

LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO

arte, identidade e outras linguagens

José Flávio da Paz
(Organizador)

LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO

arte, identidade e outras linguagens

José Flávio da Paz
(Organizador)

Joinville/SC
Clube de Autores Publicações S/A
2020

Copyright © 2020 – Todos os direitos reservados ao organizador.

Todos os direitos reservados – a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste livro só é autorizada pelos organizadores. A violação dos direitos do autor, conforme Lei nº 9.610/98 é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Coordenação Editorial: *José Flávio da Paz & Casa Literária Enoque Cardoso*

Ficha catalográfica

Língua, literatura e ensino: arte, identidade e outras linguagens / 1ª edição.
Organização José Flávio da Paz – Joinville: Clube de Autores Publicações S/A, 2020.

137 p.

ISBN: 978-65-87128-14-6

1. Literatura. 2. Artes. 3. Interdisciplinaridade. 4. Educação. I. Paz,

NOSSO CONSELHO EDITORIAL e CIENTÍFICO:

Carlos André Lucena da Cruz (Estácio-RN/Brasil); Deise Leite Bittencourt Friedrich (IFRS/Brasil); Ederson Luís Silveira (UFSC/SE-Brasil); Eva Cristina Francisco (IFSP/Brasil); Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA/Brasil); Gueidson Pessoa de Lima (IFRN/Brasil); José Eduardo Martins de Barros Melo (UNIR/Brasil); José Flávio da Paz (UNIR/Brasil); Paula Raphaelle Soares Pompeu (Estácio-RN/Brasil); Rafael Ademir Oliveira de Andrade (UNISL/Brasil); Walnice Aparecida Matos Vilalva (UNEMAT/Brasil)



Clube de Autores Publicações S/A - CNPJ: 16.779.786/0001-27
Rua Otto Boehm, 48 Sala 08, América - Joinville/SC, CEP 89201-700
www.clubedeautores.com.br
atendimento@clubedeautores.com.br

SUMÁRIO

Prefácio.....	7
Ressignificando o Seminário Acadêmico à luz da sociorretórica.....	15
<i>Antônia Cristina Valentim da Luz - PPGEL/UFMT</i>	
<i>Deise Leite Bittencourt Friedrich - IFRS</i>	
Processos de recategorização de referentes no mundo do crime: um estudo a partir de alcunhas de contraventores....	37
<i>Maria Lucinária Lustosa de Araújo - SEDUC-PI</i>	
<i>Francisco Renato Lima – UEMA/CESTI/CEAD-UFPI</i>	
<i>Maria Helena de Oliveira - SEDUC-PI</i>	
Entre símbolos e representações: um estudo sobre a obra <i>O lobo</i>, de Graziela Bozano Hetzel	59
<i>Felipe Eversom Camargo Pontes - PPGEL/UNEMAT</i>	
<i>Adrieli Ferreira Nogueira - PPGEL/UNEMAT</i>	
<i>Luan Paredes Almeida Alves - PPGEL/UNEMAT</i>	
As representações sociais e políticas em <i>Noemi</i>, em <i>Caminho de Pedras</i>, de Rachel de Queiroz: entre preconceitos, silenciamentos e resistências.....	77
<i>Francisco Jeimes de Oliveira Paiva - SEDUC-CE</i>	
<i>Eduardo Dias da Silva - PósLIT/UnB/SEEDF</i>	
A literatura surda como instrumento potencializador no ensino de libras como língua materna para surdos.....	97
<i>Mauro Silvano Medeiros Pereira – SEMEC de Riacho da Cruz/RN</i>	
<i>Gueidson Pessoa de Lima - IFRN</i>	
O escorrer da poética nos deslimes entre a loucura e a lucidez, em <i>Insânia</i>, de Luciene Carvalho	117
<i>Maria Elizabete Nascimento de Oliveira - CEFAPRO, Cáceres-MT</i>	
<i>Polyana Sampaio da Silva Scrimim – PPGEL/UNEMAT</i>	

Prefácio

O fazer docente perpassa diferentes e significativas instâncias, seja em nível discursivo, semiótico ou literário. Ainda que nós, docentes-pesquisadores, tenhamos olhares circunscritos e diversos, sobre o ensino da língua e da literatura, ambas permeiam nossa formação e guiam nossos passos para além de nossa atuação docente e de nossas pesquisas. No âmbito educacional, nos unimos por troca de saberes e por uma atuação transformadora, não tão somente didático-pedagógica, mas também de partilhas de nossas produções acadêmicas.

É neste processo que professores-pesquisadores se unem para evidenciar suas contribuições na 1ª edição desta obra que foi muito bem pensada e organizada, pelo brilhante colega Prof. José Flávio Paz da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O qual nos convida à missão de estimular e convocar à reflexão de novos leitores, através dos artigos contemplados neste livro.

A presente obra **Língua, Literatura e Ensino: Arte, Identidade e outras Linguagens**, abarca diferentes percepções desses docentes, educadores/pesquisadores, que primam sobretudo por promover a criticidade e a reflexão, enquanto agentes plurais no ato de lutas diárias por manter a educação viva e emancipadora. E, é nesse crescer contínuo, que nos dispomos em nossos textos, unidos de Norte a Sul do Brasil, a apresentar aos leitores questões extremamente relevantes que perpassam o seguinte universo: dos gêneros textuais, dos estudos textuais e discursivo, do ensino literário, a fomentar ainda mais a crítica e historiografia literária, o olhar emancipador que a literatura liberta, seja na literatura infanto-juvenil, pela análise de contos clássicos, seja nas narrativas da literatura brasileira que aborda às questões da violência social, além da forma como a literatura surda, pode ser potencializadora no processo de ensino e aprendizagem da Libras.

Os artigos dos autores de distintas vertentes dos estudos da linguagem e dos estudos literários, apresentam o resultado das pesquisas realizadas nas mais diversas formas: em métodos de pesquisa aplicada, quali-quantitativos, qualitativos e quantitativos, exploratórios e descritivos, os quais em sequência são especificados.

No primeiro artigo, intitulado: **Ressignificando o Seminário Acadêmico à luz da sociorretórica**, de autoria de Antônia Cristina Valentim da Luz e Deise Leite Bittencourt Friedrich em que apresentam o ensino pautado na concepção de língua viva que se manifesta nas práticas sociais por meio de textos, materializados em gêneros textuais, e entende que esta língua possui duas modalidades (fala/escrita), admite que as situações comunicativas em sala de aula se realizam em eventos que integram oralidade e letramentos. Tem-se a análise do Seminário Acadêmico à luz da sociorretórica, em que as autoras desmitificam as relações entre fala e escrita e os aspectos envolvidos na situação de produção em quatro cursos de Bacharelado da UFMT. A linguagem em uso se adapta às necessidades e aos padrões culturais da comunidade discursiva, como asseveram Biasi-Rodrigues et al (2009, p. 32): “a estrutura, o conteúdo e os traços léxico-gramaticais dos gêneros são abordados ao lado de características da comunidade discursiva, incluindo os seus valores, suas práticas e suas expectativas sobre o gênero”. Concluem que, o ensino sistematizado do SA pode ampliar a agência dos sujeitos, pois só poderão realizar escolhas conscientes na etapa de preparo ao reconhecerem as especificidades contextuais de produção e a respectiva adequação das características do gênero.

No segundo artigo, sob o título **Processos de recategorização de referentes no mundo do crime: um estudo a partir de alcunhas de contraventores**, dos autores Maria Lucinária Lustosa de Araújo, Francisco Renato Lima e Maria

Helena de Oliveira, em que se propõem a investigar os sentidos produzidos pelas alcunhas de contraventores, baseando-se, teoricamente, na perspectiva da referenciação (MONDADA; DUBOIS, 1995), mais precisamente na recategorização metafórica, seguindo os estudos de Lima (2009). Nisso, mostram a evolução que ocorreu nessa relação, que vai desde a noção de referência ao conceito de referenciação, apontando também, como protagonista deste estudo, a recategorização como sendo uma estratégia de remodelar os objetos do discurso dentro de uma dimensão cognitivo-discursiva, abordagem proposta por Koch (2004); Mondada; Dubois (2003), Marcuschi (2007) e também discutida por Cavalcante et al. (2010) e Koch (2008). Corroboram com a tendência de análise textual no campo dos estudos da linguagem, a partir de uma visão sociocognitiva, pois acreditam que a todo instante estamos criando e recriando novos conceitos e ideias por meio de nossos discursos. Os resultados do estudo apontam que as metáforas e metonímias estão cada vez mais frequentes no cotidiano e que são utilizadas com várias funções. Destacam que as recategorizações realizadas por essas alcunhas são importantes no meio policial e jurídico, pois facilitam no momento da identificação do contraventor, assim como na localização dos autos.

No próximo trabalho, sob o título: **Entre símbolos e representações: um estudo sobre a obra O lobo, de Graziela Bozano Hetzel**, em que os autores Felipe Eversom Camargo Pontes, Adrielli Ferreira Nogueira, Luan Paredes Almieda Alves, apresentam na pesquisa uma possibilidade de leitura a partir da obra literária infanto-juvenil “O Lobo”, que tomam como corpus, em que observam a trajetória da personagem infantil Lília após a prisão de seu pai. A princípio, destacam o fato de a narrativa ser construída a partir de um *mise en abyme*, ou “redobramento especular da narrativa” (DALLENBACH, 1979, p. 53). Isto é, existe uma narrativa que se encontra de modo espelhado a outra,

sendo que ambas constituem apenas uma. Ambas as perspectivas apontam para a existência de uma história dentro de outra que, no decorrer da trama, entrelaçam-se e, em certa medida, tornam-se uma só ou exercem influência nas ações uma da outra. Considerando essas duas narrativas entrelaçadas, desenvolveram a análise a partir de três pontos que consideraram fulcrais e simbólicos: a construção da atmosfera austera, sombria e repressiva da obra, possibilitando uma metaforização da prisão do pai; o lobo como uma figura mítica recorrente na literatura e cultura mundiais, e o amadurecimento da menina a partir da prisão do pai e da mediação do lobo. A obra parece trazer temáticas não muito usuais ao universo infantil, fugindo, assim, do caráter utilitário recorrente nesse campo. Nessa obra, a criança é representada como um ser humano, e suas frustrações e tristezas não são vistas como menores, como a maior parte de nós, adultos, enxergamos. Concluem que existe a construção, de fato, de uma literatura que dá à criança a possibilidade de se emancipar, de encontrar o seu lugar no mundo e de se sentir representada.

O artigo **As representações sociais e políticas em Noemi, em Caminho de Pedras, de Rachel de Queiroz: entre preconceitos, silenciamentos e resistências**, os autores Francisco Jeimes de Oliveira Paiva e Eduardo Dias da Silva, buscam analisar à luz da historiografia literária e da fortuna crítica as representações sociais e políticas da atuação-militante de Noemi, sob o crivo do narrador na diegese de Caminho de Pedras (1987). Diante disso, é possível fazer uma leitura das cartografias e das performances da personalidade de Noemi frente a luta das mulheres e das classes operárias em Fortaleza. Os autores defendem a relevância da leitura crítica literária em que os múltiplos discursos de uma obra literária se moldam as práticas sociais de um dado contexto situado de produção da historicidade num dado espaço/tempo ideologicamente marcados pelas diversas interações humanas. Salientam a importância da escolha do título

da obra que tem acepção metafórica, refletindo o contexto histórico-social no qual a mesma foi escrita, sendo que o título Caminhos de Pedras se refere aos caminhos tumultuados que a protagonista Noemi tem que percorrer para conseguir sua liberdade política, social e sexual, em uma sociedade fechada para as vozes femininas e para seus direitos como cidadãs. A partir das análises e das correlações histórico-sociais fica evidente o texto literário como objeto estético de “testemunho histórico” capaz de fomentar discussões acerca de produções dos saberes literários e históricos marcados por interesses de grupos ideologicamente centrados nas lutas de classes devido a exploração das relações de trabalho. Fica notório que esse romance é um documento a favor das lutas sociais, direitos das mulheres e ideias políticas socialistas. Logo, a implicação que a obra em análise suscitou foi a constatação do estilo criado por Rachel de Queiroz: a documentação em romance de lutas sociais sem usar de estratégias e, sendo direta e objetiva nos diálogos e na ação, procurando ser realista e construindo uma obra de um valor estético-literário inimaginável.

