedica à escrita de um texto impertinente que apresenta diversas formas, “fazendo com que o texto apareça como a sombra de uma realidade que não consegue iluminar-se por si mesma”.¹⁰

Por um lado, a imagem da fita de Moebius parece ilustrar perfeitamente o conflito que perpassa a questão da maternidade. O que o romance propõe, ao fim e ao cabo, é que independente da forma como a faixa “Caminhando” foi recortada não há como escapar da repetição. O lado de fora é também o lado de dentro. Desta forma, para essas mulheres não há como sair do espaço onde elas se encontram. Apesar do caminho percorrido, o máximo que se alcança é a passagem para o outro lado da fita que desembocará fatalmente no mesmo ponto, exatamente como na fita de Moebius.

Por outro lado, o romance abre a possibilidade para pequenas mudanças que podem ser alcançadas no espaço da encenação. Como a leitura do romance está calcada no movimento da performance de Lygia Clark, o corpo materno, tantas vezes invocado ao longo da obra, coloca-se em movimento. Embora o percurso dos personagens siga um movimento circular, que repete as experiências dos antepassados, cada repetição torna mais estreita e

⁹ Garramuño, 2014, posição 128 [livro eletrônico].

¹⁰ Garramuño, 2014, posição 128 [livro eletrônico].



mais complexa a fita de Moebius e, conseqüentemente, permitem pequenos deslocamentos e a possibilidade de ver pouco a pouco com menos culpa e mais complexidade a experiência do corpo materno.

Referências

- Agamben, G. (2012). *Ninfas* (R. Ambrosio, Trad.). Hedra.
- Brandão, R. S. (2004). Passageiras da voz alheia. In L. C. Branco & R. S. Brandão (Eds.), *A mulher escrita* (pp. 11–14). Lamparina editora.
- Butler, J. (2019). Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In H. B. Hollanda (Ed.), *Pensamento Feminista conceitos fundamentais* (pp. 213–230). Bazar do Tempo.
- Cardinal, M. (1977). *Autrement dit*. Grasset.
- De La Cruz, S. J. I. (c2019–2020). Primero sueño. In: BIBLIOWEB. *Catalogo*. Estado de Coahuila: BiblioWeb. <https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/primerosueno.pdf>
- De La Cruz, S. J. I. (c2019–2020a). Respuesta a sor filotea de la cruz. In: BIBLIOWEB. *Catalogo*. Estado de Coahuila: BiblioWeb. <https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/RESPUESTA%20A%20SOR%20FILOTEA.pdf>
- De Lauretis, T. (2019). A tecnologia de gênero. In H. B. Hollanda (Ed.), *Pensamento Feminista conceitos fundamentais* (p. 132). Bazar do Tempo.
- Garramuño, F. (2014). *Frutos estranhos: sobre a inespecificidade na estética contemporânea* [livro eletrônico]. Rocco.
- Haraway, D. (2019). *Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX*. In H. B. Hollanda (Ed.), *Pensamento Feminista conceitos fundamentais* (p. 157–210). Bazar do Tempo.
- Hollanda, H. B. (2019). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Bazar do Tempo.
- Martí, S. (2018). Anna Maria Maiolino ganha retrospectiva no Museu de Arte Contemporânea de Los Angeles. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/02/anna-maria-maiolino-ganha-retrospectiva-no-museu-de-arte-contemporanea-de-los-angeles.shtml>
- Saavedra, C. (2007). *Toda terça*. Companhia das Letras.
- Saavedra, C. (2018). *Com armas sonolentas: um romance de formação* (1.ª ed.). Companhia das Letras.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar. **Revisão por Pares:** Dupla revisão anônima por pares.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.




Os labirintos polifônicos de *A Intrusa* *The polyphonic labyrinths of A Intrusa*

[10.29073/naus.v7i1.872](https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.872)

Recebido: 21 de dezembro de 2023.

Aprovado: 7 de maio de 2024.

Publicado: 27 de junho de 2024.

Autor/a: Vilma Gomes , Universidade Federal de Uberlândia, Brasil, vaparecidagomes@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise realizada em *A Intrusa*, conto de Jorge Luís Borges, gênero discursivo¹ pertencente à esfera literária. Para discutir a construção da polifonia existente nesse conto, buscamos subsídios teóricos no pensamento de Bakhtin. Interessa-nos olhar, nesse estudo, como o autor entrelaça os recursos linguísticos, alinhando-os de forma a construir um texto que manifeste uma multiplicidade de vozes produzindo alguns sentidos provocados pela presença de vozes equipolentes no momento da enunciação.

Palavras-Chave: Dialogismo; Discurso; Enunciação; Linguística; Polifonia.

Abstract

The aim of this article is to present an analysis conducted on *A Intrusa*, a short story by Jorge Luís Borges, a discursive genre belonging to the literary sphere. To discuss the construction of the polyphony existing in this story, we sought theoretical support from Bakhtin's thought. We are interested in examining, in this study, how the author intertwines linguistic resources, stitching them together to construct a text that manifests a multiplicity of voices producing various meanings provoked by the presence of equipollent voices at the moment of enunciation.

Keywords: Dialogism; Discourse; Enunciation; Linguistics; Polyphony.

1. Introdução

Neste artigo pretendemos investigar como o autor de *A intrusa*², Jorge Luís Borges, tece e alinha os recursos linguísticos de forma a possibilitar que um único narrador dialogue com várias vozes equipolentes. A escolha desse gênero discursivo partiu do interesse de efetivar uma análise de uma narrativa literária, por acreditarmos que o conto propicia atividades de leitura e de escrita em diversas esferas da sociedade, principalmente, no meio escolar.

O presente estudo tem, pois, o objetivo de mostrar os possíveis sentidos que podem ser construídos a partir dos recursos polifônicos presentes nas unidades de análises selecionadas as quais chamaremos de enunciados³. Para a realização das análises, pautamo-nos no pensamento de Bakhtin no que se refere à questão da polifonia, recurso que possibilita *ao autor assumir um grau de distanciamento objetivo em relação ao enredo apresentado* (Bakhtin, 2010, p. IX).

¹ Segundo Bakhtin (2000, p. 279), o uso da língua se materializa em forma de enunciados (orais e escritos) e são construídos de acordo com as finalidades das esferas em que são enunciados. Esses enunciados produzidos pelo usuário da língua para efetivar uma interlocução é o que esse autor conceitua como gênero do discurso.

² Esse conto foi publicado, pela primeira vez, em 1949, no livro *O Aleph* que reúne uma coletânea de contos do próprio autor.

³ Estamos tratando como enunciados a materialidade discursiva portadora de sentidos pertencentes a uma dada regularidade — os aspectos da polifonia na narrativa.



O pensamento de Bakhtin sobre as questões da linguagem parte de uma discussão envolvendo o processo de interação verbal. Esse processo passa por uma reflexão sobre a língua, a fala e a enunciação, enfatizando como o sujeito relaciona-se com a língua em um determinado meio social que dialoga com a história e com a ideologia.

O filósofo discute essas questões em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1995), partindo do princípio de que tudo “que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” e esse fenômeno semiótico “apresenta-se de forma mais clara e completa na linguagem. A palavra é um fenômeno ideológico por excelência” (Bakhtin, 1995, p. 36). Segundo o autor, a palavra, diferentemente de outros signos, pode exercer qualquer função ideológica porque é neutra. Com base nesses pressupostos, Bakhtin faz uma crítica a duas orientações linguístico-filosóficas consideradas por ele, como: *subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*.

Sobre a primeira orientação, *subjetivismo idealista*, ele declara que sua sustentação se pauta em uma enunciação monológica ao considerá-la um ato puramente individual. No que concerne à segunda orientação, *objetivismo abstrato*, podemos observar que Bakhtin critica a forma como é concebido o estudo da linguagem. Ele discute a primazia dada por essa orientação filosófica aos fatos normativos da língua. Para ele, não há como estudar a linguagem sem se considerar o sistema linguístico e a fala. Bakhtin refuta a concepção de língua como um sistema estruturado conforme apresentam essas duas orientações, sendo a língua “um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (Bakhtin, 1995, p. 127).

O conceito de interação verbal possibilitará o deslocamento dos estudos de Bakhtin para a concepção de diálogo e, por consequência, o dialogismo, inaugurando o cerne de sua teoria. Sendo assim, no próximo tópico será discutido de que forma esses conceitos se imbricam e possibilitam a construção da polifonia em um texto.

2. Dialogismo e Polifonia

Para discutir o conceito de polifonia desenvolvido por Bakhtin, faz-se necessário apresentar a diferença existente entre polifonia e dialogismo. A noção de recepção e compreensão desenvolvida por Bakhtin ajuda a compreender a natureza dialógica da enunciação, a qual se configura como o espaço comum do locutor e do interlocutor. No espaço enunciativo, podemos observar o jogo que se estabelece entre os interlocutores com o objetivo de concretizar uma interação. Nesse momento, o locutor enuncia porque existe um interlocutor que é chamado a apresentar uma resposta, ou seja, o locutor já pressupõe que o outro dará uma resposta e coloca-se no lugar de seu ouvinte. Por outro lado, a enunciação só se torna significativa quando ela convoca a uma resposta, a uma concordância, a uma apreciação, a uma ação. O interlocutor compreende a enunciação porque coloca os enunciados em um movimento dialógico fazendo interface com o seu dizer e o dizer do outro.

Compreendemos os enunciados do outro quando “reagimos àquelas palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (Bakhtin, 1995, p. 95). Nesse sentido, é um entendimento que não se limita a apenas reconhecer o código, a forma linguística, e nem somente o estabelecimento de um processo de identificação; o que de fato é necessário é a interação dos significados das palavras e sua carga ideológica, não só na perspectiva da enunciação, mas também das condições de produção e da interação entre os interlocutores. Na perspectiva bakhtiniana,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal”. (Bakhtin, 1995, p. 123)

Ele considera dialógica toda forma de discurso que ocorre entre interlocutores em um determinado tempo, espaço histórico, ideológico e social, mutável, sempre em que há mudança de contexto. Por isso, o dialogismo é constitutivo da linguagem, pois, mesmo em textos considerados monológicos, há a presença de uma relação dialógica.



A polifonia se revela por meio da presença de vozes que emergem em um discurso. Nos gêneros dialógico-polifônicos, há a presença de vozes equipolentes que ressoam simultaneamente em um discurso sem haver sobreposição de uma voz sobre a outra.

O recurso utilizado por Bakhtin na análise que fez para desenvolver o conceito de polifonia dos romances de Dostoiévski, em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2010), mostrando como o autor desenvolveu as ações de suas personagens, foi fundamental para diferenciar dialogismo e polifonia.

Ele mostra que no texto polifônico as personagens apresentam uma relativa liberdade em relação ao autor, ou seja, a personagem adquire certa independência e constrói a vida própria, responsabilizando-se pelos seus atos e seu dizer:

a personagem que interessa a Dostoiévski como ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesma, como posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e à realidade circundante. Para Dostoiévski não importa o que a sua personagem é no mundo, mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma. (Bakhtin, 2010, p. 52)

Por isso, no romance polifônico de Dostoiévski, a própria personagem se autodefine, deixa de ser uma marionete nas mãos do autor e passa ser o responsável pelo seu discurso, na medida em que essa personagem absorve aspectos da realidade externa, valores sociais e costumes que a circundam, construindo sua autoconsciência e rompendo com o monologismo do texto. Com isso, Bakhtin insiste ser necessária outra consciência para que ressoem vozes que constituam a polifonia, pois

ao lado da autoconsciência da personagem, que personifica todo o mundo material, só pode coexistir no mesmo plano outra consciência; ao lado de seu campo de visão outro campo de visão; ao lado de sua concepção de mundo, outra concepção de mundo. (Bakhtin, 2010, p. 55–56)

Em função disso, Bakhtin afirma que a própria personagem nunca coincide consigo mesmo, porque já se constituiu do outro, portanto, sua autoconsciência está sempre em constituição, sempre em formação, que se constitui, desconstitui, reconstitui até que, por um processo dialógico, consiga refletir sobre si mesmo. Essa incompletude que é inerente de todo ser humano torna-se fundamental para a construção de texto dialógico-polifônico.

3. O Ressoar de um Entrecruzamento de Vozes

No conto *A Intrusa*, ora analisado, Borges narra uma história que tem como protagonistas dois irmãos: Eduardo e Cristián, entre os quais se interpõe *uma intrusa*, a prostituta Juliana Burgos, por quem os dois se apaixonam perdidamente, e, apaixonar, no mundo desses dois personagens tão viris, é motivo de vergonha e humilhação para ambos. Eles são apresentados no conto como dois crioulos altos e de longos cabelos avermelhados, em cujo sangue circulava, lembra o narrador, a Dinamarca ou a Irlanda. Sem parentes conhecidos e de passado ignorado, sabia-se apenas que foram tropeiros, rebocadores, ladrões de gado e vez ou outra trapaceiros e eram temidos no povoado.

A narrativa gira em torno da história de vida desses dois protagonistas, Eduardo e Cristián, focando um único aspecto dramático, o triângulo amoroso vivido pelos dois. A narrativa é desenvolvida seguindo a estrutura composicional do conto, organizada em tema, tempo, espaço, personagens, trama, elementos que contribuem para a organização do espaço ficcional em que se desenvolve o enredo, o qual (des)vela a realidade de relações amorosas vivenciadas por muitas pessoas.

Na esteira do pensamento de Silva (2010), Borges tece a narrativa cujo tema desenvolve em torno de uma tríade amorosa, que é um tema comum nos meios literários, principalmente, a partir do Romantismo, sendo também, atualmente, bastante explorado em telenovelas. Borges desenvolve a narrativa por meio de uma construção lexical “seca”, precisa, sem enfeites. Por meio de um léxico “rude” retrata a vida desses dois tropeiros, no fim do século XIX, em Turdera, povoado que surgiu no século seguinte.



A história desenvolve-se por um narrador observador, mas, às vezes, há intromissões de uma voz que se apresenta em primeira pessoa, essa “voz se estrutura do mesmo modo como se estrutura a voz do próprio autor” (Bakhtin, 2010, p. 5), adquirindo-se, assim, independência. À medida que a narrativa se delinea, percebemos a complicitude do narrador com a trama, mesmo não sendo esse uma personagem.

Enunciado 1

Dizem (o que é improvável) que a história foi contada por Eduardo, o caçula dos Nelsons, no velório de Cristiano, o mais velho, que faleceu de morte natural, por volta de mil oitocentos e noventa e tantos, no distrito de Móron. (Borges, 1972, p. 139)

A estratégia utilizada para iniciar o conto, em forma de reconto, possibilita a voz que narra, posterior aos fatos ocorridos, remeter a outras vozes, como pode ser observado no início do enunciado 1 o verbo impessoal “dizem”. Isso significa que alguém ouviu de alguém, criando assim, com o passar do tempo, o ressoar de uma voz que coloca em “xeque” a fidelidade do enunciado aos fatos como realmente aconteceu. O enunciado abaixo endossa essa possibilidade de leitura.

Enunciado 2

O certo é que alguém ouviu de alguém, no decurso dessa longa noite perdida, entre um e outro mate, e a repetiu a Santiago Debove, por quem eu a soube. *Anos depois*, voltaram a contá-la para mim em Turdera, onde o fato tinha acontecido. A segunda versão, um pouco mais prolixa, confirmava em suma a de Santiago, com as pequenas variações e divergências próprias do caso. (Borges, 1972, p. 139, grifo nosso)

O narrador, nesse enunciado, já não tem a mesma idade; muitos anos já se passaram e a história continua sendo lembrada. Podemos fazer essa inferência pela expressão *anos depois*, utilizada no início do segundo período do enunciado acima. Aventamos duas possibilidades de se pensar a construção do conto: como um monólogo dialogado ou como um diálogo-polifônico. É possível pensar em monólogo porque o texto tem a forma parecida a uma confissão — o narrador questiona a veracidade do reconto da história e tenta recontá-la como se houvesse presenciado o desenrolar do fato, como em: “o certo é que alguém ouviu de alguém, no decurso dessa longa noite perdida...; a segunda versão um pouco mais prolixa, confirmava em suma a de Santiago” (Borges, 1972, p. 139). Parece-nos que o narrador faz uma espécie de confissão ao dialogar com o discurso de outrem.

A nosso ver, o que fica evidente no desenrolar da narrativa é o diálogo polifônico, porque na verdade, nesse enunciado, percebemos um narrador conversando com quatro vozes equipolentes; o narrador principal dialoga com mais três vozes; a do narrador que contou a história a Santiago Debove no velório de Cristián, com a voz de Santiago Debove por quem ele ficou sabendo a história; e com a voz do narrador que a contou anos depois em Turdera.

Seguindo o pensamento de Bakhtin, outra forma dialógica que pode aparecer no texto polifônico é o da *autoconsciência* da personagem com os discursos do Outro⁴ e com o contexto que a cerca. No caso desse conto, o narrador é onisciente, porque ele parece conhecer tudo o que acontece com os protagonistas quando desenvolve o enredo da narrativa, apresentando para o leitor as emoções e os pensamentos dos mesmos e, mesmo não sendo personagem, configura-se como tal. Podemos verificar esse fato pelas passagens em que há intromissão de uma voz em primeira pessoa, como ocorre em: “vou fazê-lo com probidade”... “isto e o que ignoramos, ajuda a compreender a união em que ambos viviam” (Borges, 1972, p. 140).

Na sequência da narrativa, o narrador refere-se à história dos Nilsens, como: “um breve e trágico retrato da índole dos antigos moradores de subúrbios” (Borges, 1972, p. 140). Promete narrá-la com probidade, enuncia que dificilmente cederá à tentação de não dialogar com o discurso do Outro, no caso, o literário, e, por isso,

⁴ Para Bakhtin, o grande Outro é toda interioridade discursiva... toda e qualquer história de que o indivíduo social se constitui, é um auditório social, uma instância de alteridade.



poderá acrescentar alguns pormenores. A voz que afirma que a história contada apresenta pequenas variações e divergências, não pode ser a mesma que enuncia que irá recontá-la com probidade, o narrador não tinha mais a mesma idade.

Enunciado 3

Anos depois, voltaram a contá-la para mim em Turdera, onde o fato tinha acontecido. A segunda versão, um pouco mais prolixa, confirmava em suma, a de Santiago, com *as pequenas variações e divergências concernentes ao caso*. Escrevo- a agora porque nela se encerra, se não me engano, *um breve e trágico retrato da índole dos antigos moradores de subúrbio*. Vou fazê-lo com probidade, mas já estou vendo que cederei à tentação literária de acentuar ou acrescentar algum pormenor. (Borges, 1972, p. 139–140, grifo nosso)

Nesse enunciado, podemos evidenciar uma ocorrência polifônica porque as duas vozes apresentam-se com independência.

No enunciado que se segue, parece-nos poder observar a presença da *autoconsciência* do narrador:

Enunciado 4

O pároco me disse que seu predecessor se lembrava, não sem surpresa, de ter visto na casa dessa gente, uma gasta Bíblia da capa negra, com caracteres góticos; nas últimas páginas entevi nomes e datas manuscritas. Era o único livro que havia na casa. A acidentada crônica dos Nilsen *perdida como tudo se perderá*. O casarão, que já não existe, era de tijolo sem reboco; do saguão se divisavam um pátio de baldosa vermelha e outro de terra. Poucos entraram ali, *os Nilsens defendiam sua solidão*. Nos quartos desmantelados dormiam em catres; seus luxos eram o cavalo, o apeiro, a adaga de folha curta, a vestimenta pomposa dos sábados, e o álcool pedenciador. *Sei que eram altos de cabeleira avermelhada*. A Dinamarca ou a Irlanda, de que nunca ouviram falar, andavam no sangue desses dois nativos. O bairro temia os ruivos; *não é provável que fossem responsáveis por alguma morte*. Ombro a ombro, lutaram uma vez contra a polícia. Diz-se que o caçula teve uma alteração com Juan Iberra, *em que não levou a pior, o que segundo os entendidos, é bastante*. Foram tropeiros, quarteadores, ladrões de gado e até trapaceiros. Tinham fama de avarentos, salvo quando a bebida e o jogo os tornavam generosos. De seus parentes nada se sabe, nem de onde vieram. Eram donos de uma carreta e de uma junta de bois.

Fisicamente diferem dos malfeitores que deram seu apodo foragido à Costa Brava. Isto, *e o que ignoramos*, ajuda a compreender o quanto foram unidos. *Desentender-se com um era contar com dois inimigos*. (Borges, 1972, p. 140, grifo nosso)

Segundo Bakhtin (2010, p. 53), “tudo de que se serve o autor para criar uma imagem rígida e estável da personagem, o quem é ele torna-se objeto de reflexão da própria personagem e objeto de sua autoconsciência”, instaurando assim, um diálogo-polifônico.

No início do enunciado 4, podemos evidenciar a presença de três vozes equipolentes manifestando-se em um único narrador: a voz do pároco, do predecessor do pároco e do próprio narrador. Essas três vozes descrevem, simultaneamente, os hábitos dos Nilsens — eram solitários e temidos por todos no bairro, pela fama de valentes e avarentos.

Seguindo a leitura do enunciado, podemos evidenciar, pelo menos, mais três vozes. A primeira apresenta-se quando o narrador se posiciona a respeito da estatura das personagens — “Sei que eram altos” — essa voz não pode ser a mesma voz do narrador que rememora a história, o narrador, nesse momento, coloca-se em outro lugar. Emerge outra voz que é evocada pelo verbo dizer impessoal. “Diz-se que o caçula teve uma alteração com Juan Iberra”. Nas passagens “Segundo os entendidos... e o que ignoramos”! verificamos mais duas vozes que se manifestam pela voz do narrador, mas sendo de instâncias enunciativas diferentes. O narrador dialoga com duas vozes vindas de outros lugares.



Esse recurso polifônico utilizado para descrever as personagens, evidencia, para o leitor, a má índole deles, “Foram tropeiros, quarteadores, ladrões de gado e até trapaceiros”. Muitas vozes apresentam-se confirmando, simultaneamente, a imagem que as pessoas do bairro do subúrbio faziam dos dois irmãos.

Após a descrição das personagens, o narrador acentua o desenvolvimento do enredo descrevendo o envolvimento dos dois irmãos com a personagem Juliana Burgos. Esse é um triângulo amoroso permeado por deslealdade, traição, preconceito e “coisificação” da mulher. Cristián leva Juliana para morar com ele e, Eduardo seu irmão, também se apaixona por ela. Os moradores do bairro ficaram sabendo e preveem, com alegria, a rivalidade entre os irmãos. Mas, para a decepção de todos, eles compartilham a mesma paixão. Para eles, Juliana é uma “coisa” que pode ser usada e descartada. Ela e todas as mulheres. Podemos fazer essa inferência com base no relato do narrador sobre o dia em que Eduardo levou uma companheira para casa:

Enunciado 5

Ao voltar, levou para casa uma rapariga que encontrara pelo caminho, e em poucos dias a deixou. Tornou-se carrancudo; embriagava-se sozinho no armazém e não se dava com ninguém. Estava apaixonado pela mulher de Cristián. O bairro, *que talvez soubesse disso antes dele*, previu com pérfida alegria a rivalidade latente dos irmãos. (Borges, 1972, p. 141, grifo nosso)

Nesse enunciado, parece haver alternância de vozes, duas *consciências*, dois discursos que estão sob a mesma imagem. A reflexão feita pelo narrador *que talvez soubesse disso antes dele*, sobre a posição das pessoas do bairro a respeito da relação entre os irmãos, mescla essas duas *consciências*. O uso do advérbio *talvez* pode provocar a presença dessa ambiguidade, porque esse advérbio desliza os sentidos induzindo o leitor a pensar também que as pessoas não soubessem da paixão de Eduardo por Juliana. No questionamento do narrador, suas dúvidas demonstram que há uma multiplicidade de vozes *plenivalentes* coadunando com a voz do narrador, instaurando, assim, um processo dialógico-polifônico.

Outra forma de marcar o diálogo-polifônico é o discurso direto. Ilustrando o pensamento bakhtiniano de que a fala da personagem evoca a voz do Outro que o constitui, caracterizando-o, de acordo com as intenções do autor, como um personagem “caracterológico.”

O discurso da personagem é elaborado precisamente como o discurso do outro, como discurso de uma personagem “caracterológica ou tipicamente determinada, ou seja, é elaborado como objeto da intenção do autor, e nunca do ponto de vista da própria orientação dessa personagem centrada no referente”. (Bakhtin, 2010, p. 214, grifos do autor)

Nessa perspectiva, a voz da personagem Cristián marca como os homens de Turdera relacionavam-se com as mulheres:

Enunciado 6

— Vou a uma farra na casa do Farias. Aí está Juliana, se quiser pode usá-la.

A voz da personagem, Cristián, vem enfatizar a questão do preconceito e da “coisificação” da mulher, revelando que ele já sabia da paixão de Eduardo por Juliana. O fazer narrativo, a forma como o narrador apresenta as personagens, na perspectiva do outro, faz com que o leitor perceba que o bairro do subúrbio onde viveram Eduardo e Cristián era domínio só de homens. As mulheres eram pessoas sem sentimento, sem vontade própria e que podiam ser manipuladas por eles.

Em nenhum momento admitia-se a presença de Juliana no mundo dos dois irmãos. Por isso, decidiram vendê-la para um prostíbulo. Mas mesmo depois disso, não recomeçaram a vida que pretendiam, pois a rachadura já se estabelecera. Nem Cristián, nem Eduardo conseguiram evitar visitas ao prostíbulo onde estava Juliana e isto incomodava a ambos. Por isso, decidiram levá-la de volta.



Enunciado 7

Cristián foi para Morón: no curral da casa que sabemos reconheceu o cavalo de Eduardo. Entrou; dentro estava o outro, esperando vez. Parece que Cristián lhe disse:

— Continuando assim, vamos cansar os cavalos. Mais vale que a tenhamos à mão. (Borges, 1972, p. 143)

Nos enunciados 6 e 7, o autor não se sobrepõe à sua personagem, à semelhança de Dostoiévski. Ele possibilita que os próprios “heróis” se posicionem a respeito de si mesmos e reflitam sobre o meio em que estão inseridos e, nesse processo dialógico, criem uma *autoconsciência* desencadeando, assim, a polifonia. (Bakhtin, 2010, p. 52)

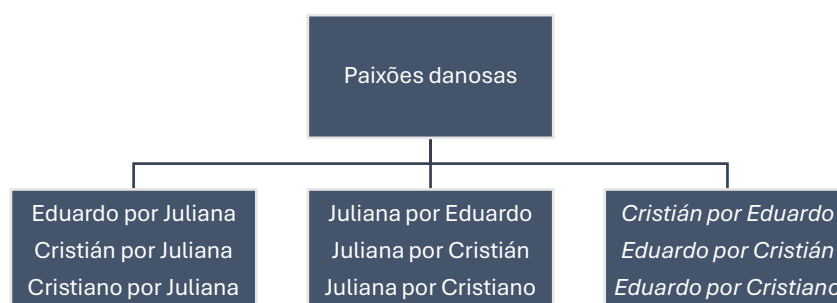
Seguindo a leitura do conto, o narrador dialoga com a voz do Outro mencionando o nome de Caim, personagem bíblico que matou seu próprio irmão, Abel, sugerindo ao leitor que essa seria uma das possibilidades de acabar com o sofrimento dos dois.

Enunciado 8

Voltaram ao que já se disse. A infame solução havia fracassado; os dois haviam cedido à tentação de fazer trapaça. Caim andava por ali, mas o carinho entre os Nilsen era muito grande — quem sabe que rigores e perigos tinham compartilhado! — e preferiram desafogar seu desespero com estranhos. Com um desconhecido, com os cães, com Juliana, que trouxera a discórdia. (Borges, 1972, p. 143)

Nesse enunciado, há predominância do discurso de Outrem. O narrador expõe suas intenções a partir de posições diferentes, permitindo que o leitor acompanhe pela trama o diálogo entre culturas, à medida que os personagens se desenvolvem, instaura, com isso, outras possibilidades de interpretação para o conto. Juliana é considerada “Intrusa” porque se envolve no convívio dos dois irmãos. Pela leitura do conto, percebemos que não há espaço para Juliana no convívio desses dois irmãos. Podemos inferir que há um sentimento muito forte entre os dois irmãos que inviabiliza um relacionamento amoroso, ou, os dois irmãos se apaixonaram perdidamente por Juliana. Outras possibilidades de interpretação são possíveis, por isso podemos aventar a hipótese de paixões danosas, como ilustrado abaixo:

Figura 1: Paixões danosas.



Fonte: Desenvolvido pela autora.

A partir do terceiro parágrafo, a voz do narrador emerge fazendo um julgamento, posicionando-se a respeito da união dos dois irmãos, permitindo ao leitor a possibilidade de pelo menos duas interpretações.

Enunciado 9

Isto, e o que ignoramos, ajuda a compreender o quanto foram unidos.

A partir daquela noite a compartilharam. Ninguém saberá os pormenores *dessa sórdida união*.

Discutiam a venda de uns couros, mas o que discutiam era *outra coisa*.

Sem o saber, estavam enciumados: *um do outro*.

Acho que foi, então que Eduardo o *injurio*. Ninguém, *diante dele*, iria zombar de Cristián.

Quiseram recomeçar sua antiga vida de *homem entre homens*.

Talvez tenham chegado a pensar que estivessem salvos.



Falou com a dona do prostíbulo, tirou umas moedas do cinturão e levaram-na. Juliana ia com Cristián; Eduardo esporeou o animal para *não os ver*.

Abraçaram-se, quase chorando. Agora, os ligava outro vínculo: a mulher tristemente sacrificada e a *obrigação de esquecê-la*. (Borges, 1972, p. 139–143, grifo nosso)

A forma como o autor desenvolve a narrativa, por meio de um narrador onisciente, não sendo personagem, mas se posicionando como tal, indica a presença de uma voz que questiona a união e a amizade entre os dois irmãos. Indicia o leitor a pensar que havia um o amor fraterno muito forte entre os dois irmãos, como se pode ver em: ...enciumados: *um do outro...* antiga vida *de homens entre homens...* A presença dessas vozes, não desfaz, portanto, a possibilidade de mais de uma interpretação para a narrativa, antes, a reforça, a alimenta.

4. Considerações Finais

A análise que fizemos do conto *A Intrusa*, de Borges, teve como objetivo discutir a construção polifônica existente na narrativa na perspectiva dos pressupostos teóricos de Bakhtin. Durante a realização das análises, por se tratar de um gênero discursivo literário, que propicia atividades de leitura e de escrita em diversas esferas da sociedade, pudemos perceber como o autor tece e alinha os recursos linguísticos de forma a possibilitar que um único narrador dialogue com várias vozes equipolentes, propiciando ao leitor, desde o início da leitura, a construção da imagem dos protagonistas da história.

A partir da construção da imagem dos protagonistas, foi possível discutir os sentidos que podem ser construídos a partir dos recursos polifônicos presentes nas unidades de análises selecionadas, as quais chamamos de enunciados⁵. Segundo Bakhtin (2010, p. IX), a polifonia é um recurso que possibilita *ao autor assumir um grau de distanciamento objetivo em relação ao enredo apresentado*.

A partir desse distanciamento do autor em relação ao enredo, ao analisarmos os enunciados, levamos em consideração como Bakhtin elabora as questões de linguagem a partir de uma discussão envolvendo o processo de interação verbal, que é um processo de reflexão sobre a língua, a fala e a enunciação, mostrando como o sujeito relaciona-se com a língua em um determinado meio social que dialoga com a história e com a ideologia. É justamente esse conceito de interação verbal que provocou o deslocamento dos estudos de Bakhtin para a concepção de diálogo e, por consequência, o dialogismo. Dessa forma, esses dois conceitos (o de interação verbal e o de dialogismo) se imbricam e possibilitam a construção da polifonia de um texto.

Destacamos também a importância de diferenciar polifonia e dialogismo, sendo que o dialogismo é toda forma de discurso que ocorre entre interlocutores em um determinado tempo, espaço histórico, ideológico e social, mutável, sempre em que há mudança de contexto. Por isso, o dialogismo é constitutivo da linguagem, pois, mesmo em textos considerados monológicos, há a presença de uma relação dialógica. Já a polifonia se revela por meio da presença de *vozes* que emergem em um discurso. Nos gêneros dialógico-polifônicos, há a presença de *vozes equipolentes* que ressoam simultaneamente em um discurso sem haver sobreposição de uma voz sobre a outra.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2010), evidenciamos a análise que Bakhtin fez para apresentar o conceito de polifonia nos romances de Dostoiévski. Nessa análise, Bakhtin mostra como o autor desenvolveu as ações de suas personagens, e isso é fundamental para diferenciar dialogismo e polifonia, porque, na polifonia, a própria personagem se autodefine, deixa de ser manipulada pelo autor e passa a ser a responsável pelo seu discurso, na medida em que essa personagem absorve aspectos da realidade externa, valores sociais e costumes que a circundam, construindo sua autoconsciência e rompendo com o monologismo do texto.

No percurso das análises do conto “A intrusa”, cujo enredo gira em torno da história de vida de dois irmãos, que são os protagonistas: Eduardo e Cristián, entre os quais se interpõe *uma intrusa*, a prostituta Juliana Burgos, por

⁵ Estamos tratando como enunciados a materialidade discursiva portadora de sentidos pertencentes a uma dada regularidade — os aspectos da polifonia na narrativa.



quem os dois se apaixonam perdidamente, e, apaixonar-se, no mundo desses dois personagens tão viris, é motivo de vergonha e humilhação para ambos, focamos fortemente nas vozes equipolentes presentes em cada enunciado.

Por exemplo, no primeiro parágrafo, o narrador faz um relato de como tomou conhecimento da história que irá narrar. Para isso, faz emergir a sua voz por meio de opiniões e de julgamentos, como em: "...dizem (o que é improvável) ... nela se encerra... trágico retrato da índole dos antigos moradores de subúrbio... vou fazê-lo com probidade"... Essa voz manifesta-se juntamente com as outras vozes que recontaram a história e criaram certa independência no desenvolvimento da narrativa.

No segundo parágrafo, o narrador descreve detalhadamente o lugar onde viveram as personagens, bem como as suas características físicas e seu caráter. Durante a descrição há intromissões da voz do narrador, às vezes, em primeira pessoa, "...isto, e o que ignoramos, ajuda a compreender a união em que ambos viviam"... esse recurso reforça ainda mais o diálogo polifônico utilizado pelo autor, uma vez que grande parte da narrativa acontece em terceira pessoa. A incursão dessa voz do narrador desliza o sentido para que o leitor construa a imagem da índole das personagens.

A partir do quarto parágrafo, começa o enredo da história, em que predomina a terceira pessoa. Durante o desenvolvimento do relato, são incorporadas em sua voz, as vozes sociais que conheceram a história dos irmãos Cristián e Eduardo.

Essas análises nos permitem perceber que os recursos linguísticos utilizados: narrativa em terceira pessoa, com a intromissão em primeira pessoa da voz do narrador, convidam o leitor a viajar em um emaranhado de vozes, tendo como guia as marcas da língua e colocando o leitor diante de um labirinto, o que possibilita mais de uma interpretação para o conto. Arriscamos pelo menos duas interpretações possíveis para a relação entre os irmãos: Eduardo e Cristián.

A primeira, mais comum, seria a de inseri-los em um meio social em que o domínio é só de homens e, as mulheres, seres sem sentimento, sem vontade própria, vivem à mercê dos homens. A segunda, provavelmente, a menos comum, é entender que há entre os dois irmãos um amor fraterno exacerbado. Algo já enunciado na epígrafe que abre o conto:

"A angústia me oprime
Por ti, ó meu irmão, Jônatas!
Tu eras toda a minha delícia;
Que o amor das mulheres".
2 Reis, I. 26.*
(Borges, 1972, p. 139)

A citação do trecho da bíblia dá um tom ainda mais sagrado à intocável relação entre Cristián e Eduardo.

O presente estudo nos permite concluir, portanto, que o leitor, inscrito na voz do pensamento bakhtiniano, é um sujeito histórico e se constitui, enquanto se desdobra, em vários sujeitos, de acordo com o contexto histórico e ideológico em que se encontra. Assim, ao ler este conto, cada leitor poderá ter as mais ousadas interpretações. Os labirintos criados permitem ao leitor desvendá-los de acordo com a sua visão sócio-histórica e ideológica.

5. Referências

Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem* (7.ª ed.). Ed. Hucitec, 196 p.

Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação Verbal* (3.ª ed.). Martins Fontes, 421 p.

Bakhtin, M. (2010). *Problemas da Póetica de Dostoiévski* (5.ª ed.). Forense Universitária, 341 p.

Bezerra, P. (2005). Polifonia. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: conceitos-chave*. Contexto.



5.1. Bibliografia Consultada

Borges, J. L. (1949). *A Intrusa*. In J.L. Borges (Ed.), *O Aleph* (F. J. Cardoso, Trad.). Globo — Instituto Nacional do Livro — MEC.

Brait, B. (2006). Análise e teoria do discurso. In, B. Brait (Ed.), *Bakhtin: outros conceitos-chave*. Contexto.

Faraco, C. A. (2005). Autor e autoria. In B. Braith (Ed.), *Bakhtin: conceitos-chave*. Contexto.

Fiorin, José Luiz 2006. Introdução ao pensamento de Bakhtin. Ática.

Grillo, S. V. de C. (2005). Polifonia e transmissão do discurso alheio no gênero reportagem. *Estudos Linguísticos*, (34).

Silva, V. G. (s.d.). *Crime e Sacrifício*. http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%202010-2501/Crime%20e%20sacrif%EDcio.pdf

6. Anexo

A Intrusa

A angústia me oprime
Por ti, ó meu irmão, Jônatas!
Tu eras toda a minha delícia;
Que o amor das mulheres.

Dizem (o que é improvável) que a história foi contada por Eduardo, o mais moço dos Nilsens, no velório de Cristián, o mais velho que morreu de morte natural, por volta de mil oitocentos e noventa e tantos, no distrito de Morón. O certo é que alguém a ouviu de alguém, no decurso dessa longa noite perdida, entre um e outro mate, e a repetiu a Santiago Dabove, por quem eu a soube. Anos depois, voltaram a contá-la para mim em Turdera, onde o fato tinha acontecido. A segunda versão, um pouco mais prolixa, confirmava em suma a de Santiago, com as pequenas variações e divergências próprias do caso. Escrevo-a agora porque nela se encerra, se não me engano, um breve e trágico retrato da índole dos antigos moradores de subúrbio. Vou fazê-lo com probidade, mas já estou vendo que cederei à tentação literária de acentuar ou acrescentar algum pormenor.