Na pesquisa **A literatura surda como instrumento potencializador no ensino de libras como língua materna para surdos**, os autores Mauro Silvano Medeiros Pereira e Gueidson Pessoa de Lima, trazem uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da Libras, mediada pela Literatura Surda, abordando-a como artefato cultural surdo, e manifestação política e identitária, em uma escola pública no Alto Oeste Potiguar. A luta por inclusão das pessoas com surdez em escolas regulares ainda é uma realidade da comunidade surda; que luta por espaços de responsabilidade social e que garantam o exercício da cidadania. Em sua especificidade de investigação, elencam as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ensino de Libras, identificam as possibilidades de utilização da literatura surda junto

a uma aluna com surdez e analisam as potencialidades e fragilidades presentes no ensino de Libras, mediada pela Literatura Surda, durante o AEE. O desenvolvimento metodológico deu-se sob uma abordagem qualitativa, caracterizada pelo enfoque interpretativo e subjetivo, no qual, há um interesse em interpretar a situação ou contexto em estudo. A partir de estudo de campo da surdez, os autores identificaram características e questões que vieram a ser debatidas e trazidas ao meio social, como elemento de discussão e contribuição à educação de alunos surdos na escola regular. Ressalta-se que a Literatura Surda, também é composta de histórias próprias, que circulam na comunidade surda, que através da língua de sinais promove como foco a valorização e o uso de língua de sinais, como o empoderamento dos Surdos e a descoberta da identidade surda. O corpus da pesquisa é a obra *O Patinho Surdo*, obra que se propõe ao desafio de criar oportunidades para que as crianças surdas tenham acesso a experiências comunicativas em Libras, na educação infantil, de modo a construir sua identidade linguística e cultural. Pode-se concluir, a aplicabilidade da literatura surda em contexto específico, como um eficaz instrumento de ensino de Libras a alunos com surdez, que se configura como um recurso rico de possibilidades e viabilidades no processo de ensino e aprendizagem dessa língua viso-gestual.

No estudo **O escorrer da poética nos deslimites entre a loucura e a lucidez, em *Insânia*, de Luciene Carvalho**, as autoras Maria Elizabete Nascimento de Oliveira e Polyana Sampaio da Silva Scrimim, evocam o convite que a obra “*Insânia*” suscita: a viver e contemplar cartas e diários, gêneros populares com prováveis cargas de veracidade, mas também, poemas, textos marcados pela imagem volúvel que pode mostrar muito, ou simplesmente não dizer nada, tudo dependendo do quão aberto estamos para a compreensão de nós mesmos dentro de um universo marcado por contradições e conflitos. Os gêneros

discursivos deslancham na obra como formas de expressões diferenciadas regadas por gotas generosas de loucura, loucura essa que diz muito mais que um relato com forma fixa e/ou parágrafos ordenados, que tanto diferem da liberdade do verso e/ou da carta. Para seguir o roteiro inverso e lírico de Luciene, é preciso livrar-se dos rótulos e se deixar conduzir por uma desconhecida, louca e liberta, presente propiciado pelo universo da ficção. A não espera imediata pelas respostas das cartas pode sugerir ao leitor que ele mesmo satisfaça à narradora e reflita com ela as questões expostas, sem uma resposta apresentada após cada um dos escritos e/ou das cartas enviadas. É como se o interlocutor devesse se portar mais que como leitor, como aquele que está com a obra nas mãos, mas pudesse sentir e viver o texto, do seu lugar; visto que uma carta exige resposta, e se não há, cabe a alguém exercer o papel do destinatário. A autora em *Insânia* brinca com esse jogo de vela e desvela, apontam para dois universos construídos em diálogos, sonho e/ou realidade. Assim, questionam: há algo real na obra? Há de fato cartas escritas por uma paciente? Há respostas verídicas da psiquiatra às cartas? A sensação que temos é que, talvez esteja oculta a real proposição da obra. *Insânia* é a história dos registros de quem a luta e a resistência foram/são companheiras. Luciene descreve poeticamente os episódios psiquiátricos e coloca em xeque a percepção estereotipada que, muitos de nós, temos sobre a loucura, com recheios poéticos. Trata-se de um fascinante jogo entre a criação poética e as experiências vividas produzido por quem foi jogada ao submundo do sistema manicomial e conseguiu emergir pela/com a literatura.

Espera-se então, que essa coletânea de textos reunidos em *Língua, Literatura e Ensino: Arte, Identidade e outras Linguagens*, sirva de estímulo a muitos docentes, que se sintam motivados a transformar ainda mais as suas práticas para além dos muros da esfera educacional. Que possam suscitar novos debates, mais leituras, trocas de saberes e se sintam motivados como nós, a

produzir mais partilhas com sabores de cultura, identidade e resistência frente a tantas intempéries sociais, as quais nós educadores temos vivenciado. Uma boa leitura!

Profa. Deise Leite Bittencourt Friedrich

Doutoranda em Letras com ênfase em Linguística - UERJ. Mestra em Linguística Aplicada. Especialista em Estudos do Texto e do Discurso. Especialista em Educação. Licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Professora efetiva na área de Língua Espanhola e Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS-Campus Porto Alegre.

Ressignificando o Seminário Acadêmico à luz da sociorretórica

*Antônia Cristina Valentim da Luz - PPGEL/UFMT¹
Deise Leite Bittencourt Friedrich - IFRS²*

Considerações iniciais

O ensino pautado na concepção de língua viva que se manifesta nas práticas sociais por meio de textos, materializados em gêneros textuais, e entende que esta língua possui duas modalidades (fala/escrita), admite que as situações comunicativas em sala de aula se realizam em eventos que integram oralidade e letramentos. Assim, entendemos que os gêneros orais estão presentes no cotidiano, porém muitos alunos têm dificuldade de se expressar oralmente em público. Apesar disso, acabam sendo avaliados por meio de gêneros orais como o seminário acadêmico, a exposição oral ou o debate, por exemplo.

Nesta pesquisa, defendemos o ensino sistematizado dos gêneros considerados orais nos cursos de bacharelado, numa

¹ Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos-PPGEL-IL/UFMT; graduação em Letras: Francês-UNESP. É integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Ensino, Interação e Aprendizagem (LEIA) e do Grupo de Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas (GEDDELI). <http://lattes.cnpq.br/7361514614974154>.

² Doutoranda em Letras com ênfase em Linguística-UERJ. Mestrado em Linguística Aplicada-UNISINOS. Especialização em Estudos do Texto e do Discurso-UFRGS e em Educação-UNINTER. Licenciada em Letras: Língua Portuguesa-UFN e em Língua Espanhola-PUCRS. Possui ampla experiência na formação de professores e em diferentes níveis de ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, onde atuou durante 16 anos. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS - Campus Porto Alegre. <http://lattes.cnpq.br/8443370679013081>.

perspectiva que considere as relações de continuum (MARCUSCHI, 2004) entre estes e os gêneros escritos. Além disso, é preciso considerar o contexto e a cultura envolvidos na situação de produção, nas palavras de Bazerman:

O gênero é apenas a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. [...] Uma vez que compreendemos a dinâmica e os fatores, podemos ter acesso a uma gama de escolhas, incluindo as escolhas que estão longe de ser tradicionais em sua aparência, mas que, todavia, satisfazem às circunstâncias. (BAZERMAN, 2011, p. 29).

Em outra publicação³, apresentamos o modelo didático (Dolz *et al.*, 2011) do gênero, neste capítulo analisamos o Seminário Acadêmico (doravante SA) à luz da sociorretórica, desnudando as relações de continuum e os aspectos envolvidos na situação de produção em quatro cursos de Bacharelado da Universidade Federal de Mato Grosso/campus Cuiabá, quais sejam: Ciência e Tecnologia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Psicologia e Sistemas de Informação. Tivemos por objetivo geral descrever o sistema de gêneros na produção do SA.

Araújo, Rafael e Amorim (2016) retomam o princípio saussuriano de que o ponto de vista cria o objeto (SAUSSURE, 1975, p. 15), seguindo esta premissa entendemos que Bazerman e Swales fizeram um recorte ao estudar gêneros acadêmicos/científicos escritos, deixando de lado os gêneros orais. Não significa que ignorem a importância destes, mas foi a escolha

³ LUZ, A. C. V.; FRIEDRICH, D. L. B.; BORGES, F. G. B. O Seminário Acadêmico em foco: investigando concepções e práticas em cursos de bacharelado. In: PAZ, J. F. da. (org.). **Poéticas do Educar: autoria, letramento e memória em educação**. – 2 ed. – Joinville: Clube de Autores Publicações S/A, 2020 (no prelo).

de ponto de vista destes autores. Procuramos, neste trabalho, adaptar os conceitos destes autores ao gênero oral em foco.

Teoria de gêneros em abordagem sociorretórica

A recorrência de ações retóricas está na base dos estudos contemporâneos que são conhecidos como sociorretórica. Esta perspectiva de estudo tem se dedicado a evidenciar que as ações de linguagem realizam propósitos sociais e, a recorrência destes os tornam tipificados (Bonini; Biasi-Rodrigues e Carvalho, 2006). A partir desse pressuposto, Miller (1984, 1994) propõe uma concepção de gênero, a partir da qual:

o gênero seja entendido como uma ação retórica recorrente e não mais como uma categoria abstrata (ou seja, que ele seja visto como uma categoria decorrente do comportamento comunicativo em ambientes específicos e aberta ao novo); e que a tipificação que está na base do gênero seja entendida como uma construção intersubjetiva da realidade e do agir sobre a realidade. (MILLER, 1984, *apud* BONINI; BIASI-RODRIGUES E CARVALHO 2006, p. 187, grifo dos autores).

É uma perspectiva de gênero que conjuga forma e conteúdo, além disso, a análise deve considerar o contexto situacional e a motivação que envolve o gênero. Para tanto, Miller acrescenta:

O que eu estou propondo [...] é que o termo “gênero”, na retórica, seja limitado a um tipo particular de classificação de discurso, uma classificação baseada na prática retórica e, conseqüentemente, mais aberta do que fechada e organizada em torno de ações situadas (ou seja, mais pragmática do que sintática ou semântica). (MILLER, [1984] 2009, p. 27-28)

As proposições de Miller se fundamentam na visão de que tipificação e recorrência não se tratam de situações materiais (condicionamentos) e sim os estados intersubjetivos (modos de ver a realidade e agir sobre ela), o que implica numa visão de construtos sociais guiados pela significação, ou seja, o que se evidencia nesta análise de gênero é o processo de interpretação, conforme apontam Bonini; Biasi-Rodrigues e Carvalho (2006). As proposições de Miller ([1984] 2009) sobre a tipificação estão na base das teorias de gênero desenvolvidas por Swales (1990) e Bazerman ([2006] 2011).

Neste estudo adotaremos alguns conceitos de Swales (1990) como: comunidade discursiva e propósito comunicativo. O conceito de *comunidade discursiva* está relacionado à “produção de textos como uma atividade social que se realiza de acordo com convenções discursivas específicas e revela o comportamento social e o conhecimento dos membros do grupo” (SWALES, 1990 *apud* BIASI-RODRIGUES, HEMAIS e ARAUJO, 2009, p. 23).

O *propósito comunicativo* é a visão de que exemplares de um mesmo gênero deveriam ter em comum a realização de certos objetivos comunicativos, a motivação principal da realização do evento comunicativo (PUC-RIO, s/d).

Conjuntos e sistemas de gêneros

Bazerman (2011) aponta que ao definir gêneros baseados apenas em traços textuais, ignora-se o papel dos indivíduos que os utilizam e constroem sentidos a partir deles. E salienta que há diferenças de percepção e compreensão, usos criativos diante de novas necessidades e alterações de modo de compreensão do gênero em épocas diferentes (*op. cit.*, p. 32). Evidencia-se nesta corrente teórica a agência dos indivíduos e os aspectos etnográficos que interferem nos modos de prática do gênero. Tal abordagem de gênero como atividade tem o propósito de “apoiar

o crescimento dos estudantes como escritores e agentes efetivos, realizando coisas no mundo através de sua escrita” (BAZERMAN, 2006, p. 06).

Agora, cumpre definir conjuntos de gêneros e sistemas de gêneros. O primeiro diz respeito à coleção de tipos de texto que uma pessoa num determinado papel (profissional, por exemplo) tende a produzir, os quais permitem identificar o trabalho desenvolvido pela pessoa, caso sejam catalogados. O sistema de gênero “compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos” (BAZERMAN, 2011, p. 33-34). Borges esclarece que “o *sistema de gêneros* é também parte do *sistema de atividades*, pois quando situamos nosso sistema de gêneros, criamos um *frame* que tende a organizar nosso trabalho, atenção e realizações, o que, nesta teoria é visto como tipificação das ações sociais” (2012, p. 130). O que podemos visualizar como um processo em círculo de tipificação do gênero pertencente a uma determinada comunidade discursiva. A figura abaixo, inspirada em Bazerman (2011, p. 30-35), representa o ciclo de tipificação do gênero:

Figura 1 - Ciclo de Tipificação do Gênero dentro de uma Comunidade



Fonte: Elaborada pelas autoras, inspirada em Bazerman (2011, p. 30-35).

Entender gêneros como atividade social é entender que eles se constituem em ferramentas para o convívio social, pois orientam os aspectos sociais das comunidades. E, nas palavras de Borges:

Gêneros podem impor opiniões, mudar regras sociais, reforçar valores de grupo, isto é, ter efeitos sobre a vida das pessoas. Entendendo que, dessa forma, comunicamo-nos por meio de gêneros, estes estão presentes em nossas ações diárias, na forma como organizamos nosso cotidiano, o que resulta em formas tipificadas, facilmente reconhecíveis. (BORGES, 2012, p. 132).

Entendemos que propósito comunicativo, comunidade discursiva, ação retórica tipificada e tipificação são noções essenciais para o entendimento do gênero discursivo sob a perspectiva sociorretórica, podendo servir como base para a análise de gêneros escritos e orais a qual realizamos a seguir.

Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa buscou compreender a dinâmica do gênero por meio de três estratégias: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e questionário. A primeira é fundamental em todo tipo de pesquisa:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao

pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, 37).

A análise documental (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) foi realizada nos Projetos Pedagógicos e no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) que nos ajudou a desvelar o sistema de gêneros e de atividades (BAZERMAN, 2011) dos cursos em foco. Tais documentos são públicos e disponíveis no site da universidade. Dessa forma, não é necessária a autorização prévia para o acesso e análise.

O questionário⁴ é característico da pesquisa com *survey*: “É a pesquisa que busca informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter. Trata-se de um procedimento útil, especialmente em pesquisas exploratórias e descritivas” (SANTOS, 1999 *apud* GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 39).

Para a análise dos documentos e do questionário, nos valemos da *técnica de análise do conteúdo* para compreender e interpretar os dados gerados. Bardin (1979) a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (p. 42).

⁴ Trata-se de um questionário de 17 questões aplicado durante a pesquisa de mestrado de Antônia Cristina Valentim da Luz, deste obtivemos informações que nos auxiliaram no levantamento do sistema de gêneros.

A partir dos dados coletados e com base em nossa experiência docente, fizemos uma adaptação de um quadro⁵ de Bezerra (2012) direcionado à modalidade Ensino a Distância (EaD) de curso superior, o qual evidencia os conjuntos que fazem parte do sistema de gêneros da comunidade. Depois, estudamos o sistema de gêneros e de atividades envolvidos na produção do SA.

Os conjuntos e sistemas de gênero da comunidade universitária em estudo

A *comunidade discursiva* (SWALES, 2006 *apud* BIASI-RODRIGUES *et al*, 2009), que ora abarcamos, pertence a uma cultura universitária reconhecida como curso de graduação com grau de bacharelado cujo propósito é a formação profissional e acadêmica, pratica atividades comuns e lida com conjuntos de gêneros comuns relacionados aos objetivos de ensino-aprendizagem característicos.

Para entendermos a dinâmica envolvida no contexto de produção do gênero SA, é necessário iniciar pelo contexto maior relacionado à rotina, aos aspectos administrativos, aos aspectos de ensino-aprendizagem e à comunicação interna e externa. Este levantamento evidencia as oralidades e os letramentos acadêmicos necessários no dia a dia de professores, funcionários e alunos dentro da instituição universitária. Inspiradas em Bezerra (2012), elaboramos o quadro a seguir que apresenta o resultado desta investigação nos documentos oficiais e na observação da rotina universitária.

⁵ Quadro elaborado por Amanda Lêdo e adaptado na publicação: Bezerra, Benedito Gomes. Conjuntos e Sistemas de Gêneros dos Estudantes em Ead. Anais Eletrônicos: 4º simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Comunidades e Aprendizagem em Rede. UFPE, 2012. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>, Acesso em 15/02/2019.

Quadro 13 - Gêneros escritos e orais nos cursos de bacharelado

Gêneros ferramentas pedagógicas	Gêneros acadêmicos/ científicos	Gêneros objetos de ensino	Gêneros institucionais	Gêneros ferramentas para comunicação
Apresentação de <i>slides</i> Artigos de opinião Fichamentos Fóruns Provas Relatórios Tabelas Trabalhos acadêmicos <i>Webquest</i> Seminário acadêmico.	Artigos científicos Dissertações Livros Projetos de pesquisa Resenhas Resumo Teses Debate Exposição oral Palestras Comunicações Seminário acadêmico.	Laudo técnico Relatório técnico Fichamento Resenha Resumo acadêmico Planilhas Tabelas Gráficos Consulta/ atendimento Relatório de Estágio Trabalho de Conclusão Seminário Acadêmico Exposição oral Debate Apresentação de TC.	Avisos Ementas Entrevistas Formulários Notícias Ofícios Planejamento de atividades Questionários de pesquisa Certificados Declarações Processos eletrônicos Matrícula Planos de Ensino.	(AVA): <i>blog</i> de cada disciplina, perfil do aluno, <i>Chat e E-mail</i> <i>*Gêneros das redes sociais</i> Mensagem de texto de celular (MSN) Telefonemas

Fonte: Elaborado pelas autoras, inspirado em BEZERRA, 2012, p. 10

O quadro nos apresenta a complexidade de gêneros que envolvem a comunidade acadêmica, os quais atendem a diferentes propósitos comunicativos. Com certeza há mais gêneros que não foram apontados devido às limitações da pesquisa. Os gêneros

mencionados estão classificados em conformidade com a funcionalidade, compondo um sistema de gêneros agrupados em conjuntos que englobam diferentes atividades como ler, escrever, falar, ouvir relacionadas aos propósitos do processo ensino-aprendizagem, outros podem fazer parte do processo de letramento acadêmico, outros atendem necessidades administrativas e outros servem à comunicação (aluno/aluno, aluno/professor e aluno/instituição). Alguns podem ser produzidos pelos alunos, outros pelos professores e outros pelos técnicos administrativos.

Neste aspecto, podem se constituir conjuntos de gêneros diversos: conjunto para comunicação, conjunto meios para ensinar, conjunto de gêneros ensináveis, conjunto para pesquisar conteúdos, e vários outros. Tais conjuntos sempre revelam e direcionam as atividades desenvolvidas pelos diversos membros da comunidade discursiva (BEZERRA, 2012).

A coluna intitulada *ferramentas pedagógicas* (BEZERRA op. cit.), apresenta um conjunto de gêneros mais presentes na sala de aula que podem ser definidos como “mediadores dos processos de ensino e aprendizagem” (DIONISIO e FISCHER, 2010,p. 295). O conjunto denominado como gêneros *acadêmicos/científicos* atendem aos propósitos de divulgação do conhecimento científico e de pesquisa para os graduando, portanto, também podem integrar o rol de ferramentas pedagógicas. Assim, é preciso entender que nenhuma classificação pode ser tomada como um princípio universal e inabalável porque os gêneros podem ser ressignificados no uso (BAZERMAN, 2011) ao atender a diferentes propósitos comunicativos.

Na coluna *objetos de ensino* listamos um conjunto de gêneros que podemos defini-los desta forma por serem dignos de um ensino sistemático (BEZERRA, 2012), alguns por fazerem parte da rotina profissional pretendida e outros por fazerem parte das oralidades e dos letramentos necessários no processo de

graduação, como Relatório Técnico, Resenha, Resumo Acadêmico, Relatório de Estágio, Trabalho de Conclusão, Seminário Acadêmico, Exposição Oral, Debate e Apresentação de TC, além de outros que foram classificados como *científicos*. Os demais: Laudo técnico, Planilhas, Tabelas, Gráficos, Consulta/atendimento, são mais ligados ao exercício profissional e, portanto, seu ensino é importante. Este conjunto de gêneros envolve atividades de leitura, produção escrita, produção oral, escuta. O ensino destes deve abarcar aspectos estruturais, linguísticos, pragmáticos e de atribuição de sentidos conforme a função comunicativa (BAZERMAN, 2011). Alguns não são específicos da área de língua portuguesa, mas devem fazer parte de um ensino interdisciplinar.

Os denominados *institucionais* fazem parte de um conjunto de gêneros que organizam a vida dos alunos do ponto de vista burocrático e administrativo. E quanto às atividades a eles relacionadas, Bezerra assevera que

Não são elaborados nem pelos alunos nem pelos professores como tais, mas por coordenadores, tutores e gestores em geral. O aluno é, portanto, leitor desses gêneros, mas pode ser levado a atividades de escrita como consequência deles. Por exemplo, um formulário é lido pelo aluno para ser preenchido, ou seja, o aluno responde à leitura de um formulário **escrevendo** de acordo com o que é requerido, em função das necessidades ou dos objetivos do próprio estudante. (BEZERRA, 2012, p. 12-13)

Neste aspecto, discordamos da visão de Bezerra que sugere o contato com estes gêneros de forma responsiva e passiva. No caso das comunidades discursivas em foco, a vida burocrática

e administrativa é organizada via plataforma on-line em duas modalidades: um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e o Sistema Eletrônico de Informações (SEI). O primeiro rege os aspectos pedagógicos, nele os alunos têm acesso aos planos de ensino, às tabelas de notas e presenças (perfil do aluno); também conta com espaço destinado a cada disciplina do curso (blog), no qual o professor pode compartilhar texto com os alunos, realizar fóruns, programar atividades on-line e até realizar provas.

O segundo rege todos os aspectos administrativos mais gerais como: matrícula on-line, solicitações, cadastros, auxílios, inscrições, e muitos outros. Tanto uma plataforma, quanto a outra requerem certo nível de letramento digital para que o propósito comunicativo seja atingido, além de outros conhecimentos burocráticos e administrativos relacionados à instituição. Por exemplo, para pedir um auxílio evento, o aluno precisa protocolar um processo na plataforma SEI que exige: cadastro na plataforma, preenchimento de planilha no diretório específico, esta deve conter uma identificação padrão e a descrição da solicitação com título do evento pretendido, data de realização, nome da comunicação oral a ser apresentada, local de realização do evento, além de instruções acerca do direcionamento (qual o Programa ou curso, qual coordenador) e por fim os documentos anexados conforme instruções do programa. Isso não é nada passivo e demanda muitos conhecimentos, habilidades e competências.

Podemos entender que o conjunto de gêneros institucionais, por atender a propósitos administrativos e burocráticos, tem um caráter mais formalizado com um estilo que não permite ressignificação criativa ou posicionamento crítico. Claro que existem questionamentos quanto aos padrões selecionados na criação de formulários (BAZERMAN, 2011), entretanto a universidade vem reformulando estes padrões com formatos mais inclusivos, acrescentando designações de gênero e nome social, por exemplo.

A última coluna, que apresenta os denominados *ferramentas para comunicação*, constitui-se de um conjunto de gêneros que também fazem parte da plataforma AVA, mas com propósito de promover interação entre os membros da comunidade discursiva (alunos/professores/coordenadores). São exceção o telefonema, o MSN e os gêneros das redes sociais que configuram como alternativa para comunicação, além dos disponibilizados no AVA. Estes propiciam comunicação nas modalidades escrita, oral e não verbal (multimodalidade).

Com estas descrições do sistema de gêneros, sistema de atividades e conjuntos de gêneros, percebemos que as atividades de leitura/escrita e fala/escuta estão integradas o tempo todo nos diversos eventos e situações. Vale destacar que além da linguagem verbal há uma série de linguagens não verbais envolvidas que configuram os aspectos multimodais dos gêneros escritos e orais. Assim, entendemos que o complexo sistema de gêneros aponta para os multiletramentos (ROJO, 2012) presentes nas atividades dos graduandos. A seguir vamos analisar o SA nesta dinâmica de conjuntos e sistemas de gêneros.