Em Turdera chamava-nos de os Nilsen. O pároco me disse que seu antecessor recordava, não sem surpresa, ter visto na casa dessa gente uma gasta Bíblia de capa negra, com caracteres góticos; nas últimas páginas, entre nomes e datas manuscritas. Era o único livro existente na casa. A acidentada crônica dos Nilsens estará perdida como tudo. O casarão, que já não existe, era de tijolo sem reboco; do saguão divisavam-se um pátio de ladrilho vermelho e outro de terra. Poucos, de resto, entraram ali: os Nilsens defendiam sua solidão. Nos desguarnecidos aposentos dormiam em catres; seu luxo era o cavalo, o apeiro, a adaga de folha curta, a roupa pomposa dos sábados e o álcool pendenciador. Sei que eram altos, de cabeleira avermelhada. A Dinamarca ou a Irlanda, das quais nunca ouviram falar, andavam no sangue desses dois nativos. O bairro temia os Ruivos; não é impossível que devessem alguma morte. Lado a lado, brigaram uma vez com a polícia. Diz-se que o mais moço teve uma alteração com Juan Iberra, e nela não levou a pior, o que, segundo os entendidos, é bastante. Foram tropeiros, carneadores, ladrões de gado e, uma ou outra vez, trapaceiros. Tinham fama de aventos, salvo quando a bebida e o jogo os tornavam generosos. De seus parentes nada se sabe, nem de onde vieram. Eram donos de uma carreta e de uma junta de bois.

Fisicamente, diferiam dos malfeitores que deram à Costa Brava o mau nome que tem. Isto, e o que ignoramos, ajuda a compreender a união em que ambos viviam. Inimizar-se com um era contar com os dois inimigos.

Os Nilsen eram farristas, mas seus episódios amorosos haviam sido até então de saguão ou de casa suspeita. Não faltaram, pois, comentários quando Cristián levou Juliana Burgos para viver com ele. É verdade que assim ganhava uma criada, mas não é menos certo que a encheu de horríveis bugigangas e que a exibia nas



festas, nas pobres festas de cortiço, onde os passos indecentes estavam proibidos e onde se dançava ainda com muita luz. Juliana era de tez morena e de olhos rasgados; bastava que alguém a olhasse para que sorrisse. Num bairro modesto, onde o trabalho e o desleixo gastam as mulheres, não tinha má aparência.

Eduardo acompanhava-os, no começo. Depois, fez uma viagem a Arrecifes por não sei que negócio; ao voltar, levou para casa uma rapariga que encontrara pelo caminho, e em poucos dias a deixou. Tornou-se mais carrancudo; embriagava-se sozinho no armazém e não se dava com ninguém. Estava apaixonado pela mulher de Cristián. O bairro, que talvez soubesse disso antes dele, previu com pérfida alegria a rivalidade latente dos irmãos.

Uma noite, ao voltar tarde da rua, Eduardo viu o cavalo escuro de Cristián amarrado ao palanque. No pátio, o mais velho o esperava com suas melhores roupas. A mulher ia e vinha com o mate na mão. Cristián disse a Eduardo:

— Vou a uma farra na casa dos Farías. Aí tens Juliana; usa-a se quiseres.

O tom era entre mandão e cordial. Eduardo ficou algum tempo olhando para ele; não sabia o que fazer. Cristián levantou-se, despediu-se de Eduardo, não de Juliana, que era uma coisa, montou a cavalo e se foi a trote, sem pressa. Desde aquela noite a compartilharam. Ninguém saberá os pormenores dessa sórdida união, que ultrajava a decência do arrabalde. O acordo andou bem por umas semanas, mas não podia durar. Entre si, os irmãos na pronunciavam o nome de Juliana, nem sequer para chamá-la, mas buscavam, e encontravam, razões para não estar de acordo. Discutiam a venda de alguns couros, mas o que de fato discutiam era outra coisa. Cristián costumava levantar a voz e Eduardo se calava. Sem saber, estavam enciumados um do outro. No duro subúrbio, um homem não dizia, nem se dizia, que uma mulher pudesse importar-lhe acima do desejo e da posse, mas os dois estavam apaixonados. Isto, de algum modo, os humilhava.

Uma tarde, na praça de Lomas, Eduardo cruzou com Juan Iberra, que o felicitou pelo primoroso arranjo que fizeram. Foi então, creio, que Eduardo o injuriou. Ninguém, diante dele, ia fazer troça de Cristián.

A mulher atendia aos dois com uma submissão animal; mas não podia ocultar alguma preferência, sem dúvida pelo mais moço, que não havia repellido a participação, mas que não a tinha proposto.

Um dia, mandaram Juliana botar duas cadeiras no primeiro pátio e não aparecer por ali, pois tinham de conversar. Ela esperava um longo diálogo e deitou-se para dormir a sesta, mas logo a despertaram. Fizeram com que enchesse uma bolsa com tudo o que possuía, sem esquecer o rosário de vidro e a cruzadilha deixada pela mãe. Sem nada explicar a ela, puseram-na na carreta e empreenderam uma silenciosa e aborrecida viagem. Havia chovido; os caminhos estavam muito pesados e seriam onze da noite quando chegaram a Morón. Ali a venderam à dona do prostíbulo. O trato já estava feito; Cristián cobrou a quantia e dividiu-a depois com o outro.

Em Turdera, os Nilsen, perdidos até então no emaranhado (que também era uma rotina) daquele amor monstruoso, quiseram renovar sua antiga vida de homens entre homens. Voltaram às partidas de truco, às rinhas, às farras casuais. É possível que, numa ou noutra vez, se acreditassem salvos, mas costumavam incorrer, cada qual por seu lado, em injustificadas ou muito justificadas ausências. Pouco antes do fim do ano, o mais moço disse que tinha o que fazer na Capital. Cristián foi para Morón; no curral da casa que sabemos, reconheceu o cavalo de Eduardo. Entrou; dentro estava o outro, esperando vez. Parece que Cristián lhe disse:

— Continuando assim, vamos cansar os cavalos. Mais vale que a tenhamos à mão.

Falou com a dona do bordel, tirou algumas moedas do cinturão e a levaram. Juliana ia com Cristián; Eduardo esporeou o cavalo para não os ver.

Voltaram ao que já se disse. A infame solução havia fracassado; Caim andava por ali, mas o carinho entre os Nilsen era muito grande — quem sabe que rigores e perigos tinham compartilhado! — e preferiram



desafogar seu desespero com estranhos. Com um desconhecido, com os cães, com Juliana, que trouxera a discórdia.

O mês de março estava no fim e o calor não cessava. Num domingo (aos domingos as pessoas costumavam recolher-se cedo), Eduardo, que voltava do armazém, viu que Cristián cangava os bois. Cristián lhe disse:

— Vem comigo; temos que deixar alguns couros em casa de Pardo; já os carreguei; vamos aproveitar que está fresco.

O estabelecimento de Pardo ficava, creio, mais ao sul; tomaram o Caminho das Tropas; depois, um desvio. O campo ia crescendo com a noite.

Aproximaram-se de um palhegal; Cristán jogou fora o cigarro que tinha acendido e disse sem pressa:

— Vamos trabalhar, irmãos. Depois os caranchos nos ajudarão. Hoje eu a matei. Que ela fique aqui com suas bugigangas, já não causará mais danos.

Abraçaram-se, quase chorando. Agora os unia outro vínculo: a mulher tristemente sacrificada e a obrigação de esquecê-la.

Borges, J.L. (1972). *O Aleph*. Ed. Globo/MEC, 139–143.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar. **Revisão por Pares:** Dupla revisão anónima por pares.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.




A literatura nos documentos oficiais da educação básica brasileira *Literature in official documents of Brazilian basic education*


[10.29073/naus.v7i1.875](https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.875)

Recebido: 22 de dezembro de 2023.

Aprovado: 3 de junho de 2024.

Publicado: 27 de junho de 2024.

Autor/a 1: Márcia Sepúlveda , Instituto Federal do Tocantins (IFTO) e Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil, marciasepulvida@hotmail.com.

Autor/a 2: Valéria Medeiros , Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Brasil, valeria.medeiros@uft.edu.br.

Resumo

Este artigo discute como o ensino de literatura está proposto nos documentos oficiais da educação básica do Brasil, de nível médio. O objetivo é verificar o que propõem os documentos oficiais (LDB, PNE, PCN, BNCC) em cotejo com a perspectiva teórica de pesquisadores que investigam o ensino de leitura/literatura no Brasil e que desafiam práticas pouco produtivas para o ensino. Por uma abordagem metodológica qualitativa, a discussão partirá do levantamento sobre as orientações de documentos oficiais, confrontando-as, em alguns momentos, com a prática desenvolvida nas escolas por meio de relato de experiências pontuais feitos por pesquisadores do tema; em outros, o artigo reflete sobre as contradições entre os conceitos e as orientações apresentadas nos documentos. Os resultados apontam que os documentos oficiais apresentam a literatura como elemento de grande importância para a humanização e para a imaginação criadora dos estudantes, que são ativadas pela leitura literária; porém, são contraditórios quando apresentam as diretrizes para a efetividade desse ensino ao se pautarem em saberes históricos e estéticos.

Palavras-Chave: Educação Básica; Ensino; Leitura; Literatura.

Abstract

This article discusses how the teaching of literature is proposed in the official documents of basic education in Brazil, at secondary level. The objective is to verify what the official documents (LDB, PNE, PCN, BNCC) propose in comparison with the theoretical perspective of researchers who investigate the teaching of reading/literature in Brazil and who challenge unproductive practices for teaching. Using a qualitative methodological approach, the discussion will begin with a survey of the guidelines in official documents, comparing them, at times, with the practice developed in schools through reports of specific experiences; in others, the article reflects on the contradictions between the concepts and guidelines presented in the documents. The results indicate that official documents present literature as an element of great importance for the humanization and creative imagination of students, which are activated by literary reading; however, they are contradictory when they present guidelines for the effectiveness of this teaching when based on historical and aesthetic knowledge.

Keywords: Basic Education; Literature; Reading; Teaching.

Introdução

Contar e ouvir histórias estiveram sempre presentes no percurso da civilização ocidental. Mitos e ritos de tribos em sociedades primitivas eram transmitidos oralmente desde tempos remotos, ainda não marcados pela escrita eram mantidos pela tradição oral. Ali, antes de ser designado como literatura, esta atuava na construção dessas culturas. Hoje, a constituição nacional, no Art. 206, garante a todos os cidadãos a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1988, n.p.).



A escola, firmada no modelo que conhecemos hoje, passou por diversos entraves no âmbito cultural, histórico e social, na busca por ser institucionalizada como um espaço para a disseminação dos saberes, qual seja, a educação. Nesse percurso, somente com a promulgação da LDB, e depois da sua reedição, o Brasil definiu e assegurou os conhecimentos básicos para os seus cidadãos.

A educação básica, dividida em infantil, fundamental e média vem sendo norteadada por uma série de documentos nacionais que objetivam o alinhamento curricular dos conhecimentos propostos em cada uma das etapas do ensino. Sendo essa última, o Ensino Médio, destinada ao desenvolvimento da reflexão e formação crítica dos adolescentes e jovens, com vistas à cidadania e a uma educação de qualidade sustentável. Desse modo, o objetivo, nesse artigo, é verificar o que propõem os documentos oficiais (PNE, PCN, BNCC) em cotejo com a perspectiva teórica de pesquisadores que investigam o ensino de leitura/literatura no Brasil e que desafiam práticas pouco produtivas para esse ensino. Por uma abordagem metodológica qualitativa, a discussão partirá do levantamento sobre as orientações de documentos oficiais, confrontando-as, em alguns momentos, com a prática desenvolvida nas escolas por meio de relato de experiências específicas; em outros, o artigo reflete sobre as contradições entre os conceitos e as orientações apresentadas nos documentos.

Isso posto, faz-se necessário destacar que este artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins-UFT (hoje UFNT), inserida no grupo de pesquisa *Linguagem, Educação e Sustentabilidade/LES*, do qual participamos. Assim, para enfrentarmos nossa inquietação, organizamos o presente texto, afora a introdução e as considerações finais, em seis tópicos, os quais apresentam os documentos oficiais, os seus objetivos e como a literatura está presente em cada um deles, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Plano Nacional da Educação e Base Nacional Comum Curricular e O mover literário em sala de aula.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), em 1961, apesar de modesta, foi uma grande conquista para a educação, que até então era organizada pelos estados, sem um alinhamento curricular e organizacional na esfera nacional; passando a ser a educação, conforme o Art. 4º, um direito legal de todos, podendo ser ministrada no lar e na escola, assegurada nos seguintes termos:

- I. pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
- II. pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (Lei nº 4.024, 1961, n.p.)

Conforme o Art. 25, o ensino escolar passou a ser dividido em ensino primário, com duração de quatro a seis anos, “destinado ao desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (Lei nº 4.024, 1961, n.p.), e ensino médio, reservado à formação do adolescente, ministrado em dois ciclos — ginásial (com duração de quatro séries anuais) e colegial (com duração mínima de três séries) — abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (Lei nº 4.024, 1961).

Observamos que já na primeira lei que rege a educação brasileira, qual seja, a LDB, o ensino de literatura é assegurado para todos, descrito nas finalidades do seu 1º artigo: “a preservação e expansão do patrimônio cultural”; ademais ressaltado no Art. 45, “a terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários” (Lei nº 4.024, 1961, n.p.), ficando a cargo de cada estabelecimento de ensino determinar os seus métodos de ensino.



Somente em 1971, com a promulgação da segunda versão da lei, o ensino de 1º grau, obrigatório a todos, foi reelaborado e também foi introduzido aos pré-adolescentes, passando a ser desenvolvido em oito anos letivos, fixada a idade mínima de sete anos para o seu ingresso. Já o ensino de 2º grau, com vistas à formação integral dos estudantes, permaneceu com três ou quatro séries anuais (Lei nº 5.692, 1971).

A nova lei reitera a necessidade do ensino de literatura nos currículos: “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (Lei nº 5.692, 1971, n.p.) e institui o Conselho Federal de Educação como responsável pela criação de um currículo nacional que englobe, em cada grau de estudos, as matérias relativas ao núcleo comum, deferindo-lhes os objetivos e a amplitude, a saber:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. § 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares: I — O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. II — Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. (Lei nº 5.692, 1971, n.p.)

O Conselho Federal de Educação, ainda em 1971, publicou o parecer nº 853/71, estabelecendo Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências como as matérias comuns obrigatórias nos currículos de 1º e 2º graus.

O parecer esclarece ainda que a matéria de Comunicação e Expressão deverá ser desenvolvida no 2º grau, sob a forma de Língua Portuguesa e Literatura, com vistas ao contato coerente com os seus semelhantes, ressaltando-a no Art. 2º como expressão da cultura brasileira (Parecer nº 853, 1971).

Somente em 1996, após várias discussões educacionais em congressos e fóruns nacionais e regionais, a atual LDB foi sancionada, trazendo mudanças significativas para o ensino brasileiro. A lei nº 9.394/1996 ampliou o ensino público gratuito e obrigatório para todas as crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos, assegurando-o também, para todos que não o fizeram em idade própria; além disso, reorganizou o ensino básico em três níveis distintos, a saber: pré-escolar, ensino fundamental e ensino médio.

A lei traz, no Art. 3.º, como um dos seus princípios, “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Lei nº 9.394, 1996, n.p.), corroborando com as edições anteriores quanto ao ensino literário, sendo visto como conhecimento obrigatório para o exercício da cidadania. Ademais, o instrumento legal implantou mecanismos oficiais com vistas a promover a igualdade dos currículos na educação básica nacional. O Art. 35-A estabeleceu para o ensino médio a divisão nas seguintes áreas:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I — Linguagens e suas tecnologias; II — Matemática e suas tecnologias; III — ciências da natureza e suas tecnologias; IV — ciências humanas e sociais aplicadas. (Lei nº 9.394, 1996, n.p.)

O ensino de literatura, juntamente com disciplinas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras, passou a integrar a grande área de linguagens; assim como as outras áreas, também é norteadas por uma série de documentos e políticas públicas que buscam formar os brasileiros para o exercício da cidadania.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica são oriundas do CNE, instituído pela Lei 9394/96. A primeira edição do documento foi publicada em 1998, porém, com o passar dos anos foram reestruturadas buscando atender às demandas sociais para o ensino básico. A edição mais recente é a do ano 2013, e assim como as outras edições, apresenta como objetivo:



[...] estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (Brasil, 2013, p. 8)

O documento está estruturado em capítulos que trazem as orientações específicas para o desenvolvimento de cada etapa e modalidade de ensino da educação básica, que compreende: a educação infantil (creches e pré-escola), o ensino fundamental (dividido em duas fases) e o ensino médio.

Vale destacar que o ensino médio é configurado na LDB como a etapa final da obrigatoriedade do ensino, e, devido à necessidade de formação profissional no Brasil, a mesma lei assegurou a possibilidade de se articular, até de forma integrada em um mesmo curso, a profissionalização desses estudantes (Brasil, 2013).

A educação literária, como vimos no disposto da lei que rege a educação, permeia todas as etapas do ensino, porém, limitaremos nosso estudo às orientações dirigidas ao ensino médio.

O ensino médio, frequentado normalmente por adolescentes e jovens, é compreendido como uma “categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, [...] que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais” (Brasil, 2013, p. 155), a sua formação deve ir além da profissional para alcançar a cidadania.

Para tanto, o documento direciona tal modalidade para a busca de novas perspectivas que levem à autonomia intelectual dos alunos a partir do conhecimento histórico acumulado. Tal conhecimento é ofertado através das várias áreas do conhecimento. Além disso, também orienta os estudantes à produção coletiva dos novos conhecimentos, que em sua maioria, não são logrados nas escolas, já que, as suas condições estruturais e metodológicas não permitem atender a tais finalidades.

Conforme destacámos anteriormente, o ensino da Literatura e das Línguas materna e inglesa busca, ainda, o exercício da cidadania, como destacado no item IV:

Os componentes definidos pela LDB como obrigatórios são:

- I. o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- II. o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;
- III. a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- IV. o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- V. o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras;
- VI. a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;
- VII. uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Brasil, 2013, pp. 186–187)



A citação em tela apresenta as diretrizes a serem seguidas no desenvolvimento de uma educação unitária que busque atender ao público diversificado de estudantes da modalidade, porém, “necessita de alvos mais específicos para orientar as aprendizagens comuns a todos no país” (Brasil, 2013, p. 188); para tanto, foram criados diversos documentos especificando os conteúdos a serem ministrados em cada componente curricular, assim como as suas abordagens.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram regulamentados e publicados no ano de 2000 e complementados em 2002 com o título “PCN+”. O conjunto de documentos apresenta as competências básicas para se atingir o novo modelo educacional imposto pela Lei 9.394/1996, buscando dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, a interdisciplinaridade, o raciocínio e a capacidade de aprender (Brasil, 2000).

O documento está dividido em quatro partes, sendo a primeira com as bases legais e as demais abrangendo as áreas dos conhecimentos, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; já os PCN+, estão divididos em três partes e complementam as orientações para as três grandes áreas do conhecimento.

Conforme explícito no documento, o conhecimento dividido por áreas permite uma maior proximidade com as disciplinas e os conteúdos a serem ministrados a fim de se alcançar as habilidades e competências necessárias para a formação integral dos estudantes (Brasil, 2000).

A área de linguagens, códigos e suas tecnologias foi delimitada com os conteúdos que relacionam as várias formas de expressão, “evidenciando a importância de todas as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo” (Brasil, 2000, p. 92).

Os saberes e competências estipulados para a área definem os limites mínimos de conhecimento que o aluno deve ter após a conclusão dessa etapa de ensino. Esses limites garantem ao aluno saberes que o ajudarão no exercício da cidadania, assim como a prolongar o seu grau de estudos (Brasil, 2000).

O ensino de literatura passa a abranger, de forma integrada, a língua portuguesa e, juntas, devem basear-se em propostas interativas entre língua-linguagens, consideradas em um processo discursivo de construção simbólico entre o aluno e a sociedade.

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (Brasil, 2000, p. 5)

A partir da experiência de sala de aula com o ensino de literatura, vivenciada pelas autoras, tem-se observado que o estudo literário no ensino médio nem sempre é bem aceito pelos alunos, pois a maioria deles não compreende o seu verdadeiro significado, que é ser um “agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim sobre sua vida íntima e pública” (Meira, 2009, p. 10).

Além de não compreenderem o seu significado, deparam-se com metodologias de ensino totalmente estranhas e alheias à sua verdadeira função, tanto apresentadas nos PCNEM, como por estudiosos da literatura, que é a de “ampliar o nosso universo, incitar-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (Todorov, 2009, p. 23).

Os PCNEM apontam que, geralmente, as metodologias abordadas para esse ensino estão arquitetadas de forma a não promover a comunicação entre os textos e os seus agentes discursivos. “Há estereótipos educacionais



complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais” (Brasil, 2000, p. 18).

Com a edição dos PCN+, o documento organizou a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias em três eixos estruturantes: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão, e Contextualização Sociocultural. Em cada eixo são explicitadas as competências e habilidades a serem alcançadas pelas disciplinas.

Em relação ao ensino da língua portuguesa, o documento apresenta a seguinte premissa:

[...] desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário. (Brasil, 2002, p. 55)

O documento, apesar de apresentar críticas ao ensino mimético acerca das escolas literárias, propõe metodologias que reforçam o ensino do contexto histórico e de suas características, o que anos mais tarde será rediscutido nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio — OCEM.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) foram publicadas em 2006, em três volumes distintos, cada um compondo as diretrizes específicas para as três grandes áreas do conhecimento. No que se refere a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento se apresenta dividido em seis capítulos que compõem as especificidades dos conhecimentos da grande área, a saber: Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Espanhol, Arte e Educação Física.

O nosso objeto de estudo para esta seção será o Vol. 1, Capítulo 2, que trata dos conhecimentos de Literatura.

O texto inicial do capítulo traz reflexões acerca do conceito de literatura e da sua importância na humanização dos estudantes, assim como o desinteresse dos alunos por esse estudo, pois ainda vivemos uma realidade escolar inversa aos objetivos do ensino proposto. Geralmente, os alunos de ensino médio são submetidos a aulas desinteressantes e desmotivadoras, que nada mais são que estudos de análises de obras literárias. Trabalha-se com ideias e conceitos formados, por meio dos quais o aluno não é levado a pensar e a refletir sobre os textos em si; pois, na maioria das vezes, não é dado a ele a oportunidade de fazer a leitura integral das obras, de questionar os conceitos existentes e de ter um ponto de vista diferente do que o livro didático apresenta (Zilberman, 1988). Estes ficam apenas como seres passivos e decodificadores nas aulas, já que precisam desse conteúdo para passar de ano, ou mesmo no vestibular.

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de metaleitura, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, como já foi dito, ou simplesmente ignorando-o. (Brasil, 2006, p. 70)

As OCEM reforçam a necessidade de se trabalhar com o texto literário integral em sala de aula, por propiciar a formação crítica e leitora tão necessária ao desenvolvimento intelectual dos estudantes, além de ser uma etapa fundamental para se atingir o carácter humanizador proposto pela literatura (Brasil, 2006).

A formação leitora abordada no documento ultrapassa a conquista da cidadania, já que essa formação leva o aluno a entender e a interpretar a realidade sob diversos olhares, algumas vezes com criticidade, encorajando-os a buscar conquistas pessoais; e, também, com passividade, quando compreendem que o que está sendo proposto vai além das conquistas individuais, e que é preciso buscar a coletividade.

Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras — tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura —



decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins. (Brasil, 2006, p. 69)

O documento orienta que o trabalho em sala de aula deve motivar as leituras literárias, com ambientes de discussão e interação entre os estudantes e com projetos interdisciplinares; privilegiando a Literatura Brasileira através do cânone e de obras contemporâneas que sejam significativas.

Plano Nacional da Educação

O Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, foi criado como um instrumento de referência para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais. Trata-se de um conjunto de aspirações e finalidades para a educação brasileira, que são expressas em dez diretrizes, vinte metas e em um conjunto de 254 estratégias. O documento tem vigência de dez anos, a contar de 2014, data da sua publicação. A lei prevê que a cada dois anos sejam publicados estudos que comprovem o cumprimento das metas.

No que se refere ao ensino literário, entendido como fator necessário para a formação leitora e cidadã dos estudantes da educação básica, ele se encontra permeado nas estratégias de várias metas; no que tange ao nosso estudo, focaremos na “Meta 7”, por se referir diretamente à formação leitora, a saber:

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

7.1) **estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos,** com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2) **assegurar que:**

a) **no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo,** e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) **no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo,** e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.25) **garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;**

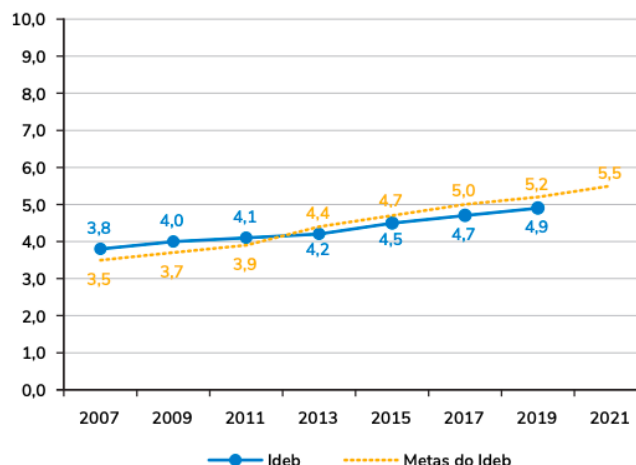
7.33) **promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;**



7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional. (Brasil, 2014, n.p., grifo nosso)

O relatório apresentado no quarto ciclo de monitoramento das metas do PNE, aponta que os objetivos propostos pela "Meta 7", monitorados através do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) — que é um indicador sintético criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), composto por duas dimensões de qualidade: a taxa média de aprovação na etapa de ensino e o desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) — mostra que desde 2013 o índice permanece abaixo do estipulado para o período. (Brasil, 2022).

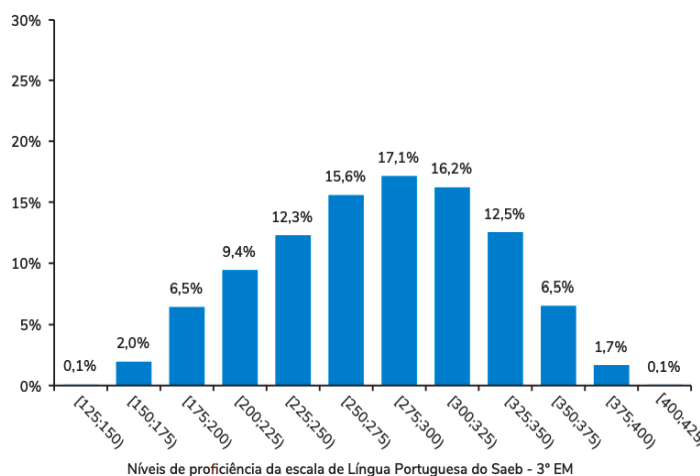
Figura 1: Gráfico IDEB do ensino médio e metas fixadas no PNE — Brasil — 2007–2021.



Fonte: Elaborado pela Direção/INEP com base em dados do IDEB/INEP (2007–2019).

Em relação ao desempenho, analisado pelo nível de proficiência em Língua Portuguesa na 3ª série do ensino médio da educação básica, a maior parte dos alunos se encontram no nível três, apresentando habilidades como, localizar informações explícitas em textos de opinião, reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em textos diferentes, e inferir informação, o sentido e o efeito de sentido produzido por expressão em reportagens e tirinhas, conforme a escala de proficiência em Língua Portuguesa da 3ª série do ensino médio, disponível no site do INEP.

Figura 2: Gráfico da distribuição percentual dos alunos da 3ª série do ensino médio por nível de proficiência na escala de língua portuguesa no SAEB — BRASIL — 2019.



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em microdados do Saeb (Aneb/Anresc)/Inep (2019).

Nesse sentido, o relatório aponta para a necessidade de se definir o nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e aos objetivos dos ensinos propostos nos currículos da educação básica nacional, a fim de se ter um



monitoramento eficaz da educação, que tem por finalidade garantir a todos os estudantes o direito à aprendizagem (Brasil, 2022).

Vale destacar que mesmo antes da publicação do PNE, o governo federal, através do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria da Cultura, tem criado políticas que visam o incentivo à formação leitora, com programas como o Plano Nacional do Livro e da Leitura — PNLL; o Programa Nacional de Incentivo à Leitura — PROLER e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático — PNLD Obras Literárias.

O PNLL, implementado em 2006, é um conjunto de políticas, programas, projetos, ações continuadas e eventos empreendido pelo governo e pela sociedade com a finalidade de promover o livro, a leitura, a literatura e as bibliotecas no Brasil. O programa divide-se em quatro eixos principais: a democratização do acesso ao livro, o fomento à leitura e formação de mediadores, valorização da leitura e incremento do seu valor simbólico e desenvolvimento da economia do livro.

Criado pelo Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, o PROLER, tem por finalidade contribuir para a ampliação do direito à leitura, promovendo condições de acesso a práticas de leitura e de escrita críticas e criativas, para tanto, atua por meio de uma rede de Comitês sediados em prefeituras, secretarias de estados e municípios, fundações culturais ou educacionais, universidades e outras entidades públicas e privadas (Programa Nacional de Incentivo à Leitura [Proler], 2019).

O PNLD, norteado pelo decreto 9.099/2017, é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital e, também, às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2017).

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, pelo MEC, trata de um conjunto de regras que definem os aprendizados essenciais que os estudantes devem desenvolver no período da educação básica, a fim de serem assegurados os seus direitos à educação, conforme prevê a Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, MEC, 2018).

O documento apresenta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas durante todo o processo de aprendizagem dos alunos. Elas devem estar ligadas na composição didática do ensino, assim como na construção de conhecimentos e valores da educação básica nacional, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar,



acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências** que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao **exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade**.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e **decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. **Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e **promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades**, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões **com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários**. (Brasil, 2018, pp. 9–10, grifo nosso)

No explicar das competências, conforme grifos nossos feitos no texto, vemos a literatura implícita em todos os saberes que a base impõe como necessários. A formação humanizada, crítica e reflexiva estão alinhadas aos conceitos inerentes à literatura.

No que se refere ao nosso público, o ensino médio, o documento reitera a necessidade da formação crítica dos estudantes fundamentada em experiências que assegurem os conhecimentos necessários para a leitura da realidade e dos desafios da contemporaneidade, “intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos”, para tanto, todos os alunos devem ser considerados capazes de desenvolver tais habilidades, independente da sua natureza pessoal (Brasil, 2018).

A nova base é justificada “pelo excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas”, para tanto, o novo currículo do ensino médio passa a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos,

- I. Linguagens e suas tecnologias;
- II. Matemática e suas tecnologias;
- III. Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV. Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V. Formação técnica e profissional (Brasil, 2018, p. 468).

O documento entende a educação como integral, para tanto, as competências gerais da educação básica orientam igualmente as aprendizagens essenciais de todas as áreas e etapas do ensino. Relacionadas a cada uma das competências gerais são adicionadas outras específicas, com a descrição das habilidades a serem desenvolvidas ao longo de todo o percurso.

A área de Linguagens e suas tecnologias, integrada pelos componentes de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, fica responsável pela consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as diferentes linguagens, com foco na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2018). Cabe ressaltar que a disciplina de Língua Portuguesa deve ser ofertada nos três anos do ensino médio, sem a divisão por séries.



Para alcançar os objetivos propostos, o documento apresenta cinco campos de atuação social que devem ser trabalhados com vistas a assegurar aos estudantes experiências em situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas, assim como, conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, quais são: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e campo artístico-literário.

No que se refere ao ensino da literatura, o documento orienta para a recolocação da leitura integral do texto literário e a sua intensificação no convívio dos estudantes, já que esse ensino tem se restringido a análises biográficas, a características históricas e a resumos,

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (Brasil, 2018, p. 499)

A leitura e a literatura apresentam-se com maior ênfase no campo artístico-literário, o qual tem por objetivo “levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores” (Brasil, 2018, p. 523), no entanto, o documento delimita essa leitura quando impõe ao estudante saberes históricos com a identificação da manutenção e rupturas dos movimentos literários.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos — obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (Brasil, 2018, p. 523)

Percebemos que o documento apresenta a literatura como elemento de grande importância para a humanização e imaginação criadora dos estudantes, que são ativadas pela leitura literária, o que de fato ela é; mas, ao cercear essa imaginação através da imposição de saberes históricos e estéticos, percebemos que esse ensino se torna obsoleto para os estudantes.

Nesse sentido, cabe repensar os caminhos do ensino literário, que por anos vem sendo discutido, tanto nos documentos oficiais, descritos neste artigo, quanto por estudiosos da área de leitura, que veem a necessidade de novos paradigmas para o seu desenvolvimento “para pensar a prática de leitura, sobretudo em seu ensino, o mediador não pode depender de receitas e fórmulas, tomadas emprestadas de outras situações e contextos” (Yunes, 2009, p. 9).



O Mover Literário em Sala de Aula

Zilberman (2019, p. 133) observa que “A História da Literatura é, pois, uma história de leituras, e suas variações não decorrem apenas da possibilidade de incluir ou excluir nomes, obras ou épocas. É que, como sabemos, o olhar dos pesquisadores é movido por sua posição no presente”. Essa observação quanto ao olhar do pesquisador é também aplicável ao olhar do professor, que convive com os valores atribuídos aos textos a partir de sua própria vivência acadêmica.

Dessa forma, na sala de aula, o professor mobiliza concepções teóricas, que compõem sua formação como licenciado em Letras, a fim de promover uma aproximação mais amigável entre o aluno e o texto literário. A formação literária do docente é fundamental para que consiga envolver o estudante com a literatura, seja a clássica, seja a contemporânea. O pesquisador Rildo Cosson tem uma posição bastante afinada com perspectivas modernas sobre ensino de leitura e quanto ao trabalho com a literatura na escola, a que chama de “letramento literário”. Em sua proposta, defende que:

O percurso metodológico do paradigma do letramento literário demanda um professor capaz de trabalhar com projetos, aprendizagem colaborativa e estratégias de ensino similares. Essas abordagens baseadas na interação e na ação são aquelas que melhor traduzem (e conduzem), em termos pedagógicos, os mecanismos de manuseio e compartilhamento das obras literárias na escola. (Cosson, 2020, p. 190–191)

A leitura solitária do texto literário, muito valorizada por uma abordagem mais tradicional e bem apropriada a um leitor autônomo, não fica impedida na atualidade, mas carece de ser iniciada no tempo presente por uma prática dialógica, colaborativa, pois, na interação, mediante leitura compartilhada, o estudante pode ser mais facilmente fisgado para o processamento de texto ficcional, o mergulho no mundo criado e narrado pela linguagem literária. Como uma prática humanizadora, requer compromisso com um ensino de leitura não opressivo. Para Eliana Yunes, “O ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, da compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos catarticamente e ampliamos a condição humana.” (Yunes, 1995, p. 185).

Aqui vale ainda uma última reflexão em forma de questionamento: como o estudante de Letras, futuro professor da educação básica, interage com o texto literário nas aulas de literatura? Os cursos conseguem formar bons apreciadores da arte literária? São questionamentos necessários ao se considerar que o cardápio literário e o modo de degustação são apresentados e ensinados ao estudante geralmente no ambiente escolar, o que requer professores experimentados/envolvidos com a leitura desse gênero de texto, tanto pelo viés crítico, como pelo viés estético, visto que um não dispensa o outro.

Conclusão

Ao analisarmos os documentos oficiais da educação que norteiam o Ensino Médio, vimos que a leitura e a literatura perpassam por várias competências a serem alcançadas nesse nível educacional; contudo, ao definir a prática do ensino literário, os documentos divergem dos conceitos apresentados, propondo metodologias que ainda buscam a afirmação de saberes históricos e estéticos dos movimentos literários.

Percebemos ainda a grande ênfase na “formação cidadã” relacionada com o ensino de literatura. Sabemos da importância do exercício da cidadania, sobretudo no quesito de transmissão dos patrimônios construídos, assim como a formação mínima para o exercício laboral, no entanto, a literatura não resolve problemas sociais e éticos, e sim problematiza-os, auxilia os estudantes a refletir em diversas situações, e a dialogar com suas vivências.

Nossas ressalvas não objetivam dizer que os documentos que norteiam o ensino no país seriam improdutivos, mas insistimos que seus promotores e mantenedores carecem de “escutar” as críticas que pesquisadores, Brasil afora, manifestam, no intuito de não desvirtuar o propósito de tais documentos, produzidos por grupos diversificados de docentes e por demais cidadãos, todos preocupados com a qualidade da educação brasileira.



Como vivemos num sistema capitalista movido por forças em geral antagônicas, a possibilidade de um ensino de qualidade, e sustentável, de literatura, como vimos pela provocação feita na última seção, ainda padece pela distância entre o que é almejado e o que é ofertado, seja pelo material disponível, seja também pela própria formação do licenciado em Letras.

Referências

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Relatório do 4º Ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação — 2022*. INEP.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2020). *Escalas de proficiência do SAEB*. INEP. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf

Brasil. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014–2024: linha de base*. INEP.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Parte II. Linguagens Códigos e suas Tecnologias*. MEC.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2018). *Base Nacional Comum Curricular/BNCC: educação é a base*. Homologada em 14 de dez. 2018. MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. MEC/SEB.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2002). *PCN+ Ensino Médio — orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais linguagens, códigos e suas tecnologias*. MEC/ SEMTEC.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. MEC.

Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. [20--]. *Programas do Livro*. <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>

Cosson, R. (2020). *Paradigmas do ensino de literatura*. Contexto.

Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017 (2017). Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Presidência da República. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/decreto-no-9099-de-18-de-julho-de-2017/view>

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>



Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Meira, C. (2009). Apresentação. In T. Todorov (Ed.), *A Literatura em Perigo* (pp. 7–12). DIFEL.

Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971 (1971). CEF Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus na Lei 5.692. In *Documenta* nº 132. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/parecer-n-853-1971-nucleo-comum-para-os-curriculos>

Programa Nacional de Incentivo à Leitura [Proler] (2019). Sobre o Proler. <http://proler.culturadigital.br/oproler/>

Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo*. DIFEL.

Yunes, E. (1995). Pelo avesso: A leitura e o leitor. *Letras*, (44), 185–196.

Yunes, E. (2009). *Tecendo o leitor: uma rede de fios cruzados*. Aymará.

Zilberman, R. (1988). *A leitura e o ensino da leitura*. Contexto.

Zilberman, R. (2019). A história da leitura e suas repercussões na história da literatura. *Revista Araticum. Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Literários da Unimontes*, 19(1).

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar. **Revisão por Pares:** Dupla revisão anônima por pares.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.



Decreto-lei 54/2018: para uma educação realmente inclusiva?


Decree-law 54/2018: toward a truly inclusive education?