Ressignificando o seminário acadêmico à luz da sociorretórica

A partir deste levantamento do sistema e dos conjuntos de gêneros, nos dedicamos a estudar as relações dessa dinâmica que envolve o processo de produção do SA. Se voltarmos ao quadro do sistema de gêneros, observamos que ele se enquadra em três conjuntos de gêneros diferentes designados por ferramentas pedagógicas, acadêmico/científicos e objetos de ensino. Propomos tais classificações porque entendemos que o gênero atende propósitos comunicativos (SWALES, 1990 *apud* BIASI-RODRIGUES *et al*, 2009) do processo ensino-aprendizagem, atende aos propósitos de divulgação de conhecimentos científicos

tanto na etapa de preparação, quando o aluno se posiciona como pesquisador e entra em contato com diversos conteúdos científicos, como na apresentação do SA em que o aluno divulga tais conteúdos durante sua atuação como expositor. Além disso, os graduandos precisam desenvolver as habilidades comunicativas empregadas no gênero, portanto ele se constitui como objeto de ensino nos cursos de bacharelado.

Assim, as classificações revelam alguns propósitos comunicativos do gênero na comunidade em estudo que compreendem: ensinar conteúdos e habilidades, aprender conteúdos e habilidades, divulgar conhecimentos científicos e avaliar conhecimentos. Como esclarece Swales (op. cit.) a organização do gênero é vista como o resultado das ações realizadas no sentido de se alcançar um ou mais propósitos comunicativos.

A partir dos propósitos comunicativos evidenciados e do esclarecimento de Swales (op. cit.), propomos uma abordagem do gênero que abarque a complexidade envolvida e a visão de continuum das modalidades da língua que envolva as etapas: *planejamento, proposição, preparação e a apresentação*, pois entendemos que a produção do gênero tem início muito antes das aulas dedicadas a ele. Abaixo, apresentamos o quadro que elaboramos com a síntese do sistema de gêneros (BAZERMAN, 2011) em cada etapa do gênero oral Seminário Acadêmico e, em seguida, descrevemos cada uma das etapas de produção:

Figura 10 - Sistema de gênero nas etapas do Seminário Acadêmico



Fonte: Elaborado pelas autoras

Em cada etapa, é possível observar os conjuntos de gêneros que compõem o sistema de gêneros do SA. Tais conjuntos atendem aos diversos propósitos comunicativos envolvidos e demandam atividades diversificadas.

Planejamento

É quando o professor se dedica a planejar o semestre letivo, que este decide se incluirá ou não a produção do SA. Caso escolha inclui-lo, analisa a ementa e a partir dela pensa em possíveis temas. Para o planejamento do processo de produção entra em cena uma série de letramentos que o auxiliarão na definição dos objetivos, dos aspectos a orientar, dos critérios de avaliação, entre outros que dependem do perfil profissional, dos conhecimentos e das escolhas metodológicas.

Na fase seguinte, decide o tema, seleciona os textos motivadores, delimita os critérios de avaliação, elabora ficha de avaliação e define um roteiro de orientações. Suas decisões são

registradas no plano de ensino que, posteriormente, é lançado no AVA e fica visível aos alunos.

Nesta etapa de planejamento já é perceptível a presença de vários gêneros. Temos o conjunto de gêneros que atendem à sistematização didática e demandam atividades de ler, escrever, planejar, pesquisar, organizar, registrar, selecionar e definir. Estes são representados pelos gêneros: plano de ensino, cronograma, ficha de avaliação e formulário do AVA. Auxiliando este processo, apresenta-se o conjunto de gêneros científicos: artigos científicos, livros, teses e dissertações que compõem o leque de opções para textos motivadores, este conjunto demanda leitura e seleção de textos significativos ao processo.

Proposição

Conforme o plano de ensino, o professor propõe o Seminário Acadêmico cujo tema deve ser do interesse dos alunos (BAZERMAN, 2011), uma opção é apresentar alguns temas e decidir em conjunto com os alunos. Neste momento, o professor pode fornecer as primeiras orientações, o que pode ser feito por meio de um roteiro (em slides, impresso ou online) com as principais características do gênero, critérios de avaliação e informações sobre o tema escolhido. Geralmente, fornecem textos motivadores (ou texto base) e algumas indicações de fontes de pesquisa para amparar a etapa de preparação.

Nesta etapa há um conjunto de gêneros que exerce a função de ferramentas pedagógicas: o roteiro de orientação, artigos científicos, teses, dissertações, aula expositiva, diálogo com os alunos a respeito da escolha do tema, anotações realizadas pelos alunos e o cronograma de atividades previstas.

Preparação

Nesta etapa, os alunos procedem à leitura e discussão do texto motivador, pesquisa do tema em outras fontes (outros gêneros), fazem resumos, fazem anotações, elaboram roteiro de apresentação em slides, definem os papéis dos componentes do grupo, organizam materiais (conforme a criatividade), criam grupo de Whatsapp para comunicação e tiram dúvidas com o professor.

Quanto ao professor, este orienta as condições de produção do gênero, checka as fontes de pesquisa acionadas pelos alunos, responde a eventuais dúvidas, disponibiliza equipamentos necessários, promove reuniões para discutir o tema e checka o andamento dos grupos por meio dos relatos.

O conjunto de gêneros nesta etapa abarcam livros, artigos científicos, anotações, resumos, roteiros, fichamentos, discussão, debate, arguição com o professor, relatos apresentados ao professor, resenhas, vídeo aulas, diversos gêneros em sites, entre outros que amparam o processo de estudos e retextualização (SILVA, 2013) necessários. Além destes, fazem parte do conjunto outros gêneros com funções comunicativas como o telefonema, o What' App e outros oriundos das mídias sociais.

Apresentação (realização do seminário acadêmico)

Os equipamentos precisam estar organizados para amparar a apresentação dos alunos. Geralmente, os alunos usam slides com textos em linguagem verbal e não verbal para direcionar a apresentação, em alguns casos podem produzir um pequeno resumo (ou outro gênero) para distribuir aos colegas. A estrutura de apresentação pode variar conforme a comunidade discursiva (SWALES, op. cit.). Os alunos passam o turno de fala, conforme planejado anteriormente.

Nesta etapa, o professor observa, anota o desempenho dos alunos em ficha previamente elaborada e de acordo com os critérios de avaliação, atribui nota, faz perguntas (quando necessário), intervém em caso de necessidade e dá feedback ao final das apresentações.

Nesta última etapa, temos um conjunto que abarca gêneros como a própria apresentação do SA, resumos, fichas de avaliação, arguição, debate, intervenções, feedback, autoavaliação entre outros.

Como evidenciamos, o processo de produção de um Seminário Acadêmico envolve uma variedade de gêneros escritos e orais num processo contínuo que amparam e norteiam as atividades necessárias que envolvem professor e alunos. Desse modo, entendemos que este gênero deve ser um objeto de ensino numa abordagem que considere tais complexidades.

Considerações finais

A ressignificação do SA que propusemos procura evidenciar os propósitos comunicativos e a cultura da comunidade em estudo, pois o estudo do sistema de gêneros (BAZERMAN, 2011), auxilia numa compreensão mais profunda destes aspectos das atividades que envolvem os gêneros acionados na produção do seminário.

A partir deste estudo, entendemos que o SA se realiza dentro de um complexo de dinâmicas acadêmicas, com atividades comuns e outras particulares de cada curso. Numa visão de continuum, há vários gêneros que cooperam para a realização final, acionados em cada etapa do SA. Ou seja, considerar o sistema de gêneros dentro do sistema de atividades universitárias permite ao pesquisador compreender como os graduandos procuram se inserir na comunidade universitária, tentando lidar adequadamente com as práticas de leitura, escrita e oralidade,

próprias do ambiente. (BEZERRA, 2012). Este estudo revela o processo de tipificação do gênero SA conforme ilustramos com a figura 1 “Ciclo de Tipificação do Gênero dentro de uma Comunidade Discursiva”.

Como professoras e pesquisadoras, esta pesquisa contribuiu para que pudéssemos olhar para o SA por meio de diversas perspectivas que revelam a complexidade na qual este se insere. Assim, nos fez reavaliar nossas práticas didáticas ao buscarmos formas de trabalho com o gênero que respeitem tal complexidade e evidenciem a integração entre letramentos e oralidades. Também passamos a pensar em formas de trabalho que desenvolvam o agenciamento dos graduandos no processo de ensino por meio de gêneros.

A linguagem em uso se adapta às necessidades e aos padrões culturais da comunidade discursiva, como asseveram Biasi-Rodrigues *et al* (2009, p. 32): “a estrutura, o conteúdo e os traços léxico-gramaticais dos gêneros são abordados ao lado de características da comunidade discursiva, incluindo os seus valores, suas práticas e suas expectativas sobre o gênero”. Portanto, o ensino sistematizado do SA pode ampliar a agência dos sujeitos, pois só poderão realizar escolhas conscientes na etapa de preparo ao reconhecerem as especificidades contextuais de produção e a respectiva adequação das características do gênero.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. – 4 ed. - São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-48.
- _____. **Gênero, Agência e Escrita**. – 2 ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, B. G. Conjuntos e Sistemas de Gêneros dos Estudantes em Ead. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Comunidades e Aprendizagem em Rede, 4, 2012, Pernambuco. **Anais** [...]. Pernambuco: UFPE, 2012. p. 1-19. Disponível em:

<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>.

Acesso em 15 fev. 2019.

BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, S. C. T. (orgs). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BONINI, A.; BIASI-RODRIGUES, B.; CARVALHO, G. A análise de gêneros textuais de acordo com a abordagem sócio-retórica. In: LEFFA, V. J. (org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. – Pelotas: Educat, 2006.

BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. In: **RBLA**, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a07v12n1.pdf.

Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

DIONÍSIO, M. de L.; FISCHER, A. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. **Atas do Congresso Ibérico “Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades”**. Braga: CIED, 2010. Disponível em: <http://repositorium.s/dum.uminho.pt/bitstream/1822/10582/3/Dion%C3%ADsio%20%26%20Fischer%202010.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (orgs.) **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica –

Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

MILLER, C. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia de Carolyn R. Miller.** Recife: Universitária da UFPE, 2009.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, A. V. L. da. **Com a palavra, o aluno:** processos de retextualização na exposição oral acadêmica. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

UFMT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos** - FANUT/UFMT. Cuiabá: UFMT, 2008. Disponível em:

<https://www.ufmt.br/ufmt/site/ensino/graduacao/Cuiaba>.

Acesso em: 12 mai. 2018.

UFMT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia Elétrica** – DENE/ FAET/UFMT. Cuiabá: UFMT, 2010. Disponível em:

<https://www.ufmt.br/ufmt/site/ensino/graduacao/Cuiaba>.

Acesso em: 12 mai. 2018.

UFMT. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da UFMT** - Formação de Psicólogo. Cuiabá: UFMT, 2009. Disponível em:

<https://www.ufmt.br/ufmt/site/ensino/graduacao/Cuiaba>.

Acesso em: 12 mai. 2018.

UFMT. **Resolução Consepe N.º 62, de 30 de junho de 2008.**

Dispõe sobre criação e aprovação do Curso de Graduação Bacharelado em Sistemas de Informação. Disponível em:

<https://www.ufmt.br/ufmt/site/ensino/graduacao/Cuiaba>.

Acesso em: 12 mai. 2018.

Processos de recategorização de referentes no mundo do crime: um estudo a partir de alcunhas de contraventores

Maria Lucinária Lustosa de Araújo - SEDUC-PI⁶
Francisco Renato Lima – UEMA/ CESTI/ CEAD-UFPI⁷
Maria Helena de Oliveira - SEDUC-PI⁸

Considerações iniciais

De onde surge a condição para possuir identidade? De ser nomeado; sem nome, não há possibilidade de que se possa diferenciar um existente em relação a qualquer outro. Uma vez colocadas as letras, possuem sua identidade os aros, dotados, além disso, de um benefício, dir-se-ia, de inventário. A incorporação do nome é crucial para nos remetermos ao que nos interessa, para nos darmos conta daquilo que implica o nomeado – o nomear – na vida dos sujeitos. Assim, não é apenas uma questão de nós, senão que devemos reparar no nível metafórico de cada um desses

⁶ Graduada em Letras - Português (UFPI). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (UESPI); em Literatura Infanto Juvenil (UESPI). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-PI). E-mail: lucinarialapi@hotmail.com

⁷ Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e Letras - Português/Inglês (IESM). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), lotado no Departamento de Pedagogia, do Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

⁸ Graduada em Letras - Português (UESPI). Especialista em Docência do Ensino Superior (FAERPI) e em Língua Brasileira de Sinais (IFPI). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-PI). E-mail: revisora_helena@hotmail.com

efeitos de ensino, que não se abrigam no estritamente topológico. De fato, eles apontam para nossa forma de nos constituirmos, para nossa maneira de existir na diferença.