[10.29073/naus.v7i1.906](https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.906)

Recebido: 29 de abril de 2024.

Aprovado: 19 de maio de 2024.

Publicado: 27 de junho de 2024.

Autor/a: Gianna Merki , FCSH — Universidade Nova de Lisboa, Portugal, giannamerki@gmail.com.

Resumo

O presente artigo visa analisar o tema da inclusão escolar em Portugal decorrente da implementação do *Decreto-lei 54/2018* — que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal, tendo por base o artigo de Araujo, D. & Bezerra, G. (2011), *De volta à Teoria da curvatura da vara — a deficiência intelectual na escola inclusiva* *Educação em revista*; 27(2), 277–302, que promove uma reflexão crítica em torno das potenciais contradições no tratamento da deficiência intelectual, na escola, considerada inclusiva, no Brasil, e como inspiração a obra de Sennett, R. (2018), *Juntos, os rituais, os prazeres e a política de cooperação* (4.^a edição), sendo especialmente considerados os capítulos 4 e 5 deste, que exploram a cooperação à luz de aspetos antropológicos, históricos, sociológicos e políticos. Pretende-se averiguar, com base nos referidos artigos, se o DL 54/2018 poderá, ou não, dar totalmente resposta aquilo a que se propõe.

Palavras-Chave: Cooperação; DL 54/2018; Educação Inclusiva.

Abstract

This article aims to analyze the theme of school inclusion in Portugal resulting from the implementation of Decree-law 54/2018 — which establishes the legal framework for inclusive education in Portugal, based on the article by Araujo, D. & Bezerra, G. (2011), *De volta à Teoria da curvatura da vara — a deficiência intelectual na escola inclusiva* *Educação em revista*; 27(2), 277–302, which promotes a critical reflection on the potential contradictions in dealing with intellectual disability in schools considered inclusive, in Brazil, and drawing inspiration from Sennett, R. (2018), *Juntos, os rituais, os prazeres e a política de cooperação* (4th edition), especially considering chapters 4 and 5, which explore cooperation in light of anthropological, historical, sociological, and political aspects. The aim is to determine, based on the articles, whether DL 54/2018 can or cannot fully meet its intended goals.

Keywords: Cooperation; DL 54/2018; Inclusive Education.

Araújo e Bezerra (2011), tendo por base uma perspetiva emancipatória, procuram, através das premissas filosóficas da pedagogia histórico-crítica, aprofundar a questão, lembrando a falta de reflexão filosófica no âmbito educacional em favor “do senso comum ou daquilo a que se chama *praxis utilitária cotidiana*” (Kosik, 2002, citado por Araújo e Bezerra, 2011, p. 4), tornando-se o politicamente correto e o aparente mais relevante do que a essência da realidade em si. É feita também, nesta sede, referência a Gramsci e à importância da consciência crítica própria, por oposição à mecanicidade que nos é imposta exteriormente.

Para apoiar os aspetos fundamentais da sua crítica, os autores baseiam-se nas três teses base de Saviani (Saviani, 2000) para a compressão crítica da educação, assentes na Teoria da curvatura da vara, a saber: que a pedagogia da essência, isto é, filosófica e tradicional, tem um carácter revolucionário, por oposição à pedagogia da existência, nova pedagogia que teria um carácter reaccionário — aqui adaptando ao contexto em questão, a primeira corresponderia à pedagogia especial e a segunda à de inclusão; que existe um carácter mais científico do método tradicional (pedagogia especial) face a uma pseudocientificidade dos novos métodos (proposta inclusiva); e que, quanto mais se fala em democracia na escola, menos esta é democrática e vice-versa. A teoria da curvatura da vara, que serve de premissa e metáfora para a reflexão, terá, de acordo com Althusser (Saviani, 2000, p. 37,



citado por Araújo e Bezerra, 2011, p. 281), origem em Lenin que, quando criticado, por ter posições radicais, assinalou que “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la para o lado oposto” (Saviani, 2000 p. 37, citado por Araújo e Bezerra, 2011, p. 281). Assim, é necessária a profunda reflexão crítica e filosófica até ao ponto contrário, para endireitar a visão.

O caráter reacionário da pedagogia da inclusão, em relação à pedagogia especial, baseia-se no facto de que esta assenta no caráter espontâneo e não científico de trabalho que terá levado à inserção irresponsável dos alunos na escola regular, sem metodologia apropriada e sem reconhecimento das diferenças do ponto de partida de cada um. Consequentemente, dada a aplicação de uma perspetiva politicamente correta, que visa impedir as distinções para manter a igualdade, dá lugar a uma maior exclusão do que inclusão. Resumindo-se a parecer bem, sem concretizar o conteúdo essencial, o desenvolvimento cognitivo e pessoal melhor possível para estes alunos facilmente se torna antidemocrático. Por outro lado, a pedagogia especial tinha maior conhecimento científico e técnico, focava-se num atendimento mais individual com metodologias, técnicas e recursos específicos para que estes alunos pudessem apropriar-se, o mais possível, do saber elaborado, facultando-lhes, ao mesmo tempo, bases para o seu próprio empoderamento pessoal e do dia a dia.

Relativamente à aplicação da terceira tese da curvatura da vara de Saviani, respeitante a um fundamento político e à democracia nas escolas, um dos temas centrais é o do questionamento da igualdade ou pseudoigualdade, parte da proposta inclusiva. Enquanto o combate ao preconceito é essencial, a atual não diferenciação dos alunos no ponto de partida não beneficia ninguém e até prejudica o acesso destes alunos ao conhecimento elaborado à sua medida, ao seu desenvolvimento cognitivo e ao pleno exercício da cidadania e da sua inserção social e laboral (Araújo e Bezerra, 2011, p. 11).

Os autores não glorificam necessariamente a pedagogia especial face à pedagogia inclusiva e apenas referem considerá-la revolucionária, na perspetiva de um acompanhamento metodológico individual adequado, facultando aos alunos o “saber-fazer” e colocando o foco nas suas necessidades complexas. Realçam os aspetos positivos de uma pedagogia face à outra, sob a égide da teoria da curvatura da vara, para que esta possa assim ser endireitada e para que a realidade possa ser vista com maior clareza. É assumido que a solução ideal não é a do regresso a instituições separadas e que o equilíbrio da vara não se encontra em nenhum destes aspetos (nem na pedagogia especial, nem na proposta inclusiva). A inclusão escolar e a participação dos alunos com deficiência intelectual são tidas como imprescindíveis e justas, apesar de não terem sido levadas a cabo da melhor forma, conforme abordado anteriormente. É, na verdade, essencial que não haja uma oposição, mas sim uma relação dialética e não uma falta de diálogo entre ambas, encontrando-se uma coerência entre a competência técnica e a inclusão, sendo o ponto central a aceitação do ponto de partida diferente dos alunos, de forma a haver assim lugar a mais igualdade no ponto de chegada. “Nem toda a diferenciação é excludente, nem toda a igualdade é, de facto, inclusiva” (Araújo e Bezerra, 2011, p. 13).

Examinado o artigo que serve de base a este trabalho, entramos então na análise específica do [DL 54/2018](#) que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal. Este teve por base um grupo de trabalho que elaborou um levantamento de problemas ao nível de inclusão e procurou soluções no âmbito da educação, saúde e inclusão social e, como resultado prático, um [manual de apoio para a educação inclusiva](#) previsto no art.º 32.º. Uma das principais diferenças com o regime anterior prende-se com a não categorização e com a não referência ao termo NEE, por ser considerada discriminatória - “afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir”.

O [Decreto-lei](#) estatui, como prioridade da ação governativa, a inclusão social e a escola inclusiva para todos, independentemente da situação pessoal e social, baseando-se na definição da UNESCO (2009), que assenta na resposta “à diversidade de necessidades dos alunos através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar”. O mesmo postula que, no centro da atividade da escola, estão o currículo e as aprendizagens e, consequentemente, o acesso de cada aluno aos mesmos. De acordo com o seu art.º 1.º, n.º 1, “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão” e no n.º 2, “identifica as medidas

de apoio à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas e os recursos a mobilizar para responder às necessidades educativas”.

Numa primeira leitura, o DL parece ser inovador no tom, estilo e vocabulário utilizado, mas será que serve realmente aquilo a que se propõe? Uma base para uma escola inclusiva para todos? Com base na perspetiva partilhada pelos investigadores brasileiros, faz sentido dirigir um olhar mais aprofundado à questão com um objetivo e uma visão emancipatórios.

O DL previu, no art.º 33.º do DL, a criação e atualização de um manual de apoio para uma educação inclusiva, dirigido às escolas e aos seus profissionais, e aos pais e encarregados de educação. O manual referenciado, com os logos da República Portuguesa e da DGE, e cujos editores são a DGE e o Ministério da Educação, começa por estabelecer que: “Esta publicação reflete a perspetiva dos autores e que o ME/a DGE não pode ser responsabilizado/a pela utilização que possa ser feita das informações nela contida”. Tratar-se-á de uma desvinculação do ME/DGE em relação ao mesmo?

No prefácio do manual, o Secretário-Geral da Educação em 2018, João Costa, refere que o principal fator de exclusão é a condição socioeconómica. Assinala também que “a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns”, e que “o compromisso com a escola inclusiva é uma escola que corrige assimetrias”. O Secretário-Geral não é certamente o primeiro a falar sobre isto. A desigualdade económico-social que leva à exclusão é também muito bem conhecida pela própria UNICEF e pelos seus relatórios. Se esta é, de facto, o maior fator de exclusão, como é possível que não tenha sido alvo de contemplação direta e específica no corpo do DL sobre a inclusão? Será que as medidas propostas ao longo do DL podem lidar com esse tipo de exclusão, com o combate à segregação económico-social e especificamente com as lacunas emocionais que causam barreiras à aprendizagem, sem fazer menção clara às mesmas?

De acordo com o art.º 20.º, a identificação da necessidade de medidas de apoio é feita por iniciativa dos encarregados de educação ou pelos docentes, pelos serviços de intervenção precoce ou por outros serviços de apoio à criança/aluno. Cada aluno identificado tem o seu próprio relatório técnico pedagógico no qual devem constar os fatores que facilitam e dificultam o progresso e as aprendizagens dos alunos, as medidas e o modo de operacionalização destas, devendo os pais acompanhar este processo. Estes moldes previstos parecem indicar um modelo de resposta que seria aplicável a todos os alunos, sendo uma parte importante desse modelo a participação dos pais — O que é que se faz se os pais também não têm essa predisposição e se não se sentem eles próprios incluídos no contexto escolar, não podendo desempenhar o esperado papel?

A legislação contempla também, no seu art.º 19.º os CRI (Centros de recursos para a inclusão) que, enquanto parte da comunidade extraescolar “apoiam e intensificam a capacidade das escolas na promoção do sucesso educativo de todos os alunos”, fazendo parceria com estas. A lista de organizações acreditada pelo Ministério da Educação contempla, essencialmente, organizações ligadas à deficiência mental, paralisia cerebral, reabilitação, recuperação e incapacidades, e desta lista não fazem parte associações não governamentais ou coletivos locais que lidem com questões de exclusão por desigualdade económico-social.

Apesar de o DL abrir caminho para a consideração de que qualquer aluno possa vir a certo ponto a necessitar de medidas de apoio à aprendizagem por não ter uma categorização definida, por outro lado, parece de facto fechar esse mesmo caminho, não fazendo menção clara ao anteriormente referido maior fator de exclusão que existe, e tendo como entidades parceiras apenas entidades de apoio e associações ligadas a questões do que anteriormente era designado por NEE e NE.

A falta de categorização poderá, certamente, levar a uma mistificação e à falta de aplicação de métodos adequados que devem ser aplicados a cada necessidade específica. Se existem estudos e especializações de apoio a necessidades específicas enquadradas e se estes existem para beneficiar o desenvolvimento dos alunos em questão, porque é que os termos NEE deveriam ser removidos do âmbito da comunidade escolar? De qualquer forma, parece que alguma terminologia se mantém, seja através da referência à “educação especial”,



a “docentes de educação especial” ou através das organizações parte do CRI. Não faria mais sentido manter as categorias de NEE para dar resposta mais adequada a cada situação e combater antes o preconceito com ações de cooperação entre alunos visando a integração? O que é certo também é que o não reconhecimento da desigualdade económico-social como principal fator de exclusão é seguramente excludente num documento legal que se propõe a tratar de inclusão escolar para “todos”.

Apesar de as orientações estabelecidas contemplarem potenciais medidas de apoio e acompanhamento, as soluções parecem vir sempre de cima para baixo de forma unidirecional, não se olhando à mais-valia dos pares, da cooperação e da reação interpessoal. A cooperação pode ajudar a mitigar as desigualdades existentes com coesão, melhorando o sucesso escolar e a inclusão, sejam essas a exclusão por desigualdade socioeconómica, deficiência intelectual, física ou mental. A inspiração para esta ideia surge do livro Sennett, R. (2018), *Juntos, os rituais, os prazeres e a política de cooperação* (4.ª edição), que explora a cooperação à luz de aspetos antropológicos, históricos, sociológicos e políticos. As crianças são naturalmente cooperativas, mas essa capacidade natural tende a parar com a entrada na escola, com a desigualdade, que inibe a sua capacidade de estabelecer vínculos e restringe as suas aptidões, “as crianças pobres estão duas vezes mais expostas a esses abusos do que as ricas” (Sennett, 2018, p. 156). O autor refere que se costuma associar à palavra inclusão a cooperação (Sennett, 2018, p. 164) e também que as crianças têm a “capacidade de se relacionar mais plenamente e de cooperar mais profundamente do que as instituições permitem” (Sennett, 2018, p. 165).

O trabalho deste autor traz também uma grande importância aos vínculos informais e ao treino da reciprocidade ao outro, através de atividades práticas feitas em conjunto, como formas de trabalhar e de lembrar a cooperação. É essencial trabalharem-se os vínculos sociais entre pares, para evitar o carácter “superficial e irrelevante do local onde se passa a maior parte do dia” (Sennett, 2018, p. 168). No capítulo 5 do livro, estas referências são aplicadas ao mundo do trabalho, mas também podem ser transpostas para o mundo escolar: os alunos de hoje são os futuros trabalhadores de amanhã. A este título, o autor refere que “qualquer organização teria interesse em estimular vínculos informais internos a título da coesão social” (Sennett, 2018, p. 175).

A escola inclusiva poderia, assim, ser, para além de um conjunto de ações orientadas diretamente para o sucesso escolar imediato dos alunos, uma instituição através da qual se promovem vínculos de cooperação que trabalham a integração socioemocional que permite criar melhores condições para o sucesso escolar em si, através de ações de confiança e de cooperação entre alunos e do desenvolvimento de um espírito de pertença comum, levando a menor preconceito e exclusão. Cada um tem as suas especificidades e todas elas podem trabalhar em conjunto para objetivos práticos comuns.

Não sendo o nosso mundo, nem o sistema capitalista que nos envolve a todos cooperativo e inclusivo, mas sim competitivo e excludente, não seria ideal que as escolas pudessem tornar-se locais de cooperação e inclusão real de todos, com vista a um futuro melhor para a humanidade?

“If you want to go fast go alone. If you want to go far go together”

(conhecido por: *Provérbio africano*)

Referências

- Araújo, D. & Bezerra, G. (2011). De volta à Teoria da curvatura da vara — a deficiência intelectual na escola inclusiva. *Educação em revista*; 27(2), 277–302. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200013>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Presidência do Conselho de Ministros (2018). Decreto-Lei 54/2018: Estabelece o regime da educação inclusiva Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918–2928 <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>



Saviani, D. (2000). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (7.ª ed.). Autores Associados.

Sennett, R. (2018). *Juntos, os rituais, os prazeres e a política de cooperação* (4.ª ed.). Editora Record.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar. **Revisão por Pares:** Dupla revisão anónima por pares.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.



O uso terminológico de campos lexicais acadêmicos em relatos reflexivos escritos em língua inglesa por professores em pré-serviço nos estágios supervisionados

The terminological use of academic lexical fields in reflective writings in English by pre-service teachers in supervised internships

[10.29073/naus.v7i1.876](https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.876)

Recebido: 27 de dezembro de 2023.

Aprovado: 20 de maio de 2024.

Publicado: 27 de junho de 2024.

Autor/a: Miliane Vieira, Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Brasil, miliane.vieira@ufnt.edu.br.

Resumo

Neste artigo, analisamos o uso de termos na escrita de relatos reflexivos escritos em Língua Inglesa por professores em pré-serviço do curso de Letras/Inglês, durante o Estágio Supervisionado na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Esta pesquisa insere-se no campo da Terminologia Aplicada ao Ensino e tem como objetivo extrair os termos utilizados nos relatos, classificar os tipos de termos encontrados, identificar se estes termos tornam o texto mais técnico ou não e desenvolver um mini glossário para o ensino aos demais alunos, na escrita de futuros relatos reflexivos. Para isso, analisamos oito relatos reflexivos escritos por oito professores em pré-serviço que relataram suas experiências vividas ao lecionarem no Estágio II (Regência) pela primeira vez, desenvolvendo suas práticas reflexivas para aprimorarem suas futuras práticas profissionais. Os resultados mostraram que o ensino/aprendizagem de termos se torna importante, pois são instrumentos imprescindíveis para o recorte dos fatos científicos, para a armazenagem e recuperação de dados, para a comunicação mais intensa e eficiente entre especialistas, no interior de uma área científica, e entre áreas científicas.

Palavras-Chave: Língua Inglesa; Relatos Reflexivos; Terminologia Aplicada ao Ensino.

Abstract

In this article, we analyze the use of terms in the writing of reflective reports written in English by pre-service teachers of the English Language Arts course, during the Supervised Internship at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT). This research falls within the field of Applied Terminology to Teaching and aims to extract the terms used in the reports, classify the types of terms found, identify whether these terms make the text more technical or not and develop a mini glossary for teaching other undergraduate students in writing future reflective reports. To this end, we analyzed eight reflective reports written by eight pre-service teachers who reported their experiences when teaching in the Supervised Internship II for the first time, developing their reflective practices to improve their future professional practices. The results showed that the teaching/learning of terms becomes important, as they are essential instruments for capturing scientific facts, for storing and retrieving data, for more intense and efficient communication between specialists, within and between scientific areas.

Keywords: English Language; Reflective Reports; Terminology Applied to Teaching.



1. Introdução

O foco de estudo do presente trabalho será a Terminologia, mais especificamente a Terminologia Aplicada ao ensino, tendo como objeto de estudo os termos utilizados na escrita de relatos reflexivos em língua inglesa produzidos por oito futuros professores na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua e Literatura Inglesa II. A relevância desta pesquisa justifica-se por sua aplicabilidade ao ensino do léxico especializado, que, segundo Orsi (2012), tem sido negligenciado por muitos anos, tanto no ensino de Língua Materna quanto no de Língua Estrangeira.

A escolha do gênero relato reflexivo foi feita devido à sua importância para a formação de futuros profissionais que refletem sua prática através destes. De acordo com Rogers (2001), habilidades reflexivas são amplamente utilizadas como meio de melhorar o aprendizado duradouro e a prática profissional de acadêmicos. Em relação ao processo de geração do *corpus* desta pesquisa, partimos do princípio de que todos que utilizam a língua o fazem por meio de escolhas. Então, solicitamos aos futuros professores que descrevessem seu estágio relatando suas experiências prático-acadêmicas, por meio da produção escrita dos relatos de maneira livre, sem exigir dos mesmos: formas, extensão ou qualquer outro tipo de padrão, com o objetivo de observar as escolhas léxico-gramaticais feitas por esses alunos.

Mesmo não exigindo uma formatação prévia, entendemos que, segundo Hasan (1985), cada gênero possui uma organização própria, uma estrutura específica potencialmente disponível aos textos de um mesmo gênero, de tal forma que as propriedades cruciais de um gênero possam ser abstraídas e qualquer exemplar desse gênero possa ser representado. Ryan (2011), por exemplo, afirma que o gênero relato reflexivo apresenta traços linguísticos como: uso de primeira pessoa, verbos de pensamento e sensações (acreditar, sentir, questionar, entender, considerar), uso de termos¹ ou jargões profissionais relacionados à área do texto, dentre outras características (cf. Ryan, 2011, p. 105).

Como nesta pesquisa baseamo-nos em estudos terminológicos, procuramos nos relatos reflexivos os termos relacionados à área de Letras/Licenciatura utilizados pelos professores em pré-serviço ao escreverem seus relatos reflexivos. Entendemos como termos, neste contexto, as escolhas lexicais que designam conceitos de uma área do conhecimento, mas que em outros domínios não apresentam o mesmo significado (Almeida, 2012).

Sendo assim, na análise, primeiramente, observamos se realmente existiam termos que caracterizariam os textos analisados como pertencentes a um relato reflexivo acadêmico do curso de Letras/Língua Inglesa. Em seguida, procuramos classificar que tipos de termos foram encontrados e, ainda, identificamos como estes termos contribuíram para a classificação do nível dos relatos, ou seja, vimos se os relatos poderiam ser classificados quanto a mais técnicos ou menos técnicos, utilizando uma tabela desenvolvida por Hoffmann (1987 apud Cabré, 2002), que demonstraremos na análise desta pesquisa.

No entanto, antes de discutirmos questões referentes à Terminologia, perpassaremos os estudos da Lexicologia para entendermos de onde surgem os estudos dos termos, especificamente. Segundo Cabré (1999 apud Orsi, 2012, p. 171), a Terminologia não é uma área isolada, pelo contrário, esta autora afirma que “o campo da Lexicologia é mais amplo e inclui o da Terminologia”. Sendo assim, iniciaremos este artigo discutindo a Terminologia dentro deste contexto maior, abordando primeiro algumas questões de conceituação lexical, a origem da Lexicologia e suas áreas de pesquisa, incluindo, principalmente, a Terminologia, foco da presente pesquisa.

¹ No artigo em questão, Ryan (2011) usa diferentes formas para dizer que uma das características do relato reflexivo é o uso de termos: technical vocabulary of the discipline, technical participants (nouns/noun groups) of the discipline, technical education ‘jargon’, use of technical or subject specific nouns and noun groups naming words, technical/dense nouns and noun groups, professional ‘jargon’ and abstract terms.



2. Terminologia: Uma Ciência dentro da Lexicologia

Ao observarmos a nossa volta, percebemos que através da linguagem as pessoas se comunicam, se expressam, se localizam, transmitem suas crenças, organizam e estruturam seus pensamentos. Partindo desta observação, várias pesquisas que apresentam como base o estudo da linguagem procuram compreender e descrever a mesma focando na competência do falante em geral e no uso concreto que ele faz da realidade, através do uso do léxico, em determinadas situações comunicativas.

O léxico de uma língua natural, segundo Biderman (2001a), pode ser identificado como patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história, constitui um tesouro cultural abstrato, uma herança de signos lexicais herdados e de uma série de modelos categoriais para gerar novas palavras. Modelos estes que preexistem ao indivíduo. Portanto, “no seu processo individual de cognição da realidade, o falante incorpora o vocabulário nomeador das realidades cognoscentes juntamente com os modelos formais que configuram o sistema lexical” (*ibidem*, p. 14).

Essa nomeação da realidade, segundo Orsi (2012), passa a ser considerada, então, a primeira etapa no processo científico de conhecimento. E é esse mesmo processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais, que é estudado pela Lexicologia, ciência que estuda as unidades lexicais de uma ou várias línguas em todos os seus aspectos, seja no que tange ao significado ou ao significante.

A história dos estudos lexicológicos, segundo Orsi (2012), tem início no século IV a. C., na Índia, com o estudo do sânscrito e definições de elementos desta língua. Na Grécia, com reflexões sobre o léxico e a semântica, associando conceitos às unidades lexicais com base em reflexões filosóficas. Os latinos destacaram-se nos estudos gramaticais e na oposição entre sistema e norma. De acordo com a autora, desde a Antiguidade à Idade Média, listas lexicais sempre estiveram presentes, porém, no século XVI, motivada por necessidades culturais e mudanças estruturais da sociedade, ocorre a primeira tentativa de descrição ordenada do léxico.

Do Renascimento ao século XVIII, com a invenção da imprensa e a reprodução mais rápida de livros a custo mais acessível e em maior quantidade, desenvolveram-se a produção de obras lexicográficas (confeções de dicionários). Porém, somente no século XIX, quando surgem verdadeiras reflexões lexicológicas, as pesquisas nessa área começam a se fortalecer e passam a ter cada vez mais importância. Neste período, a “Lexicologia irrompe como uma das ciências do léxico” (Orsi, 2012, p. 165).

Atualmente, as pesquisas que têm sido realizadas em Lexicologia enfatizam o exame dos processos de formação de palavras, a Lexicogênese, o léxico de especialidade, o ensino do léxico, a Lexicultura, a Lexicoestatística, a Lexicologia Social, a Lexicografia e a Terminologia. Como a ênfase neste trabalho concerne aos estudos terminológicos, focaremos daqui em diante os estudos da Terminologia, começando com seu conceito e objeto de estudo. Quanto aos demais campos de pesquisa da Lexicologia, conferir Orsi (2012, p. 173–175).

3. Terminologia: Conceito e Objeto de Estudo

A Terminologia ocupa-se de um subconjunto do léxico de uma língua, dos termos, palavras de um campo de especialidade ou área profissional. Esta área do conhecimento é impulsionada pela crescente especialização dos saberes, o que propicia a formação de novos termos, cada vez mais precisos e específicos.

O principal objetivo desta ciência é “dar conta do funcionamento das unidades lexicais especializadas em situações comunicativas profissionais, acadêmicas ou científicas” (Lorente, 2004, p. 29), de modo que essa comunicação “se realize de forma compreensível e sem ambiguidades em ambientes mono e/ou multilíngues”. No entanto, Almeida (2012, p. 205) afirma que “não existe um conjunto de termos isolados constituindo uma língua marginal à língua geral, o que há são signos linguísticos da língua natural que se realizam ora como palavras, ora como termos”. A autora ainda acrescenta que o que diferencia termo de palavra reside nos aspectos semânticos e enunciativos da língua e não nos aspectos formais desta.



Portanto, o uso de um termo específico em uma disciplina técnico-científica “supõe o conhecimento da configuração desse espaço conceptual, o papel e o lugar desse termo nesse sistema estruturado do conhecimento” (Biderman, 2001a, p. 20). Segundo Cabré (2002), os termos técnicos são unidades léxicas com sentido especializado em um domínio, mesmo sendo usados em campos de conhecimento ou situações diversas adquirem um sentido único em função do seu uso. Os termos são “provenientes da língua geral, apenas observando os signos linguísticos em contexto é que podemos de fato identificar se trata de termo ou palavra” (Almeida, 2012, p. 205).

4. Origem da Terminologia

Segundo Cabré (1993), a prática terminológica é datada do século XVIII, com os trabalhos de Lavoisier (1743-1794) e Berthold Schwarz (1318-1384) no domínio da química, ou Lineu (em português), na botânica e zoologia. Esta prática prolonga-se no século XIX, com o desenvolvimento progressivo das ciências, fazendo com que cientistas busquem entender e descrever, cada vez mais, as regras de formação dos termos de cada domínio de especialidade. Na primeira metade do século XX, há a necessidade de denominar conceitos novos, pois nesta época há um progresso acelerado das ciências e das técnicas e, também, o desenvolvimento das tecnologias. Nesse contexto, os próprios especialistas de cada domínio tornaram-se os verdadeiros protagonistas da Terminologia.

É nesse ambiente que surgem os primeiros autores que se propõem a sistematizar a prática terminológica. Dentre eles, destacam-se E. Wüster (1898–1977), considerado o fundador da Terminologia moderna, representante da escola de Viena, e o russo D. S. Lotte (1889–1950), fundador da Escola Soviética de Terminologia (Cabré, 1993 apud Almeida, 2012). Embora haja divergências de quem realmente seja o pai da Terminologia, Wüster ou Lotte (Rondeau, 1983; Picht, 1984 apud Cabré, 1993), a tese de Wüster, publicada em 1931, é que inaugura a Teoria Geral da Terminologia (TGT). Portanto, a teoria iniciada por Wüster é considerada o desenvolvimento teórico mais sistemático e coerente já realizado sobre os termos até aquela época. O uso da língua na Terminologia tinha que ser eficaz e não cometer ambiguidades. Desta forma, com Wüster nasce a ideia da normalização terminológica e da organização consciente da língua.

A TGT é considerada uma teoria sistemática e coerente, no entanto, válida para resolver apenas a comunicação estandardizada, não cobrindo as demais possibilidades da comunicação real. Devido a esta fragilidade na teoria, a partir dos anos 80, a TGT começa a receber críticas, sendo considerada por especialistas da área terminológica como insuficiente para atender a pluralidade tipológica que é motivada por três fatores: distintas necessidades terminológicas, a dinâmica constante dos domínios especializados e a diversidade das Terminologias determinadas pelas características pragmáticas da comunicação (Cabré, 1999 apud Almeida, 2012).

Sendo necessário, portanto, utilizar aportes da Linguística, com o intuito de fazer da Terminologia uma disciplina mais descritiva e menos prescritiva, como sugeria Wüster. Surge, então, quatro novas perspectivas teóricas que, conforme Kamikawachi (2009 apud Almeida, 2012, p. 201–202) são:

A Socioterminologia tem como foco a descrição dos termos em seus mais diferentes contextos de uso e é estudada em movimentos sincrônicos e diacrônicos;

- a Terminologia de Base Textual — tem como objetivo a compreensão minuciosa dos textos especializados, em nível macro e microestrutural;
- a Teoria Sociocognitiva da Terminologia — apresenta como destaque o papel dos modelos cognitivos, procurando mostrar as relações entre os processos de categorização e a linguagem. A abordagem é fundamentada na semântica cognitiva e questiona a centralidade da estandardização em detrimento de uma descrição autêntica dos significados dos termos tal como aparecem nos textos; e
- a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) — formalizada por Cabré, tem como princípio a visão linguística sobre a linguagem especializada. Nessa abordagem, o termo integra um determinado âmbito específico, sem perder as características próprias de qualquer unidade pertencente ao sistema



linguístico das línguas naturais. Um termo é considerado um signo linguístico em funcionamento numa situação de comunicação especializada.

Para fins de abordagem teórica, o presente artigo tomará como suporte a TCT, pois terá uma orientação descritiva, fundamentada em princípios da Linguística. Além disso, os termos a serem estudados, presentes nos relatos reflexivos, mesmo integrando um determinado âmbito específico, não perdem as características próprias de qualquer unidade pertencente ao sistema linguístico das línguas naturais, ou seja, os signos linguísticos, nos textos em análise, funcionam numa situação de comunicação especializada, porém fazem parte do sistema linguístico. Utilizar a teoria da TCT, segundo Krieger e Bevilacqua (2005), significa abandonar o tratamento prescritivo das Terminologias em favor de enfoques descritivos, que entendam o léxico especializado como um elemento natural das línguas naturais. É sob este enfoque que faremos as análises dos relatos reflexivos coletados. Antes disso, porém, discorreremos sobre a aplicação da Terminologia ao ensino.

5. Terminologia Aplicada ao Ensino

Conforme expõe Barros (2004), a Terminologia possui diversas aplicações, podendo ser orientada, por exemplo, à descrição ou normalização terminológica, ao planejamento linguístico, à tradução especializada, ao ensino de línguas e ao ensino de disciplinas técnicas ou científicas. Em relação a esta última aplicação, podemos dizer que o aprendizado de qualquer disciplina passa, necessariamente, pela aquisição de sua metalinguagem técnico-científica.

Segundo Barbosa (2006), o vocabulário técnico-científico é, ao lado de outras obras lexicográficas (como dicionários e glossários, por exemplo), um dos instrumentos imprescindíveis para o recorte dos 'fatos' científicos, para a armazenagem e recuperação de dados, para a comunicação mais intensa e eficiente entre especialistas, no interior de uma área científica, e entre áreas científicas. Deste modo, a autora enfatiza o papel fundamental da Terminologia Aplicada, pois aprender uma língua é aprender um modo de pensar o mundo, e o mesmo acontece com as metalinguagens técnico-científicas, seus recortes, seus sistemas de valores e designações que lhes correspondem.

Assim, a metalinguagem técnico-científica de qualquer área do saber e/ou de suas aplicações constrói a sua visão do mundo específica, de tal forma que só é possível aprender uma ciência, quando se adquire a competência semiótico-linguística do seu universo de discurso (Barbosa; Pais, 2004, apud Barbosa, 2006). Tarefa que se mostra mais difícil que o aprendizado de outra língua natural, pois ao assimilar uma metalinguagem técnico-científica, o pesquisador iniciante estará construindo o saber e o saber-fazer específicos daquela ciência e/ou tecnologia, que lhes possibilitam entender, rediscursar e realimentar não só os modelos científicos ou tecnológicos, como também a sua própria visão do mundo anterior, num processo de amadurecimento intelectual e pessoal (Barbosa, 2006).

Outro aspecto importante do processo, segundo Barbosa (*op. cit.*), é o desenvolvimento de mecanismos de passagem de unidades do vocabulário passivo para o ativo, indicadora do grau de sua automatização pelo aluno/iniciante, que não mais se restringe à enunciação de decodificação, mas alcança, também, a de codificação. Sendo este um momento revelador do acesso a um saber técnico-científico e seu crescimento, permitindo ao sujeito-falante discursar ou rediscursar a investigação e os modelos técnico-científicos (Barbosa, 2006).

Nesse âmbito, aliando-se, assim, as pesquisas fundamentadas na Linguística Aplicada, direcionadas ao exame do tratamento dado ao léxico, aos métodos e abordagens de ensino, poderemos mirar questões como o levantamento de problemas e à proposição de alternativas para um ensino mais consciente e focado no ensino do léxico, no caso desta pesquisa, aos termos.



6. Análise dos Componentes Terminológicos nos Relatos Reflexivos Acadêmicos

Como mencionado anteriormente, os participantes desta pesquisa foram oito professores em pré-serviço, futuros professores de Língua Inglesa, cursando a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua e Literatura Inglesa II. Quanto ao *corpus* para a geração de dados, foram analisados oito relatos reflexivos escritos por cada um dos participantes desta pesquisa.

Almeida (2012) afirma que as pesquisas terminológicas baseadas em *corpus* passaram a ter um grande desenvolvimento nas últimas duas décadas, sendo fundamentais para a elaboração de dicionários, glossários, vocabulários, ontologias e bases terminológicas. Segundo a autora, o uso de *corpus* é motivado pelo próprio desenvolvimento da Terminologia enquanto disciplina que, a partir de novos paradigmas teóricos, passa a considerar o termo em seu contexto de uso. Além disso, outra vantagem na utilização de *corpus* de pesquisa é o fato de que, “os próprios textos especializados fornecem o certificado dos termos, ou seja, fornecem uma prova de que eles existem e de que são efetivamente utilizados pelos especialistas” (L’Homme, 2004 apud Almeida, 2012, p. 205).

Portanto, no *corpus* em análise, procuramos o uso de termos específicos da área de Letras/Licenciatura, identificamos que tipos de termos foram encontrados, vimos como estes termos contribuíram para a classificação do nível dos relatos, sendo estes classificados entre mais técnicos ou menos técnicos, utilizando a tabela desenvolvida por Hoffmann (1987 apud Cabré, 2002). Além disso, organizamos um mini glossário (Anexo I), cujo objetivo consistiu na criação de material de referência aos futuros professores na realização de outros relatos reflexivos feitos em Língua Inglesa nos demais Estágios Supervisionados de Língua e Literatura Inglesa.

6.1. Analisando os Tipos de Termos Acadêmicos nos Relatos

Ao analisarmos o *corpus* desta pesquisa, observamos que ele apresentava várias escolhas lexicais concernentes a área específica de Letras/Licenciatura. Cabré (2002) esclarece que textos especializados podem ser estruturados em dois níveis: textual e gramático-lexical. Quanto ao nível textual, a autora afirma que estes textos são precisos, concisos e sistemáticos. No nível gramático-lexical, caracterizam-se por incluir unidades léxicas específicas, ou seja, a terminologia da área específica do texto.

Baseando-nos nas duas características apontadas por Cabré (2002), mesmo sendo relatos reflexivos, observamos que os textos apresentaram as características de serem concisos, primaram pela economia linguística, exprimindo conceitos complexos por meio de unidades terminológicas e buscando uma linguagem objetiva e direta, sem muitos detalhes descritivos, com características sistemáticas de apenas relatar um fato ou outro que os fizeram refletir sobre suas futuras práticas. Quanto ao segundo nível, podemos dizer que encontramos vários termos específicos da área de Letras/Licenciatura. No excerto abaixo, por exemplo, mesmo não sendo especificado de que área seja o texto, encontramos itens lexicais relacionados à área educacional:

*I never imagined that **teaching (ensinar)** was so difficult, complicated and in **educational settings (ambiente escolar)** today, totally disappointing, not by **teachers (professores)** but in general, the **students (alunos)** enter the **school grounds (espaço escolar)** not to **learn (aprender)**, on the contrary, they despise the **classes (aulas)** as much as despise themselves. They have fear or revulsion to **exercise the mind (exercitar a mente)**. The **ability to learn (habilidade de aprender)** is being decimated and increasingly, the future generations will have **students (alunos)** with **limited minds (mentes limitadas)** and **act of teaching (ato de ensinar)** will become more difficult for **teachers (professores)**.*

Diante dos termos encontrados, não só neste excerto, mas nos oito textos analisados, pudemos observar e identificar duas classificações possíveis: (1) termos específicos especializados e (2) uso de termos associados à área do texto.



Decidimos apresentar duas nomenclaturas, pois encontramos alguns léxicos que poderiam ser utilizados em outros textos e assumirem outro significado específico diferente, assim retomando o que Cabré (2002) afirma em relação aos termos que, são unidades léxicas com sentido especializado em um domínio, mesmo sendo usados em campos de conhecimento ou situações diversas adquirem um sentido único em função do seu uso, ou seja, em outros contextos de uso apresentam significados diferentes², como pode ser observado na tabela 1 que apresenta os termos específicos especializados:

Tabela 1: Termos específicos especializados.

Vocabulário técnico	Outros contextos	Significado Técnico
(Educational) Field	Campo	Área Educacional
(School) Environment	Meio ambiente ou apenas ambiente	Local da escola Ambiente escolar
(Supervised) Internship	Internato	Estágio
Acquisition	Posse	Aprender uma língua
Approach(es)	Chegar próximo	Abordagens de ensino
Conduct (ing)	Conduzir, guiar	Ministrar aula
Develop (new methodologies)	Desenvolver	Aprender a língua
Development	Progresso	Melhorar, Desenvolver
Duty	Taxa	Responsabilidade, trabalho
(Educational) Settings	Local, lugar	Ambiente educacional
Engage(d)	Noivar/noivado	Engrenar, entrar
Fail to engage	Falhar no compromisso	Não aprender, não fazer parte
Grade	Qualidade, padrão	Série/ano escolar
Materials	Produtos, materiais	Suporte para uso em sala de aula
Performance	Atuar, dançar	Dar aula
(School) Ground	Terra	Ambiente escolar
(School) Setting	Local	Ambiente escolar
Sociocultural Perspective	Visão/perspectiva sociocultural	Teoria sociocultural
Subject	Assunto	Matéria/disciplina
Teacher Training	Treino, instrução	Estágio
(Teaching) Tools	Ferramentas	Modos de ensino
To be concentrated	Em alta concentração (quase Puro)	Se concentrar, prestar atenção
Trivial Strategy	Tática básica	Estratégia de ensino comum

Fonte: Própria autora.