(HARARI, 2002, p. 35).

Há tempos, discute-se a relação entre as palavras e as coisas, aspecto que se verifica desde os diálogos do *Crátilo* de Platão, filósofo ateniense que nasceu por volta de 348/347 a. C. A constatação platônica foi a de que os nomes não seriam suficientemente capazes de expressar a essência das coisas (PLATÃO, 1994). Essa relação ocorre por meio da língua, por isso, na área dos estudos linguísticos, a questão ocupa lugar central no campo da Filosofia da Linguagem, em especial, a partir das obras: “As palavras e as coisas” (1999), de Michel Foucault; e “Investigações filosóficas” (2014), de Ludwig Wittgenstein.

Com isso, percebemos que a prática de nomear pessoas é muito remota. É ela quem nos garante um primeiro estatuto de particularidade/individualidade no meio coletivo, conforme nos diz Harari (2002) na epígrafe. Os indivíduos são registrados com um nome a fim de receberem uma identidade e serem reconhecidos como cidadãos no meio social em que fazem parte. No entanto, essa ação de designar nomes às pessoas não fica restrita apenas nesta primeira etapa de identificação, pois muitas pessoas, além de seus nomes, recebem um “codinome”; “apelido”; “epíteto” e “algunha”, assim como se queira denominar este termo.

Fazendo uma busca sobre como surgiu a alcunha, constatamos que é muito antiga (BRITO, 1998; CARVALHINHOS, 2000; HARRIS, 2008). Segundo Barros; Machado; Philippsen (2017, p. 03), “a atribuição de alcunhas é uma realidade cultural desde a Idade Média. [...] já na Bíblia aparecem alcunhas, como na nomeação de um dos apóstolos: Simão é chamado de *Céfas*, que significa Pedro ou pedra (v. João,

Cap. 1, vers. 42)” (Grifo dos autores). Assim, podemos dizer que a alcunha é considerada o terceiro elemento do nome pois, além do nome e sobrenome, muitas pessoas são reconhecidas através dela. Foi considerado que algumas das primeiras motivações para alcunhas foram as profissões que as pessoas exerciam (“Seu João pedreiro”, “Maria costureira”), além de traços físicos, lugar onde mora, dentre outras.

Nesse sentido, neste capítulo investigamos os sentidos produzidos pelas alcunhas de contraventores, baseando-se, teoricamente, na perspectiva da referenciação (MONDADA; DUBOIS, 1995), mais precisamente na recategorização metafórica, seguindo os estudos de Lima (2009). Nisso, mostramos a evolução que ocorreu nessa relação, que vai desde a noção de referência ao conceito de referenciação, apontando também, como protagonista deste estudo, a recategorização como sendo uma estratégia de remodelar os objetos do discurso dentro de uma dimensão cognitivo-discursiva, abordagem proposta por Koch (2004); Mondada; Dubois (2003), Marcuschi (2007) e também discutida por Cavalcante *et al.* (2010) e Koch (2008).

Para uma melhor organização, o presente capítulo está dividido em seções: i) as duas primeiras para o referencial teórico, apontam os pontos mais relevantes referentes à referenciação e a recategorização metafórica; ii) a terceira, dedicada às análises das alcunhas de contraventores presentes nos quatro cartazes do *corpus* de investigação. Entendemos que a recategorização realizada através das alcunhas é uma ferramenta muito usada no meio do crime, com a finalidade de reconhecimento mais rápido, mesmo que, muitas delas, não tenham nenhuma motivação aparente para designar o referente; e, iii) o fechamento do capítulo, no qual reforçamos a complexidade do fenômeno da referenciação, em particular, da recategorização metafórica de alcunhas de contraventores.

A noção de referenciação no campo dos estudos do texto

Para estudarmos o processo de recategorização realizado pelas alcunhas de contraventores, é importante apresentarmos o conceito de referenciação, situando seu percurso no campo dos estudos do texto. Mas, antes, tratemos primeiramente do que é o referente, que, conforme Silva (2013, p. 54), quando “concebido como objeto discursivo - apresenta-se como reflexo de uma versão pública do mundo, a qual, determinada por fatores sociais e culturais, constrói-se não só discursiva, mas também cognitivamente”.

Arelado a esse conceito e numa concepção sociocognitiva e interacional de língua e linguagem, surge o conceito de objeto de discurso:

O referente é, nessa perspectiva, um *objeto de discurso*, uma criação que vai se reconfigurando não somente pelas pistas que as estruturas sintático-semânticas e os conteúdos lexicais fornecem, mas também por outros dados do entorno sociodiscursivo e cultural que vão sendo mobilizados pelos participantes da enunciação. (CAVALCANTE *et al.*, 2010, p. 235) (Grifo dos autores)

Koch (2008, p. 101) acrescenta que “os objetos de discurso são dinâmicos, isto é, uma vez introduzidos, vão sendo modificados, desativados, reativados, recategorizados, de modo a construir-se ou reconstruir-se o sentido no curso da progressão textual”. Desse modo, entendemos que os referentes, também conhecidos como *objetos do discurso*, não são pessoas reais, materializadas, são apenas criações mentais que têm como uma de suas funções, representar ou nomear. Cavalcante (2011, p. 15), então, acrescenta que os referentes são “entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto. São

realidades abstratas, portanto, imateriais”. Esses referentes são a maneira que o homem possui de traduzir, através da linguagem, a realidade que o cerca, sendo isto, um dos principais objetivos de estudo da Linguística de Texto (LT), na fase de evolução em que se encontra.

Em seu percurso de constituição nos estudos do texto, a referenciação, inicialmente, era conhecida por referência. A primeira, podemos dizer que possui a realidade representada no/pelo discurso, ou melhor, ela se processa numa concepção sociocognitivista, com a produção de sentidos realizada em um contexto. Enquanto a segunda, conforme Silva (2013), apresenta a linguagem apenas com a função de descrever e representar a realidade e de mostrar que as palavras possuem um sentido preciso, ou seja, se manifesta apenas no cotexto. Assim, para o autor, fazer a transferência da noção de referência para a de referenciação não é “apenas um ajustamento de nomenclatura, mas uma decisão metodológica, conceitual, no que concerne à visão da língua em relação aos seus processos de discursivização, de construção do mundo discursivo” (SILVA, 2013, p. 55).

Nessa perspectiva, Lima (2009) aponta que Mondada e Dubois assumem a concepção de referenciação com um caráter cognitivo-discursivo, ou seja, as categorias do discurso não podem ser vistas como etiquetas, elas são construídas *no e pelo* discurso. Também, de modo similar, Cavalcante *et al.* (2010, p. 233-234) apontam para a noção de referenciação como:

O processo pelo qual, no entorno sociocognitivo-discursivo e interacional, os referentes se (re)constroem. Trata-se, portanto, de um ponto de vista cognitivo-discursivo, e é por isso que se diz que a referenciação é um processo em permanente elaboração, que, embora opere cognitivamente, é indiciado por pistas linguísticas e completado por inferências várias.

Corroboramos essa tendência de análise textual no campo dos estudos da linguagem, a partir de uma visão sociocognitiva, pois acreditamos que a todo instante estamos criando e recriando novos conceitos e ideias por meio de nossos discursos; e, com os referentes, frutos de mudanças ideológicas do homem, não seria diferente, por isso aceitamos a hipótese levantada por Lima (2009): o fato de que os referentes não são homologados apenas na superfície do texto, mas (re)construídos por mecanismos inferenciais mais complexos, sem deixarem de lado as marcas linguísticas, pois, conforme Koch (2015, p. 33-34), “a realidade é construída, mantida e alterada não pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele” em um processo ininterrupto de (re) construção de sentidos, e, portanto,

[...] as formas de referenciação, longe de se confundirem com a realidade extralinguística, são escolhas realizadas pelo produtor do texto orientadas pelo princípio da intersubjetividade, razão pela qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 134).

Por conta desse processo – de (re)construção – é que, neste capítulo, tratamos das recategorizações de alcunhas de contraventores, analisando, do ponto de vista sociocognitivo, as possibilidades de mudanças ocorridas nos referentes. Desse modo, discutimos a seguir, sobre o processo de recategorização, como uma nova roupagem ou possibilidade de enxergar o referente, conforme os processos de interação socialmente estabilizada.

A recategorização: uma nova roupagem do referente

A recategorização, poderíamos dizer, então, que seria outra roupagem do referente, ou seja, uma nova maneira de (re)apresentar esse referente e que, diante de algumas leituras, encontramos que de fato isso se confirma, mas que possui alguns parâmetros teóricos para que isso ocorra. Lima (2009, p. 11), partindo da referenciação com um caráter cognitivo-discursivo (MONDADA; DUBOIS, 1995) e da referência como um processo (MONDADA; DUBOIS, 2003; KOCH, 2004; 2015; APOTHÉLOZ; REICHELER-BÉGUELIN, 1995), aponta que Apothéloz e M. J. Béguelin (1995) definem recategorização lexical como “o processo pelo qual os falantes designam os referentes durante a construção do discurso, selecionando a expressão referencial mais adequada a seus propósitos”, isto é, cada falante possui várias expressões linguísticas à sua disposição para renomear os referentes de acordo com a finalidade de seu discurso e os propósitos comunicativos pretendidos.

Lima (2009) ressalta que, mesmo tendo havido um avanço nos estudos da recategorização, muitos autores ainda continuavam abordando essa recategorização de um ponto de vista textual-discursivo, inicialmente desenvolvido por Apothéloz e M. J. Béguelin (1995), que apesar de importante, segundo a autora, não seria suficiente para abarcar todas as dimensões do fenômeno. Por conta disso, buscou, a partir da Linguística Textual (LT), uma interface com a Linguística Cognitiva (LC), especialmente da Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados de Lakoff (1987, e colaboradores), um mecanismo que possibilita “um maior poder descritivo” (LIMA, 2017, p. 418) na análise da dinâmica de construção de sentidos no texto.

A visão de Lima (2009) alarga, então, o escopo conceitual proposto por Apothéloz; Béguelin (1995). A autora já persegue esse avanço, essa redefinição ou ampliação desse conceito desde

Lima (2003), quando se utilizou de critérios cognitivos para perceber as recategorizações metafóricas que engatilham a construção do humor em piadas, mas que, de fato, “não resultou ainda num redimensionamento da natureza propriamente dita do fenômeno da recategorização” (LIMA; CAVALCANTE, 2015, p. 301).

Ressaltamos ainda, que, anterior à Lima (2003) nesse percurso de ampliação do conceito de recategorização, Marcuschi; Koch (2002, p. 46) contribuíram com a questão, propondo que “a recategorização acha-se fundada num tipo de remissão a um aspecto co(n)textual antecedente que pode ser tanto um item lexical como uma ideia ou um contexto que opera como espaço informacional (mental) para a inferenciação”, pois “a recategorização não envolve necessariamente correferencialidade, isto é, nem sempre designa o mesmo indivíduo referido pelo item que opera como antecedente”.

Nisso, os autores realmente ampliam a proposta de Apothéloz; Reichler-Béguelin (1995), mas segundo Lima; Cavalcante (2015, p. 301), assim como em Lima (2003), eles também “não chegam a sistematizar nenhuma proposta de classificação das recategorizações que amplie a concepção em termos de sua natureza cognitivo-discursiva”, e, portanto, “a ampliação do conceito de recategorização, [...] só é possível pela admissão dos aspectos cognitivos que permeiam o processo”, como se percebeu finalmente, em Lima (2009).

O propósito da autora não foi no sentido de negar ou refutar Apothéloz; Béguelin (1995), mas apresentar um relevo sobre a teoria e acrescentar, defendendo a ideia de que a natureza cognitiva precisa ser considerada nos processos de recategorização, visto que há movimentos de construção de sentidos em que não ocorre remissão a elementos da superfície textual.

Partindo disso, Lima (2009, p. 57) apresenta os desdobramentos da proposta que sustentam a tese de que a recategorização é um processo de natureza cognitivo-referencial:

i) a recategorização nem sempre pode ser reconstruída diretamente no nível textual-discursivo, não se configurando apenas pela remissão ou retomada de itens lexicais; ii) em se admitindo(i), a recategorização deve, em alguns casos, ser (re)construída pela evocação de elementos radicados num nível cognitivo, mas sempre sinalizados por pistas linguísticas, para evitar-se extrapolações interpretativas; iii) em decorrência de (ii), a recategorização pode ter diferentes graus de explicitude e implicar, necessariamente, processos inferenciais.