Como observado, a tabela acima foi organizada em três colunas, pois trouxemos apenas duas das muitas significações possíveis destes termos encontrados no texto. Na coluna central trazemos a tradução dos termos caso fossem utilizados em outros contextos, como por exemplo ‘performance’ significando atuar ou dançar, caso estivesse sendo utilizado num contexto teatral, porém no relato reflexivo esta tradução não seria adequada. Assim como o termo ‘approaches’ que no contexto educacional significa ‘abordagens de ensino’, e não ‘se aproximar’ como em outros contextos.

Além desses tipos de termos encontrados na tabela 1, pudemos identificar também o uso de termos concernentes à área de Letras/Licenciatura (tabela 2). Estes compõem o jargão profissional utilizado por acadêmicos, professores universitários, linguistas e outros profissionais que circundam a área de

² As listas de termos foram organizadas em ordem alfabética, pois como a extração dos termos foi feita de forma manual, por se tratar de um corpus pequeno, não quantificamos as ocorrências dos mesmos.



ensino/aprendizagem de Licenciaturas. Assim sendo, o domínio destes termos configura-se essencial aos académicos, para que possam produzir seus textos utilizando termos apropriados desta área:

Tabela 2: Termos concernentes à área de Letras/Licenciatura.

Ability to learn	Habilidade de aprender
Academic life	Vida académica
Act more appropriate	Proceder mais apropriadamente
Act of teaching	Lecionar
Activities	Atividades/exercícios
Art of teaching	Arte de lecionar
Behavior	Comportamento
Board	Quadro
Classes	Aulas
Classroom	Sala de aula
Cycle of activities	Ciclo de atividades
Decontextualized	Descontextualizado
Degree course	Curso de graduação
Dynamics	Dinâmicas
Educational activities	Atividades educacionais
Educator	Professor
English language	Língua Inglesa
Experience	Experiência
Foreign language	Língua estrangeira
Full classes	Turmas cheias
Give assistance	Dar assistência
Grammar rules	Regras gramaticais
Indiscipline	Indisciplina
Interaction	Interação
Knowledge	Conhecimento
Lack of interest	Falta de interesse
Learning/learn	Aprender
Lesson	Aula
Lesson plan	Plano de aula
Listening	Escuta/audição
Methods	Métodos
Methodology	Metodologia
Motivation/motivated	Motivação/motivado
Notebook	Caderno, notebook
Participate	Participar
Pedagogical actions	Ações pedagógicas
Perspective	Perspectiva
Practice	Prática
Prepare lessons	Preparar aulas
Process of teaching	Processo de ensino
Professional	Profissional
Pronounce/pronunciation	Pronúncia
Public school	Escola pública
Reading	Leitura



Second language	Segunda Língua
Skills	Habilidades
Social context	Contexto social
Speaking	Fala/falar
Student	Aluno
Tactics	Táticas
Teacher	Professor(a)
Teaching	Ensinar
Teaching practice	Prática de ensino
Teaching process	Processo de ensino
Technology use	Uso tecnológico
To be taught	Ser ensinado
Traditional	Tradicional
Trainee	Estagiário
Translate	Traduzir
Uninterested students	Alunos desinteressados
Writing	Escrita/escrever

Fonte: Própria autora.

Ao aprenderem os termos das tabelas 1 e 2, os futuros professores estarão confirmando a afirmação de Barbosa (2006) de que, ao assimilar uma metalinguagem técnico-científica estamos construindo, também, o saber e o saber-fazer específicos daquela ciência e/ou tecnologia, que nos possibilita entender, rediscursar e realimentar não só os modelos científicos ou tecnológicos, como também nossa própria visão do mundo anterior, num processo de amadurecimento intelectual e pessoal. Desta forma, apresentar estes termos como pertencentes ao jargão profissional comum aos professores em pré-serviço torna-se algo muito relevante para a sua inclusão nesta área específica.

Não obstante, pudemos observar em alguns relatos reflexivos o uso de falsos cognatos utilizados, causando assim problemas de interpretação. Mostrando mais uma vez que o estudo apresentado neste artigo se faz necessário, pois a aplicabilidade do ensino de termos é necessária, para que os acadêmicos dominem os termos utilizados apenas na sua área (termos específicos especializados), os jargões profissionais e evitem o uso incorreto de falsos cognatos. Na tabela 3 apresentamos apenas alguns falsos cognatos encontrados, a tradução e os termos que deveriam ter sido utilizados:

Tabela 3: Problemas de tradução.

Falsos cognatos	Tradução dos falsos cognatos	Termos que deveriam ter sido utilizados nos relatos
Discipline	Disciplinar	Subject
Lack of convenience	Má localização	Not enough space
Letters	Letras do alfabeto	Language Arts
Professor	Professor universitário	Professor ≠ teacher
Proposes (to learn)	Pedir em casamento	Aim to learn
Put theory into practice	Colocar a teoria em prática	Turn theory into practice

Fonte: Própria autora.

Com a apresentação destas três tabelas, encerramos duas das etapas propostas para a análise, que foram identificar, no *corpus* em análise, o uso de termos específicos da área de Letras/Licenciatura e classificar os tipos de termos encontrados. No próximo subtópico veremos como estes termos contribuíram para a classificação do



nível dos relatos, sendo estes classificados entre mais técnicos ou menos técnicos, utilizando a tabela desenvolvida por Hoffmann (1987 apud Cabré, 2002).

6.2. Análise do Nível de Especialização dos Relatos Acadêmicos

Neste subtópico, procuramos identificar através do uso dos termos a classificação do nível dos relatos reflexivos. Para isso, utilizaremos uma tabela desenvolvida por Hoffmann (1987 apud Cabré, 2002), que nivela os textos entre mais técnicos ou menos técnicos. Hoffmann combina três variáveis de análise, sendo a primeira a forma linguística, variando entre o uso de símbolos artificiais até o uso da língua natural, a segunda variável é o âmbito (destino) desde a ciência ou ao consumo, a última variável observa a participação dos usuários do texto específico, variando desde o científico até consumidores, como demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 4: Níveis de classificação dos tipos de textos especializados.

	Nível de abstração	Forma linguística	Âmbito	Participantes de uma comunicação
A	Mais Elevado	Símbolos artificiais para os elementos e relações	Ciências fundamentalmente teóricas	Científico ↔ Científico
B	Muito Elevado	Símbolos artificiais para os elementos. Linguagem geral para relações (sintaxe)	Ciências experimentais	Científico (técnico) ↔ Científico (técnico)
C	Elevado	Língua natural com terminologia especializada e sintaxe muito controlada	Ciências aplicadas e técnicas	Científico (técnico) ↔ Pessoas técnicas científicas da produção do material
D	Baixo	Língua natural com terminologia e sintaxe relativamente livre	Produção de material	Diretores técnico-científicos da produção do material ↔ Professores ↔ trabalhadores especializados
E	Muito Baixo	Língua natural com alguns termos especializados e sintaxe livre	Consumo	Representantes do comércio consumidores ↔ consumidores

Fonte: Desenvolvida por Hoffmann (1987 apud Cabré, 2002).

Utilizando a tabela 4 e comparando-a com os relatos reflexivos produzidos, observamos o uso de língua natural com terminologia e sintaxe controlada, por se tratar de um texto acadêmico. Mesmo sendo um relato reflexivo, os futuros professores não fazem uso de palavras inapropriadas ou coloquiais. Quanto ao âmbito, os relatos são escritos para circular no meio das ciências aplicadas, mais especificamente no meio da Linguística Aplicada ao ensino, refletindo sobre teorias e práticas deste ensino.

No que tange aos participantes, observa-se que os relatos são escritos não só para as reflexões dos futuros professores, mas também para análise e avaliação de suas escritas pelo/a professor/a, a quem os entregam como avaliação final de Estágio Supervisionado na UFNT. Portanto, estabelece relações entre o científico (professor/a e conteúdo) e pessoas técnicas científicas (acadêmicos em formação) na produção do relato reflexivo (Produto). Assim, podemos dizer que a escrita de tais relatos reflexivos apresenta um elevado nível de abstração de acordo com a tabela desenvolvida por Hoffmann (*op. cit.*) e adaptada para o contexto em que a utilizamos neste artigo.



7. Conclusão

Neste trabalho, buscamos através da escrita de relatos reflexivos escritos por futuros professores observar o uso de termos técnicos em suas reflexões. Além disso, ao identificar os tipos de termos encontrados, procuramos classificá-los em dois grupos: (1) termos técnicos especializados e os (2) jargões profissionais da área. Esta classificação não foi estabelecida previamente, mais observada ao longo da análise do *corpus*, pois notamos que alguns termos quando realizados em outros contextos, não apresentariam os mesmos significados; estes termos foram classificados de termos técnicos especializados.

Os termos que não se enquadraram nesta classificação, nomeamo-los de jargões profissionais ou termos relacionados à área do texto, sendo estes tão importantes quanto à aprendizagem/uso dos termos especializados, pois segundo Barbosa (2006) aprender metalinguagens técnico-científicas, seus recortes, seus sistemas de valores e designações que lhes correspondem, faz com que aprendamos a pensar o mundo de forma diferente.

Além desta classificação, pudemos ainda apresentar uma equiparação com a tabela desenvolvida por Hoffmann, classificando os relatos reflexivos quanto a ser mais técnico ou menos técnico. De acordo com a classificação apresentada, os relatos analisados foram classificados em nível elevado, por (1) apresentarem uso de linguagem natural com uso de termos específicos e jargões profissionais; (2) apresentarem uma sintaxe controlada, por ser um texto acadêmico; (3) serem escritos para circular em no meio científico, buscando reflexões entre a teoria e a prática; (4) serem realizados entre professores e futuros professores como participantes da interação (leitor-escritor).

A relevância deste artigo parte do fato de que, o ensino/aprendizagem de termos torna-se muito importante, pois estes, segundo Barbosa (*op. cit.*), são instrumentos imprescindíveis para o recorte dos 'fatos' científicos, para a armazenagem e recuperação de dados, para a comunicação mais intensa e eficiente entre especialistas, no interior de uma área científica, e entre áreas científicas. Deste modo, a autora enfatiza o papel fundamental da Terminologia Aplicada. Sendo assim, além de analisar os relatos, classificar os termos e o nível dos textos, elaboramos também um mini glossário (Português-Ingês e Ingês-Português), com a função de ser utilizado como um pequeno guia na escrita de futuros relatos reflexivos nos demais Estágios Supervisionados de Língua e Literatura Inglesa, primando assim, o ensino.

Referências Bibliográficas

- Almeida, G. M. de B. (2012). Terminologia: o que é e como se faz. In A. V. Gonçalves & M. L. de S. Góis (Eds.), *Ciências da Linguagem: o fazer científico?* (pp. 197–229). Mercado das Letras.
- Barbosa, M. A. (2006). Terminologia Aplicada: teorias, práticas e desenvolvimento técnico-científico. *Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC — Florianópolis, SC*.
- Barros, L. A. (2004). Curso básico de Terminologia. Edusp.
- Biderman, M. T. (2001a). As ciências do léxico. In A. M. P. P. Oliveira & M. A. Isquierdo (Eds.), *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia* (2.ª ed., vol. 1, pp. 1–78). Ed. UFMS.
- Cabré, M. T. C. (1993). *La Terminología: teoría, metodología, aplicaciones* (C. Tebé, Trad.). Editorial Antartida/Empúries.
- Cabré, M. T. C. (1999). *La Terminología: representación y comunicación*. Ed. Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Cabré, M. T. C. (2002). Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización. In J. Garcia Palacios & M. T. Fuentes (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 15–36). Ediciones Almar.
- Hasan, R. (1985). The Structure of a Text. In M. A. K. Halliday & R. Hasan (Eds.), *Language, Context, and Text: aspects of Language in a social Semiotic perspective*. OUP.



Krieger, M. G., & Bevilacqua, C. R. (2005). A pesquisa terminológica no Brasil: uma contribuição para a consolidação da área. *Debate Terminológico*, 1(3).

L'Homme, M. C. (2004). *La terminologie: principes et techniques*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Lorente, M. (2004). A lexicologia como ponto de encontro entre a gramática e a semântica. In A. N. Isquierdo & M. G. Krieger (Eds.), *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia* (vol. 2, pp. 1–26). Ed. UFMS.

Orsi, V. (2009). O Tratamento do léxico em alguns métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira. *Revista de Letras Norte@mentos*, 4, 113–127.

Orsi, V. (2012). Lexicologia: o que há por trás do estudo das palavras? In A. V. Gonçalves & M. L. de S. Góis (Eds.), *Ciências da Linguagem: o fazer científico?* (pp. 163–177). Mercado das Letras.

Rogers, C. (2001). Reflection in higher education: a concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37–57.

Ryan, M. (2011). Improving Reflective Writing in Higher Education: a social semiotic perspective. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 99–111.

Anexo

Mini glossário de Termos técnicos/especializados e Termos concernentes à área de Letras/Licenciatura.

PORTUGUÊS-INGLÊS

A

Abordagens de ensino	Approaches
Ação pedagógica	Pedagogical actions
Administrar	Manage
Aluno	Student
Alunos desinteressados	Uninterested students
Ambiente educational	Educational Settings
Ambiente escolar (1)	School Environment
Ambiente escolar (2)	School Ground
Ambiente escolar (3)	School Setting
Aprender	Learning/learn
Aprender a língua (1)	Acquisition
Aprender a língua (2)	Develop (new methodologies)
Área educacional	Educational Field
Arte de lecionar	Art of teaching
Atividade de escrita/escrever	Writing
Atividade de escuta/audição	Listening
Atividade de fala/falar	Speaking



Atividades educacionais	Educational activities
Atividades/exercícios	Activities
Aulas	Lessons/Classes

C

Caderno/notebook	Notebook
Ciclo de atividades	Cycle of activities
Colocar a teoria em prática	Turn theory into practice
Comportamento	Behavior
Conhecimento	Knowledge
Contexto social	Social context
Curso de graduação	Degree course

D

Dar assistência	Give assistance
Dar aula	Performing
Descontextualizado	Decontextualized
Dinâmicas	Dynamics

E

Engrenar	Engaged
Ensinar	Teaching
Escola pública	Public school
Estagiário/a	Trainee
Estágio (1)	Supervised Internship
Estágio (2)	Teacher Training
Estratégia de ensino comum	Trivial Strategy
Experiência	Experience

F

Falta de interesse	Lack of interest
--------------------	------------------



H

Habilidade de aprender	Ability to learn
Habilidades	Skills

I

Indisciplina	Indiscipline
Interação	Interaction

L

Lecionar	Act of teaching
Leitura	Reading
Letras	Language Arts
Língua estrangeira	Foreign language
Língua Inglesa	English language

M

Matéria/disciplina	Subject
Melhorar, desenvolver	Develop (ment)
Metodologia	Methodology
Métodos	Methods
Ministrar aula	Conduct (ing)
Modos (ferramentas) de ensino	Teaching Tools
Motivação/motivado	Motivation/motivated

N

Não aprender, não fazer parte	Fail to engage
-------------------------------	----------------

P

Participar	Participate
Perspectiva	Perspective



Plano de aula	Lesson plan
Prática	Practice
Prática de ensino	Teaching practice
Preparar aulas	Prepare lessons
Proceder mais apropriadamente	Act more appropriate
Processo de ensino (1)	Process of teaching
Processo de ensino (2)	Teaching process
Professional	Professional
Professor	Educator
Professor Universitário	Professor≠teacher
Pronúncia	Pronounce/pronunciation

Q

Quadro	Board
--------	-------

R

Regras gramaticais	Grammar rules
Responsabilidade, trabalho	Duty

S

Sala de aula	Classroom
Salas de aula cheias	Full classrooms
Se concentrar, prestar atenção	Be concentrated
Segunda Língua	Second Language
Ser ensinado	To be taught
Série/ano	Grade
Suporte para uso em sala de aula	Materials

T

Táticas	Tactics
Teoria/perspectiva sociocultural	Sociocultural Perspective



Tradicional

Traditional

Traduzir

Translate

U

Uso tecnológico

Technology use

V

Vida acadêmica

Academic life

INGLÊS-PORTUGUÊS

A

Ability to learn

Habilidade de aprender

Academic life

Vida acadêmica

Acquisition

Aprender a língua

Act more appropriate

Proceder mais apropriadamente

Act of teaching

Lecionar

Activities

Atividades/exercícios

Approaches

Abordagens de ensino

Art of teaching

Arte de lecionar

B

Be concentrated

Se concentrar, prestar atenção

Behavior

Comportamento

Board

Quadro

C

Classes

Aulas

Classroom

Sala de aula

Conduct (ing)

Ministrar aula

Cycle of activities

Ciclo de atividades



D

Decontextualized	Descontextualizado
Degree course	Curso de graduação
Develop (new methodologies)	Aprender a língua
Development	Melhorar, desenvolver
Duty	Responsabilidade, trabalho
Dynamics	Dinâmicas

E

Educational activities	Atividades educacionais
Educational Field	Área educacional
Educational Settings	Ambiente educacional
Educator	Professor
Engaged	Engrenar, entrar
English language	Língua Inglesa
Experience	Experiência

F

Fail to engage	Não aprender, não fazer parte
Foreign language	Língua estrangeira
Full classrooms	Salas de aula cheias

G

Give assistance	Dar assistência
Grade	Série/ano
Grammar rules	Regras gramaticais

I

Indiscipline	Indisciplina
Interaction	Interação



Professor≠teacher	Professor Universitário
Pronounce/pronunciation	Pronúncia
Public school	Escola pública

R

Reading	Leitura
---------	---------

S

School Environment	Ambiente escolar
School Ground	Ambiente escolar
School Setting	Ambiente escolar
Second Language	Segunda Língua
Skills	Habilidades
Social context	Context social
Sociocultural Perspective	Teoria/perspectiva sociocultural
Speaking	Atividade de fala/falar
Subject	Matéria/disciplina
Student	Aluno
Supervised Internship	Estágio

T

Tactics	Táticas
Teacher	Professor(a)
Teacher Training	Estágio
Teaching	Ensinar
Teaching practice	Prática de ensino
Teaching process	Processo de ensino
Teaching Tools	Modos (ferramentas) de ensino
Technology use	Uso tecnológico
To be taught	Ser ensinado
Traditional	Tradicional



Trainee	Estagiário
Translate	Traduzir
Trivial Strategy	Estratégia de ensino comum
Turn theory into practice	Colocar a teoria em prática

U

Uninterested students	Alunos desinteressados
-----------------------	------------------------

W

Writing	Atividade de escrita/escrever
---------	-------------------------------

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar. **Revisão por Pares:** Dupla revisão anónima por pares.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.



The influencing factors in the purchase process of the breakfast cereals *Os fatores influenciadores do processo de compra dos cereais matinais*

[10.29073/naus.v7i1.918](#)

Recebido: 5 de junho de 2024.

Aprovado: 10 de junho de 2024.

Publicado: 27 de junho de 2024.

Autor/a 1: Adriana Simões, Escola Superior de Comunicação Social, Portugal, 11349@alunos.escs.ipl.pt.

Autor/a 2: João Rosário , Escola Superior de Comunicação Social, Portugal, jrosario@escs.ipl.pt.

Autor/a 3: Cláudia Silvestre , Escola Superior de Comunicação Social, Portugal, csilvestre@escs.ipl.pt.

Abstract

This research aims to enhance understanding of the factors influencing breakfast cereal purchasing decisions among Portuguese consumers, particularly focusing on packaging relevance and sustainability. A field study was conducted using quantitative, descriptive methods, involving breakfast cereal consumers in Portugal. Data were collected through an electronic questionnaire, yielding 335 responses.

The findings provide insights into the factors that brands should consider in their marketing strategies regarding breakfast cereal purchase decisions. The study confirmed five out of thirteen research hypotheses, with three others partially confirmed. Key factors identified by consumers include flavor, experience, taste, packaging, food label, price, promotional strategy, communication, and sustainable packaging.

This research contributes to existing literature by focusing on breakfast cereals, a product familiar to consumers across various age groups, and highlights the continuous updates in recipes, packaging, sustainability, and communication strategies. It offers a comprehensive analysis of the factors driving consumer decisions in a product category that has significantly evolved, shedding light on what motivates consumers to prefer one product over another. This study also provides valuable insights for brands looking to optimize their marketing strategies in the breakfast cereal market.

Keywords: Breakfast Cereals; Consumer; Purchasing Decision Process; Sustainable Packaging.

Resumo

Esta investigação tem como objetivo melhorar a compreensão dos factores que influenciam as decisões de compra de cereais matinais entre os consumidores portugueses, com especial incidência na relevância e sustentabilidade das embalagens. Foi realizado um estudo de campo, com recurso a métodos quantitativos e descritivos, envolvendo consumidores destes cereais em Portugal. Os dados foram recolhidos através de um questionário electrónico, tendo sido obtidas 335 respostas.

Os resultados fornecem informações sobre os factores que as marcas devem considerar nas suas estratégias de marketing relativamente às decisões de compra destes cereais. O estudo confirmou cinco das treze hipóteses de investigação, tendo outras três sido parcialmente confirmadas. Os principais factores identificados pelos consumidores incluem o sabor, a experiência, o gosto, a embalagem, o rótulo alimentar, o preço, a estratégia promocional, a comunicação e a embalagem sustentável.

Esta investigação contribui para a literatura existente ao centrar-se nestes cereais, um produto familiar para os consumidores de várias faixas etárias, e destaca as actualizações contínuas nas receitas, embalagens, sustentabilidade e estratégias de comunicação. Oferece uma análise abrangente dos factores que impulsionam as decisões dos consumidores numa categoria de produtos que evoluiu significativamente, lançando luz sobre o que motiva os consumidores a preferirem um produto a outro. Este estudo também fornece informações valiosas para as marcas que procuram otimizar as suas estratégias de marketing no mercado dos cereais matinais.



Palavras-Chave: Cereais Matinais; Consumidor; Embalagem Sustentável; Processo de Decisão de Compra.

1. Introduction

Breakfast cereals are a processed food, usually served with milk (hot or cold), commonly consumed as the first meal of the day. Breakfast is an important part of a healthy lifestyle, which can bring nutritional, psychological, and even social benefits (Smith, 1998; Mielgo-Ayuso et al., 2017; Williams, 2014). Mainly made from corn, wheat, oats, or rice with a wide variety of flavors and textures available on the market, new segments of breakfast cereals have been added in recent years: “muesli” or granola.

In this research, the ready-to-eat cereals, which do not require cooking and are ready-to-eat (Kapoor et. al., 2020) will be addressed. As the name implies, breakfast cereals are a common choice for the first meal of the day in many countries because they are adapted to the routines of today’s consumers, as it does not require prior preparation and are considered as practical and functional breakfast cereals option regardless of age group (Krejčová et al., 2012). The convenience and practicality in the preparation of breakfast cereals was the great driver of this product in the routine of all consumers.

Although this is a product aimed at all age groups, the breakfast cereal aisle has shelf space mostly occupied by cereals for children, pre-teens, and teenagers, between 5 and 19 years old. It is for this reason that this area of the supermarket has most of its packaging with cartoon-like characters and other visually appealing features for younger consumers (Form, 2009; Page et al., 2008).

On the supply side there is a reinvention of markets: the intensification of competition, with new products, pressured brands to adopt new strategies improving the distinctive characteristics of their offer in order to captivate the consumer’s attention and win their purchase decision, including focus such as packaging improvements (Benachenhou et al., 2018). Once with the sole function of protecting the product, the packaging currently has the key role of communicating the content — through the food label — and the brand, with key messages about it, guaranteeing the safety of the product, but at the same time the consumer’s attention (Asri et al., 2020). Thus, this research is based on the following starting question What are the factors that influence the consumer in the decision to purchase breakfast cereals?, where the aim is to access whether attributes such as brand trust, opinion of family and friends, brand, communication, price, and promotional strategy, flavor, convenience, packaging, label, and sustainability influence the purchase decision for this product.

2. Literature Review

2.1. Consumer Behavior

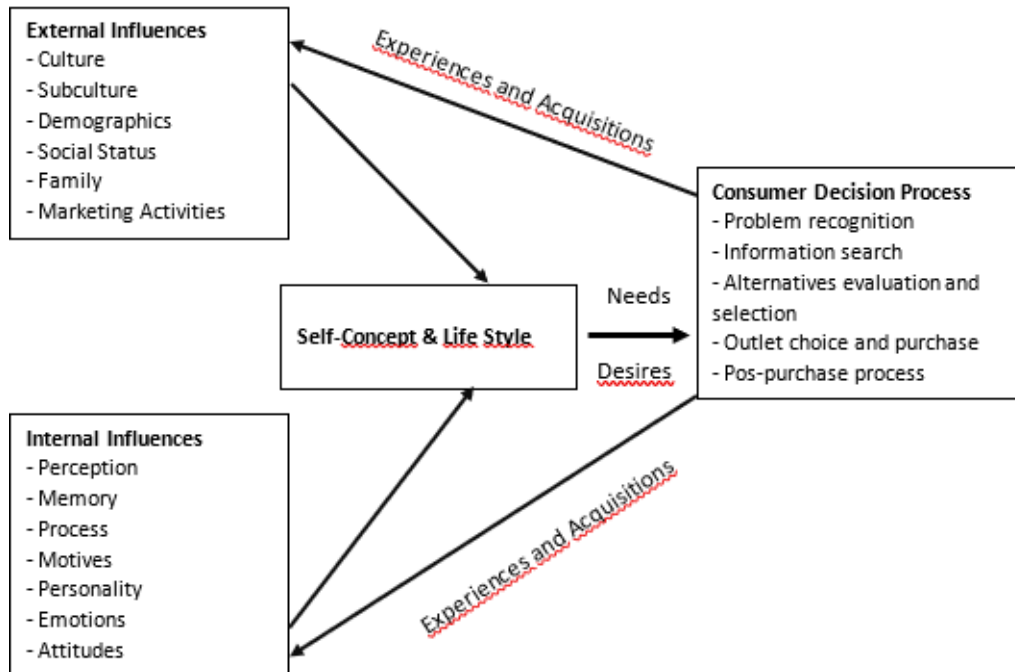
Between the initial purchase intentions to the final choice, an entire purchase decision process can be more or less automatic, being always dependent on some variables that can culminate in the choice of one product over another. Asri et al. (2020), concluded that intention refers to the consumer’s preference to purchase a product or service, while the purchase decision results from a phased process, which results in a final choice. This process requires cognitive and emotional involvement between product and consumer and consists, at first, of attracting a product through attention (conscious or unconscious), followed by collecting information about the various alternatives available (Krishna, 2017). Currently, the consumer has different options, physical and online, that can make the actual moment of purchase more convenient. There is still a last stage, which consists of reflecting on the advantages and disadvantages of the purchase made, and which can result in a repeat purchase (Alsswey et al., 2020). This last moment corresponds to an introspection and evaluation of the expectation/response regarding the purchased product.

The model in Figure 1 is one of the many examples of modeling the purchase decision process from the stimuli (internal or external) to the purchase decisions of the consumer. In this approach to the purchase decision process, it is crucial to consider attention, which occurs when the stimulus activates the consumer’s sensations. The stimuli can result from physical characteristics of the product or service itself, or price and promotion, induced by the environment (Hawkins & Mothersbaugh, 2016).



The present research aims to evaluate the factors that influence the decision to purchase breakfast cereals, considering aspects like advice of friends and family or previous experience with the brand, but also packaging where the sustainability is winning relevance in the recent years and several other aspects like the product marketing-mix and the impact of Covid-19 in the food buying decisions.

Figure 1: Adapted from Purchase Decision Process (Hawkins & Mothersbaugh, 2016).



Source: Hawkins & Mothersbaugh (2016).

2.2. The Breakfast Cereals Marketing-Mix

Marketing tries to predict consumer needs, identify target markets, and determine optimal solutions to serve each need. In this sense, the “marketing-mix” is the term that describes the choices of brands in the process of introducing a product or service to the consumer and encompasses product, price, promotion, and placement, the 4 P’s of Marketing (McCarthy, 1964).

2.2.1. (P)roduct — Product Characteristics

Currently, there is a wide variety of ready-to-eat breakfast cereals available on the market, from various manufacturers and marketed by different distributors that can be grouped as chocolate cereals, bran cereals, rice flakes and whole wheat, honey cereal, fiber flakes, corn flakes, corn flakes with no added sugar, sugar-filled breakfast cereals. Over the last few years, new options have appeared, such as “muesli” oatmeal, also intended for the first meal of the day and ready-to-eat (Fayet-Moore et al., 2017). Made with several kinds of cereals that contain fiber, calcium, vitamins, and minerals essential for health. The daily dose of breakfast cereals recommended by manufacturers and validated by doctors and nutritionists is 30 grams (six tablespoons) per meal. However, the high sugar content present in some of the options can compromise the classification of this product as a healthy food choice. Of the 50 cereals analyzed in the National Institute of Health report, the sugar content was the responsible component for only nine of the breakfast cereal options classified as healthy (Matias et al., 2020). Because the vast majority of the knowledge we acquire throughout life is obtained through the senses, which are also the link with memory, brands must take advantage of the consumer’s sensitivity to the flavor as a very important influencer of purchase choices. At the same time, flavor is one of the most important aspects for defining the quality of a food product (Lindstrom, 2013).

Based on the literature review the first research hypothesis is formulated:

H1: Flavor influences the decision to purchase breakfast cereals.



2.2.2. (P) product — Convenience (Easy to Prepare)

The actual consumer wants to reduce the time of purchase and consumption, being willing to pay more for products that meet these requirements. Consumers are looking for convenience in consumption, through small and transportable formats, and preparation, with quick preparation products (Deloitte, 2017). This trend gains increasing relevance as the population ages and as “digital” generations ascend to consumer markets. Brands have been adapting to this reality, with the launch of formats that are easy to transport, products that are quick to prepare, among other ways of providing comfort and convenience to the consumer. When buying breakfast ready-to-eat food, one of the main reasons that leads the consumer to purchase is the ease of preparation. For breakfast cereal consumption, the consumer only has to add milk to a cup, so consumers value the speed of preparation of this meal (Chaudhury, 2010).

Based on the literature review, the second research hypothesis is formulated:

H2: Convenience of use influences the decision to purchase breakfast cereals.

2.2.3. (P) product — Brand

The brand is much more than a name and a logo, and therefore it should be considered one of the influencing factors for the purchase decision and entirely related to the product. Brands are powerful as they are the core of the customer relationship. Unique brands are created from the differentiation of product attributes, but also from the name, packaging, distribution strategies, communication, and advertising of the product or brand. The strength of brands leads to consumer loyalty, sales success, and their resilience over time, with frequent adaptations to the market (Aaker, 2014). A brand is the result of the relationship between the consumer and the product, from which value derives. When the consumer purchases a certain product and the brand is automatically associated, it means that the consumer has a strong connection with the brand and expects something from it (Shahid et al., 2017). Based on this assumption, the power of the brand is pointed out as one of the factors that influence consumer choice, transversal to all products (Mirabi et al., 2015). Brand loyalty symbolizes the consumer’s connection to the brand and the number of times the consumer repeats the purchase of a particular brand; on the other hand, the quality of the brand reflects the expectation that the brand causes in the consumer, as an unreal perception created in the mind of the same (Shahid et al., 2017).

Based on the literature review, the third research hypothesis is formulated:

H3: Brand recognition influences the breakfast cereal purchase decision.

2.2.4. (P) product — Packaging

Breakfast cereals have two primary packaging: the bag that contains the cereal — traditionally made of plastic — whose function is to protect and preserve the product, and the printed cardboard box, which informs the consumer with key messages about the product brand, the food label, certifications, and environmental claims, among other elements (Ankan, 2011). There are still brands that opt for plastic-only packaging, such as the most recent granola options (a variety of breakfast cereals). The growth of distributor brands with similar packages and products reduces the differentiation and forces manufacturer brands to develop new ways of attracting consumers (Koutra et al., 2015). Sarkar and Aparna (2020) list all the functions that packaging must respond to protect, resist, and facilitate while being the art of presenting a product, using appearance, color, design, and shape to attract the consumer and lead him to purchase. Nowadays packaging is a mechanism of emotional and physical attraction for the consumer, a promotional toll for adults and children that encourages them to choose one certain product over another, the first true moment in the purchase decision (Stewart, 1995 and Allswey et al., 2020), playing an extremely important role at the point of sale to alleviate the pressure and confusion that consumers are subjected to, clarifying the choice of the brand (Olalekan & Adewale, 2017; Waheed et al., 2018). Some authors concluded that colors could evoke brands in the consumer mind (Silayoi & Speece, 2004; Singh, 2006; Ranjbarian et al., 2010). The successful use of the attractiveness, safety, and practicality of packaging results in consumer attraction (Hurley et al., 2016). As a marketing strategy, packaging uses design elements to reflect product quality and characteristics (Form, 2009; Chind & Sahachaisaeree, 2012) with research concluding



that consumers with a healthier lifestyle relating the color green with nutritionally more interesting products (Benachenhou et al., 2018; Lamb et al., 2011). Sarkar and Aparna (2020) considered the functions that packaging must respond, to protect, resist and facilitate while Zhang (2013) considered that packaging must have visibility, marketing communication, differentiation, messages, consumption and sustainability. Brands choose to build differentiating packaging, which is easily identified on the shelf using the most relevant design elements to make it attractive and easy to use (Waheed et al., 2018; Asri et al., 2020). In general, packaging visuals such as graphics and colors play a key role in choosing a product (Hurley et al., 2016).

In breakfast cereals, packaging takes on an even more relevant role were packaging positions itself as a “seller on the shelf” (Silayoi & Speece, 2004; Hawkes, 2010), considering the obligations that must be complied with by CEEREAL member companies regarding the responsible packaging practice, applied to breakfast cereals packed in boxes (CEEREAL, 2016).

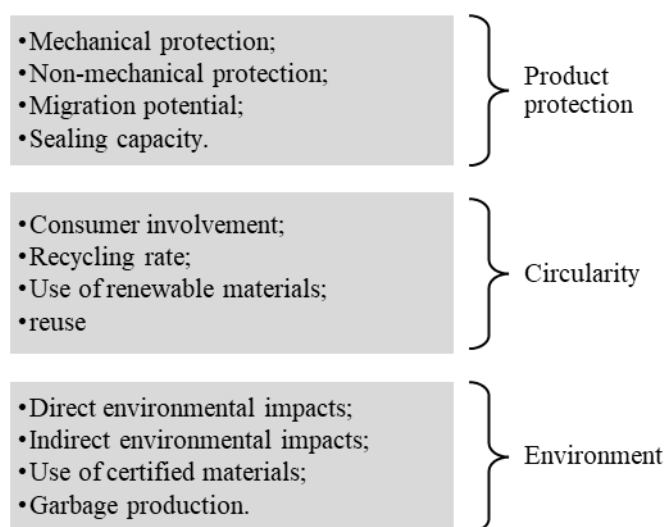
Based on the literature review presented above, the fourth research hypothesis can be formulated:

H4: The packaging and its elements influence the decision to purchase breakfast cereals.

i. Packaging sustainability

The packaging materials traditionally used are paper, cardboard, glass, metals, and plastic, with many variants available to brands (Billeter et al., 2012; Raheem and Sarkar & Aparna, 2020) with some brands using their packaging materials choices to reach environmentally concerned market segments (Lamb et al., 2011). Eco-design emerged in the early 1990s and consisted of building more conscious packaging with the consumption of sustainable materials offering a positive feeling to the consumer (Boks & Stevels, 2007). Whether through its materials or label, packaging can influence consumer attitude and behavior, such as packaging recycling or reuse without compromising the environment and human health, with circularity as a fundamental element to guarantee the sustainability of the packaging (Jerzyk, 2016 and Pauer et al., 2019). Gürlich et al. (2020) developed a model with the three essential points (Figure 2) for packaging sustainability: protection of the product, circularity, and environment.

Figure 2: Model for holistic packaging sustainability assessments (Gürlich et al., 2020).



Source: Gürlich et al. (2020).

Based on the literature review, the fifth research hypothesis is formulated:

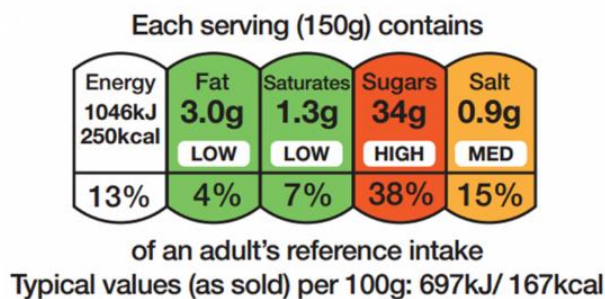
H5: Sustainable packaging influences the decision to purchase breakfast cereals.



ii. Label

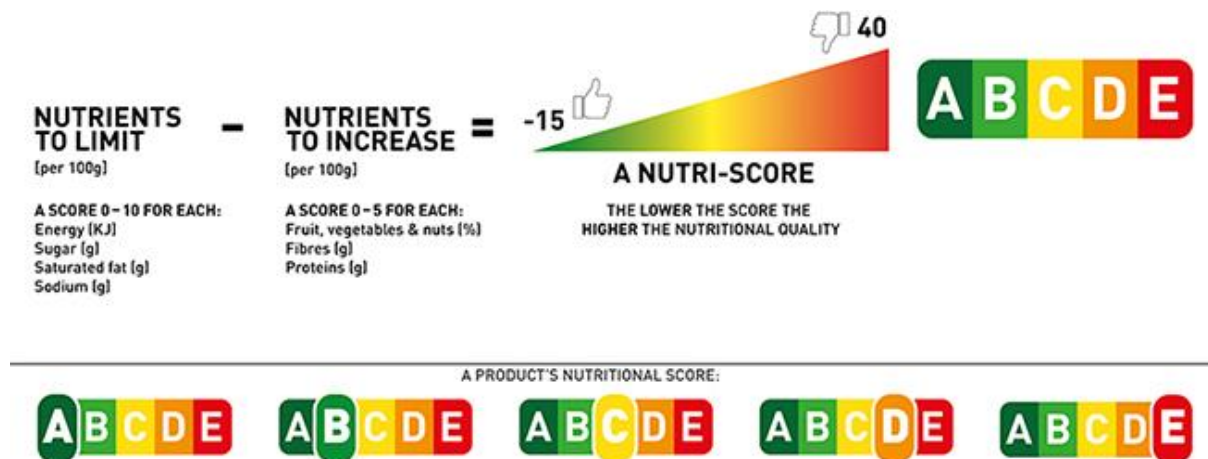
The label can be presented in two different ways: persuasive, when it focuses on a promotional theme, or informative when the objective is only to inform the consumer about the content of the product or how to use it. “New Formula” or “New” are some of the labeling strategies used by brands when the goal is to persuade (Lamb et al., 2011). Recently labels tried to deconstruct the nutritional information on the label and promote healthier and more conscious choices, through the provision of more intuitive icons to account for the minutes required to practice physical exercise to burn the calories corresponding to the product. This type of labeling is called PACE — Physical Activity Calorie Equivalent — and it is considered more efficient than any other since it is more easily interpreted by the consumer when selecting and purchasing the product (Daley et al., 2019). The food label is demanding and obeys specific rules, as a way of informing the consumer although there is no specific regulation on the model to be used. Some manufacturers opt for the Nutritional Traffic Light system¹, developed by the Food Standards Agency (FSA) (Figure 3), others opt for the Nutri-Score² (Figure 4), that has been recommended by the European Commission and the World Health Organization.