Para melhor exemplificar e ‘por em prática’ seu ponto de vista, a autora traz exemplos, como este, reproduzido a seguir:

(28) A secretária nota que o chefe está com o zíper da calça aberto e, sem jeito, tenta lhe dar a notícia:
–Doutor, o senhor esqueceu a porta da sua garagem aberta!
Ele fecha rapidamente a braguilha e diz, com a voz cheia de malícia:
– Por acaso a senhora viu a minha Ferrari vermelha?
– Não senhor! Tudo que eu vi foi um fusquinha desbotado e com os pneus dianteiros totalmente murchos! (SARRUMOR, 2000, p. 187 *apud* LIMA, 2009, p. 59).

Esse exemplo evidencia distintos processos de recategorizações, que extrapolam o nível textual. Em outro trabalho, a autora comenta as possibilidades evidenciadas:

A primeira recategorização refere-se a um elemento evocado na superfície textual: a recategorização da braguilha como porta da garagem. Já as recategorizações seguintes extrapolam o nível textual e precisam ser recuperadas pela evocação de estruturas radicadas no nível cognitivo: a recategorização da genitália do chefe como “Ferrari vermelha” e as recategorizações, presentes na fala da secretária, da genitália masculina como “fusquinha desbotado” e dos testículos como “pneus dianteiros totalmente murchos”. Nesse exemplo, podemos constatar como o processo de recategorização extrapola o nível textual-discursivo. (MONTEIRO; LIMA, 2015, p. 11-12)

Assim, para a autora, a recategorização não pode servir apenas como uma retomada anafórica correferencial, não ficando condicionada somente na materialidade do texto, uma vez que as pistas linguísticas desse texto ativam elementos que estejam no plano contextual (LIMA, 2009), ou seja, no caso das alcunhas analisadas, ativam os conceitos metafóricos e metonímicos presentes no conhecimento de mundo e esse conhecimento é licenciado por metáfora e metonímias conceituais construídos culturalmente.

Para tanto, utilizamos também, os Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) metafóricos e metonímicos para percebermos essas peculiaridades. Esses MCI são, para Lakoff (1987), uns construtos idealizados. Segundo Feltes (2007, p. 89), essa idealização ocorre porque:

[...] em primeiro lugar, não precisam se ajustar necessária e perfeitamente ao mundo. Isso se justifica pelo fato de que, sendo resultados da interação do aparato cognitivo humano (altamente corporalizado) e a realidade – via experiência –, o que consta num modelo cognitivo é determinado

por necessidades, propósitos, valores, crenças, etc. Em segundo lugar, podem-se construir diferentes modelos para o entendimento de uma mesma situação, e esses modelos podem ser, inclusive, contraditórios entre si.

No nível conceitual, as metáforas consistem em experienciar e compreender um domínio conceitual, em termos de outro domínio. Seu funcionamento mostra que a mente do ser humano, buscando tornar mais eficaz a compreensão, busca projetar, em domínios de pensamento mais abstrato, mais complexo, domínios mais concretos, mais básicos. Por conta disso, é que Lakoff; Johnson (2002) apontam algumas metáforas estruturadas em nossa cultura, dentre elas: DISCUSSÃO É UMA GUERRA; TEMPO É DINHEIRO; A VIDA É UMA VIAGEM OU UM TRAJETO; entre muitas outras.

Ancorados nisso, é que ligamos as alcunhas de contraventores às suas características, aos traços físicos, e com informações amparadas no convívio social, esclarecidas para o meio policial no momento de sua qualificação.

“Procurados”: cartazes com alcunhas recategorizadoras de contraventores

O primeiro passo para aproximação com o *corpus*, aqui analisado, consistiu na escolha dos cartazes, gênero de circulação em vias públicas, afixados geralmente, em paredes, murais e, atualmente, na internet, tendo como principais funções informar e divulgar informações. E estas funções, nos cartazes analisados, ajudam no reconhecimento de contraventores sociais, facilitando a sua captura. Como esse gênero apresenta um caráter multimodal, facilitou a análise no tocante à relação presente entre a alcunha e as suas possíveis motivações, percebidas através de elementos verbo-visuais.

A multimodalidade como uma característica marcante dos cartazes de disk-denúncia, pode ser explicada como a junção da linguagem verbal com a visual. Na primeira, observamos que há uma diagramação em que os elementos possuem valores diferenciados, o que fica perceptível nas marcas tipográficas e letras com tamanhos e cores diferentes. Todos esses recursos são utilizados para informar, de forma mais rápida, ao interlocutor as características do contraventor. Alguns desses recursos de reconhecimento são as alcunhas, objeto de estudo. Na segunda, a linguagem visual, recorreremos na busca de uma inter-relação entre as características físicas e a alcunha.

Nesta seção, buscamos possibilidades de análise das alcunhas, inter-relacionando essa proposta de recategorização com algumas características que sirvam de apoio para essa nova designação do referente. Para isso, como foi exposto, nos apegamos às teorias da referenciação e da recategorização na dimensão cognitivo-discursiva, especialmente no modelo proposto por Lima (2009).

Percebemos que todas as alcunhas analisadas possuem um licenciamento dessas metáforas conceituais. Identificamos também, que as metáforas são comuns no nosso cotidiano, e que, muitas vezes, nem notamos que muitos dos nossos discursos estão permeados por metáforas. Desde a pessoa mais intelectual a mais analfabeta profere metáforas em suas falas.

Para mostrarmos de que forma as teorias estão aliadas ao nosso cotidiano é que procuramos um *corpus* bem próximo desse dia a dia, pois diariamente nos deparamos com notícias de crimes em todas as esferas sociais, as quais relatam os feitos dos contraventores, e, muitos deles, só são reconhecidos pelos integrantes da sociedade através de suas alcunhas. Portanto, a seguir, apresentamos as análises das alcunhas constituintes do *corpus* de investigação.

Figura 01: Cartaz de procurados

DENUNCIE
2253 1177
ANONIMATO GARANTIDO

PROCURADOS

Elefantinha
Edileusa Maria Santos da Silva

Recompensa: R\$ 1 Mil

Nascimento: 06/06/1975

RG: RG Nº. (I.F.P.) 264.057.33 - 2

Natural: Nova Iguaçu - RJ

Crimes: Tráfico de Drogas

FOTOS:

Compartilhe:

Facção: Amigos dos Amigos - A.D.A

Função: Integrante do Tráfico de Drogas

Área de Atuação: Curral das Éguas, Vila Vintém e Minha Deusa - Realengo/Padre Miguel

1 - Associação para a Produção e Tráfico e Condutas Afins (Art. 35 - Lei 11.343/06); Tráfico de Drogas e Condutas Afins (Art. 33 - Lei 11.343/06); Posse Ou Porte Ilegal de Arma de Fogo de Uso Restrito e Outros (Art. 16 - Lei 10.826/03); Concurso Material (Art. 69 - Cp)

Fonte: < <http://bichogrego.blogspot.com/2014/01/conheca-os-melhores-nomes-de-procurados.html> >. Acesso em: 10 out. 2018.

Na Figura 01, observamos que a alcunha “Elefantinha” é uma recategorização do referente “Edileusa Marta dos Santos Silva”. Esse processo de recategorização foi realizado através de uma expressão metafórica licenciada pela metáfora conceitual PESSOAS SÃO ANIMAIS, ativada por alguns traços presentes no contexto sociocognitivo do leitor. Neste caso, observamos os traços físicos da contraventora, que é uma mulher possivelmente gorda, por possuir um rosto arredondado, com isso, relacionamos essa alcunha a um elefante, animal de tamanho avantajado, com formas arredondadas.

Figura 02: Cartaz de procurados

DENUNCIE
2253 1177
ANONIMATO GARANTIDO

PROCURADOS

Canela de Vidro
Robson Luiz Monteiro Martins

Recompensa: R\$ 1 Mil

Nascimento: 28/05/1974

RG: RG Nº. (I.F.P.) 101.175.545

Natural: Rio de Janeiro - RJ

Situação: Foragido do Sistema Penitenciário

Crimes: Evadido do Sistema Penitenciário

1 - Tráfico de Drogas

Facção: Comando Vermelho - CV

Função: Integrante do Tráfico de Drogas

Área de Atuação: Itaboraí (Reta Velha e Reta Nova e Cidade Nova) - RJ

Download do Cartaz

Compartilhe:

Fonte: < <https://emmcomblog.wordpress.com/2014/01/07/rio-esse-e-o-cara/>
>. Acesso em: 10 out. 2018.

A Figura 02 apresenta o cartaz que mostra os dados do contraventor “Robson Luiz Monteiro Martins”, recategorizado pela expressão “Canela de Vidro”. Notamos que a alcunha de Robson Luiz não está associada diretamente com sua fisionomia, mas com um problema físico ocorrido por conta de um acidente, em que sua perna foi quebrada em três pedaços, dados adquiridos durante sua qualificação para o inquérito policial. Por conta desse defeito físico, sua perna, mais especificamente a parte inferior, designada por canela, recebeu esse comparativo com o vidro, por ser frágil e por ter quebrado em vários pedaços.

Essa alcunha, “Canela de Vidro”, foi licenciada tanto por metáfora, quanto por metonímia conceituais, pois percebemos os dois processos presentes nessa alcunha. Segundo Lima (2009),

esses são processos fundamentais no licenciamento de expressões recategorizadoras, podendo virem associados ou separados.

O referente Robson, por ter sua canela quebrada em vários pedaços, foi recategorizado por uma expressão metafórica licenciada por uma metáfora conceitual de que o corpo humano é frágil como um vidro, CORPO HUMANO É UM OBJETO QUEBRADIÇO. Quanto ao aspecto metonímico, observamos que este referente está sendo recategorizado por uma expressão que utiliza apenas uma parte do seu corpo, no caso a canela, para fazer referência do todo, o contraventor Robson Luiz. Lakoff (1987, p. 77) afirma que a metonímia é: “um aspecto bem-entendido ou fácil de perceber de alguma coisa e usá-lo para estar pela coisa como um todo, ou por algum outro aspecto ou parte dela”.

Figura 03: Cartaz de procurados



DENUNCIE
2253 1177
ANONIMATO GARANTIDO

PROCURADOS

Cara de Pêra

Henrique Oliveira da Costa

Recompensa: R\$ 1 Mil

Nascimento: 24/02/1991

RG: RG Nº. (I.F.P.) 221.851.587

Natural: Niterói - RJ

Situação: Procurado

Crimes: 1 - Art. 157 - Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência;
2 - Art. 121 - Matar alguém

Facção: Amigo dos Amigos - A.D.A

Função: Assaltante e Integrante do Tráfico de Drogas

Área de Atuação: Boavista e Morro do Sabão - São Lourenço - Niterói

Download do Cartaz

Compartilhe:



Fonte: < <http://bichogrego.blogspot.com/2014/01/conheca-os-melhores-nomes-de-procurados.html> >. Acesso em: 10 out. 2018.

A alcunha, “Cara de Pêra”, é a recategorização do contraventor “Henrique Oliveira da Costa”. Bem como a alcunha da Figura 02, esta é licenciada tanto pela metáfora, quanto pela metonímia conceituais, pois “os processos de recategorizações metafórica e metonímica formam uma cadeia importante na construção textual e, não raro, aparecem imbricados” (LIMA, 2011, p. 320). A expressão “Cara de Pêra” possui uma relação, mesmo que não muito marcante, com os traços físicos do contraventor com uma fruta, especificamente a pêra. Isso nos remete que essa alcunha teve como motivação alguns traços semelhantes ao formato da referida fruta.

A partir disso, alegamos que essa alcunha também é licenciada por uma metáfora: SER HUMANO É UMA FRUTA. Percebemos isso, quando comparamos traços do ser humano a traços característicos de frutas. Buscamos essa comparação nos traços que mais se aproximam com uma pêra, pois através das pistas linguísticas não conseguimos produzir um sentido. Mas, conforme Lima (2011), as metáforas não são exatamente uma cópia fiel, muitas vezes, outras razões podem ter sido o motivo para essa recategorização.

Também, encontramos nesta recategorização um licenciamento de uma metonímia conceitual, pois percebemos uma parte pelo todo, identificando o contraventor, ou seja, a parte rosto, nomeada por cara, identifica Henrique Oliveira da Costa.