Figure 3: Nutrition labeling system adopted by FSA.



Source: Food Standards Agency (<https://www.food.gov.uk/safety-hygiene/check-the-label>).

Figure 4: Nutrition labeling systems adopted in EU countries.



Source: Tate&Lyle (<https://www.tateandlyle.com/news/what-nutri-score-and-why-should-food-and-drink-manufacturers-work-towards-better-ratings>)

¹ Nutritional Traffic Light System consists of analyzing the four nutrients (lipids, saturated fatty acids, sugars and salt), by comparing them with the nutritional criteria established by this system, by assigning one of the three traffic lights colors (green, yellow and red) to each of the nutrients.

² Used on a voluntary basis in France, Belgium, Spain, Germany and the Netherlands, the Nutri-Score assesses the nutritional quality of foods (with the exception of alcoholic beverages), using the scoring scale defined by the FSA, and classifying the feed in one of five categories, each associated with a color and a letter (Matias et al., 2020).



The two classification and labeling systems make it possible to assess the nutritional quality of food in a quick and accessible way, facilitating consumer understanding at the point of sale (Matias et al., 2020).

Considering the effective importance that the label assumes in the choice of a product, some authors agree that the information present on the label is very important for the consumer (Lamb et al., 2011), while others argue that in low-involvement products (food, for example), the choice and final purchase is made without carefully examining the information on the label (Ranjbarian et al., 2010).

Based on the literature review, the sixth research hypotheses can be formulated:

H6: The food label influences the decision to purchase breakfast cereals.

2.2.5. (P) Price

In the food category or in products for routine and consecutive consumption, consumers consider reference prices for certain products and brands, so they are easily perceived as cheap or expensive. Consumer reactions to price are profoundly heterogeneous, may function as an indicator of quality or corresponding to the financial sacrifice necessary to purchase the product (Jaeger, 2006). Chiang and Jang (2007) and Putra et al. (2017) concluded that the price of the product positively affects the perception of quality and value that the consumer has about a particular product or service so that, for the consumer, it is not relevant to pay more for a product, if it presents greater performance, durability, among other qualitative characteristics. In food products, consumers aware of the importance of food for health are less sensitive to price, choosing to purchase more expensive food if the value justifies the quality of it (Ares et al., 2010).

Based on the literature review, the seventh research hypothesis is formulated:

H7: Price influences the decision to purchase breakfast cereals.

- i. Promotional strategy: price promotion

Entirely related to price is the promotional strategy with sales promotions as a trigger for attracting customers and, consequently, notoriety and advantage over competitors, even if some research showed that there is little evidence on the real impact of promotions on increasing sales and traffic in stores (Gauri et al., 2017). Bhatti (2018) describes promotion as a way to obtain the same product at a lower price with the aim of increasing sales, but according to its analysis, the promotional strategy has a negligible effect on the consumer's purchase decision. Promotional strategies can be perceived by consumers as a less qualitative product, when they realize the discrepancy between the reference price and the promotional price and tend to adjust the reference price of the product being promoted, decreasing it. This mechanism leads to greater price sensitivity and lower willingness to pay (Bambauer-Sachse & Massera, 2016).

Based on the literature review mentioned above, the eighth research hypothesis is formulated:

H8: Promotional strategies influence the breakfast cereal purchase decision.

- ii. Promotional strategy: giveaways, offers, and sweepstakes

According to Brito (2012), there are four sets of promotional techniques, namely: sales promotions associated with price (mentioned above), promotional events, the addition of a free product (e.g.: "x% of free product) and customer loyalty programs. Can take different formats, with different objectives. The gifts consist of the offer of a prize resulting from the purchase of a certain product, which may be inside (in pack offer) or outside (on pack) of the packaging, with the aim of encouraging the purchase. The offer of free samples allows introducing a new product in the market and generating experimentation, being normally associated with new products (Lindon et al., 2004). Finally, contests, games, and sweepstakes, in turn, are presented as incentives for repeated purchases since participation implies the product purchase by the consumer (Belch & Belch, 2014). Samples offer the consumer the opportunity to try the product for free and increase the probability that the consumer will become



a customer of the brand. Sweepstakes/contests is a sales promotion that involves the acquisition of a brand or product combined with the expectation of receiving a prize that is randomly drawn after purchase (Brito, 2012).

Based on the bibliographic review presented, the ninth research hypothesis is formulated:

H9: Gifts, offers, and contests influence the decision to purchase breakfast cereals.

2.3. Communication and Experience

2.3.1. Communication

The perception of a brand depends on its communication with consumers, with this communication nowadays made through traditional media advertising (press, radio, outdoors, TV), social networks, influencer marketing, website, among others (Koutra et al., 2015; Mirabi et al., 2015; Shahid et al., 2017). The “Word of Mouth” become the e-word of mouth, crucial for consumers to be able to collect and share information about a particular product (Voramontri & Klieb, 2019).

Influencers have also started to have great influence in the consumer’s purchase decision being crucial that digital influencers establish a strong and close relationship with their community (Folkvord et al., 2020).

When addressing the communication of food products, the food industry uses different platforms to promote its products and essentially uses television to do so, considering the target audience, adapting the techniques, leading to seduction and consumption (Ribeiro & Mesquita, 2019). When products are aimed at children, brands opt for advertising with songs and the presentation of a utopian world mainly through cartoons and for adults, through association with public figures, with both kinds of advertising as an effective way to gain consumer loyalty (Chaudhury, 2010; Ribeiro & Mesquita, 2019).

Based on the literature review, the tenth research hypothesis is formulated:

H10: Communication influences the decision to purchase breakfast cereals, in its different aspects: advertising, social networks, and influencer marketing.

2.3.2. Previous Consumption Experience of the Product

Trust in the brand or product is one of the determining factors for the purchase decision because a consumer who believes and trusts the brand is willing to remain loyal, to pay a higher price for the brand, according to the expectations it can provide (Chaudhuri & Holbrook, 2001). Gagić et al. (2013) concluded that consumer expectations in a brand can also play a dangerous role when not met, since negative feelings can be created about the entire experience while a trustworthy brand is one that keeps its promises of value to the consumer even in less favorable or crisis times. Salleh et al. (2013) argue that consumer behavior is tested through the path between satisfaction and loyalty, and satisfaction directly influences brand loyalty and trust. Yang (2017) considered that consumer satisfaction only happens when the expectations are matched by product performance.

Some authors suggest that the choice of breakfast cereals when consumers have a positive first experience with a particular product, they pass to consider that option as viable, disregarding the remaining options available on the market (Chaudhuri, 2010). Mowen & Minor (2005) in their research about coffee in capsules, they concluded that individuals who have already tried coffee in capsules have a positive or negative attitude (emotions) towards the machine, influencing their next purchase.

Based on the literature review, the eleventh research hypothesis is formulated:

H11: Confidence in the product through the evaluation of earlier consumption experience influences the decision to purchase breakfast cereals.



2.3.2. Advice from Family and Friends and Other Consumers' Feedback

Word of Mouth (WoM) is an oral, interpersonal communication between a communicator and a receiver, where information is an unpaid opinion about a particular product, service, or brand, an informal communication between consumers, with a strong influence on consumer decisions (Arndt, 1967; Litvin et al., 2008). Nowadays social networks play a leading role in bringing consumers together, sharing and collecting information, thus also facilitating the approximation and commitment between brands and consumers making the relationship between communicator and receiver, once familiar, as a social relationship were is possible for the communicator to influence the behavior of their peers (Daugherty & Hoffman, 2014). Although with an important and influential role for consumers, the trust placed in online information and e-WoM is different from what they had in the traditional WoM since the opinion is often anonymous, except in situation were there exists trust in other opinions, like if they came from family and friends (Reimer & Benkenstein, 2016).

Based on the literature review, the twelfth research hypothesis is formulated:

H12: Opinions from family and friends and other consumers' feedback influences the decision to purchase breakfast cereals.

2.4. Covid-19 Pandemic

With the Covid-19 pandemic, as social distancing and the duty of home collection were imposed, the consumer installed new purchasing and consumption habits. One of the most striking has to do with the use of digital platforms for daily tasks, but also for shopping (Gregory, 2021). The consumer himself has changed, the result of a routine that was changed and habits that were broken with the emergence of the pandemic, which disturbed the consumption habits of consumers. Some consumers believe this change will have a post-COVID-19 impact (Ling, 2020; Kumar & Abidin, 2020). Puttaiah et al. (2020) presented some of the main changes registered with consumer buying behavior as prioritizing obtaining the maximum value for the money spent on a particular good; the loss of loyalty to already known brands, through experimentation with new brands; local support, with the appreciation of locally produced products and also through proximity channels, such as grocery stores.

Based on the literature review, the thirteenth research hypothesis is formulated:

H13: The Covid-19 pandemic influenced the decision process in breakfast cereals purchase.

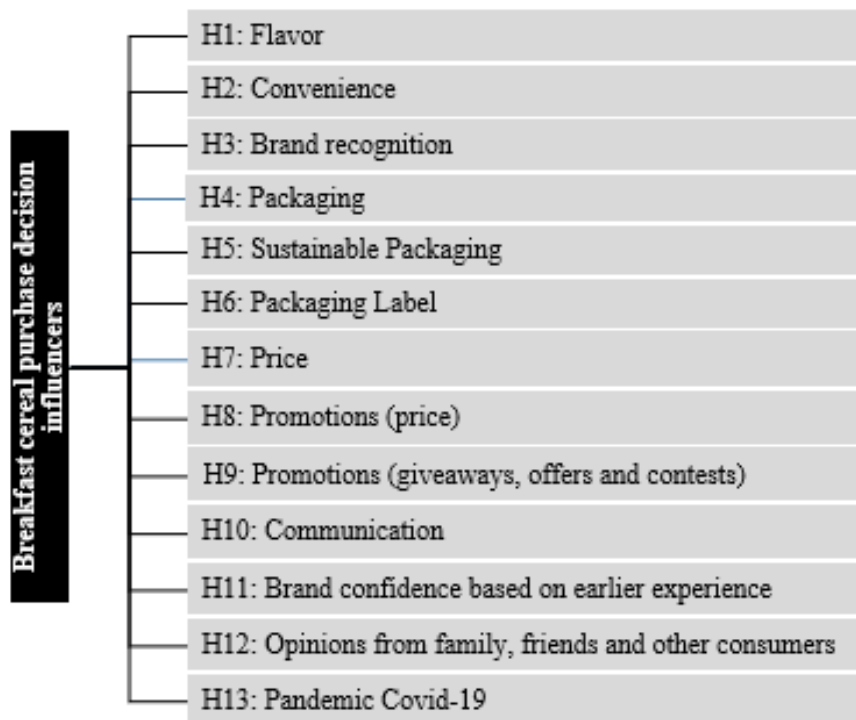
2.5. Theoretical Model of Analysis

The literature review presents the different approaches on a given topic, identifying gaps in some of them, still little explored by authors and researchers. The theoretical or conceptual framework is the design created based on the bibliography collected, which allows the contextualization of the variables that constitute the hypotheses formulated for the research (Oliveira & Ferreira, 2014).

The initial question guiding this research is: What factors influence consumers' decisions to purchase breakfast cereals? The theoretical framework outlined in this study enabled us to formulate several hypotheses. Figure 5 below lists the thirteen hypotheses that will be tested in section 4.



Figure 5: Research hypotheses. Source: Adapted from the authors mentioned in the literature review.



Source: Developed by authors.

3. Research Methodology

In this research we aim to find out the impact of the factors that influence the consumer in the purchase decision of breakfast cereals. The factors we will analyze are those previously identified. Thus, we defined three main research objectives,

- Describe the profile of the breakfast cereal consumer;
- Identify the determining factors in the purchase of breakfast cereals;
- Check how sociodemographic factors such as age, gender, household income, and educational attainment influence breakfast cereal purchase behavior.

Considering these defined objectives, this research used a quantitative methodology that allows measuring and quantifying data, organizing and understanding large volumes of information, testing hypotheses and generalizing, guaranteeing the reliability and precision of the results (Malhotra, 2006 and Kahneman, 2011).

3.1. Data Collection Instrument

Considering the hypotheses presented above, an online questionnaire survey was carried out. The questionnaire was organized into seven parts, as follows:

- I. Breakfast cereal consumption: this first section defines the profile of the consumer and purchaser of breakfast cereals, frequency of consumption and purchase, and the mode of consumption.
- II. Choice of breakfast cereals: the second part of the questionnaire assesses the possible changes in breakfast cereal consumption in the last two years, as well as the factors that influence the decision to purchase breakfast cereals, taking into account the variables described in the literature review: Previous experience; Opinion of family and friends; Brand recognition; Flavor; Convenience; Packaging; Food label; Price; Price promotion; Gifts, offers, and contests for children and adults; Packaging sustainability; Communication.



- III. Packaging and labeling: this section assesses the power of packaging and its elements, as well as the food label, and the importance given to them when choosing and purchasing breakfast cereals.
- IV. Price, Brand, and Flavor: this set of questions addresses the Price, Brand, and Flavor factors in detail, determining their impact when purchasing breakfast cereals;
- V. Sustainability and Communication: assesses the importance of sustainable elements, as well as the importance of Communication and its privileged channels for collecting information on breakfast cereals.
- VI. Pandemic: given the current scenario, a section was dedicated to the pandemic factor, assessing the impact of COVID-19 on consumption habits and purchase of breakfast cereals.
- VII. Sociodemographic data: at the end of the questionnaire, sociodemographic information is requested from respondents in order to describe the sample surveyed.

The responses were expressed on a nominal and ordinal scale. To evaluate the opinions of the respondents and their level of agreement/disagreement regarding a specific statement, a 5-point Likert scale was used (1. Strongly disagree, 2. Disagree, 3. Neither agree nor disagree, 4. Agree, and 5. Strongly agree).

A pre-test was carried out with a sample of 10 individuals, both male, and female, aged between 21 and 30 years, in order to verify the validity of the questions and the general understanding of the questionnaire. Based on the feedback obtained, a change was made to the question “How do you usually consume breakfast cereals?” by adding the option “Other”.

Table 1: Sample sociodemographic characterization.

Gender	Frequency	Percentage (%)
Female	292	87.2
Male	43	12.8
Age	Frequency	Percentage (%)
Between 21 and 30 years old	155	46.3
Between 31 and 40 years	61	18.2
Between 41 and 50 years old	59	17.6
51 years or older	41	12.2
up to 20 years	19	5.7
Academic Studies	Frequency	Percentage (%)
Graduation	174	51.9
High School	85	25.4
Master’s degree	66	19.7
Middle School	9	2.7
Doctorate	1	0.3

Source: Developed by authors.

The questionnaire was made on google forms and shared on the authors’ social networks such as Facebook, Instagram, and WhatsApp. A non-random sampling method, more specifically a convenience sample, was used since the people who make up the sample were not selected through a statistical criterion, but by criteria defined by the researchers (Oliveira & Ferreira, 2014). Having used a convenience sample, it is easier to motivate people to respond, which is an advantage. The sample consists of 335 responses, is mostly female and almost half are up to 30 years old. The sociodemographic characterization of the sample is presented in Table 1.



3.2. Data Analysis Procedure

Data were processed using the statistical software SPSS (version 27). To identify whether there is a normal distribution, the Shapiro-Wilk test was conducted. If the assumption of normality was not verified, the non-parametric Wilcoxon test was used to test if the median is equal to 3 (the value 3 represents the median of the 5-point Likert scale). Additionally, Spearman’s correlation coefficient was also applied to check if there is a (linear) relationship between the ordinal variables. The significance level of 0.05 was used in all tests.

4. Results

Analyzing the regularity of breakfast cereal consumption, 33.1% of respondents rarely consume breakfast cereals and 4.5% said “Never,” 21.5% of respondents consume cereals 2 to 3 times a week, followed by consumption once a week (13.7%) and once a day or more (13.1%). It is important to mention that the answer “Never” was considered since the respondents could not be consumers of breakfast cereals and only buyers.

The majority, 56.4%, consume cereals for breakfast, although there are also those who eat them as a snack or both, 18.2% and 19.1% respectively. The supper and other moments mentioned by respondents show values below 3.9%. When asked about the cereal brand, 42.7% reported consuming more than one brand of breakfast cereal. Distributor label was the second most answered brand (26.6%), followed by Nestlé (15.5%), and Kellogg’s (6.9%). The flavors that attract more people are chocolate (35.8%) or plain (33.1%). Honey and fruit flavors are preferred by 16.1% and 9.3%, respectively. Other flavors were mentioned, but in total, they correspond to 5.3% of the answers.

4.1. Influencing Factors When Purchasing Breakfast Cereals

Analyzing the factors which could influence the purchase of breakfast cereals (Table 2), note that the results of the Shapiro-Wilk test always registered a p-value less than 0.05, revealing a non-normal distribution for all factors. Thus, the Wilcoxon non-parametric test was performed), we conclude that only brand recognition (p-value=0.55) and convenience (p-value=0.11) are indifferent as to which cereals to buy.

Table 2: Factors influencing the purchase of breakfast cereals.

	N	Average	Median	SD	Shapiro-Wilk Test	p-value	Wilcoxon test	p-value
Flavor H1 supported	335	4.12	4	1.13	0.75	0.00	40344	0.00
Convenience H2 unsupported	335	3.17	4	1.34	0.87	0.00	22706	0.11
Brand recognition H3 unsupported	335	2.99	3	1.29	0.89	0.00	17284	0.55
Packaging H4 unsupported	335	2.55	3	1.26	0.88	0.00	9261	0.00
Packaging sustainability H5 unsupported	335	2.79	3	1.24	0.91	0.00	11433	0.00
Food label H6 supported	335	3.45	4	1.41	0.85	0.00	28959	0.00
Price H7 supported	335	3.65	4	1.30	0.83	0.00	34319	0.00
Price promotion H8 supported	335	3.73	4	1.30	0.80	0.00	37642	0.00
Gifts, offers, or contests for adults or children	335	1.78	1	1.03	0.75	0.00	2945	0.00



H9 unsupported								
Communication	335	2.22	2	1.20	0.85	0.00	10678	0.00
H10 unsupported								
Previous experience	335	3.87	4	1.19	0.80	0.00	39814	0.00
H11 supported								
Opinion of family, friends, and acquaintances	335	2.56	2	1.27	0.87	0.00	10491	0.00
H12 unsupported								

Source: Developed by authors.

However, on the one hand, previous experience, price, price promotion, food label and flavor are the five most valued factors when purchasing this food option. On the other hand, in this first analysis, for the factors: opinion of family, friends, and acquaintances, packaging, packaging sustainability, gifts, offers and contests, convenience, communication, and brand recognition, do not contribute to the purchase of breakfast cereals. Among these, the one with the lowest value (median = 1) was gifts, offers, and contests.

4.1.1. Packaging

In order to deepen the relationship between consumers and breakfast cereal packaging, we analyze the question: “I value these factors in breakfast cereal packaging: packaging design; promotional formats; colors used; recreational elements of packaging for children” (Table 3, the null hypothesis is always rejected, since p-value less than 0.05).

Among all the packaging elements, the promotional formats are the aspect most valued by the respondents, which is in line with the analysis carried out above, in Table 3, whose results demonstrate that price promotion is one of the most valued aspects when making a decision to buy breakfast cereals.

Table 3: Elements valued in breakfast cereal packaging.

	N	Average	Median	SD	Shapiro-Wilk Test	p-value	Wilcoxon test	p-value
Packaging design	335	2.72	3	1.18	0.91	0.00	9737	0.00
Promotional formats	335	3.62	4	1.17	0.83	0.00	31214	0.00
Packaging colors	335	2.57	3	1.16	0.90	0.00	7387	0.00
Recreational packaging elements	335	2.41	2	1.15	0.88	0.00	5483	0.00

Source: Developed by authors.

Assess the influence of age on packaging valuation through the statistical analysis, Spearman correlation coefficient, it is possible to verify that there is an association between them (p-value < 0.05; Rs= -0.21). So, young people value packaging as a purchase decision factor, while older people tend not to.

4.1.2. Food Label

Regarding breakfast cereal, label information is important. Analyzing Table 4 we can thus conclude that respondents use some of their time to evaluate these aspects of the breakfast cereal, food label (Wilcoxon test: p-value less than 0.05 and all medians are greater than 3).

As we have already seen in Table 3, food label is one of the most important factors for respondents when deciding which cereals to buy. But is the importance of the label similar for people of different ages? According to Table 5, consumers’ opinions about the “ingredients” and the “nutritional traffic light” do not vary by age (the p-value



greater than 0.05). Only the “nutrition information” is associated with age (p -value < 0.05; R_s = 0.17). Young people tend to place slightly less importance on nutritional information.

Table 4: Elements valued on the food label of breakfast cereals.

	N	Average	Median	SD	Shapiro-Wilk Test	p -value	Wilcoxon test	p -value
Nutritional information	335	3.70	4	1.27	0.83	0.00	35125	0.00
Ingredients	335	3.56	4	1.24	0.85	0.00	31042	0.00
Nutritional traffic light	335	3.47	4	1.24	0.87	0.00	27515	0.00

Source: Developed by authors.

Table 5: Spearman Correlation between the variables “age” and “food label (nutritional information, ingredients, nutritional traffic light).”

Age	N	Correlation coefficient	p -value
Nutritional information	335	0.17	0.01
Ingredients	335	0.10	0.06
Nutritional traffic light	335	0.11	0.06

Source: Developed by authors.

It has also been found that people with higher incomes are sometimes willing to pay more for cereals that they consider healthier, for example, organic ingredients, no added sugar, no colorings or preservatives, among others (p -value < 0.05; R_s = 0.17).

4.2. Sustainability

In the face of pressing environmental challenges, sustainable consumption is more relevant than ever (McCarthy & Wang 2022). By adopting sustainable consumption, we can reduce waste, conserve resources, and support industries that prioritize ethical and environmentally friendly practices (Trudel, 2019). Thus, sustainable consumption is very important as it promotes a healthier planet and a more equitable future for all (Riva et al., 2022).

The sustainability of breakfast cereal packaging is important for all respondents (see Table 6: p -value is always less than 0.05). With emphasis on “ingredients from organic farming” being the one that registers the highest percentage of agreement (72,5%). And the importance given to this aspect does not vary with age (Table 8: p -value =0.26), nor do “recycling information” (Table 8: p -value =0.06).

Table 6: Elements considered when assessing the sustainability of breakfast cereal packaging.

	N	Average	Median	SD	Shapiro-Wilk Test	p -value	Wilcoxon test	p -value
Material	335	3.68	4	0.98	0.86	0.00	25731	0.00
Claims and certifications	335	3.67	4	1.05	0.86	0.00	26837	0.00
Recycling information	335	3.72	4	1	0.85	0.00	30003	0.00
Ingredients from organic farming	335	3.82	4	1.02	0.83	0.00	33425	0.00

Source: Developed by authors.



However, “material” and “claims and certifications” show a weak relationship with age (Table 7: p-value=0.03, less than 0.05), with a slight tendency for younger people to value material and packaging claims as sustainable elements of breakfast cereals more highly.

Table 7: Spearman Correlation between the variables “age” and “sustainability (claims and certifications, recycling information, ingredients from organic farming)”.

Age	N	Correlation coefficient	p-value
Material	335	-0.12	0.03
Claims and certifications	335	-0.12	0.03
Recycling information	335	0.11	0.06
Ingredients from organic farming	335	-0.06	0.26

Source: Developed by authors.

Sustainability is a concern for all, regardless of the consumer’s income (Rs=0.00; p-value =0.98). It should be noted that the sample is composed mostly of people with a high level of education, relatively young, so it is natural that this is a widespread concern.

4.3. Communication Channels

All the channels mentioned in Table 8 (Wilcoxon: p-value is less than 0.05), only television advertisements are the preferred channel for respondents in relation to the communication of breakfast cereals (median=4). On the opposite side are the press, radio, and influencers (median=2). They do not contribute to the communication of information about breakfast cereals. The remaining channels, namely social networks and the Internet, were not identified as privileged communication channels for this product either.

Table 8: Privileged communication channels for breakfast cereals.

	No	Average	Median	SD	Shapiro-Wilk Test	p-value	Wilcoxon test	p-value
Social media	335	2.63	3	1.30	0.88	0.00	11055	0.00
Internet	335	2.61	3	1.24	0.88	0.00	10630	0.00
Influencers	335	2.49	2	1.27	0.87	0.00	8710	0.00
TV advertisement	335	3.38	4	1.28	0.84	0.00	26893	0.00
Outdoor advertising	335	2.52	3	1.20	0.88	0.00	7532	0.00
Press (online and in print)	335	2.38	2	1.15	0.87	0.00	5501	0.00
Radio	335	2.09	2	1.02	0.85	0.00	2534	0.00

Source: Developed by authors.

4.4. The Pandemic

Considering the atypical moment experienced worldwide that has changed many habits, we wanted to assess whether the pandemic caused by the Covid-19 virus had an impact on the decision to purchase breakfast cereals. Analyzing the factors mentioned in Table 9, we can conclude that they did not change during the pandemic (p-value < 0.05 and median is not 4 or 5). So, H13 is unsupported.



Table 9: Impact of the Pandemic on influencing factors when purchasing breakfast cereals.

	N	Average	Median	SD	Shapiro-Wilk Test	p-value	Wilcoxon test	p-value
Price	335	2.81	3	1.33	0.89	0.00	13932	0.00
Packaging	335	2.28	2	1.08	0.86	0.00	4112.50	0.00
Advertising	335	2.20	2	1.05	0.86	0.00	3350	0.00
Gifts, offers, contests for adults or children	335	1.98	2	0.97	0.83	0.00	1495	0.00
Food label	335	2.63	3	1.28	0.89	0.00	9753	0.00
Packaging sustainability	335	2.51	3	1.18	0.89	0.00	6691	0.00

Source: Developed by authors.

To further assess consumers' perception of the convenience of products in a pandemic context, the following question was considered "During confinement, I tried to buy more convenient food options (easy to prepare)". Its median is 2, and it can be concluded that convenience was not a factor valued during confinement (W=7620; p-value <0.05).

5. Discussion and Conclusions

Understanding consumer behavior in the marketing domain is of paramount importance (Auf et al., 2018). In this context, breakfast cereals hold significant relevance due to their widespread consumption and their benefits for physical and mental well-being (Santos et al., 2022). The primary aim of this research was to analyze consumer behavior and identify the factors influencing the purchase of breakfast cereals, with a particular focus on the role of packaging and its elements in the purchase decision.

As the theoretical framework suggests, trust in the product, based on previous experiences, plays a crucial role in maintaining consumer loyalty to a brand (Chaudhuri & Holbrook, 2001; Mowen & Minor, 2005; Chaudhury, 2010; Şahin et al., 2011; Salleh et al., 2013; Yang, 2017). The present research corroborates this by concluding that trust in the product is indeed one of the most significant factors influencing the decision to purchase breakfast cereals.

Contrary to some expectations, the influence of family opinions or social media was not found to be significant in the context of breakfast cereal purchases. Additionally, brand recognition did not substantially impact the purchase decision. However, brands should leverage consumers' sensitivity to sensory experiences (Lindstrom, 2013), particularly taste, which was identified as a key factor. The preferred flavors among respondents were chocolate (35.8%) and plain (33.1%).

While breakfast cereal packaging is generally not highly valued, specific packaging elements, such as promotional formats, are significantly appreciated. This poses a challenge for marketing professionals who aim to develop packaging that aligns with the product's sales strategy (Waheed et al., 2018; Ampuero & Vila, 2006). Consumers are increasingly concerned with the sustainability of packaging, a trend more pronounced among younger consumers who place a higher value on packaging elements. This suggests that younger consumers consider packaging and its components as crucial differentiators, highlighting the potential for developing targeted packaging strategies, particularly in promotional formats, to cater to their preferences and enhance brand differentiation.

As noted in the literature, food labels should provide information that enables consumers to make informed choices (Brito, 2012). The study revealed that food labels, including nutritional information, ingredients, and nutritional traffic lights, are important factors for consumers when purchasing breakfast cereals. This concern is especially relevant for older individuals.



Given that breakfast cereals are routine, regularly consumed products, price is a highly significant factor influencing their purchase. This may justify the preference for promotional packaging (Jaeger, 2006; Chiang & Jang, 2007; Ares et al., 2010; Sungpo et al., 2018). Although some authors view promotions as a means to attract customers and gain market notoriety (Gauri et al., 2017), others have identified the opposite effect (Bambauer-Sachse & Massera, 2016; Bhatti, 2018). Our research indicates that consumers are motivated by price reductions, typically through promotional offers, while other promotional strategies, such as gifts and competitions, do not significantly attract respondents. This insight could prompt brands to reconsider or eliminate such strategies. Initially, respondents did not consider communication a significant factor in their decision to buy breakfast cereals. However, a more detailed analysis revealed that consumers are influenced by television advertisements.

The atypical context of the pandemic has impacted society and consumption habits (Kumar & Abidin, 2020; Ling, 2020; Mamede et al., 2020; Puttaiah et al., 2020; Gregory, 2021). However, these changes were not observed in the purchase patterns of breakfast cereals.

This research outlines the consumption profile of breakfast cereals in Portugal and identifies the factors influencing purchase decisions. The findings provide valuable insights for marketers in this product category and similar ones, enabling them to tailor their strategies to these factors. By recognizing these factors as potential threats or opportunities, marketers can effectively adapt their products. For instance, the importance of packaging characteristics and food labeling to consumers are aspects worth considering in future personalized strategies.

References

- Aaker, D. A. (2014) *Aaker on branding: 20 principles that drive success*. Morgan James Publishing
- Allswey, A. H., Al-Samarraie, H., El-Qirem, F. A., Alzahrani, A. I., & Alfarraj, O. (2020). Culture in the design of mHealth UI: An effort to increase acceptance among culturally specific groups. *Electronic Library*, 38(2), 257–272.
- Ampuero, O., & Vila, N. (2006). Consumer perception of product packaging. *Journal of Consumer Marketing*, 23, 100–112.
- Ares, G., Giménez, A., & Deliza, R., (2010) Influence of three non-sensory factors on consumer choice of functional yogurts over regular ones. *Food Quality and Preference*, 21, 361–367.
- Arndt, J., (1967) *Word of mouth advertising: A review of the literature*. Advertising Research Foundation.
- Asri, A.F., Chik, C.T, Rais, M.H.M., & Othman, N. (2020). SME Product Packaging: How to Attract Consumers? *International Journal of Business Society*, 4(7), 102–109.
- Auf, M. A. A., Meddour, H., Saoula, O., & Majid, A. H. A. (2018). Consumer buying behaviour: The roles of price, motivation, perceived culture importance, and religious orientation. *Journal of Business and Retail Management Research*, 12(4).
- Bambauer-Sachse, S. & Massera, L. (2016) Effects of Price Promotions on Consumers' Reference Prices: The Role of Contextual Factors and Price Claims. In L. Petruzzellis & R. S. Winer (Eds.), *Rediscovering the Essentiality of Marketing*, 557–562.
- Belch, G., & Belch, M. (2008). *Propaganda e Promoção — Uma Perspectiva da Comunicação Integrada de Marketing* (7th ed.). McGraw Hill Brasil
- Benachenhou, S.M., Guerrich, B., & Moussaoui, Z. (2018). The effect of packaging elements on purchase intention: case study of Algerian customers. *Management Science Letters*, 8, 217–224.
- Bhatti, A. (2018) Sales Promotion and Price Discount Effect on Consumer Purchase Intention with the Moderating Role of Social Media in Pakistan. *International Journal of Business Management*, 3(4), 50–58.



- Billeter, D., Zhu, M., & Inman, J. J. (2012). *Transparent packaging and consumer purchase decisions*. ACR North American Advances.
- Boks, C. & Stevels, A. (2007). Essential Perspectives for Design for Environment - Experiences from the Electronics Industry. *International Journal of Production Research*, 45, 4021–4039.
- Brito, P. (2012), *Promoção de Vendas e Comunicação de Preços*, Edições Almedina, Coimbra.
- CEEREAL. Breakfasts in Europe (2016). <http://www.ceereal.eu/resources/publications>
- Chaudhuri, A., & Holbrook, M. (2001) The chain of effects from brand trust and brand affect to brand performance: the role of brand loyalty. *Journal of Marketing*, 65, 81–93.
- Chaudhury, R. (2010) Determinants of Consumer Behavior in Buying RTE Foods. *A Journal of The Academy of Business and Retail Management*, 5(1).
- Chiang, C. F. & Jang, S. S. (2007) The effects of perceived price and brand image on value and purchase intention: Leisure travelers' attitudes toward online hotel booking. *Journal of Hospitality & Leisure Marketing*, 15(3), 49–69.
- Chind, K., & Sahachaisaeree, N. (2012). Purchasers' perception on packaging formal design: A comparative case study on luxury goods merchandising. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 42, 436–442.
- Daley, A., McGee, E., Bayliss, S., Coombe, A., & Parretti, H. (2017). Effects of physical activity calorie equivalent food labelling to reduce food selection and consumption: Systematic review and meta-analysis of randomised controlled studies. *Journal of Epidemiology & Community Health*. <https://jech.bmj.com/content/74/3/269>
- Daugherty, T., & Hoffman, E. (2014). eWOM and the importance of capturing consumer attention within social media. *Journal of Marketing Communications*, 20, 82–102.
- Deloitte. (2017). Have you met the new consumer? Study. <https://www2.deloitte.com/pt/pt/pages/consumer-industrial-products/articles/consumo-2017.html>
- Fayet-Moore, F., McConnell, A., Tuck, K., & Petocz, P. (2017). Breakfast, and breakfast cereal choice and its impact on nutrient and sugar intakes and anthropometric measures among a nationally representative sample of Australian children and adolescents. *Nutrients*, 9(10), 1045.
- Folkvord, F., Roes, E., & Bevelander, K. (2020). Promoting healthy foods in the new digital era on Instagram: An experimental study on the effect of a popular real versus fictitious fit influencer on brand attitude and purchase intentions. *BMC Public Health*.
- Form, V. (2009). Efficient use of resources in breakfast cereal packaging design. *Material Changes for a Better Environment*. Waste & Resources Action Programme.
- Gagić, S., Tešanović, D., & Jovičić, A. (2013). The vital components of restaurant quality that affect guest satisfaction. *TURIZAM*, 17(4), 166–176.
- Gauri, D. K., Ratchford, B., Pancras, J., & Talukdar, D. (2017). An empirical analysis of the impact of promotional discounts on store performance. *Journal of Retailing*, 93(3), 283–303.
- Gregory, J. G. (2021). The ultimate disruption. <https://www.epsilon.com/us/insights/core-content/how-covid-19-affects-consumer-behavior-and-marketing-trends>
- Gürlich, U., Hummelberger, D., Kladnik, V., & Tacker, M. (2020). Circular packaging design guideline: Design recommendations for recyclable packaging.
- Hawkes, C. (2010). Food packaging: The medium is the message. *Public Health Nutrition*, 13(2), 297–299.



- Hawkins, D. I., & Mothersbaugh, D. L. (2016). *Consumer behavior: Building marketing strategy* (14th ed.).
- Hurley, R. A., Randall, R., O'Hara, L., Tonkin, C., & Rice, J. C. (2016). Color harmonies in packaging. *Wiley Periodicals*.
- Jaeger, S. (2006). Non-sensory factors in sensory science research. *Food Quality and Preference*, 17, 132–144.
- Jerzyk, E. (2016). Design and communication of ecological content on sustainable packaging in young consumers' opinions. *Journal of Food Products Marketing*, 22(6), 707–716.
- Koutra, C., Thespol, M., & Ngugi, I. K. (2015). The role of branding, promotion and sub-culture in the consumption of breakfast cereals in Thailand. *Hotel & Business Management*, 4(1).
- Krejčová, A., Ludvíková, I., Černohorský, T., & Pouzar, M. (2012). Elemental analysis of nutritional preparations by inductively coupled plasma mass and optical emission spectrometry. *Food Chemistry*, 132(1), 588–596.
- Krishna, A., Cian, L., & Aydınoglu, N. Z. (2017). Sensory aspects of package design. *Journal of Retailing*, 93, 43–54.
- Kumar, R., & Abdin, S. (2020). Impact of epidemics and pandemics on consumption pattern: Evidence from Covid-19 pandemic in rural-urban India. *Asian Journal of Economics and Banking*.
- Lamb, C. H., Hair, J. F., & McDaniel, C. (2011). *Marketing* (11th ed.). South-Western Cengage Learning.
- Lindon, D., Lendrevie, J., Lévy, J., Dionísio, P., & Rodrigues, J. (2004). *Mercator XXI: Teoria e prática do marketing*. Don Quixote.
- Lindstrom, M. (2013). *Brand sense: The sensory secrets that drive us to buy* (1st ed.). GestãoPlus Editions.
- Ling, C. (2020). How the pandemic is affecting consumer behavior? <https://www.degroote.mcmaster.ca/articles/how-the-pandemic-is-affecting-consumer-behaviour/>
- Litvin, S. W., Goldsmith, R. E., & Pan, B. (2008). Electronic word-of-mouth in hospitality and tourism management. *Tourism Management*, 29(3), 458–468.
- Malhotra, N. (2006). *Pesquisa de marketing: Uma orientação aplicada* (4th ed.). Bookman.
- Matias, F., Santos, M., Assunção, R., & Castanheira, I. (2020). A rotulagem nutricional simplificada na avaliação de cereais de pequeno-almoço. *Instituto Nacional de Saúde*.
- McCarthy, B., & Wang, P. (2022). Shades of sustainability: Who are the buyers and non-buyers of sustainable packaging? *Journal of Food Products Marketing*, 28(4), 153–178.
- McCarthy, E. J. (1964). *Basic marketing: A managerial approach* (2nd ed.). Irwin.
- Mielgo-Ayuso, J., Valtueña, J., Cuenca-García, M., Gottrand, F., Breidenassel, C., Ferrari, M., & Gonzalez-Gross, M. (2017). Regular breakfast consumption is associated with higher blood vitamin status in adolescents: The HELENA (Healthy Lifestyle in Europe by Nutrition in Adolescence) Study. *Public Health Nutrition*, 20(8), 1393–1404.
- Mirabi, V., Akbariyeh, H., & Tahmasebifard, H. (2015). A study of factors affecting on customers purchase intention: Case study: The agencies of Bono brand tile in Tehran. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology*, 2(1).
- Mowen, J., & Minor, M. (2005). *Comportamento do consumidor*. Pearson Prentice-Hall.
- Olalekan, S. O., & Adewale, A. G. (2017). Effects of packaging on consumers' purchasing decisions. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 1(6).



- Oliveira, E., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de investigação: Da interrogação à descoberta científica*. Grupo Editorial Vida Económica.
- Page, R., Montgomery, A., & Richard, A. (2008). Targeting children in the cereal aisle: Promotional techniques and content features on ready-to-eat cereal product packaging. *American Journal of Health Education, 39*(5).
- Pauer, E., Wohner, B., Heinrich, V., & Tacker, M. (2019). Assessing the environmental sustainability of food packaging: An extended life cycle assessment including packaging-related food losses and waste and circularity assessment. *Sustainability, 11*, 925.
- Putra, A. H. P. K., Said, S., & Hasan, S. (2017). Implications of external and internal factors of mall consumers in Indonesia to impulsive buying behavior. *International Journal of Business Accounting and Management, 2*(4).
- Puttaiah, M. H., Raverkar, A. K., & Avramakis, E. (2020). All change: How COVID-19 is transforming consumer behavior. <https://www.swissre.com/institute/research/topics-and-risk-dialogues/health-and-longevity/covid-19-and-consumer-behaviour.html>
- Ranjbarian, B., Mahmoodi, S., & Shahin, A. (2010). Packaging elements and consumer buying decisions. *International Journal of Business Innovation and Research, 4*(4).
- Reimer, T., & Benkenstein, M. (2016). When good WOM hurts and bad WOM gains: The effect of untrustworthy online reviews. *Journal of Business Research, 69*(12), 5993–6001.
- Ribeiro, C., & Mesquita, C. (2019). Influência dos media nas escolhas alimentares dos alunos. *Da Investigação às Práticas, 9*(1), 81–89. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.169>
- Riva, F., Magrizos, S., Rubel, M. R. B., & Rizomyliotis, I. (2022). Green consumerism, green perceived value, and restaurant revisit intention: Millennials' sustainable consumption with moderating effect of green perceived quality. *Business Strategy and the Environment, 31*(7), 2807–2819.
- Şahin, A., Zehir, C., & Kitapçı, H. (2011). The effects of brand experiences, trust, and satisfaction on building brand loyalty: An empirical research on global brands. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 24*, 1288–1301.
- Salleh, S., Hussin, Z., Pangil, F., Hasan, H., Mokhtar, S. S., & Shaari, H. (2013). An empirical investigation of brand loyalty behavior among hotel employees in Northern Malaysia. *International Journal of Business and Social Science, 4*(2).
- Santos, D., Silva, J. A., Pinto, E., & Pintado, M. (2022). Breakfast cereal products consumption and consumer preferences: A study on dietary fibre content awareness. *Journal of Food Processing & Beverages, 9*(1), 1–9.
- Sarkar, S., & Aparna, K. (2020). Food packaging and storage. *Research Trends in Home Science and Extension, 3*.
- Shahid, Z., Zafar, F., & Hussain, T. (2017). The impact of brand awareness on the consumers' purchase intention. *Journal of Marketing and Consumer Research, 33*.
- Silayoi, P., & Speece, M. (2004). Packaging and purchase decisions: An exploratory study on the impact of involvement level and time pressure. *British Food Journal, 10*(8), 607–628.
- Singh, S. (2006). Impact of color on marketing. *Management Decision, 44*(6), 783–789.
- Smith, A. P. (1998). Breakfast and mental health. *International Journal of Food Sciences and Nutrition, 49*(5), 397–402.
- Stewart, B. (1995). Packaging as an effective marketing tool. *Pira International*.
- Sungpo, Y., Zhao, J., & Joung, H. (2018). Influence of price and brand image on restaurant customers' restaurant selection attribute. *Journal of Foodservice Business Research, 21*(2), 200–217.



Trudel, R. (2019). Sustainable consumer behavior. *Consumer Psychology Review*, 2(1), 85–96.

Voramontri, D., & Klieb, L. (2019). Impact of social media on consumer behavior. *International Journal of Information and Decision Sciences*, 11(3).

Waheed, S., Khan, M. M., & Ahmad, N. (2018). Product packaging and consumer purchase intentions. *Market Forces College of Management Sciences*, 13(2).

Williams, P. G. (2014). The benefits of breakfast cereal consumption: A systematic review of the evidence base. *Advances in Nutrition*, 5(5), 636S–673S.

Yang, F. X. (2017). Effects of restaurant satisfaction and knowledge sharing motivation on eWOM intentions: The moderating role of technology acceptance factors. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 41(1), 93–127.

Zhang, L. (2013). Creating a better product experience in organic cereal packaging design.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar. **Revisão por Pares:** Dupla revisão anónima por pares.



Todo o conteúdo da **NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais** é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.



Do que não Existe... Paisagens (inter-artes) do que passou a existir, pela escrita demiúrgica de Annabela Rita

Do que não Existe... (Inter-arts) Landscapes of what came to exist, through the demiurgic writing of Annabela Rita

[10.29073/naus.v7i1.869](https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.869)

Recebido: 17 de dezembro de 2023.

Aprovado: 3 de junho de 2024.

Publicado: 27 de junho de 2024.

Autor/a: Natália Constâncio , IELT-NOVA FCSH, Portugal, nconstancio@fcs.unl.pt.

Resumo

O presente ensaio tem como objeto de análise a obra *Do que não Existe...*, de Annabela Rita. Livro complexo, este, que se nos apresenta sob a égide de uma metodologia distinta do comumente observado. Ao repensar o cânone literário, a autora debruça-se sobre o fenómeno de inovação estética, evidenciando um diálogo interartes — da Literatura à História, passando pela Pintura, a Música ou a Arquitetura. *Do que não Existe...* percorre um itinerário reflexivo de padrões canónicos ou identitários que atravessam a portugalidade e a cultura europeia, numa relação intertextual. Destarte, opera-se uma cisão com o passado, oferecendo-se um desafio hermenêutico inovador, muito peculiar, sobre a Literatura e as Artes, em geral.

Palavras-Chave: Cânone Literário; Cultura Europeia; Inovação Estética; Portugalidade; Relação Intertextual.

Abstract

The present essay has as its object of analysis the work *Do que não existe...*, by Annabela Rita. This is a complex book, which presents itself to us under the aegis of a methodology very different from that commonly observed. By rethinking the literary canon, the author focuses on the phenomenon of aesthetic innovation, highlighting an inter-arts dialogue—from Literature to History, including Paint, Music or Architecture. *Do que não existe...* It follows a reflective itinerary of canonical or identity patterns that cross the Portuguese identity and European culture, in an intertextual relationship. Thus, the University Professor operates a split with the past, offering a hermeneutic challenge of her own, absolutely different from the usual one, on Literature and the Arts, in general.

Keywords: Aesthetic Innovation; European Culture; Intertextual Relationship; Literary Canon; Portuguese Identity.

Do que não Existe... Porque, de Facto, Não Existe

Este livro traduz uma elaboração teórico-crítica, uma hermenêutica da identidade estética, cultural e nacional representada nas e pelas Artes e Letras. Com prefácio de Miguel Real, é o segundo livro de uma trilogia dedicada ao Cânone Literário no diálogo das Artes (*Luz e Sombras no Cânone Literário*, 2014; *Do Que Não Existe. Repensando o Cânone Literário*, 2018; *Perfis & Molduras no Cânone Literário*, 2018) que Annabela Rita fundamenta também em duas obras atentas à sua emergência cultural e às relações entre o imaginário português e o europeu em que se inscreve (*Sfumato. Figurações in hoc signo. Na senda da identidade nacional*, 2019; *Sfumato & Cânone. Na senda da identidade nacional*, 2021).

As obras da trilogia e da duologia abrem com um *incipit* que lhes confere essa moldura da ficcionalidade estatutária *do que só existe assim pensado, escrito, proposto, relacionado* numa infundável e penepoliana elaboração hermenêutica da nossa Literatura: cada obra consubstancia uma fase da sua investigação e legitima-se e valida-se nela, aguardando ser ultrapassada por uma nova síntese do conhecimento. Nesse aspeto, as Letras e as Artes são homólogas das Ciências: por um lado, “a verdade da ciência não é a verdade do facto, que nunca pode ser mais que aproximada, mas a verdade das leis que vemos nos factos”; por outro, cada síntese/tese é



provisória, gerada nas circunstâncias, desafiando a uma ultrapassagem... (Bronowski, 1983, p. 148). Assim, “A.”, personagem dessa ficção de abertura, é, afinal, a ensaísta que assim se observa a refletir e a partilhar a sua reflexão: primeira inicial do nome (Annabela) e última do apelido (Rita), completando o círculo identitário. Deste modo, cada obra sintetiza uma tensão que “A Escola de Atenas” (1509–1510), a célebre Escola de Rafael, evidencia: o jogo entre a ideia e a matéria, a subjetividade e a objetividade inscrita no cone no tempo que a perspetiva sugere, na história das ideias que a pintura evoca.

Reclamando a trilogia dedicada ao Cânone Literário a evocação da cultura em que ele se vai gerando e transformando, Annabela Rita dedicou a essa matéria uma duologia irmanada no mesmo título, *Sfumato*, homenagem a Leonardo Da Vinci, nos cinco séculos do seu desaparecimento. Essa técnica com efeito de perspetiva é estrategicamente sugestiva das brumas da cultura adensadas pelo tempo, das suas coordenadas e mitos fundamentais onde brilham pontos luminosos pregnantes, por isso, fundadores ou estruturantes da cartografia da cultura portuguesa. Nessa bruma se conjugam a *razão e o mistério* nacionais (título de António Quadros) declinados, aludidos e/ou repercutidos em toda a monumentalidade, no Cânone estético. Daí Annabela Rita perscrutar no *sfumato* os lugares, a tópica e a gramática que iluminam os textos e, no segundo volume (*SFUMATO & Cânone Literário*), esclarecer nos casos essa problemática, autores e/ou obras específicas em que sujeito e coletividade parecem fundir-se em inextrincável unidade.

A obra em foco tem como escopo primordial uma abordagem analítica da(s) arte(s). Ao principiar a obra — *ab initio* — a autora convoca o exemplo de Sócrates, remetendo para o universo factual. Na iminência do fim, e questionado sobre a finalidade de aprender a tocar flauta enquanto espera a morte, o filósofo responde: “Para saber tocá-la antes de morrer.” Está dado o mote. No *Prefácio* da obra em estudo, Miguel Real (2018, pp. 11–12), chama a atenção para abordagem analítica e comparatista da autora, enfatizando a riqueza do seu trabalho, que abandona o universo exclusivamente gráfico ou escrito, perspetivando a totalidade da realidade estética, não com o intuito de “enclausurar a literatura no interior da cela da ficção”, mas de a engravidar “pelo contributo (poderoso) das restantes artes”.

Se remontarmos à Antiguidade clássica, muitos autores, de entre os quais Teógnis de Mégara, exaltam o valor dos poetas, a quem os deuses concedem a imortalidade:

E, quando fores para debaixo da terra sombria,
descendo à mansão gemebunda do Hades,
nem depois de morto perderás tua glória, mas, senhor
de renome imortal, serás conhecido pelos homens,
ó Cirno, (...). (Pereira, 1982, l. vv. 243–257, p. 140)

Na esteira de Daniela Marcheschi (2022), confirmamos que a obra em estudo reenvia para uma multiplicidade de exemplos e de perspetivas culturais através dos quais a Professora Universitária se interroga sobre o cânone, a pluralidade da Literatura, “as tradições dos géneros, e das suas implicações e aberturas simbólicas, até à interacção entre as artes”. Enquanto aprendiz das artes, seduzida por Clio — a musa da História — e instruída por Mnémossine — a musa da Memória — Annabela Rita manuseou as folhas do tempo e compreendeu que o seccionamento das artes ou saberes gera o “autismo, a ignorância e o isolado umbilicalismo” (Leão, 2018), reduzindo as potencialidades das obras. Por isso, o seu *ethos* ensaístico bebe nas fontes antigas do pensamento.

O vocábulo «História» existe em todas as línguas latinas e na língua inglesa e provém do termo grego ἱστορίη (dialeto jónico), (cf. Keuck, 1934, apud Le Goff, 2000, p. 19). Na língua grega, o termo ἵστωρ adquire, em termos semânticos, a notação de *testemunha*, remetendo para o sentido da visão como fonte essencial do conhecimento; ἱστορία — liga-se a οἶδα (“eu sei porque vi”) e tem o mesmo étimo indo-europeu que a forma verbal latina vidi (*ibidem*: 19). Na sua aspiração, História e Literatura assumem projetos diferentes. A primeira pugna pela veridificação, aspira à reconstituição dos factos, do que efetivamente ocorreu, num determinado tempo emoldurado num espaço específico. Para os defensores da semântica dos “mundos possíveis”, a geografia (literária) não corresponde, *ipso facto*, a uma geografia real, que constitui os *lugares*. Trabalhada a partir de uma



(alquímica) matéria metamórfica de sonhos e de idealizações, exhibe tempo(s) e factos inscritos no universo da plausibilidade da verosimilhança. Mas plasma, ainda que sub-repticiamente, semânticas particulares, muitas vezes confinadas a determinadas épocas, visões catalisadoras de um determinado espaço ou tempo histórico, sob o crivo subjetivo de olhares e conceitos que atestam uma ontologia imaginada e imaginária — a sua ficcionalidade. *Do que não existe...*

Na Antiguidade grega, Simónides de Ceos definiu a natureza imanente da pintura — *muta poesis* — e a da poesia — *pictura loquens*. Ao aludir ao universo da poesia, Horácio frisava a sua inter-relação com a pintura — *ut pictura poesis*. Durante o Renascimento, incluíam-se os poetas na categoria de homens cultos, porque a escrita era considerada uma arte do intelecto. Todavia, igual estatuto não era reconhecido aos artistas das artes visuais, remetidos que foram para a categoria do trabalho artesanal. Por isso, talvez para colmatar a suposta natureza inferior da pintura face à Literatura, no *Tratado de Pintura* (1490), Leonardo Da Vinci certifica-a como “*cosa mentale*”, indo ao ponto de defender a sua superioridade. Se o Tempo nos permitisse uma leitura pormenorizada da tapeçaria de Clio, numa espécie de viagem ao passado, nela encontraríamos os *Diálogos de Roma*, de Francisco de Holanda. Em *Da Pintura Antiga*, já Lactâncio vislumbra a irmandade da poesia e da pintura, numa época em que a pintura era uma arte menor: “Como são tão legítimas irmãs estas duas sciencias (sic) que apartada uma da outra nenhuma d’ellas fica perfeita” (Livro II, 1984, p. 265).

Na esteira de autores como Tzvetan Todorov (1979) ou Linda Hutcheon (1991), Annabela Rita está ciente de que o discurso literário não pode ser submetido ao teste de verdade mas, detendo o poder da criação ontológica, a *palavra* é demiúrgica e instaura universos. O título do capítulo que antecede a análise crítica do *repensamento* do cânone literário remete para um jogo intratextual, numa espécie de *mise en abyme* que, ao imergir o leitor na ação que ora narra, o enleia numa teia difícil de desenlaçar. Patricia Waugh, uma estudiosa do romance histórico contemporâneo, alerta para a capacidade criadora da Literatura: «All metafiction draws attention to the fact that imitation in the novel is not the imitation of existing objects but the fabrication of fictional objects which could exist, but do not. (1984, p. 130).

Ao entretecer as leis do jogo paradoxal que interliga a noção do que existe e do que não existe, a ficção inicial de Annabela Rita sanciona a herança — não de uma (ir)realidade ficcional — mas de um dialogismo que nos obriga a encadear as artes: a de ludibriar, de que Ulisses é exímio, pois fez cair Troia e edificou Olissipo; a de criar o fogo, a vida ou, neste caso, a palavra, pelo fogo da sabedoria, cujo exemplo nos deixou Prometeu, e a arte umbiguista, legada por Narciso:

[S]omos herdeiros de Ulisses, de Prometeu e de Narciso, fascinados por aquilo que a caixa de Pandora esconde e que os espelhos mágicos revelam... no écran do computador ensaiou várias hipóteses insatisfatórias, apagando e reescrevendo. Por fim: Do que não existe. (Rita, 2018, p.13)

Ao debruçar-se sobre a própria escrita, e evocando outras, modelares, como a de Italo Calvino, a autora interroga-se: «“Quantas Odisseias há na *Odisseia*? No início do poema a Telemaquia é a busca de um conto *que não existe*, do conto que será...”». A Telemaquia (gr. Τηλεμάχεια) corresponde aos quatro primeiros cantos da *Odisseia*, onde se narra a história de Telémaco, filho de Ulisses, viajante em busca de notícias sobre o paradeiro de seu pai. Entretanto, a luz apagou-se, o livro fechou-se e a cena esvaziou-se. “só o dia veio revelar de novo, progressivamente, um monte de folhas enlaçado por uma tira onde se lia: **Do que não existe**”.

Este capítulo, “**Antes de...**”, acentua a noção de que a ficção convive com a realidade, num espelho labiríntico que aponta para duas imagens paradoxalmente inconciliáveis — a real (vera) e a artística — ficcionada ou idealizada — sob a égide da notação demiúrgica. A escrita implica — sempre — a manipulação do conhecimento e a criação ontológica de ficções, de mundos que englobam a própria realidade, mesmo que nela não ancorem. Como sustenta Fernando Pessoa, pela voz de Ricardo Reis: “Somos contos contando contos...” (Reis, in Pessoa, 1994, 168a). Ou a pena de Annabela Rita, na esteira desse dialogismo lúdico (em) que a heteronímia (se) sustenta: “ficções de ficções de ficções...” (2018, p. 21).



Nos estudos preconizados por Paul Ricœur (2000, p. 89), o crítico enfatiza que, enquanto totalidade, o texto “pode comparar-se a um objecto que é possível ver a partir de vários lados, mas nunca de todos os lados ao mesmo tempo”. Por conseguinte, essa reconstrução assume uma espécie de visão caleidoscópica ou perpetivística. A ligação inter-artes que Annabela Rita analisa no estudo citado remete para uma visão poliédrica das artes, que se complementam, quando perspectivadas numa imagem globalizante, numa espécie de círculo sem início nem fim. Citemos, a título parentético, a opinião de Michel Foucault, a propósito da relação entre a arte da escrita e a arte da pintura, provavelmente a analogia mais comum e vulgar(izada) ao longo dos tempos:

[A] relação da linguagem com a pintura é uma relação infinita. (...) Trata-se de duas coisas irreduzíveis uma à outra: por mais que se tente dizer o que se vê, o que se vê jamais reside no que se diz; por mais que se tente fazer ver por imagens, por metáforas, comparações, o que se diz, o lugar em que estas resplandecem não é aquele que os olhos projetam, mas sim aquele que as sequências sintáticas definem. (1981, p. 25)

Em termos gerais, os estudos caucionados por Joseph Frank admitem o vínculo que enleia as Artes Plásticas, em geral, e a Literatura, na contemporaneidade, e que a autora em foco expõe, aprofundadamente:

Car si les arts plastiques depuis la Renaissance ont cherché à rivaliser avec la littérature en perfectionnant les moyens de représentation narrative, la littérature contemporaine essaie à présent de rivaliser avec l’appréhension spatiale des arts plastiques à un instant donné. L’art et la littérature contemporaine ont chacun à sa façon cherchée à vaincre les éléments temporels contenus dans leurs structures. (1972, p. 264)

A *ars* literária revela-se, porém, um território movediço: os pressupostos teóricos que fundamentam o que hoje é considerado literário, pode ser relegado, no futuro. Aristóteles focaliza a sua atenção na matriz poética. Sob a égide da teoria mimética, defende o princípio da imitação do real — a *mimesis* — atribuindo ao poeta a função de contar o que é possível — não o que é real, tarefa da História — de acordo com o princípio da verosimilhança. Até ao Romantismo, o tipo de abordagem que a poética realizou das obras individuais “foi predominantemente e quase exclusivamente aristotélico: as obras de arte eram usadas como exemplos de categorias universais (genéricas) à maneira da poética exemplificativa”, realça Lubomír Doležel (1990, p. 118–119). Durante o Século das Luzes, Alexander von Humboldt preconiza uma poética particularista, demonstrando que a individualidade poética não se exclui dos conceitos teóricos. Para Humboldt, “A poesia é arte através da linguagem” (1799, p. 173).

Muitos teóricos literários contemporâneos, como Paul Ricœur (t.II., 1984) ou Linda Hutcheon (1991), sublinham o facto de a Literatura coeva exibir — subtil ou ostensivamente — indícios da própria génese, apontando para a materialidade do discurso em imagens autorreflexivas e pondo em causa a ontologia do universo (re)criado. Como numa dança infinita, *Do Que Não Existe* exibe uma performance das vivências ancestrais da Humanidade. A Professora Universitária discorre sobre a Literatura e a sua imbricação nas artes, em geral. Assenta na universalidade e na gramática sistémica, que tem a faculdade de (re)criar e evidenciar uma forma de *ser no mundo*, palavras que tomo de empréstimo a Martin Heidegger. Ora, se o verbo é palavra de ação, como o classifica Aristóteles, o Verbo de Annabela Rita é sinónimo de reflexão, pensamento e crítica séria.

Laurent Jenny (1979) Umberto Eco (1991) e outros críticos coevos defendem a doutrina — diríamos palimpséstica — de que todos os textos sempre evocam e convocam outros textos, assumindo relações dialógicas entre si. A autora do livro em foco supera esta teoria, ao difundir a noção de que os textos literários extrapolam *para fora de si*, realizando, inevitavelmente, interações com outros sistemas semióticos. Annabela Rita reconhece que “um livro evocará obras de outras artes (e vice-versa) para *adensar* o que em si é *expressivo* da identidade nacional (leitura do seu *estar no mundo* (...) que o *legitima* e lhe confere *motivação*, *pertinência* e *saliência* na cultura comunitária” (Rita, 2018, p. 55). Esta perspetiva — revolucionária — de abordagem do



Cânone literário foi assinalada por Miguel Real¹ e por Isabel Ponce de Leão², e tem sido destacada desde o início da trilogia por Fernando Cristóvão (2014) e Daniela Marcheschi (2014). No Prefácio à obra em destaque, o filósofo Miguel Real sanciona que a análise se centra especialmente no universo ocidental, o português e o lusófono, e que o itinerário desta obra se processa deliberadamente *para fora do texto*.

No livro em análise, a ensaísta traz, ainda, à colação a simbologia subjacente ao pensamento e à efabulação artísticos — livros, pinturas, música, monumentos... — apontando para uma reflexão que tem como base o cânone estético e cultural do Ocidente (cf. Bloom, 1997; Rita, 2014) e, em particular, da portugalidade. Annabela Rita verte o olhar sobre as cantigas de Dom Dinis, rei-sábio-poeta, plantador de árvores e de sonhos. E sobre o projeto garrettiano de refundação da Literatura nacional, procurando recuperar a *portugalidade* estética nos momentos que mais a evidenciaram, detendo-se na contemplação imagética da janela que enclausura Joaninha, a bela adormecida de olhos verdes. A descrição literária da *Menina dos rouxinóis* pode equiparar-se à efetuada por Matisse, na tela *Janela Azul* (1913). E, se retrocedermos no tempo, constatamos que não menos expressivo se revela o diálogo diacrónico inter-artes, em que o canto mavioso do pássaro surge consignado: *v.g.*, em Plínio-o-Velho, na *Historia Naturalis*, ou no livro renascentista *Flos Sanctorum*, compilação hagiográfica que descreve uma plêiade de Santos mártires descritos na companhia de aves. A alusão ao rouxinol é, também, simbolicamente assumida por uma produção europeia de sensibilidade romântica. Encontramo-lo em William Shakespeare, em Samuel Taylor Coleridge, em Oscar Wilde, ou em Hans Christian Andersen.

No drama *Frei Luís de Sousa*, Garrett procura legitimar a tragédia clássica perspectivada a uma escala nacional, numa tentativa de fuga do domínio português a uma síndrome culturalmente passiva e ancilar relativamente a Paris, vigente até ao século XIX: “[I]mprensa, livro, imagem, moda ou música, tudo chega ou passa «via Paris» (Lourenço, 1988, p. 135). Ironicamente, com o triunfo do germanismo em Portugal, também, Goethe ou Hegel nos chegam por via francesa. Mas, dizia Antero, “A Europa e sua nação-luz são a Civilização, é lá que se pensa, cria e inventa” (Lourenço, 1988, p. 134). Com Camilo, a escrita literária mergulha numa efabulação que acentua o universo humano, a clivagem irredutível que se verifica entre o indivíduo e a sociedade a que pertence. É disso paradigma *Amor de Perdição*.

Seria (quase) estulto procurarmos uma visão unilateral da cidade, na poética cesária. De facto, este pintor literário põe em contraste uma díade cidadina, com base na temporalidade que faz emergir (ir)realidades opostas: Lisboa noturna e Lisboa diurna. E, nessa fratura do real que é apanágio da (sua) visão artística, Cesário consegue mostrar uma perspectiva antropocêntrica do quotidiano. Como sustenta Annabela Rita, através de múltiplos exemplos, tal emolduramento reenvia para a tradição ocidental erudita, vinculando-se em pintores como Giuseppe Arcimboldo ou, dilatoriamente, para a descrição de um quotidiano banal cidadão, a evocar a pintura de Gustave Caillebotte (c. 1882). Vejamos:

Subitamente, — que visão de artista! —
Se eu transformasse os simples vegetais,
À luz do sol, o intenso colorista,
Num ser humano que se mova e exista
Cheio de belas porporções carnis?! (Verde, 1988, p. 119).

Ainda no seio da estética veiculada pelo poeta supracitado, muito embora noutra abordagem, o autor focaliza-se numa dicotomia pictórica: a desenhada pelas palavras e a instaurada pela tinta, que o próprio certifica: “Pinto quadros por letras, por sinais” (Verde, 1988; *Nós*, p. 175). Indo ao encontro de uma estética inter-artes, e à semelhança do que retrata uma pintura ou uma fotografia, no poema “De Tarde”, Cesário Verde exhibe a alegoria da relação amorosa, apelando, visualmente, aos cinco sentidos, descrevendo o sol de fim de tarde e a alusão

¹ Miguel Real. <https://triplov.com/revistaTriplov/uma-nova-forma-de-analise-literaria/>

² Isabel Ponce de Leão. <https://triplov.com/revistaTriplov/do-que-passou-a-existir/> e <https://triplov.com/revistaTriplov/tributo-a-annabela-rita-indice/>.



cromática ao vermelho. Mais uma vez sob o signo do elo que entrelaça o diálogo inter-artes, Annabela Rita evoca a tapeçaria *A Dama e o Unicórnio* [1480–90], em exibição no Museu de Cluny, cujo fundo vermelho — obsidiante — reenvia, metaforicamente, para a evidência temática supramencionada. Não será despidendo referir, a este propósito, que outras imagéticas se lhe opõem, realçando visões místicas excepcionais (sem suporte real), recriadas por pintores como Jerónimo Bosch, Rafael, Gauguin, William Blake, Marc Chagall; visões oníricas, como as retratadas nas telas de El Greco, ou a representação de pesadelos, na pintura de Henry Fuseli. Remetendo, implicitamente, para a problemática da figuração e da criação (artística) de mundos, ao analisar a pintura, Paul Ricœur (2000, p. 53) declara que, para os mestres flamengos, a arte de pintar “não era nem a reprodução nem a produção do universo, mas a sua metamorfose”. No que concerne à arte-pintura abstrata, hodiernamente reconhece-se que se aproxima da ciência, ao desafiar as formas perceptivas, relacionando-as com estruturas não perceptivas.

Segundo Annabela Rita, os *Painéis de S. Vicente* (1470–1480), pintados sob a égide da cultura ocidental cristã, sancionam o modelo parenético do reino de Portugal. O mesmo sucede com a edificação de complexos arquitetónicos que contribuem para a mitificação de uma geografia sagrada ou messiânica. De entre os exemplos apresentados, a autora em destaque alude ao Convento de Tomar. Anunciando as configurações lusomessiânicas, destaca a pintura de Gregório Lopes patente na igreja de São João Baptista, retratando Melquisedeque e Abraão (séc. XVI). Ajoelhado, com o pão nas mãos, o profeta presta vassalagem a Melquisedeque, o velho Arcano, Senhor do Tempo, figura esotérica e hierarquicamente superior ao próprio Cristo, detentora do cálice de vinho. Por detrás, um judeu, um muçulmano e um monge cristão antecipam um cerimonial tranquilo, reminiscências de um ecumenismo outrora igualmente retratado na Literatura, na tradição da Cavalaria medieval, de que Annabela Rita destaca, pela relevância cultural, o *Livro do Armeiro-Mor* (1509), da autoria de João do Cró, e o *Thesouro de Nobreza* (1675), de Francisco Coelho. À semelhança do misticismo de que surge impregnado o Convento referenciado, a escadaria do Bom Jesus de Braga corresponde a um elo que se une, misticamente, numa peregrinação religiosa que culmina em Santiago de Compostela.

O Monumento de Mafra erigiu-se a sete léguas da capital do V Império: Lisboa. No imaginário sustentado por Camões, a cidade é celebrada como *Nova Roma*; António Vieira denomina-a *Cidade Eterna*, tomando de empréstimo o epíteto a Vergílio, que assim cognominava Roma. Na senda da antiga e mítica portugalidade, Lisboa edificou-se numa área de sete colinas, como Jerusalém ou Constantinopla, referências arquetípicas e simbólicas para os mundos Judaico, Muçulmano e Cristão. Em meados do século XX, Francisco da Cunha Leão, um dos ilustres pensadores da Renascença Portuguesa, apela ao nosso passado glorioso, que não se dissipou na voragem do tempo. Para sustentar a sua tese, recorre ao *leitmotiv* mitogénico, conotado com as Índias espirituais de Pessoa: “Se não perdemos D. Sebastião ainda/ Porque razão se há-de perder a Índia?” (*Naufrágio de Goa*, 1962).

Examinando um vasto leque de obras e de autores clássicos ou coevos, a ensaísta em destaque propõe diferentes olhares e visões distintas, (quase) fantasmagóricos, numa cartografia genologicamente oblíqua: António Cândido Franco ou Agustina Bessa-Luís são alguns dos autores cujas obras a Professora se propõe analisar, sob a perspetiva caleidoscópica inter-artes. O olhar de Circe, feiticeira portentosa, espreita por detrás dos versos de Natália Correia, debruçando-se, a autora do livro em foco, sobre “o espelho da arte angular”, da Antiguidade clássica à contemporaneidade, passando pela lírica trovadoresca, como temos vindo a notar.

Enquadrada num ambiente em que presente e passado se mesclam e (entre)cruzam, o romance *A Cidade de Ulisses*, de Teolinda Gersão, narra a história de um duplo amor: o de um homem e de uma mulher, e o amor por uma cidade. Tal sentimento conduzirá o leitor durante um percurso que expõe múltiplos caminhos — mitos, História, realidade, desejo, Literatura e Artes Plásticas — e acentua a necessidade de repensar o mundo. Sublinhamos, a este propósito, a emergência mitográfica da fundação de Lisboa, edificada por Ulisses, cuja comprovação surge em autores que remontam à Antiguidade, de entre os quais se destaca Ovídio. Ressalve-se que a ereção da cidade surge associada a uma funesta vivência do amor. Qual trágica rainha de Cartago, a bela e apaixonada Dido, abandonada à sua sorte por Eneias, com quem partilhou o amoroso tálamo, assim Ulisses, o



(anti)herói acolhido pelo rei Górgoris da Lusitânia, desposa (em condição de bigamia), a princesa Calipso, que lhe dá três filhos. Ao decidir regressar para os braços de Penélope e de seu filho Telémaco, a princesa lusitana põe termo à vida, ante o olhar lastimoso de Olissipo, a cidade osculada pelo *Tagus* (Tejo)³. Desesperada com a revelação de Ulisses, Calipso atira-se de uma rocha que à beira do Tejo existia, suicidando-se com dois dos seus três filhos. Condoídos com a sinistra Sorte que à bela jovem princesa coube, os destinos — ou os deuses imortais — transformaram-na na praia que ampara as rochas em que os seus rebentos se transmutaram. Ulisses deixa o filho sobrevivente como rei da Lusitânia e, friamente, navega em direção a Ítaca (cf. Pinheiro, 2011, p. 20).

Na obra *Nós e a Europa ou as duas razões*, Eduardo Lourenço chama a atenção para uma sensibilidade dotada de uma solidão individual que faz ecoar uma outra, mais dramática — a solidão lusíada —, sublinhando que o *Só*, de António Nobre, pode encarar-se, de algum modo, como o “«Sentimento de um Ocidental», mas às avessas. Ele passeia-se nos «boulevards» de sonho de Cesário e não é feliz, talvez porque ninguém seja feliz nos «boulevards» do sonho dos outros” (1988, p. 136). A elegia — género lírico que participa das lamentações fúnebres, consubstancia-se, no poema *Elegia da Solidão*, de Teixeira de Pascoaes, numa espécie de isolada portugalidade, num canto nostálgico, sombrio e inscrito numa paisagem sem luz: “Um silêncio mortal separa-me de tudo!”, “Vivo sósinho e triste, assujeitado/ Ao meu phantasma errante e desgraçado,/ Em ermos de abandono;/ Ermos de Portugal”. A nostalgia profunda, imanente ao ser impotente perante a brevidade da vida, reflete-se na obra de Fernando Pessoa — “*ser consciente da sua própria finitude infinita*, prisioneiro do labirinto do Tempo” (Lourenço, 1993, p. 12). Inscrevendo-se numa tradição literária feita de continuidades e descontinuidades, e encarcerado no sonho que acalenta, o autor de *Mensagem* ora apresenta como um dos seus principais objetivos resgatar a política de grandeza nacional elogiando o *Portugal a haver — o Quinto Império —*, ora lamenta a degradação coeva: “Somos hoje um pingo de tinta seca da mão que escreveu Império da esquerda à direita da geografia” (1979, p. 3). A “dimensão simultaneamente espectral e epifânica” (Rita, 2018, p. 38) da *Mensagem*, consubstanciada no plangor de um país (messianicamente) abençoado e simultaneamente relegado por Deus.

Seguindo o trilho da Literatura coeva, compreendemos que o percurso de Belém ao Cais das Colunas evoca uma dupla cartografia: a do império real e a do império mítico, que anseia pela chegada triunfal de Dom Sebastião. A cultura é o lugar onde se mesclam identidade e alteridade, “forças centrífugas e centrípetas, relevando da vida das comunidades, da sua experiência, da sua memória, do seu esquecimento, do seu sentimento de pertença e de *ser*, da sua capacidade e vontade de o preservar e de o reforçar”, sublinha Annabela Rita, em *Lusofonia e literatura: haverá cânone(s) lusófono(s)?*. Neste contexto específico, evocamos, por contraste, o império real — do que foi, do que existiu, do que sonhámos e do que a subversão e a dessacralização mitográfica da *paidéia* nacional quebram, ao promulgar uma não existência do mito dos Descobrimientos e, conseqüentemente, da identidade lusíada.

Ao refletir sobre a mitogenia portuguesa, António Quadros alude aos estudos realizados por Francisco da Cunha Leão, que considera entre as grandes linhas míticas nacionais os mitos providencialistas, de que destaca a aparição de Jesus a Dom Afonso Henriques, na batalha de Ourique; o mito profético do Quinto Império; o mito Sebastianista; o mito da Sublimação da Mulher/ culto Mariano, e o mito da Supervivência do amor, presente em histórias como a lenda de D. Pedro I e de D. Inês (1989, p. 30), que resistem à morte, e que a autora em destaque também focaliza. *Os Lusíadas*, obra magistral composta por Camões, enaltece o herói coletivo das Descobertas, os portugueses, de que Vasco da Gama é o agente, o comandante supremo, e tanto o Mosteiro dos Jerónimos como a Torre de Belém surgem como marcos evidentes e laudatórios da nossa aventura imperial.

Cumprida a epopeia marítima, o declínio das façanhas heróicas surge prefigurado em inúmeras obras. Em *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, o dramaturgo faz ecoar a grandeza pretérita do reino: “Incorporei au discours culturel du XIX^{ème} siècle, Camoëns devenu *mythe* subira les contrecoups de notre réalité, ou plutôt, des lectures

³ Segundo assinalaram autores como Ovídio, nas *Metamorfoses*, ou Cervantes, no seu *Quixote*, este rio alardeava um facto incomum: as areias que se espreguiçavam pelas margens eram de ouro.



que notre «intelligentsia» — elle-même, miroir du siècle — fera de cette réalité. » (Lourenço, 1988, 109). Natália Correia debruçar-se-á sobre o mito Sebastianista, reenviando-o para uma existência figurada apenas numa recordação imagética. *O Morto Colectivo* dá lugar à dessacralização e à heterodoxia, consubstanciando-se nas imagens de irredenção e de espectralidade: “Encaixilhado está em quatro velas/ agora o seu retrato decisivo” (Correia, 1972, p. 52). Destacamos, neste âmbito, *As Naus*, de António Lobo Antunes. A obra — paródica e subversiva — assinala o percurso heróico de um povo, através da desconstrução do mito do Império que Camões ajudou a elevar, transformando os grandes nomes da nossa cultura em homens loucos, que confraternizam num hospício. No romance, emergem diversas figuras, homónimas consagradas pela História e pela Literatura portuguesas — com recurso a efeitos de burlesco e de sátira — ao inverter-se o glorioso e mítico significado dos Descobrimentos.

Sem receios nem confrangimentos — usuais na academia — a autora da obra em estudo, Annabela Rita, aborda, também, a perspetiva esotérica da cultura ocidental: no final do século XIX, a Sociedade Teosófica, criada por Helena Blavatsky, (re)coloca em questão algumas das coordenadas da ciência e da fé, tendo como base conhecimentos secretos, obtidos por acesso a arquivos secretos, por telepatia ou viagens astrais. Não nos parece anódino invocar, a este propósito, o precursor da escola Waldorf, Rudolf Steiner, criador do *Goetheanum*, sede mundial do movimento antroposófico, em homenagem a Goethe, localizado em Dornach, na Suíça, que defenderá similares preceitos filosóficos.