Figura 04: Cartaz de procurados



DENUNCIE
2253 1177
ANONIMATO GARANTIDO

PROCURADOS

Gardenal
Luís Cláudio de Almeida Fernandes

Recompensa: R\$ 2 Mil

Nascimento: 06/10/1976

RG: nº - 115.216.467 - IFP

Natural: São Gonçalo - RJ

Situação: Procurado

Crimes: Homicídios

FOTOS:

Homicídio Qualificado (Art. 121, § 2º - CP), incisos I e IV; Latrocínio (Art. 157, § 3º, 2ª parte - CP) C/C Crime Tentado E Roubo Majorado (Art. 157, § 2º - CP), incisos I e II; Roubo Majorado (Art. 157, § 2º - CP), incisos I e II N/F Concurso Material (Art. 69 - Cp)

Compartilhe:

Facção: Comando Vermelho

Função: Homicida e Assaltante

Área de Atuação: São Gonçalo

Fonte: < <https://globoplay.globo.com/v/4552538/> >. Acesso em: 10 out. 2018.

O contraventor, “Luís Cláudio de Almeida Fernandes”, mais conhecido no mundo do crime por “Gardenal”, recebeu essa alcunha por apresentar problemas mentais, por conta disso, fazia uso desse medicamento, próprio para quem tem problemas neurológicos. A expressão “Gardenal” recategoriza o contraventor de forma metonímica. Notamos esse licenciamento da metonímia conceitual a partir do momento em que o nome de um remédio consegue designar um referente, ou seja, O PRODUTO PELO USUÁRIO. Para entendermos isso é preciso ativarmos o conhecimento de mundo de que Gardenal é um psicotrópico.

Nessa análise, como exposto, tanto buscamos as pistas verbais quanto as visuais, mas algumas dessas alcunhas só foram

explicadas a partir de conhecimento de informações adquiridas no meio social em que eles eram conhecidas. No exemplo, o Gardenal, se não tivéssemos essa informação de que seu codinome está relacionado com o uso intensivo desse remédio, não conseguiríamos produzir um sentido.

Fica evidente assim que, se não tivéssemos em nossa cultura e no senso comum das pessoas, o conhecimento sobre o uso de Gardenal para quem tem problemas mentais, jamais estaríamos associando o nome à pessoa, pois somente as pistas linguísticas não seriam suficientes para a construção de sentidos. Esses elementos extratextuais foram, portanto, fundamentais esses outros aspectos para a recategorização desse referente.

Considerações finais

Os resultados deste estudo apontam que as metáforas e metonímias cada vez mais estão presentes em nosso cotidiano e que são utilizadas com várias funções. No caso em questão, elas serviram de base para habilitar o processo de recategorização realizado pelas alcunhas. Como constatamos, todas as alcunhas analisadas foram licenciadas por metáforas conceituais, e muitas delas, licenciadas pela integração dos dois processos, ou melhor, havia tanto a metáfora quanto a metonímia no licenciamento das expressões recategorizadoras.

É importante destacarmos que as recategorizações realizadas por essas alcunhas são importantes no meio policial e jurídico, pois facilitam no momento da identificação do contraventor, assim como na localização dos autos. Por isso, ela é um procedimento amparado por lei, pelo Código de Processo Penal (CPP), sendo permitida sua utilização no momento da qualificação do contraventor, ou seja, quando está sendo instaurado o inquérito policial. Percebemos que as escolhas dessas alcunhas não são aleatórias, elas possuem uma relação desse

contraventor com algo que seja marcante para ele e que está presente em seu meio social, ou seja, podem ser ligadas a traços físicos, à função que exerce no crime, além de fatores incidentais que ocorreram em suas vidas, conforme analisamos no caso das alcunhas do “Canela de Vidro” e “Gardenal”, por exemplo.

Segundo Mondada; Dubois (2003, p. 42), “os nomes enquanto rótulos correspondem aos protótipos e colaboram para a sua estabilização ao curso de diferentes processos”. Por conta disso, verificamos a presença dos diferentes protótipos compartilhados socialmente acerca dos indivíduos analisados. Nesse movimento de ‘(re)nomear’ os contraventores, o protótipo, inicialmente, compartilhado lexicalmente evolui para o estereótipo, construído a partir da representação coletiva estabilizada socialmente. Esse processo pauta-se não apenas em valor de verdade, mas nas convenções sociais acerca dos modos de nomear aquilo que nos cerca no mundo.

Portanto, acreditamos que esse processo de recategorização realizado através de alcunhas não seja mérito apenas do mundo do crime, e que em muitos outros ambientes podemos encontrar esse processo, dentre eles, os escoteiros, os militares, os artistas, enfim, numa série de ambientes em que as alcunhas são utilizadas com a finalidade de recategorizar os mais diversos referentes.

Referências

APOTHÉLOZ Denis; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, Alain; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José (Eds.). **Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores**. Neuchâtel: Institute de linguistique de l’Université de Neuchâtel, 1995, p. 227-271.

BARROS, Fernando Hélio Tavares de; MACHADO, Lucas Löff; PHILIPPSEN, Neusa Inês. Alcunhas e (i)migração no sul da Amazônia Meridional. **Organon**, v. 32, p. 1-15, 2017.

BRITO, Maria Filomena A. Saraiva de Carvalho P. A alcunha: configuração linguística de um continuum afectivo (observação de uma micro-sociedade de tipo clânico). **Hvmanitas**, vol. 50, p. 835–866, 1998.

CARVALHINHOS, Patricia de Jesus. As origens dos nomes de pessoas. **Revista Álvares Pentead**, v. 2, nº 5, dez. p. 165-177, 2000.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.) **Linguística de texto e Análise da Conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-261.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Ed. UFC, 2011.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Semântica cognitiva: ilhas, pontes e teias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HARARI, R. **Como se chama James Joyce?** Salvador: Ágalma; Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2002.

HARRIS, Mark. Uma história de nomes: a alcunha, o primeiro nome e o apelido no Pará, norte do Brasil. **Etnográfica**, vol. 12, n. 1, p. 215-235, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs). **Referenciação e discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 33-52.

KOCH, Ingedore Villaça. Como se constroem e reconstroem os objetos do discurso. **Investigações**, Recife, v. 21, p. 99-114, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LIMA, Silvana Maria Calixto de. **(Re)categorização metafórica e humor: trabalhando a construção dos sentidos**. 2003. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

LIMA, Silvana Maria Calixto de. **Entre os domínios da metáfora e metonímia: um estudo de processos de recategorização**. 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LIMA, Silvana Maria Calixto de. A construção de sentidos do texto literário via processos de recategorização metafórica e metonímica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 7, n. 2. jul./dez., p. 312-330, 2011.

LIMA, Silvana Maria Calixto de; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. **ReVEL**, vol. 13, n. 25, p. 295-315, 2015.

LIMA, Silvana Maria Calixto de. Linguística Textual e Linguística Cognitiva: explorando processos de recategorização. In: CAPISTRANO JUNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Linguística Textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 407-424.

MARCUSCHI, Luís Antônio; KOCH, Ingedore Villaça. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; RODRIGUES,

- Angela Cecília de Souza (Orgs.). **Gramática do Português Falado. v. VIII.** Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 31-56.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référentiation. **TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)**, n. 23, p. 273-302, 1995.
- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- MONTEIRO, Beatrice Nascimento; LIMA, Silvana Maria Calixto de. Recategorização metafórica no gênero notícia satírica. **Investigações**, Recife, vol. 28, nº 2, p. 01-21, jul., 2015.
- PLATÃO. **Crátilo: Diálogo sobre a justeza dos nomes.** Tradução do grego Pe. Dias Palmeira. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1994.
- SILVA, Franklin Oliveira. **Formas e funções das introduções referenciais.** 2013. 126 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas.** Trad. Marcos G. Montagnoli. 9. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

Entre símbolos e representações: um estudo sobre a obra *O lobo*, de Graziela Bozano Hetzel

Felipe Eversom Camargo Pontes - PPGEL/UNEMAT⁹

Adrieli Ferreira Nogueira - PPGEL/UNEMAT¹⁰

Luan Paredes Almeida Alves - PPGEL/UNEMAT¹¹

Introdução

Este texto tem por objetivo desenvolver uma possibilidade de leitura da obra literária infanto-juvenil *O Lobo*, de Graziela Bozano Hetzel, publicada em 2009, pela editora Manati, e ilustrada por Elisabeth Teixeira. Nesse sentido, procuraremos observar a trajetória da personagem infantil Lília após a prisão de seu pai. A princípio, destaca-se o fato de a narrativa ser construída a partir de um *mise en abyme*, ou “redobramento especular da narrativa” (DALLENBACH, 1979, p. 53). Isto é, existe uma narrativa que se encontra de modo espelhado a outra, sendo que ambas constituem apenas uma.

⁹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEL/UNEMAT), sob a orientação do Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5434568552452398> E-mail: felipe.uf@hotmail.com

¹⁰ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEL/UNEMAT), sob a orientação da Profa. Dra. Walnice Aparecida Matos Vilalva. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3275027820175360> E-mail: adrielitga2014@gmail.com

¹¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEL/UNEMAT), sob a orientação da Profa. Dra. Walnice Aparecida Matos Vilalva. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9818061762655680> E-mail: luanparedes21@gmail.com

Por outro lado, observando a partir da perspectiva de Todorov, há uma situação de “narrativas encaixadas e narrativas encaixantes”:

Contando a história de uma outra narrativa, a primeira atinge seu tema essencial e, ao mesmo tempo, se reflete nessa imagem de si mesma; a narrativa encaixada é ao mesmo tempo a imagem dessa grande narrativa abstrata da qual todas as outras são apenas partes ínfimas, e também da narrativa encaixante, que a precede diretamente. Ser a narrativa de uma narrativa é o destino de toda narrativa que se realiza através do encaixe. (TODOROV, 1969, p. 125)

Ambas as perspectivas apontam para a existência de uma história dentro de outra que, no decorrer da trama, entrelaçam-se e, em certa medida, tornam-se uma só ou exercem influência nas ações uma da outra.

Em *O Lobo*, inicialmente, temos a história de um menino que, durante a madrugada, encontra-se com um lobo, monta em suas costas e sai em uma espécie de passeio noturno. Em seguida, saímos desse plano abstrato e partimos para o plano concreto, em que temos Lília, a personagem principal, que ouve tal história contada por seu pai, já com os olhos quase fechados pelo sono. A partir daí é que se inicia a complicação da narrativa: Lília, no dia seguinte, sente falta de seu pai. A mãe, ao ser interpelada pela menina, diz que ele havia viajado. Ouvindo uma conversa da mãe com um outro homem, Lília descobre que, na verdade, o pai fora preso. Então, inicia-se o processo de amadurecimento da personagem, que deverá lidar com esta perda, o que ocorrerá por meio da confluência entre sonho e realidade a partir da leitura da história do lobo.

Assim, na perspectiva de Todorov, a história do lobo seria uma narrativa encaixada, enquanto a trajetória de Lília seria a

narrativa encaixante. Desse modo, considerando essas duas narrativas entrelaçadas, desenvolveremos nossa análise a partir de três pontos que consideramos fulcrais e simbólicos: a construção da atmosfera austera, sombria e repressiva da obra, possibilitando uma metaforização da prisão do pai; o lobo como uma figura mítica recorrente na literatura e cultura mundiais, e o amadurecimento da menina a partir da prisão do pai e da mediação do lobo.

A Prisão

A prisão do pai é anunciada ainda nas primeiras páginas da obra, primeiramente de modo incerto, a partir da indagação de Lília:

“ – Cadê o papai? – pergunta mais uma vez.
- Viajou – a resposta vem curta, tensa.
– Dorme que já é tarde. – A mulher pousa um beijo distraído em sua testa e sai.” (HETZEL, 2009, p. 13)

A confirmação do ocorrido vem a partir da visita de um homem, o qual não é identificado nominalmente:

“Foi por acaso. Uma porta mal fechada que o vento escancarou sem que ninguém notasse. Uma conversa em tom baixo, na qual o nome do pai chamou por ela, fazendo-a esconder atrás da cortina.
- Onde é que ele está preso? – perguntava uma voz de homem.
- Não sei. Entraram aqui aos gritos, revirando tudo, e levaram ele embora. – A mãe soluçava baixinho.” (HETZEL, 2009, p. 20)

Após a revelação, Lília entra num processo ainda mais intenso de relação com o lobo, na obra literária, em busca do pai, o que acarretará o seu amadurecimento, como veremos ainda neste texto, em outra seção.