Annabela Rita reserva um dos últimos capítulos do seu livro ao estudo da obra *Tocata para Dois Clarins*, de Mário Cláudio. A *tocata*, peça de música erudita, surge na Renascença. Anos mais tarde, prefigurar-se-á, metaforicamente, a fugacidade da vida, em autores como Robert Browning. Na obra do escritor português, conjuga-se o *memento* e a celebração do amor, renunciando, simultaneamente, a morte. Neste romance, a galeria dos heróis corresponde a um *altar da pátria*, parecendo evocar os poemas “Mar Português” ou “O Mostrengo”, de Fernando Pessoa. Se atentarmos na estrutura sacrificial da epopeia renascentista, convém ressaltar que tudo vale a pena, quando se pretende a imortalidade atingida pelos argonautas: os receios. As dúvidas. Os grandes desastres. As grandes tragédias. Os medos aterradores. A morte e a sepultura no mar. Porque a grandeza só se adquire pela abnegação, pelos sacrifícios e pelas lágrimas: “Quem quer passar além do Bojador/ Tem que passar além da dor./ Deus ao mar o perigo e o abismo deu,/ Mas nele é que espelhou o céu”.

Tal como temos vindo a verificar ao longo deste percurso inter-artes, é facto mais que (com)provado que as artes comunicam entre si. Em *Tocata para Dois Clarins*, amalgamam-se, numa mesma impressão, música e escultura:

E ao longo das amuradas, agrupar-se-á a multidão dos construtores do Império, agigantadas figuras, saídas do atelier do escultor Leopoldo de Almeida, mareantes e guerreiros, monges e físicos, poetas e artistas, capitaneados pelo fundador da Escola Náutica de Sagres (...). É um hino eloquentíssimo (...) de um punhado de heróis que, vencendo temores e enxugando lágrimas, foram cravar padrões, com as cinco chagas de Cristo, nas praias desertas (...). (1992, p. 37)

Na sua abordagem, Annabela Rita evoca, ainda, o *olhar oblíquo* de Agustina Bessa-Luís, para quem tudo se justifica no Destino e na ficção. Na obra *Fanny Owen* (1979), ao estabelecer um contraste entre o Tejo e o Mondego, a romancista frisa que este rio “ficou banido da lírica portuguesa” (2014). Morten Kyndrup salienta que a verdade constitui, em si mesma, um processo de construção — “Truth, conversely, is not a function of construction, no more than construction is a function of truth. Truth is construction” (1992, p. 419). A este propósito, avocamos Lúcio Valério Quíncio, personagem de ficção criada por Mário de Carvalho, cujas palavras sancionam o discurso do teórico suprrreferido. Ciente da linha ténue que demarca a recordação da verdade, ao narrar o passado, o protagonista declara: “O que não conseguir recordar, comporei, sem qualquer escrúpulo. A imaginação também é amparo da verdade” (*Um Deus Passeando Pela Brisa da Tarde*, 1995, p. 26).

Do que não Existe... Conclusão

A consciência de que uma (longa) tradição subjaz a toda uma plêiade artística, leva os autores a ponderar sobre modelos. Indo ao encontro desta asserção, e como pudemos constatar, as obras da trilogia e da duologia abrem



com um *incipt* que lhes confere uma moldura de ficcionalidade. O primeiro desafio que nos é colocado rende-se com a descodificação de um título irónico, que reenvia para um cânone — literário, que abrange múltiplas artes. O Tempo, paciente observador das vivências humanas, não provoca clivagens nem fragmentações. O questionamento da interseção de diferentes artes — poética e pintura — remontam à Antiguidade clássica e Annabela Rita estende o seu campo de análise e de observação a outras artes. Na obra em foco, a autora traz à colação uma análise pormenorizada de signos e elementos que obrigam a repensar o cânone literário europeu, onde se enquadra o português — da literatura à pintura, passando pela música e pela arquitetura, numa espécie de tapeçaria urdida por Clio, onde todas as artes confluem.

O itinerário percorrido pela autora reenvia para complexos arquitetónicos, quadros, polípticos, música, caminhos sagrados, textos históricos, filosóficos e literários. Annabela Rita invoca uma plêiade incomensurável de autores portugueses — Almeida Garrett, Cesário Verde, Camilo Castelo Branco, Fernando Pessoa, entre muitos outros — integrados numa portugalidade simultaneamente entrelaçada num cânone europeu. Joanhina, a Menina dos rouxinóis, de Garrett, integra um núcleo belas adormecidas que abrange Literatura e Pintura: Piero di Cosimo ou Domeneco Tintoretto (séc. XVI), Édouard Manet (séc. XIX) ou Vasily Polenov (séc. XX). Mas não esquece autores clássicos, que destacam a importância da inter-relação verificada entre poesia e pintura ou — ainda que em menor escala — outras artes, como a arquitetura (sagrada) ou a dramaturgia.

Na senda das obras em estudo, podemos concluir, sem hesitação, que as artes possuem uma natureza palimpséstica, que — magicamente — pode ocultar outras evocações. E, na senda de Antoine Laurent Lavoisier, podemos assegurar que nada se cria a partir do nada, porque não existe criação *ex-nihilo*, asserção que pode atestar-se, na obra em análise, pelas interrelações existentes nas artes, em geral, de entre as quais assume principal destaque a natureza polimórfica da Literatura.

Annabela Rita proclama a cultura como o lugar onde se mesclam identidade e alteridade, forças centrífugas e outras, centrípetas, “relevando da vida das comunidades, da sua experiência, da sua memória, do seu esquecimento, do seu sentimento de pertença e de *ser*, da sua capacidade e vontade de o preservar e de o reforçar” (Rita, 2018, p. 20). A autora evoca o Cânone Literário da cultura europeia, focalizando as suas origens, nunca descurando as suas metamórficas transformações, e homenageia Leonardo Da Vinci, nos cinco séculos da sua morte.

Como pudemos constatar, essencialmente através da visão de Annabela Rita, o *sfumato*, técnica com efeito de perspetiva, é estrategicamente sugestivo na cartografia da cultura portuguesa. Nessa bruma se conjugam a *razão* e o *mistério* nacionais (título de António Quadros) declinados. Balzac definiu a *Constantia* como a virtude da permanência. Emoldurando as artes, de que a literatura é exemplo, Annabela Rita define, de forma doura e refinada, o cânone literário *Do Que Não Existe*, construindo uma tela caleidoscópica que obriga a uma reflexão dialógica entre a imaginação da ficção literária e das artes, em geral, e dos mundos que edificam. O traço volátil, delineado no quadro simbólico e figurativo inter-artes, outrora esbatido, foi agora matizado com as cores indeléveis do Tempo. E, numa espécie de ato demiúrgico passou, *ipso facto*, a existir.

Bibliografia

- Bronowski, J. (1983). *Arte e conhecimento. Ver, imaginar, criar*. A & C — Arte e Comunicação N.º 21. Edições 70.
- Campinho, J. M. C. (2019). Imagiologia Literária. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/imagiologia-literaria>
- Carvalho, M. (1995). *Um Deus Passeando Pela Brisa da Tarde*. Editorial Caminho.
- Cláudio, M. (1992). *Tocata para Dois Clarins*. Publicações Dom Quixote.
- Doležel, L. (1990). *A Poética Ocidental. Tradição e Inovação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Eco, U. (19912). *Porquê “O Nome da Rosa”*. Difel.



- Foucault, M. (1981). “Las meninas”. In *As Palavras e as Coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. Martins Fontes.
- Frank, J. (1972). “La forme spatiale dans la literature modern”. In *Poétique* 10, 244–266.
- Gersão, T. (2019). *A Cidade de Ulisses*. Porto Editora.
- Goff, J. le (2000). *História e Memória* (vols. 1–2). Edições 70.
- Heidegger, M. (1988). *The Basic Problems of Phenomenology*. Bloomington & Indianapolis.
- Humboldt, F. von (1799). *Aesthetische Versuche. Erster Teil: Ueber Goethes Hermann und Dorothea*. Vieweg.
- Hutcheon, L. (1991). *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Imago.
- Jenny, L., et al. (1979). *Intertextualidades*. Livraria Almedina.
- Keuck, K. (1934). *Historia, Geschichte des Wortes und seiner Beteutung in den Antike und in der romanischen Sprachen*. Emsdetten. Citado por J. le Goff (2000). *História e Memória. A História*. Vol. 1. Edições 70.
- Leão, F. da C. (1963). O Ideal Português e o Homem. In *O que é o ideal português*. Ed. Tempo.
- Leão, I. P. de. (2012). *As Artes entre as Letras. Literatura. Do Que passou a existir...* <http://www.artesentreasletra.com.pt/index.php/noticias/artigo/7627>
- Lourenço, E. (1988). *Nós e a Europa ou as duas razões*. IN-CM.
- Lourenço, E. (1993). *Fernando. Rei da Nossa Baviera*. IN-CM.
- Lousa, M. T. V. (2013). *Francisco de Holanda e a Ascensão do Pintor* [Tese de Doutramento, Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9439>
- Marcheschi, D. (2014). *Literatura, cultura: futuro, na verdade*. Prefácio à obra de Annabela Rita. *Luz & Sombras no Cânone Literário*. Esfera do Caos, 13–18.
- Mayordomo, T. A. (1998). *Teoría de los Mundos Posibles y Macroestructura Narrativa*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Morin, E. (n.d.). *Ciência com Consciência*. Publicações Europa-América.
- Pascoaes, T. de. (1920/2007). *Elegia da solidão* [The Project Gutenberg eBook of *Elegia da solidão*]. Amarante: Tipographia Flor do Tâmega. Retrieved from <https://www.gutenberg.org/ebooks/22907>
- Pereira, M. H. da R. (1982 [1959]). *Hélade. Antologia da Cultura Grega*. Instituto de Estudos Clássicos.
- Pessoa, F. (1979). *Sobre Portugal — Introdução ao Problema Nacional*. Ática.
- Pessoa, F. (1994). *Poemas de Ricardo Reis*. IN-CM.
- Pinheiro, M. (2011). *Biografia de Lisboa*. A Esfera dos Livros.
- Quadros, A. (1989). *A Ideia de Portugal na Literatura Portuguesa dos últimos 100 Anos*. Fundação Lisboa.
- Real, M. (2018). *Literatura, história e cultura & uma nova forma de análise literária*. Prefácio à obra de Annabela Rita. *Do que não existe. Repensando o Cânone Literário*. Manufactura Editora/CLEPUL, pp. 9–10.
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit. La configuration du temps dans le récit de fiction* (vol. II). Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La Mémoire, L’Histoire, L’Oubli*. Éditions du Seuil.
- Rita, A. (2018). *Do Que Não Existe. Repensando o Cânone Literário*. Manufactura.



Rita, A. (2018). *LUSOFONIA E LITERATURA: HAVERÁ CÂNONE(S) LUSÓFONO(S)?* Lusofonia e Interculturalidade.indb.

Rita, A. (2018). Viagens, Patrimonialidade e Utopia. In D. Vilamaior (Ed.), *Viagens Pela Identidade e Utopia* (pp. 35–43). CLEPUL.

Rita, A. (2019). *Sfumato. Figurações in Hoc Signo. Na senda da identidade nacional*. Edições Esgotadas. <https://www.wook.pt/livro/sfumato-figuracoes-in-hoc-signo-annabela-rita/23701097>

Rita, A. *SFUMATO & Cânone Literário. Na senda da Identidade Nacional*. Edições Esgotadas. https://www.researchgate.net/publication/359443237_SFUMATO_Canone_Literario_Na_senda_da_Identidade_Nacional

Todorov, T. (1979). *Poética da Prosa*. Edições 70.

Verde, C. (1988). *Obra Completa de Cesário Verde*. Livros Horizonte.

Waugh, P. (1984). *Metafiction. The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. Routledge.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar. **Revisão por Pares:** Dupla revisão anónima por pares.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.



Educação como lugar feminista: experiências, metodologias e criação de redes (entrevista com Vanessa Cavalcanti)

Education as a feminist space: experiences, methodologies, and network building (interview with Vanessa Cavalcanti)

[10.29073/naus.v7i1.898](https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.898)

Recebido: 26 de fevereiro de 2024.

Aprovado: 8 de maio de 2024.

Publicado: 27 de junho de 2024.

Autor/a 1: Gabriela Vergolino , Universidade Federal da Bahia, Brasil, gabrielavergolino@ufba.br.

Autor/a 2: Flávia Gomes , Universidade Federal da Bahia, Brasil, flaviagomes.adv@gmail.com.

“A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças” (bell hooks, 2013, p. 174)

Esta entrevista foi promovida por Flávia Nogueira Gomes e Gabriela M. P. Lins Vergolino, discentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM), da Universidade Federal da Bahia.

No dia 19 de janeiro de 2024, às 10h, através do uso da plataforma *Googlemeet*, aconteceu o encontro virtual de Flávia Gomes e Gabriela Vergolino com a entrevistada, a Profa. Dra. Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti. As participantes se encontravam, respectivamente, em Salvador-BA e Floresta-PE, no Brasil, e em Coimbra, Portugal.

Vanessa Cavalcanti é multifacetada. Possui formação em História, com Doutorado em Humanidades, três pós-doutorados e integra diversos projetos culturais, sendo membra associada do Instituto de Desenvolvimento Social pela Música, IDSM-NEOJIBA, além de ser colunista do jornal *A Tarde*. Integra o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, da Universidade Federal da Bahia, ministrando a disciplina de Estudos Feministas.

Falamos sobre seu compromisso com uma educação transformadora, a partir da prática feminista presente em sua atuação enquanto docente em cursos de pós-graduação, e ativismo para a promoção dos direitos humanos de meninas e mulheres.

Vanessa Cavalcanti é reconhecida no meio acadêmico por utilizar “linguagens sobrepostas” para promover a circulação de saberes, a partir de uma prática pedagógica contra-hegemônica, estimulando suas alunas a ultrapassar os muros da Universidade e acessar fontes alternativas de conhecimento, aguçando os sentidos para desenvolver um pensamento crítico, além de sempre incentivar a ocupação de espaços como salas de cinema, teatros, museus, exposições e parques, no intuito de expandir as (inter)conexões e diálogos.

Está em constante movimento; literalmente. Tanto que, apesar de residir em Portugal, ministra aulas presenciais em Salvador, além de promover e participar de diversos projetos culturais e acadêmicos, seja no formato virtual e/ou presencial, ela orienta para o entusiasmo pedagógico proposto por bell hooks:

Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizagem empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. (2013, p. 18)



Não há como dissociar a luta por direitos humanos das mulheres sem questionar o fazer ciência e nosso papel como investigadoras, docentes, acadêmicas. A partir da formação de redes, de pensar criticamente sobre nossa sociedade e o papel do Estado e dos sistemas jurídicos, podemos propor caminhos para pensar em formas de efetivação destes direitos.

Nos dizeres de Alda Facio (2018, p. 191): “Insisto na questão do diálogo porque é construir coletivamente um mundo melhor.” Assim, a partir deste diálogo, propomos refletir sobre novos caminhos para educação em direitos humanos, sob a perspectiva feminista.

1 — Poderia fazer um breve resumo sobre a sua formação e trajetória no campo da educação, especialmente no campo dos estudos feministas?

Antes de responder, meus agradecimentos e um aviso. Da posicionalidade assumida de que aqui a generosidade foi das entrevistadoras que instigaram a uma escrita interessante, engajada e personalíssima, revelo, assim, que “*no voy sola. Marcho com mis hermanas*” (Pilar Morales Lara, investigadora da Universidad Nacional Autónoma de México — UNAM, 2022).

Por sentido analítico e prático, tentarei delinear teorias, práticas e cariz feminista que me permeiam e motivam ao longo da entrevista. Para além de nós, estarão outras tantas mulheres que vieram antes e nos acompanham agora. Ética e lógica de conexões, solidariedade da interseccionalidade (Veronica Gago, 2019) e epistemologias que deem subsídios para mudanças e para demonstrar formação e trajetória.

Essas intenções iniciais configuram as tessituras e as experiências como educadora e investigadora feminista. Olhando o percurso e imaginando ainda o que virá adiante, acredito que seja no campo da educação (ampla, integral e processual, formal e informal) que temos as potencialidades de ouvir, transcrever, transgredir e registrar vozes ativas e marcar o não-esquecimento de tempos passados e de pessoas que lutaram, resistiram e almejavam um “mundo mais igual”.

Aprendi ao longo desses anos sendo aprendiz-educadora que todas as opressões ainda estão marcadas por elementos coloniais, patriarcais, racistas-xenófobos, com recortes de classe e territórios, de dominações e subalternidades. São exemplos de tempos sombrios e continuação de bases que já poderiam estar a ser “ultrapassadas”.

Venho de uma família de “educadoras” (avós, mãe, irmã, tias, sobrinha), de gente que lia compulsivamente e acreditava também que a vida comunitária educava. Histórias e estórias povoaram a escolha no ensino superior. A História e seus cruzamentos e interfaces me proporcionaram e continuam a servir como inspiração, metodologias, fontes e recursos, construção de acervos inéditos. Foram muitas professoras e orientadoras feministas.

A modelagem do curso ainda era 4+2 anos (bacharelado e licenciatura). Nem considerava a hipótese de não estudar. Acho que aprender é ação para toda vida e ensinar foi só um complemento e etapa seguinte óbvia. Desde cedo estive vinculada a escolas e projetos socio-educativos-culturais. Acredito e trabalho para que seja, justamente nos espaços educativos, origens e destinos de transformações sociais e de compartilhamento de ideias, ações e potencialidades.

Luso-brasileira, com experiência de mais de trinta anos no campo da educação e direitos humanos, iniciei a prática docente formal com vinte anos. Das memórias que me atravessam estão o ingresso na licenciatura de História, seguida de Mestrado em História Social e Educação, ambos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Desde o primeiro ano fui integrante de projeto de pesquisa e bolsista CNPq e CAPES, inscrevendo, no início de carreira, a associação a redes e a experiências coletivas.



Tive quatro coordenadoras-orientadoras (Vera Lúcia Vieira, Yvone Dias Avelino, Marina Zancaner Maluf e Miriam Warde¹) que marcaram profundamente a decisão de lecionar e investigar no campo da História das Mulheres. Acho que foi essa “abertura de janelas” que guiou as sequências e os trânsitos entre países, cursos, estudos. Que me abriram portas para acervos fascinantes (Centro de Documentação e Informação Científica — CEDIC-PUC-SP, Arquivo Público do Estado de São Paulo — APESP²), cujos temas de investigação marcam escolhas — mulheres e ditadura militar, mulheres e educação, uso de jornais e peças teatrais como fontes históricas, canções de protesto ou de intervenção como expressão da juventude, dentre outros).

Em História, os dois caminhos são viáveis e se entrelaçam. Não há possibilidade de ensinar sem pesquisar. Espanha e Portugal foram as escolhas para desenvolver o doutoramento (Universidade de León, com reconhecimento pela UFBA e pela Universidade de Coimbra) e pós-doutoramento (nas Universidades de Salamanca e de Coimbra, ambos também com bolsa CNPQ e CAPES³), observando as aproximações com teorias e epistemologias feministas.

E como sou sempre as “impressões” das últimas leituras, das visitas aos museus, centros de cultura e apresentações artístico-culturais, trago uma citação sobre deslocar limites e do ponto de partida para desenvolver e tentar responder às questões. “*No sabemos lo que podemos hasta que experimentamos el desplazamiento de los límites que nos hicieron creer y obedecer. No se trata de una teoría ingenua del poder. Es entender la potencia como despliegue de un contrapoder (incluso de un doble-poder)*” (Veronica Gago, argentina, docente na Universidade de Buenos Aires, 2019, p. 13).

2 — Em seu trabalho, é notável o valor que dá a diversidade de fontes utilizadas, outros olhares para obtenção de respostas e construção de saberes. No entanto, sabemos que a Academia ainda resiste às inovações relativas aos métodos utilizados em pesquisas, gostaríamos que falasse um pouco sobre a importância do fazer ciência *out of the box*. Como isso pode enriquecer a produção científica?

Para responder a essa pergunta também precisarei pensar *out of the box* ou nos não lugares e enquadramentos que retiram existências, resistências e outros olhares possíveis. Tomo como ponto de partida e premissa que, depois de quatro meses, estar no mesmo lugar, não ter memórias incríveis e coletivas, leituras novas (ampliação de acervo e de interpretações) e que toquem em pontos estruturantes da produção feminista, deixaríamos de ter como objetivo produção-descobertas-metodologias e engajamentos científicos.

Identificar e ter em consideração a diversidade não é ação fácil. Inovação pedagógica pode ser tão simplesmente o uso de recursos disponíveis e metodologias ativas⁴. E associar essa noção aos movimentos feministas, à criatividade e à ampla panóplia de fontes, demonstra a aproximação entre teoria, práxis e poiesis. Como se fosse deslocado e desassociado de vidas cotidianas e experiências sociais (bell hooks, 2019).

¹ Historiadoras e cada uma com estilo próprio e projetos diferentes, mas vinculadas às práticas e às teorias marxistas. Rigor e afeto estiveram nas relações acadêmicas com elas e, com grande reconhecimento e registro de memória, tais aprendizagens foram transpostas para orientandas/os sob minha responsabilidade.

² Faço uma pausa para elucidar que a diretora no período foi Inês Etienne Romeu (1942–2015). Mineira foi uma das primeiras testemunhas na Comissão Nacional da Verdade (2014) e está inscrita no livro *Brasil: Nunca Mais*. Presa política, foi a única sobrevivente de Casa da Morte (Petrópolis), local conhecido por ser a base clandestina de torturas e execuções. Aprendi e continuo a citar e referenciar Inês e outras mulheres que sobreviveram a tempos monstruosos — Amelinha Teles (Promotoras Legais) e Marta Zabaleta (Middlesex University, argentina exilada no Chile e depois no Reino Unido, falecida em 2023). Ao nomear as três, faço minha dedicatória especial àquelas que asseguraram “vozes” sobre os períodos ditatoriais no Brasil e na Argentina.

³ Desde a iniciação científica até estágio pós-doutoral fui bolsista de agências brasileiras e toda produção está em acesso aberto e público. Em aulas e com orientandas/os sempre confirmo que ser financiada para desenvolver pesquisa e possibilitar formação avançada é uma grande responsabilidade, um investimento social e individual importante.

⁴ Aqui gostaria de fazer breve intervalo. A pedagogia feminista está transcrita nas orientações que tenho realizado e já são muitas. Gosto de pensar que o melhor do ensino se reflete nas dissertações e teses. A práxis pedagógica feminista faz “alçar voos” e confirmar caminhos metodológicos, engajados e com forte responsabilidade. Como afirmei anteriormente, nada melhor do que a memória mais atual. Recomendação da dissertação de Isabela Marques Oliveira, 2020).



Como historiadora, ao longo de toda minha formação universitária e com práxis na pedagogia crítica, não poderia deixar de organizar material, conteúdo e experiências práticas que não trouxessem a noção de construção teórica e, portanto, de uso de fontes diversificadas e multireferencialidades possíveis com acessibilidade e epistemologias feministas. Sujeitos em movimento e ação, multireferencialidade de fontes, argumentos e metodologias qualitativas têm sido as escolhas dos últimos anos.

Recupero aqui uma entrevista recente de François Dosse sobre “O futuro em migalhas” (2024), quando conclama: “Imaginar horizontes não experimentados é essencial ou o presente estará sempre estagnado (...) Precisamos procurar as sementes da construção do futuro”.

Pauto não só na experiência profissional e pessoal, mas sobretudo na circulação e nos movimentos feministas dos quais participo, sejam nas interfaces e em abordagens sobre os modos de viver, ser e aprender. Ao trazer do campo das Humanidades e das Ciências Sociais recursos, fontes, difusão de conhecimentos não restritos ao âmbito acadêmico e ensino superior, há possibilidades de maior envolvimento e aproximação com as “expressões de humanidade” e as existências de meninas e mulheres.

Uma das opções constantes nesse processo é considerar que somos “aprendizes” de e em linguagens e tecnologias, o que possibilita a inclusão de referencial oral, visual, textual e performativo. A elaboração de produção exige, cada vez mais, os três “is” (inclusão, inserção e integração) de acervos, análises, fontes documentais e de campo, possibilitando captação de relações sociais, de interpretações variadas sobre mesmos fatos e processos, além de garantir múltiplos olhares e respostas ou recomendações.

3 — Em suas palavras: “As artes são importantes para o pensamento crítico”, nesse sentido seria preciso fazer um exercício de observar, recolher, analisar e a partir disso construir hipóteses. Poderia desenvolver um pouco essa ideia?

Das pedagogias tradicionais e reprodutivistas/tecnicistas pouco nos aproximamos de “vidas vivíveis” (Judith Butler, filósofa norte-americana, 2019), de experiências sociais significativas e de possibilidade de transformações. Ao enveredar por metodologias ativas, acessíveis e de forte tendência social, as artes são fontes inigualáveis para ilustrar, abrir “oportunidades” e leituras de mundo, ampliar instrumentos analíticos e conexões que assegurem sair das “mesmices acadêmicas” (Sonia Alvarez, University of Massachusetts Amherst, 2019).

Ética, estética, ontologia e epistemologia são bases do conhecimento educativo e como abordagem didático-pedagógica ampliam impactos, estímulos e alcançam a diversidade de estudantes-pesquisadoras. Somos linguagens, artes e movimentos e isso coaduna também com procedimentos no campo da educação superior. Também pensar as Universidades nas suas potencialidades.

Por exemplo, a produção da Universidade Federal na Bahia no campo das artes é imensa e parte de sua “tradição”. Sair da sala, pode significar estratégia de conhecer e fomentar vivências acadêmicas, descobrindo outras formas de produção e difusão. Esse tem sido o caso com os cursos de dança, teatro, música, museus, cinemas e bibliotecas administradas pela UFBA. Os resultados são sempre fantásticos: territórios, linguagens, produções interdisciplinares e de outras áreas do conhecimento científico.

Ao introduzir recursos multireferenciados e materiais como depoimentos, relatórios, documentos audiovisuais, exposições fotográficas e encenações teatrais podemos descrever, analisar, interpretar e associar saberes e identidades feministas. Utilizar dinâmicas como *brainstorming*, *design thinking* e *storytelling*, *podcasts* e *ensaios escritos assinalam formas avaliativas* a partir de escrita colaborativa e cooperativa de ideias e convívios.

4 — A partir da percepção de que a Academia não deve servir a si mesma, e a partir de princípios de uma pedagogia feminista, a extensão universitária pode ser um caminho?

As últimas cinco décadas revelam lutas em prol de existências feministas e, atualmente, merecem maior apoio e destaque. Cada projeto de extensão, pesquisa de pós-graduação, vinculação com a graduação (em cursos da mesma área ou correlatas), criação de espaços para difusão e circulação de saberes nas universidades são



verdadeiros manifestos em prol da igualdade e contra as imensas violações sofridas e perpetuadas. São expressões que convocam o direito às vidas, em pluralidade, distintos territórios, para além de classe, raça/etnia e sexualidades. As Universidades podem ser sim esses locus de promoção e proteção. A extensão é ação e escuta, recolha e intervenção, via de mão dupla em relação à sociedade, aos entornos dos espaços universitários e, idealmente, os fins de todo tripé ensino, pesquisa e extensão (lugares, sujeitos e agendas receptores da produção crítica, científica e de relevância social).

Para reforçar essa assertiva, posso mencionar que, nos últimos anos, a participação como co-orientadora na USP (Comunicação, São Paulo), UFES (História, Espírito Santo) e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e no Doutorado em Estudos Feministas (Universidade de Coimbra), além de integração em grupos de pesquisa (FORDAN-UFES, Instituto de Sociologia da Universidade do Porto e CEAD, Universidade do Algarve) possibilitam solidariedade acadêmica, mobilidade e interdisciplinaridade em equipes inter-institucionais. A aprendizagem mútua pode ser destacada pelos objetos-temas de investigação (com resultados e impactos sociais, bem como avaliação de políticas públicas, direitos humanos, cidadania e estudos feministas). Essa relação também amplia e proporciona integração de orientandas e estudantes (sejam como bolsistas ou visitantes nas mesmas instituições, em viés colaborativo).

Ampla experiência com metodologias qualitativas e histórias de vida a partir de pessoas/grupos vulnerabilizados (pessoas em situação de rua, mulheres, migrantes, juventudes, sexualidades), a conexão entre políticas públicas, direitos humanos e subjetividades) perfaz trajetória acadêmica de duas décadas de docência, investigação, projetos comunitários e de extensão universitária.

O meu contributo para o tripé formação, produção e circulação abarca os países da África (Angola), América Latina (Chile e Argentina) e Europa, no qual vale destacar a esfera local-regional em um país-continental como o Brasil (com parcerias relevantes no próprio Estado da Bahia, Paraíba, Maranhão, São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro), ressaltando fazeres e saberes através da educação (formal, não formal e informal).

Articulista de opinião do jornal *A Tarde* (50 mil exemplares diários e plataforma digital), em uma coluna que versa sobre Direitos Humanos, cidadania e vulnerabilidades (educação, gêneros, população em situação de rua, cidadania, violências e democracia).

5 — Quais autoras a senhora considera como leitura obrigatória para entendermos esta dinâmica entre os estudos feministas e a práxis, em especial para transformação da sociedade através da Educação?

De maneira panorâmica, gostaria de partir de dois princípios: autoevidência (Lynn Hunt, 2009) e reconhecimento (temos acervos que não permitem invisibilizar e são propositivos e críticos). Deste modo, vale destacar que, nas Ciências Sociais, os processos de opressão (sejam gêneros/sexualidades, territórios, classe, etnia-raça, religiões) têm se configurado múltiplos, de longa duração e, em momentos de maiores crises estruturais, fragilizando e vulnerabilizando ainda mais determinados grupos e condições agravando desigualdades, não acessibilidade à justiça social e à cidadania.

Escolher e citar algumas pode ser um risco e um esquecimento. Portanto, seguirei um caminho de identificar e reconhecer autoras e materiais que estou/estamos trabalhando mais recentemente. Entretanto, sou daquelas que sempre identificam genealogias feministas e marcos temporais. Não podemos só escolher o “mais atual”, menos ainda utilizar material que reflete um determinado momento histórico, profissional e de resultados de investigação. Há que vasculhar mais profundamente “conjuntos de obras” de autoras, vertentes ou escolas (aqui com muita restrição para a expressão), instituições, além de associar também geografias, categorias e contributos em tempos históricos distintos.

Como venho afirmando nas disciplinas ministradas, são escolhas, em determinados momentos e movimentos. As indicações básicas e complementares são os mínimos esperados para leituras, fichamentos, diálogos e construção de fundamentos e argumentos tanto nas avaliações específicas como contribuições para e nos projetos de pesquisa aos níveis do mestrado e doutorado.



Um bom exemplo foi a experiência vivenciada como docente e por estudantes (mestrado e doutorado) que refletiram entre a prática educativa e processo avaliativo durante três semestres na disciplina Estudos Feministas. Esse diálogo, cooperação e interação resultou em capítulo de livro intitulado *Memórias, ativismos e aprendizagens: Experiências em “Estudos feministas”* e redigido por quatro autoras (Brasileiro, Gomes, Vergolino & Cavalcanti, 2024, no prelo para o livro organizado pela Márcia Tavares. Título. Edufba).

Se o trabalho, condições de vida e cidadania atçaram vozes no início do século XX; ao final, foram manifestações populares que ocuparam as ruas. Os movimentos feministas, sob a égide da interseccionalidade, tomaram contornos vívidos na determinação de pautas para compor constituições democráticas. No entanto, sem atingir a tão almejada igualdade.

Há que se reunir exemplos empíricos de como lentes de gênero transformam teorias e práxis e embalam as experiências sociais são abordagens recorrentes feministas (Londa Schiebinger e Ineke Klinge, 2020). O sufrágio não chegou para galgar oportunidades. Acesso às escolas e universidades não atendem (ainda) todas e, quando inseridas, valem outras ações.

As violências são sinônimos de “pontos cegos” — se marcos legais-institucionais já existem, porque não são efetivados? Se nas agendas tudo parece lento, artes e inserção de jovens feministas são sinais de expressões sociais. Anuncia McKenzie Wark (2021), a “mutação antropológica” já está em andamento e, a cada segundo, um futuro possível se apresenta. Cabe a nós decidir se eticamente estamos nos caminhos para um mundo melhor, menos violento, ou se continuaremos em aporia, quiçá, em agonia. Por práxis reais e sentidas no cotidiano, por corpos livres e que possam viver em segurança.

Referências

- Alvarez, S. E. (2019). Feminismos en Movimiento, Feminismos en Protesta. *Revista Punto Género*, (11), 73–102. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.53881>
- Baggerman, A., Dekker, R. M., & Mascuch, M. J. (Eds.) (2008–2021). *Egdocuments and History Series*. Brill.
- Butler, J. (2016). *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Civilização Brasileira.
- Castro, M. G. (1992). Alquimia de categorias sociais na produção de sujeitos políticos. *Estudos Feministas*, 0, 57–73. <https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020//REF/v0/castro.pdf>
- Cavalcanti, V. R. S. (2018). Violências sobrepostas: contextos, tendências e abordagens num cenário de mudanças. In I. Dias (Ed.), *Violência doméstica e de gênero* (pp. 1–27). Pactor.
- Dosse, F. (n.d.). Refazer utopias, tarefa do intelectual no século XXI. *Outras palavras*. www.outraspalavras.net
- Estêvão, C. A. V. (2021). *Amores incertos em tempos de desassossego. Uma reflexão sobre direitos humanos, justiça e educação*. Humus.
- Evaristo, C. (2017). *Poemas da recordação e outros movimentos*. Malê.
- Federici, S. (2022). *Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns*. Coletivo Sycorax.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista: O el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de Sueños.
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.). Martins Fontes.
- Hunt, L. (2009). *A invenção dos Direitos Humanos*. Companhia das letras.
- Martins, C. (2019). “Feminismos”. In *Dicionário Alice*. CES/Alice. https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24285



Messeder, S., Castro, M. G., & Moutinho, L. (2016). *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero*. Editora da UNEB. <https://books.scielo.org/id/mg3c9>

Oliveira, I. M. (2020). *Por uma pedagogia feminista... "Até que todas sejamos livres!"* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural de Pernambuco]. Universidade Federal Rural de Pernambuco. http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/sites/ww2.ppgeci.ufrpe.br/files/documentos/dissertacao_final_-_isabella_marques_de_oliveira_ppgci.pdf

Pereira, M. do M., & Santos, A. C. (2014). Introdução. Epistemologias e metodologias feministas em Portugal: contributos para velhos e novos debates. *Revista Ex æquo*, 29, 9–21. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2014.29.01>

Schiebinger, L., & Klinge, I. (2020). *Gendered Innovations: How Inclusive Analysis Contributes to Research and Innovation*. Publications Office of the European Union.

Silva, S. M., Wright, S. J., & Júnior, E. de D. S. (2018). A interface entre Gênero e Direito: entrevista com Alda Facio. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 4(1), 184–194. <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/25839/15676>

Wark, M. (2021). *Philosophy for Spiders: On the Low Theory of Kathy Acker*. Duke University Press.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.




Análise de discurso em perspectivas, de João de Deus Leite, Janete Silva dos Santos e Felipe Gonçalves Carneiro (2022)

[10.29073/naus.v7i1.890](https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.890)

Recebido: 14 de janeiro de 2024.

Aprovado: 24 de junho de 2024.

Publicado: 27 de junho de 2024.

Autor/a: Aurílio da Silva , Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil, auriliosoaes@hotmail.com.

O modo como a Análise do Discurso (AD) de vertente francesa, principiada por Michel Pêcheux, propõe-se a abordar a linguagem ganha, ainda hoje, dimensão importante na abordagem dos diversos elementos simbólicos que permeiam os contextos sociais atuais, notadamente pelo deslocamento que faz dos aspectos referentes ao sentido, despreendendo os significados de uma noção meramente linguística para uma percepção discursiva. Nesse caso, é colocado em relevo o comprometimento com a interpretação, da qual é demanda questões históricas e ideológicas, demarcadas pelas condições de produção do dizer.

A obra *Análise de Discurso em perspectivas*, composta por uma coletânea de textos selecionados e organizados pelos professores João de Deus Leite, Janete Silva dos Santos e Felipe Gonçalves Carneiro, transcende impasses dessa magnitude, com um olhar direcionado para o meio educacional, voltado ao ensino de língua nessa perspectiva, sobremaneira relacionados ao modo como apreendemos os elementos simbólicos que permeiam nossa (com)vivência em sociedade diante das inúmeras possibilidades discursivas com as quais nos deparamos diariamente.

Talvez fosse interessante destacar a importância da referida obra pelas suas condições de produção, pelo momento histórico mundialmente vivenciado (refiro-me à pandemia da Covid-19, causada pelo novo Coronavírus), ao qual os diversos meios educacionais tiveram que se adaptar, buscando alternativas para manterem, minimante, sua função social. É nesse contexto que nasce o projeto de extensão, ainda em 2020, denominado “Café (em casa) com Análise de Discurso”, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína (Brasil), o qual, realizado via *Google Meet*, “contou com a participação de diferentes pesquisadores de instituições públicas brasileiras, cujo enlace foram as tramas de muitas análises discursivas” (apresentação), de cujas incursões deram origem ao livro.

Ou talvez pudéssemos pensar a importância da obra pelo prisma do ensino/educação, assim como o faz Cleudemar Fernandes, ao prefaciá-la, ora refletindo sobre as diferentes questões políticas voltadas para a educação, ora pensando sobre a pluralidade dos *corpora* analisados e as diferentes vertentes discursivas mobilizadas nos textos que a compõem. Nesse aspecto, a obra se propõe a ser uma base teórico-metodológico com diferentes perspectivas de abordagens textuais, colocando em relevo a questão da interpretação e da produção textual como sugestão de encaminhamentos didáticos para professores do ensino básico. Isso, contudo, não tira a abrangência da obra em sua dimensão ampla na formação de leitores, como nos apresentam Carmo, Carreira e Silva (2022) em um dos textos da coleção, ao afirmarem que os educadores, ao se encontrarem na posição de leitores e, principalmente, de mediadores de leitura, se “[...] conseguirem fazer com que os alunos se envolvam em diferentes práticas sociais da leitura e da escrita, pode ser um primeiro passo na ressignificação de posturas e de trabalhos com a linguagem em qualquer universo pedagógico” (p. 106).

Contudo, gostaria de fazer uma chave de interpretação da referida obra a partir de uma questão discursiva, o que engloba, obrigatoriamente, as noções anteriormente mencionadas, sem desconsiderar as muitas outras contribuições que a coletânea traz à reflexão, as quais pretende impulsionar em seus propósitos e finalidades. Para isso, destaco, primeiramente, o modo como os textos integrantes da obra remetem a uma questão de letramento linguístico (ou poderia se dizer letramento discursivo?) em que é chamado à reflexão a temática sobre produção textual e, mais oportunamente, a questão da interpretação, sobremaneira pelo prisma da Análise



de Discurso (AD), em suas variadas vertentes, voltando-se ao ensino básico e suas carências e fragilidades metodológicas profusamente debatidas atualmente no contexto epistemológico brasileiro.

Assim, um dos aspectos fundamentais do livro é pensar a leitura e a escrita pela ótica da Análise de Discurso (AD), a qual demanda uma percepção de que a linguagem não é apenas uma questão que concerne à língua, levando o leitor a ter contato com conceituações de natureza heterogênea, dirigindo-se à enunciação demarcada por determinações históricas, circunscrita em questões sociais e ideológicas relevantes, mesmo contando também com a presença de dois trabalhos pautados na análise dialógica do discurso (ADD). Nesse caso, a obra se volta à interpretação, tomando o texto e, por conseguinte, a leitura como sendo algo não transparente, não evidente e, portanto, não isento de imparcialidade.

Por conseguinte, se tomarmos o título do livro (*Análise de Discurso em perspectivas*) em uma breve análise, podemos perceber os efeitos de sentido que dele se espriam, decorrência, sobremaneira, das condições de produção desse dizer. A *Análise de Discurso* é colocada *em perspectivas* não por acaso, pois decorre de diversas contingências vivenciadas, notadamente pela pandemia, mas também pela necessidade de se (re)pensar o ensino de língua portuguesa no Brasil, diante dos índices poucos animadores sobre essa matéria na educação básica desse país.

Para além disso, poderíamos também falar *em perspectivas* a partir do momento histórico-político que vivenciamos no Brasil, pelo desregrado e alarmante cenário de propagação de desinformação, de notícias falsas e, por vezes, de incitação à violência, de hostilização e de desrespeito, em grande parte, voltados a grupos minoritários e historicamente marginalizados. E, nesse cenário, a coletânea corporifica sua finalidade na importância de alçar *perspectivas* de uma educação que forme cidadãos aptos a lidar com as diferentes materialidades discursivas, que tenha recursos linguístico-discursivos suficientes e necessários para confrontar as divergentes ideologias com as quais o indivíduo tem de se deparar cotidianamente.

Além do mais, ao se falar de diferentes *perspectivas* (por isso, pluralizado na obra), é importante mencionar que no Brasil, para além das circunstâncias pandêmicas com todos os malefícios resultantes disso, é parte ineludível desse momento uma questão político-discursiva marcada por posicionamentos negacionistas por parte do então Governo Federal, tanto por uma perspectiva humanitária, que nega a pandemia, que negligencia vidas, com discursos de deboches e de omissão; como também pelas posições ideológicas de menosprezo à ciência e de depreciação da educação e dos sujeitos integrantes dessas áreas. A obra em apreço não somente propõe reflexões sobre algumas dessas questões, como também é aporte fundamental que traz ao leitor mecanismos indispensáveis a uma leitura crítica e criteriosa, particularmente acerca de elementos simbólicos que, muitas vezes, parecem desprezíveis, mas que trazem implicações profundas do ponto de vista ético, moral e mesmo legal, como se tem presenciado ultimamente.

Sob esse olhar, a obra em apreço proporciona inestimável contribuição com o modo de se analisar o discurso, propondo metodologias de ensino que leva o aluno a ter um posicionamento menos passivo e mais analítico dos enunciados que permeiam todos os ambientes sociais (físicos e virtuais), propalados pelos diversos meios de comunicação, sobremaneira às redes sociais e os aplicativos de mensagens instantâneas, por meios dos quais são alastrados diversos tipos de informações, fatídicas e *fake news*, em discursos que propagam variadas ideologias, encarnadas em discursos de ódio, preconceitos, discriminações e diversas outras formas de violência simbólica.

Em última análise, os estudos reunidos que compõem os onze capítulos da obra *Análise de Discurso em perspectivas* é um convite à reflexão do modo, às vezes, ingênuo de leitura que fazemos dos diversos elementos simbólicos com os quais nos deparamos diariamente. A densidade conceitual das propostas, em suas diversificadas abordagens, são bases norteadoras da profundidade que o ensino de língua precisa incutir em seus discentes sobre leitura e produção textual, contribuição para uma formação ampla e crítica na dimensão que a sociedade atualmente exige.



Referências

Leite, J. D., Santos, J. S., & Carneiro, F. G. (2022). *Análise de Discurso em perspectivas*. Pontes Editores.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.




A Chave de Luneta, de Primo Levi (2021)

[10.29073/naus.v7i1.894](https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.894)

Recebido: 2 de fevereiro de 2024.

Aprovado: 24 de junho de 2024.

Publicado: 27 de junho de 2024.

Autor/a: Alexandra Correira , NOVA FCSH, Portugal, alexandra.correia@ibn-mucana.pt.

“O ato de pensar e de agir, de forma criativa e autónoma, está inscrito em todas as áreas da atividade humana, desde os fundamentos da linguagem até à divisão do trabalho — e em todas as esferas relevantes da vida.”

(Varela e Della Santa, 2023)

A Chave de Luneta, obra literária do escritor italiano Primo Levi (1919–1987), publicada em Itália em 1978, representante da literatura de testemunho, do século XX, oferece-nos, um extraordinário enredo sobre diversas «esferas relevantes da vida». O seu olhar, de cientista e de escritor, conduz-nos a lugares de encontro e interação entre pensamento científico e narrativa, entre memória e história, entre diferentes culturas, entre o individual e o coletivo. Sem dúvida, uma mensagem humanista, multicultural e universalista, “*o mundo é bonito, porque é variado*”.

Primo Levi foi um dos sobreviventes do holocausto, do campo de concentração Auschwitz-Birkenau e, como tal, a sua experiência traumática levou-o a escrever, como intérprete de si mesmo. Assim, esta obra é um documento para o estudo de certos aspetos da alma humana, contribuindo, também, para os campos da Literatura, Filosofia, Memória Social, Política e Sociologia.

A narrativa é constituída por diálogos entre dois personagens italianos, que se conhecem na Rússia, na cantina para estrangeiros de uma fábrica, onde se encontravam a trabalhar. Um ego e um alter ego. Dois homens, três ofícios. Ambos com os mesmos elos: viagens, trabalho e liberdade.

O encontro, entre o cientista químico que é, simultaneamente, um aprendiz de escritor, narrador com arte de ouvinte, que se identifica com o próprio autor, Primo Levi, e Libertino Faussonne, mecânico, montador de estruturas, que narra com arte as suas histórias e aventuras, é o ponto de partida para uma reflexão sobre a temática do trabalho, livre, bem feito, capaz de engrandecer aquele que o pratica.

Esta conceção de “trabalho” é um contraponto à mensagem inscrita à entrada do Campo de Auschwitz: “Arbeit Macht Frei” (“O trabalho liberta”¹), irónica e cruel, onde aqueles que entravam e eram submetidos ao trabalho forçado, dificilmente voltariam a ser livres.

Faussonne é um trabalhador-viajante, que escolhe sair pelo mundo, de Ocidente a Oriente, erguendo construções e instalações com a sua Chave de Luneta, ferramenta de trabalho. Este protagonista constrói andaimes em forma de torre, pontes, barragens e túneis, tal como muitos técnicos italianos, que ao longo dos anos 60 e 70, viajaram, enquanto representantes do crescimento da indústria e da economia, em Itália.

Faussonne revela, através da sua profissão, a sua identidade, evidenciando os valores, as expectativas, as práticas, a dedicação, a responsabilidade e o entusiasmo que orientam a sua vida.

O protagonista compara o trabalho ao primeiro amor e à felicidade: “O problema é que dou a alma em todos os trabalhos, o senhor sabe, até nos mais estúpidos: aliás, quanto mais estúpidos, mais eu me entrego. Para mim, cada trabalho que começo é como um primeiro amor” (p. 48).

¹ Levi, P. (1998). *Se isto é um homem* (1.ª ed.). Dom Quixote.



É importante salientar a etimologia da palavra trabalho, assim como algumas das principais aceções que a mesma tem adquirido ao longo da história. «Trabalho» vem do latim *tripalium*, que significa «três paus». O termo era usado para nomear um instrumento de tortura, formado por três estacas de madeira afiadas. Deste modo, o trabalho era visto como um castigo ou como uma atividade indigna para os homens livres.

Ao longo dos tempos, a humanidade desenvolveu diferentes modos de trabalho, entre eles o primitivo, o escravo, o feudal, o capitalista e o socialista, em que cada um reflete as características históricas, políticas, sociais e económicas de cada sociedade. Por exemplo, no trabalho primitivo, havia pouca divisão do trabalho e os indivíduos ocupavam posições de poder iguais. No trabalho escravo, os homens e mulheres eram considerados propriedade privada de seus senhores e realizavam serviços manuais exaustivos. No trabalho feudal, os servos trabalhavam nas terras dos senhores feudais em troca de proteção e de uma parte da produção. No trabalho capitalista, os trabalhadores vendem a sua força de trabalho em troca de um salário e estão sujeitos às leis do mercado. No trabalho socialista, os trabalhadores são donos dos meios de produção e buscam uma sociedade mais igualitária.

Todavia, existe outra origem etimológica da palavra «trabalho», que deriva da palavra latina *labor*. A raiz latina é comumente encontrada em palavras relacionadas com trabalho, como “laborioso” (trabalhador, esforçado) e “laboratório” (local de trabalho).

A diferença entre trabalho e *labor* é que o trabalho surge como uma atividade racional, que envolve organização, estratégia e criatividade, enquanto o *labor* é uma atividade física, que envolve esforço, sofrimento e repetição. O trabalho produz valor de troca, ou seja, o trabalho é uma mercadoria que pode ser vendida ou comprada. O *labor* produz valor de uso, ou seja, o *labor* é um meio para satisfazer as necessidades humanas.

Ambas as palavras são conceitos usados por diferentes pensadores, para analisar as relações sociais, políticas e económicas que envolvem o trabalho humano.

Primo Levi afirma:

“[...] amar o próprio trabalho (que infelizmente é privilégio de poucos) constitui a melhor aproximação concreta à felicidade terrena: mas esta é uma verdade que poucos conhecem. [...] acontece que as pessoas que mais falam [...] são precisamente aquelas que menos a percorreram. [...] como se quem sabe trabalhar fosse por definição um servo, e como se, inversamente, quem não sabe trabalhar, ou trabalha mal, fosse por essa mesma razão um homem livre.” (p. 100)

Faussone refere que “queria ver outros países, trabalhar com gosto, não ter vergonha do dinheiro que ganho, e consegui o que queria. Claro que há prós e contras [...]” (p.40).

Karl Marx² usou o conceito de trabalho para criticar a exploração capitalista, que aliena os operários do produto e do processo de seu trabalho.

Hannah Arendt³ usou o conceito de *labor* para distinguir as atividades vitais, que garantem a sobrevivência humana, e as atividades políticas, que garantem a sua liberdade.

Os modelos e concepções, contemporâneos, de trabalho revestem-se desta dualidade, negativa e positiva. Na sua versão negativa, segundo Marx, o sistema capitalista é visto como uma forma de tortura, sacrifício e clausura, relacionado com a subordinação, que valoriza mais o produto final do que o processo de produção e o esforço

² 1818–1883, filósofo, economista e teórico político alemão, obra *O Capital*.

³ 1906–1975, Hanna Arendt foi uma filósofa política alemã de origem judaica, que se tornou um dos grandes nomes do pensamento político contemporâneo. Estudou os regimes totalitários, a banalidade do mal, a condição humana, a revolução e a democracia. Foi uma refugiada do nazismo, que lhe tirou a nacionalidade alemã, tendo adquirido a norte-americana em 1951.



do trabalhador. O ideal marxista defende que o trabalho ou labor deve valorizar o processo e a construção da produção, denunciando a corrupção do sistema de exploração perversa da força de trabalho dos sujeitos sociais.

De acordo com a professora e historiadora Raquel Varela e o cientista social e investigador Roberto Della Santa, o mundo no qual vivemos:

“[...] está dividido hierarquicamente entre aqueles que concebem e os que executam, entre quem se apropria do trabalho alheio e quem produz a riqueza social, entre quem governa e quem é governado. O mundo, infelizmente, vem sendo assim há muito tempo, mas Brecht diria, com razão, «muito tempo não é sempre».” (p. 18, no Prefácio de *Breve História de Portugal*, 2023)

Primo Levi confirma que se quem governa: “[...] é daqueles que quer mostrar aos gatos como se trepa, [...] Enfim, é maçador, não nos dá a nossa independência. E se uma pessoa não se sente independente no trabalho, então adeus, desaparece todo o prazer, [...]” (p. 51).

O trabalho nasce entre a espontaneidade de tudo o que é original e criativo e o conhecimento, resultado científico da experiência, e é a partir dele que o homem produz a sua existência.

Indubitavelmente que o *etos*⁴ do trabalho intelectual, manual e técnico é um dos elementos estruturantes desta obra.

A Chave de Luneta é uma «construção», monumento literário, em que o trabalho humano, além de edificante, torna o homem livre, onde a clausura cede lugar à liberdade e à possibilidade de ir e vir. Os relatos das viagens e experiências, vividas por Faussone, são a vida que se renova, em cada projeto realizado e construído, em cada novo espaço visitado.

Em *A Chave de Luneta*, a conceção de trabalho é bastante interessante e humanizadora, visto que este contribui para a realização plena dos homens, conforme se pode ler em algumas afirmações de ambas as personagens:

“[...] os nossos três ofícios, os meus dois e o seu, nos seus melhores dias podem dar-nos um sentimento de plenitude. O seu ofício e o ofício de químico, que se lhe assemelha, porque nos ensinam a sermos inteiros, a pensar com as mãos e com o corpo todo [...] e ensinam, por fim, a conhecer a matéria e a enfrentá-la. E o ofício de escrever, porque concede alguns momentos de criação [...]” (p. 173)

E “[...] o termo «liberdade» tem notoriamente muitos sentidos, mas talvez o tipo de liberdade mais acessível, mais subjetivamente gozado, e mais útil à sociedade humana, coincide com sermos competentes no próprio trabalho, e, portanto, em sentirmos prazer ao desempenhá-lo.” (p. 173).

O montador de treliças⁵ e o químico-escritor demonstram de que maneira a cabeça e as mãos estão ligadas, e de que forma as atividades intelectuais ou manuais não se podem dissociar do ato de pensar ou de criar, permitindo ao homem o seu próprio aperfeiçoamento. Fazer algo bem feito só por fazê-lo, é uma capacidade ao alcance da maioria dos seres humanos, apesar de na sociedade moderna essa habilidade não ser valorizada.

Para o químico de vernizes, narrador-ouvinte, a chave para a liberdade é a arte de escrever, a força criadora, capaz de produzir algo novo, a partir de uma narrativa, neste caso de tradição oral:

“De facto, como há uma arte de narrar, solidamente codificada ao longo de mil provas e erros, do mesmo modo há uma arte da escuta, igualmente antiga e nobre, para a qual, no entanto, ao que eu saiba, nunca foi formulada uma norma. Entretanto, cada narrador sabe por experiência que a cada narração o ouvinte acrescenta uma contribuição decisiva [...]” (p. 47)

⁴ Palavra grega: valor moral, ética, atitudes.

⁵ Em engenharia é um sistema de cruzamento de vigas usado no travejamento de pontes e telhados.



Para o narrador Faussone, a chave para a Liberdade é confirmada através do nome da personagem Libertino:

“O meu nome Tino, quer dizer Libertino. Na verdade, o meu pai, quando foi registar-me, queria que eu me chamasse Libero [...] O meu pai queria chamar-me Libero, porque queria que eu fosse livre. [...] para ele, livre queria dizer não trabalhar sobre as ordens de um patrão [...] não numa fábrica fazendo para o resto da vida os mesmos gestos agarrados à linha de montagem até ao dia em que já não serve para nada e lhe dão a liquidação e a reforma para se sentar nos bancos.” (p. 101)

A família quis chamá-lo de Libero, mas foi impedida pelo regime fascista. Libertino é, de qualquer forma, um elogio à liberdade (que se concretiza nas muitas viagens realizadas).

Contudo, Faussone, o apelido, deriva de *faus*, palavra que em dialeto piemontês significa falso. Se a liberdade está presente no nome desta personagem, a questão do falso também não é menos verdadeira. Se em inúmeras páginas do livro de Primo Levi, o que é feito e produzido pelo homem passa a ter um valor e a significar liberdade, não é menos verdade que o trabalho, experimentado pelo autor noutras circunstâncias, remete para os horrores vividos no Campo de Trabalho nazi e para a servidão “De qualquer forma, digo-lhe, nunca aceitei trabalhos na Alemanha, é uma terra que nunca me agradou” p. 21 ou “[...] em tempos longínquos, também eu me envolvi com os deuses nas suas quezílias; eu também tinha encontrado as serpentes no meu caminho, e este encontro fez-me mudar de condição” (p. 67).

A noção central de trabalho, que atravessa toda a obra, situa-se já numa sociedade de crescente individualização e constante mudança, “[...] e assim chega a vontade de mudar de trabalho. [...]” (p. 55), onde as pessoas têm mais liberdade para fazer escolhas, mas também carregam a responsabilidade por essas escolhas, “[...] alguém como eu não pode constituir família, nem ter amigos. E, talvez, até os faça, os amigos, mas duram tanto quanto dura o estaleiro [...]” (p. 40).

Primo Levi sugere que a alienação no trabalho também existe e pode “debilitar e estorvar o *homo faber*, o homem fabricante” (p. 55).

A ideia de que os seres humanos são *homo faber* está relacionada com o papel fundamental da atividade produtiva na realização do potencial humano. Hannah Arendt, no século XX, desenvolveu esta ideia, especialmente na obra *A Condição Humana* (1958). Arendt explorou as diferentes atividades humanas, como o trabalho, a ação e o pensamento, e como elas contribuem para a condição humana. Ela enfatizou a distinção entre trabalho (trabalho necessário para a sobrevivência), ação (atividades políticas e interações sociais) e contemplação (pensamento).

Hannah Arendt retomou as ideias de Aristóteles⁶, na obra *Política*, em que a natureza humana existe em relação às atividades práticas e produtivas. O filósofo grego destaca a importância da ação prática (práxis) e da produção (poiesis) na vida humana.

De acordo com Primo Levi, é necessário, ser uma testemunha, seja a partir do ponto de vista daquele que a vivenciou ou daquele que a observou:

“Uma montagem é um trabalho que cada um deve estudar por conta própria, com a própria cabeça, e sobretudo com duas mãos: porque faz muita diferença ver as coisas de uma poltrona ou do alto de uma torre de quarenta metros.” Seja como for, “a única solução era pensar” (p. 79).

Contudo, também contrapõe:

“As coisas que as pessoas pensam quando ousam julgar sem refletir sobre questões fora do seu campo de competência! Atribuir as responsabilidades em conformidade com as competências? Mas estamos

⁶ 384–322 a.C., filósofo grego, discípulo de Platão.



a brincar? Seria de ver se esse sistema conseguiria ser tolerado pelos montadores, e mais complicado seria se aplicado noutras atividades bem mais subtis e complexas.” (p. 83)

“Deve o educador tomar [...] como modelo a pelicana, que se depena e se despe para tornar mais macio o ninho das suas crias, ou a ursa, que as encoraja a trepar até ao cimo dos abetos e depois as abandona lá em cima e vira costas sem voltar para trás? Qual é o melhor modelo didático: o da têmpera⁷ ou do revenimento⁸? [...] e depois de três mil anos de discussão ainda não se sabe bem qual é o melhor.” (p. 97)

Historicamente, o conceito de educação integral é extenso e apresenta diversas interpretações. Aristóteles, Marx, Freinet⁹, e Gramsci¹⁰ são figuras importantes no contexto da teoria social e educacional, cada um dando a sua contribuição, de maneira significativa, para diferentes aspetos do pensamento social, político e pedagógico.

A visão Aristotélica da educação continua a ser considerada uma base importante para o pensamento educacional do ocidente. Na sua obra *Política* e nos seus ensaios sobre ética, Aristóteles vê a educação como um meio para preparar o homem para viver em sociedade, desenvolvendo as suas potencialidades físicas, intelectuais e morais. A ética e a participação política são valorizadas e o método dialético é um elemento essencial da educação, com vista a formar cidadãos virtuosos que promovam o bem comum e a excelência em todas as áreas da vida.

Marx analisa a educação como um reflexo e um instrumento do sistema capitalista, que reproduz as desigualdades e as relações de classe na sociedade. Este teórico defende uma educação crítica e emancipadora, que contribua para a superação do capitalismo e a construção do socialismo. Terry Eagleton¹¹, em *Versões de cultura*, p. 36, defende a mesma teoria: a cultura popular é uma forma de energia criativa da classe operária, que poderá transfigurar a ordem social, de que ela própria é produto.

Freinet propõe uma educação centrada no aluno, que valorize a sua experiência, a sua participação e a sua cooperação, através de métodos educacionais práticos e inovadores, que estimulem a criatividade, a autonomia e a cidadania, com o objetivo de tornar a educação libertadora, capaz de romper com os modelos tradicionais e autoritários.

Gramsci concebe a educação como um instrumento de emancipação social, que contribua para a formação da hegemonia cultural das classes populares, defendendo a escola unitária, que equilibre o trabalho e a cultura, e que forme cidadãos críticos e conscientes das relações de poder na sociedade.

Piaget¹² propõe a educação como um processo de construção do conhecimento, que respeite o desenvolvimento cognitivo das crianças. Na sua abordagem construtivista, o papel ativo, criativo e descobridor dos alunos é valorizado e é aquele que proporciona experiências educacionais desafiadoras e significativas.

Todos, de alguma maneira, reforçam a ideia de uma educação *omnilateral* (expressão de Frigotto¹³, 2012), cujo termo vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”.

A educação *omnilateral* é uma conceção de educação que visa o desenvolvimento integral e emancipador do ser humano, em todas as suas dimensões e sentidos. Este tipo de educação propõe articular a escola e a sociedade,

⁷ Têmpera — processo que aumenta a dureza e resistência do aço.

⁸ Revenimento — processo que reduz a fragilidade do aço e amplia as qualidades e a maior utilidade e tenacidade.

⁹ 1896–1966 — pedagogo francês e criador da pedagogia Freinet.

¹⁰ 1891–1937 — filósofo e teórico político italiano.

¹¹ filósofo, professor e crítico literário britânico.

¹² 1896–1980 — Psicólogo suíço conhecido por suas contribuições significativas para o campo da psicologia do desenvolvimento cognitivo.

¹³ Frigotto é um professor, filósofo e pedagogo brasileiro, que se destaca por sua teoria pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica. É um crítico do sistema capitalista e da educação tradicional, defendendo uma educação emancipadora, que articule o trabalho, a cultura e a cidadania.



o trabalho e a cultura, o conhecimento e a experiência, a colaboração e a participação, com o objetivo de não ser apenas transmissão de informações, mas permitir o seu acesso e a construção de conhecimentos, rompendo com a hegemonia do saber sistematizado e promovendo aprendizagens significativas e emancipadoras.

Faussone, como seu olhar crítico, questiona e afirma:

“Grande parte da instalação era de aço inoxidável, e o senhor sabe, que o aço inoxidável é um excelente material, mas não verga, quero dizer que não cede com o frio... Não sabia? Desculpe, julgava que a vocês vos ensinavam estas coisas na escola.” (p. 26)

“Na escola, ensinaram-me o côncavo e o convexo: bem, eu tornei-me um montador convexo, e os trabalhos côncavos não os quero para mim.” (p. 39)

De acordo com Dermeval Saviani¹⁴, a sistematização e a socialização do conhecimento é idealizada a partir das relações entre a teoria e a prática, em um modelo educacional que chama para si a concepção de educação integral, ressaltando que a atividade nuclear da escola e a de “propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (Saviani, 2016, p. 57).

Em *Todo o homem é filósofo*, António Gramsci afirma:

“É preciso destruir o preconceito de que a filosofia é algo muito difícil pelo facto de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas [...] é preciso demonstrar que todos os homens são filósofos [...] já que na mais simples manifestação de uma atividade intelectual, na linguagem, está contida uma determinada concepção do mundo.” (Gramsci, 2001, p. 93).

Segundo este autor, o trabalho escolar é um elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que possibilita o desenvolvimento humano em geral. Não restam dúvidas que as produções humanas, sejam manuais ou intelectuais, são aquilo que, simultaneamente, nos torna seres sociais e que nos podem levar a destruir ou a reinventar a própria Humanidade.

“Em todos os casos, a Literatura permanece flutuando acima da vida social, cumprindo uma missão integradora.”

(Figueiredo, 2016)

Referências

- Carminati, H. B. (2020). O trabalho liberta? — Uma leitura de “A chave estrela” de Primo Levi. *Literatura Italiana Traduzida*, 1(3). <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/209918>
- Dewey, J. (1979). *Educação e democracia*. Atualidades Pedagógicas.
- Dias, M. S. (2020). A Urgência do indizível: as contribuições de Primo Levi. *USP*.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.). <https://dicionario.priberam.org/>
- Eagleton, T. (2000). Versões de Cultura. In T. Eagleton (Ed.), *A Ideia de Cultura*. Blackwell Publishers Limited.
- Figueiredo, C. (2016). O multiculturalismo e a dialética do universal e do particular. *Estudos Avançados*, 30(87). <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870014>
- Gramsci, A. (2001). *Todo o homem é filósofo*.
- Levi, P. (1998). *Se isto é um homem* (1.ª ed.). Dom Quixote.

¹⁴ 1943–80 anos, Professor, filósofo e pedagogo brasileiro.



Levi, P. (2021). *A Chave de Luneta*. Editora Minotauro.

NOVA (s.d.). Repositório da Universidade NOVA. <https://www.unl.pt/nova/publicacoes-cientificas>

Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade, in Movimento. *Revista de Educação*, (4). <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.



O livro de Margery Kempe: análise e tradução da primeira autobiografia escrita em língua inglesa, de Fernanda Nunes (2023)

[10.29073/naus.v7i1.902](https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.902)

Recebido: 25 de março de 2024.

Aprovado: 24 de junho de 2024.

Publicado: 27 de junho de 2024.

Autor/a: Clara Vasconcelos , Universidade de Pernambuco, Brasil, clara.mavasconcelos@upe.br.

Fernanda Cardoso Nunes é Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Professora Assistente na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Em 2023, ela defendeu a sua Tese de Doutorado e publicou, no mesmo ano, um recorte de sua pesquisa, intitulado *O livro de Margery Kempe: análise e tradução da primeira autobiografia escrita em Língua Inglesa* na coleção PósLetras; tornando-se, assim, a primeira publicação correspondente à Linha de Pesquisa em Estudos Clássicos e Medievais (López; Deplagne, 2023).

Em *O livro de Margery Kempe: análise e tradução da primeira autobiografia escrita em Língua Inglesa*, Nunes (2023) desconstrói o imaginário acerca das mulheres da Idade Média e nos apresenta a anacoreta Juliana de Norwich e a religiosa Margery Kempe como duas figuras que nos fazem repensar a escrita da História ao traçar a genealogia das autoras. Desse modo, Nunes (2023) promove um mapeamento da Literatura Inglesa do *Middle English* que caminha *pari passu* à discussão sobre a literatura de autoria feminina tão somente de Língua Inglesa, mas também, do contexto medieval europeu.

Portanto, os objetos investigados por Nunes (2023) são as obras *Revelations of Divine Love* e *The Book of Margery Kempe*, escritos por Juliana de Norwich e Margery Kempe, respectivamente. Isso posto, vemos que as duas autoras são duas mulheres *avant la lettre* que compõem o cânone literário de escritoras de Língua Inglesa, as quais deixaram um legado inestimável na História e na Literatura de autoria feminina. Dessa forma, em uma época na qual as mulheres não tinham o direito sequer de se tornarem letradas, as duas místicas inglesas nos presenteariam com os seus livros que se tornaram algumas das primeiras obras escritas por mulheres em Língua Inglesa.

Assim, Fernanda Nunes (2023) realiza a tradução, em caráter inédito, de *The Book of Margery Kempe*, bem como, procede análises sobre a obra. Desse modo, Nunes (2023) conclama teóricos das áreas da Tradução, dos Estudos de Gênero e da Literatura, bem como, os seus desdobramentos acerca da Literatura Religiosa produzida por mulheres. Logo, a tradução realizada por Nunes (2023) não se limita a questões linguísticas interlinguais; pelo contrário, vai além ao compreender a tessitura da obra de Kempe sob um viés desconstrutivo do imaginário falocêntrico da Idade Média que silencia as mulheres.

Outrossim, é importante salientar o caráter memorialístico das obras em questão, uma vez que elas marcam as vivências das experiências místicas das duas inglesas. Pois, as memórias de Norwich e de Kempe, ao serem transmutadas para as narrativas, colaboram para a construção e para o reconhecimento do protagonismo feminino nas terras da antiga Albion; justamente, ao demonstrar que as mulheres não eram totalmente iletradas, como se costuma convencionar a figura feminina medieval.

Destarte, em *O livro de Margery Kempe: análise e tradução da primeira autobiografia escrita em Língua Inglesa*, Fernanda Nunes (2023) organiza a obra em três seções: “Literatura de autoria feminina inglesa medieval: pelas terras de Albion, mulheres de letras”; “Traduzindo narrativas místicas medievais de autoria feminina: questões de cânone e estudos de gênero”; e “O livro de Margery Kempe”. Para tanto, Nunes (2023) nos brinda com uma pesquisa que traça um percurso histórico sobre a escrita feminina e o situa nas discussões sobre gênero, tradução e cânone ao desvelar para o leitor como estas categorias estão interconectadas; situando-as “no campo História das Mulheres e da Crítica Literária Feminista” (Nunes, 2023, p. 16).



Com o auxílio dos campos da História das Mulheres e da Crítica Literária Feminista, verificamos que a proscrição “o *olvidamento*” das mulheres no âmbito da Literatura Inglesa passa a ser revisto e a reescrita das histórias das mulheres caminha paralelamente aos movimentos feministas. Dessa forma, apreendemos o caráter político do apagamento das mulheres na produção literária ao longo dos séculos.

Quando consideramos tais atitudes em relação à participação das mulheres na produção literária, compreendemos o porquê de Beowulf, Brutus e o Rei Artur serem figuras masculinas centrais no imaginário literário inglês. Assim como Caedmon, Beda, Geoffrey de Monmouth e Geoffrey Chaucer serem nomes representativos de escritores do Old English e do Middle English.

Mas qual é o lugar das mulheres nesse universo predominantemente androcêntrico? Tal reflexão nos leva a considerar o papel do cânone e o poder de exclusão de nomes de sua lista. Por serem majoritariamente masculino, branco e europeu, os critérios de seleção do cânone são permeados por diversas relações de poder que reverberam o caráter patriarcal, branco e judaico-cristão que este assume diante dos nomes e títulos que devem ou não serem inclusos na lista. Conforme Nunes (2023) destaca, não é de se estranhar que as primeiras autoras medievais a integrarem o cânone sejam as religiosas. Tal fato denota o poder exercido pela Igreja Católica, o que coaduna o teor “androcentrado” e hegemônico excludente do cânone.

Mesmo em meio à aura religiosa, a escrita de si promovida pelas místicas a partir das suas experiências com o divino, constituem-se como um ato transgressor frente ao patriarcado, instituindo-se como uma alternativa à produção literária da época nitidamente patriarcal. Por conseguinte, Nunes (2023) ressalta que Norwich e Kempe são a “contraparte inglesa” do movimento literário que surgiu no medievo europeu tendo como padrão a escrita feminina mística. Logo, Juliana de Norwich se tornou uma das maiores teólogas desse recorte histórico, compondo um perfil partilhado por mulheres entre os séculos XI e XV a partir de suas experiências subjetivas com o sagrado por meio de visões.

Diante do silenciamento imposto ao feminino, a escrita mística dessas mulheres se constituiu como uma forma de transgredir o ostracismo que lhes era imposto. Dito isso, as místicas encontram na escrita uma ferramenta de subversão do emudecimento, promovendo uma ruptura com a caracterização do feminino como um ser frágil, infantilizado e propenso às armadilhas do mal. Sendo assim, essa insurreição contra a representação feminina pintada pelos homens desestabiliza os seus alçozes ao contrapor a visão essencialista de ser vulnerável que lhe é creditada.

À vista disso, a escrita de Norwich e de Kempe transpassa tais estereótipos e assume um caráter ainda mais transgressor, especialmente, quando consideramos a forma como Juliana de Norwich representa Jesus em sua trama sob uma ótica feminina, ao contrário da tradição que o caracteriza como um sujeito masculino. Desse modo, Juliana apresenta a figura de Cristo como uma mãe, além de utilizar metáforas que lhe atribuem um caráter materno. Assim, Norwich coloca em paralelo a figura de Cristo como pai e mãe da humanidade, pois “[...] Dele brota a nossa vida e o Seu amor protetor nos abriga e acompanha incessantemente” (Norwich, 2018, p. 160 *apud* Nunes, 2023, p. 59).

Kempe também transgride os parâmetros de escrita feminina da Idade Média ao fazer emergir no texto as suas experiências como mulher que experiencia o contato com o Divino, ao passo que tenta moldar a sua imagem como a de uma mulher santa. Tal fato faz com que a obra de Margery Kempe se situe tanto como uma autobiografia, como também, uma hagiografia. Assim sendo, podemos considerar que, as experiências de Kempe com o sagrado a torna um sujeito à frente de seu tempo, conseguindo autonomia, inclusive, para deixar a sua família e seguir uma vida de peregrinações pela Inglaterra e Europa após ter visões que a conduziam a seguir a vida espiritual.

Todavia, é relevante ressaltar essas mulheres, bem como, outras em situações similares que também foram vítimas de perseguições devido à conduta que adotavam, pois estavam à margem da figura de mulher que a sociedade lhes requeria. Margery Kempe, por exemplo, foi acusada e presa por heresia lollarda devido à forma



como ela entrava em contato com o divino por meio de suas visões, uma vez que ela “[...] causava espanto em seus contemporâneos, pois se expressava através de choros, gritos e contorções” (Nunes, 2023, p. 54).

Sendo assim, observamos como as três perspectivas teóricas (perspectiva religiosa, crítica literária feminista e a história das mulheres) aliadas aos estudos da tradução — que Fernanda Nunes (2023) elenca como elementos basilares de sua pesquisa —, se entrelaçam para a produção de conhecimentos e de compreensão das obras de Norwich e Kempe. Pois é necessário compreender a religião como fator preponderante tanto para a exclusão de mulheres como para a sua inclusão no cânone literário. Visto que, a crítica literária feminista desmistifica o caráter essencialista de gênero que, durante tanto tempo, foi imposto e naturalizado em relação à imagem feminina como uma pretensa fragilidade; e como a história das mulheres ajuda a reescrever a História e a contestar as narrativas instauradas pelo patriarcado. No tocante à tradução, observamos que o lugar que ela ocupa também está entrelaçado ao feminino.

Por conseguinte, resgatando a discussão sobre a tradução, Nunes (2023), ao mencionar Chamberlain em sua obra *Gênero e a metafórica da tradução* (1998), explora a relação entre a tradução e o feminino ao observar que o ato tradutório é visto, muitas vezes, como algo de segunda mão, inferior e menos prestigiado. Dessa maneira, de acordo com Chamberlain (1998), Fernanda Nunes explicita que a carga semântica que muitas metáforas carregam consigo possuem um valor negativo por meio da sexualização da tradução.

Esse teor pejorativo atribuído ao ato tradutório se consubstancia e se materializa na figura de *les belles infidèles*. Tendo isso em vista, à medida que as traduções são belas e auxiliam o leitor de que desconhece o idioma de partida do texto — aos lhe propiciar a leitura de algo que, sem a tradução, seria difícil de ser lido —, elas também são consideradas infiéis por não serem o original. Sendo assim, a expressão metafórica que o rótulo suscita põe em paralelo a fidelidade na tradução e no casamento, cabendo a culpa sempre à mulher.

Feitas as devidas referências aos Estudos da Tradução e a sua relação com os Estudos de Gênero, Nunes (2023) explicita a importância da tradução para a construção da História e a sua relação com a memória; haja vista que esse intercâmbio, interlingual e, também intralingual, é fundamental para que se possa conhecer mais sobre a Idade Média e essas mulheres que foram durante tanto tempo silenciadas.

Chegando ao término de *O livro de Margery Kempe: análise e tradução da primeira autobiografia escrita em Língua Inglesa*, Fernanda Nunes (2023), em um trabalho de fôlego, nos presenteia com uma tradução de *O livro de Margery Kempe* que encontra-se dividido em Livro 1, Livro 2 e Capítulo 1. A sua tradução, a partir do único manuscrito de 1438, disponível na *British Library*, é uma oportunidade inigualável de conhecer e compreender a Idade Média e as mulheres que viveram nesse período por meio da voz feminina de Margery Kempe, bem como, das considerações que a autora faz acerca de Juliana de Norwich. Em síntese, chegamos às considerações de que, Nunes (2023) nos convoca a repensar a Idade Média, assim como, as representações reducionistas dessa época e das mulheres que fizeram História nesse período. Portanto, a contribuição de Fernanda Nunes (2023) aos Estudos de Gênero, à Literatura, à Tradução e à História nos faz mergulhar na história de mulheres que, por meio de uma *praxis* religiosa, conseguiram romper com os estereótipos de fragilidade do feminino que se constitui, antes de tudo, como atitudes políticas contra a figura feminina.

Referências

Chamberlain, L. (1998). *Gênero e a metafórica da tradução* (N. Viscardi, Trad.). In P. Ottoni (Ed.), *Tradução. A prática da diferença*. FAPESP/UNICAMP.

López, J. I. J. C., & Deplagne, L. E. de. F. C. (2023). Apresentação. In F. C. Nunes (Ed.); *O livro de Margery Kempe: análise e tradução da primeira autobiografia escrita em língua inglesa* [recurso eletrônico]. Editora do CCTA.

Norwich, J. de. (2018). *Revelações do Amor Divino* (M. E. H. Nielsen, Trad.). Vozes.

Norwich, J. de. (2018). *Revelações do Amor Divino* (M. M. Maroldi, Trad.). Paulus.



Nunes, F. C. (2023). *O livro de Margery Kempe: análise e tradução da primeira autobiografia escrita em língua inglesa* [recurso eletrônico]. Editora do CCTA.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** Nada a declarar.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.

**Revista Lusófona de
Estudos Culturais e
Comunicacionais**

Cultivando conhecimento