Em se tratando da questão da prisão do pai, existe um mistério: não há, textualmente, apresentação de motivos ou uma descrição mais específica do fato. Como transcrito anteriormente, há apenas a revelação da prisão. Porém, ao final da obra, quando o mesmo homem não identificado visita à família, este diz: “Às quatro horas, então. Não se esqueça, a mala tem que ser pequena, leve só o essencial.” (HETZEL, 2009, p. 38)

Tal declaração sugere uma fuga, ou, pensando em um período repressivo politicamente, um exílio. Nesse sentido, existe uma possibilidade de que o pai tenha sido preso por questões políticas. Esta hipótese pode ser corroborada pelo caráter “silencioso” e austero da obra, isto é, parece haver uma recorrência de imagens que indiquem silêncio, alternância entre prisão e liberdade, medo, além de imagens noturnas e sombrias. Para exemplificar tal colocação, observamos o seguinte excerto:

“Na noite quieta, o menino desliza, só de meias,
pela casa às escuras.
O chão brilhoso e gelado reflete as sombras dos
móveis pesados.
O menino desvia-se das quinas pontudas de mesas
e aparadores, dos pés arrebitados de uma cadeira
de balanço.
Sem ruído, abre a porta de entrada e vai para o
quintal.
Lá fora, um céu coalhado de estrelas, um ar
perfumado e fresco, e o silêncio.” (HETZEL,
2009, p. 7)

O excerto acima se trata da primeira cena do livro, da narrativa encaixada do lobo. Podemos perceber, claramente, três grupos de imagens simbólicas:

- 1) **Sugestões de silêncio:** noite quieta, menino desliza, menino desvia-se, sem ruído, silêncio.
- 2) **Sugestões de austeridade:** noite quieta, casa às escuras, chão brilhoso e gelado, sombras dos móveis pesados, quinas pontudas de mesas e aparadores, pés arrebitados de uma cadeira de balanço.
- 3) **Sugestões de busca por liberdade:** só de meias, abre a porta de entrada e vai para o quintal, lá fora, um céu coalhado de estrelas, um ar perfumado e fresco.

Nesse sentido, parece haver, por parte do menino, uma fuga do ambiente pesado e amedrontador que a casa simboliza para o exterior, onde ele, em seguida, encontrará o lobo e sairá em uma espécie de passeio noturno.

Percebe-se que essas construções são feitas a partir, sobretudo, da sinestesia, sendo que cores, imagens, sensações táteis, sons (ou falta deles) misturam-se construindo uma atmosfera austera e, em certa medida, repressiva. Tais imagens são recorrentes na obra toda, mas, como pretendemos analisá-las em outras partes deste texto, atemo-nos aqui às construções que sugerem silêncio e medo:

- 1) **Silêncio:** O banco range baixinho (p. 8), o lobo sussurra (p. 8), gritos e sussurros (p. 14), a casa está em silêncio (p. 14), Lília não emite um som (p. 16), calada feito passarinho na muda (p. 16), conversa em tom baixo (p. 20), entraram aos gritos, a mãe soluça baixinho (p. 20), as vozes foram sumindo (p. 20), murmúrios (p. 31), som de uma melodia que só a mãe ouve (p. 38), sussurra (p. 38).

- 2) **Medo:** por um momento ele hesita (p. 8), voz trêmula (p. 8), um brilho de curiosidade se mistura a uma ponta de medo (p. 10), o coração de Lília se aperta (p. 14).

Além disso, são recorrentes as imagens noturnas e frias, que colaboram para a confirmação da atmosfera austera e sombria, exemplo disso é o seguinte excerto: “O verão já se foi, o sol custa a romper a neblina da manhã e as noites são frias. O inverno chegou, o pai, não.” (HETZEL, 2009, p. 16)

No plano das imagens, as ilustrações do livro também sugerem uma sensação de aprisionamento, uma vez que a maior parte delas é construída de modo enquadrado, ou seja, as cenas são colocadas dentro de um quadro disposto no meio da página, como retratos emoldurados. Contando a capa (frente e verso) e a contracapa, há 22 ilustrações no livro, sendo que apenas 6 ocupam a folha toda.

Ainda, pode-se ressaltar uma outra cena, em que o narrador sugere uma possibilidade de comportamento passivo da sociedade frente à repressão:

“Nem o sol nem a lua sabem que o pai de Lília sumiu. Nem as roseiras, nem as glicínias, nem os passarinhos. Nem mesmo o moço que passa na rua, com a carrocinha de sorvete, parece saber. Continua tocando sua buzina para chamar a criançada, que vem de toda parte, correndo, com o dinheiro do picolé apertado na mão. Está tudo igual. Está tudo diferente. E ninguém sabe. Ou todos fingem não saber.” (p. 26)

Há, neste excerto, duas pistas que parecem indicar o que fora dito anteriormente: o par de paradoxos “Está tudo igual. Está tudo diferente” sugere uma tentativa de manter as aparências, ou seja, há mudanças no ambiente, mas que não devem ser levadas em conta. Essa ideia é reforçada pelo par alternativo “E ninguém

sabe. Ou todos fingem não saber”, sugerindo que houve, sim, mudanças, mas que possivelmente têm sido ignoradas pela sociedade, que vive passiva a tudo isso.

Todas essas imagens colaboram para a construção de um cenário de repressão, concordando com o que Walnice Nogueira Galvão (1983) considera como conto de atmosfera. Mesmo que o texto em análise não se trate de um conto, utilizamos o conceito da pesquisadora por entendermos que existe uma “sugestão de ambiente” e “criação de estados de espírito”, de modo que os recursos formais e a seleção lexical adotados na obra sugerem uma possibilidade, e não necessariamente os fatos narrados.

Há, também, uma outra cena do texto que colabora para a sugestão de uma prisão política, pois o estado do pai remete aos casos de tortura a que são submetidos prisioneiros políticos em regimes repressivos. Tal cena acontece quando Lília, sonhando, viaja com o lobo pelas pradarias e encontra o pai:

“Às vezes ela entrevê o pai. Ele passa a galope num cavalo tordilho, tem as roupas rasgadas, o cabelo crescido e um trapo sujo de sangue amarrado na cabeça. Não vê Lília e nem atende ao seu chamado”. (p. 22)

A cena acima estabelece entre o pai e o menino da história contada por ele uma relação de proximidade, pois, ao final da narrativa, a leitura é retomada por Lília, e a cena apresentada acima, tendo o pai como personagem, é retratada tendo o menino como personagem:

“Já é muito tarde quando eles voltam. As estrelas morrem num céu pálido como o rosto do menino. Sem olhar para trás, ele entra em casa. O lobo se afasta e some no meio dos arbustos.

Deslizando de volta para o quarto, o menino tem os olhos brilhantes e um fio de sangue desce dos seus cabelos.” (HETZEL, 2009, p. 36)

O Lobo

Certamente, o lobo é um animal que assumiu um caráter simbólico no decorrer da história mundial: na literatura, nas mitologias, nas religiões, na cultura em geral. Podemos pensar no lobo apresentado nas narrativas infantis medievais, como *Chapeuzinho Vermelho* ou *Os Três Porquinhos*. Em ambas as narrativas, o animal assume um caráter mortífero, perigoso, contrário à vida humana. Em outro campo, há diversas recorrências na mitologia grega de deuses que se metamorfoseavam em lobos, como Apolo, dando ao animal um tom sedutor. Pode-se, ainda, citar o clássico aforismo de Thomas Hobbes “O homem é o lobo do homem”, em que a referência a um animal destruidor é nítida. Finalmente, temos, também, a figura do cão, “parente” próximo do lobo, entendido pelo senso comum como “amigo do homem”.

Todas essas referências, e muitas outras presentes nas mais diversas culturas, mostram-nos como a figura deste animal se constrói de modo cambiante: ora mortífero, ora sedutor, mas sempre apresentado como um animal estrategista, sagaz, com o qual o homem deve ter alguma cautela.

Na narrativa em análise, não é diferente. O lobo, personagem-título da obra, apresenta-se como um ser misterioso, o que pode ser realçado pela sua cor cinza e por seus olhos amarelos. A cor cinza, no senso comum, indica maturidade, neutralidade, além de ter alguma relação com a morte também. Assim, pode-se dizer que o lobo de Hetzel assume um caráter ainda mais dúbio: no sentido maniqueísta, será este um animal bom ou mau? Esta não é uma resposta encontrada no texto, mas uma questão é certa: o lobo é um elemento indispensável para a

construção do enredo e, inclusive, como será mostrado mais à frente, para o amadurecimento de Lília.

Sendo, então, o lobo uma personagem recorrente do imaginário social, pode-se dizer que este é construído “a partir de um modelo real, conhecido pelo escritor, que serve de eixo ou ponto de partida” (CANDIDO, 1976, p. 71). Inclusive, reconhece-se, em alguma medida, uma intertextualidade com o clássico “Chapeuzinho Vermelho”, entretanto, enquanto neste o lobo aparece como um personagem antagonista, no sentido de se opor ao protagonista, na obra de Hetzel o lobo aparece como “um meio mágico”, no sentido proppiano, ou seja, um objeto que aparece para intermediar o processo da trajetória do herói. Assim, o lobo é a personagem principal de um livro lido pela personagem principal da obra que analisamos e, a partir da construção de um enredo paralelo, o animal auxilia Lília em seu processo de amadurecimento a partir da gestão de sua dor.

A Menina

Outro ponto a ser destacado na obra é a personagem principal, Lília, que passa por um processo de amadurecimento a partir do momento em que o pai é preso, uma vez que tem de lidar com os sentimentos que lhe afligem.

Em primeira análise, o nome da personagem já nos sugere que há um processo de passagem de um estágio a outro, já que “Lília” vem do latim *lilium*, que é o nome da flor lírio, indicando pureza e inocência. Tal noção já pode ser observada no primeiro momento em que a menina é apresentada na história: “Fechando o livro, o pai sorri para a menina aninhada em seu colo” (HETZEL, 2009, p. 10). Assim, o pai representa a figura do protetor, de quem a menina mostra ser bastante dependente.

Nesta mesma página, o narrador ajuda a construir ainda mais a noção de vulnerabilidade em relação à menina: “Ela ergue

para ele os olhos castanhos, onde um brilho de curiosidade se mistura a uma ponta de medo”. Aqui, duas questões podem ser destacadas, a primeira, a relação de dependência intensificada pela posição das personagens, já que a menina ergue os olhos ao pai, logo, está em uma posição inferior a dele. A segunda, é a curiosidade associada ao medo, o que reitera a função protetora do pai.

Finalmente, o momento compartilhado entre o pai e a filha é finalizado com um pacto:

“- Acabou? – pergunta.

O pai ri.

-Não. Amanhã eu conto mais. – Levanta-se e coloca-a na cama.

- Promete? – a voz vai se apagando no sono.

- Prometo, Lília, prometo. – Fecha a porta, suavemente.” (HETZEL, 2009, p. 10)

Ao estabelecer o pacto, pai e filha constroem uma relação de intimidade. A não concretização do acordo entre os dois leva à trajetória da menina que, em busca de concretizar o que fora combinado com o pai, traça o seu próprio caminho, levando ao seu amadurecimento.

Esse processo de amadurecimento gera medo em Lília. Esse sentimento pode ser percebido nos primeiros momentos após a prisão do pai:

- “A menina encolhe-se confusa e triste. Adormece.” (p. 13)
- “Abre os olhos assustada”. (p. 14)
- “O coração de Lília se aperta [...] as lágrimas escorrem [...]” (p. 14)

Também, são perceptíveis as escolhas de imagens sombrias:

- “Durante todo o verão, nas noites quentes de mal dormir [...]” (p. 13)
- “Gritos e sussurros invadem seu sonho, um enorme lobo prateado passa ventando, com seu pai na garupa, um pai de rosto pálido, por onde escorre um fio de sangue.” (p. 14)
- “Na pouca claridade do quarto [...]” (p. 14)

Há aí, também, já um primeiro uso de um recurso que será utilizado em toda a obra para auxiliar o processo de amadurecimento da menina: o sonho.

Prosseguindo na narrativa, temos o momento em que Lília encontra-se em frente ao espelho sendo arrumada pela mãe. O objeto simbólico, recorrente na literatura e nas artes, sugere um processo de reflexão, que é confirmado por um comportamento antitético entre a mãe e a filha, sugerindo uma relação entre prisão e liberdade: à mãe são atribuídas ações que remetem à prisão, sobretudo pelo uso dos verbos abotoar e afivelar. Essa relação também pode ser percebida no próprio abraço dado pela mãe e pelo fato de a menina manter-se muda durante todo esse processo:

“Diante do espelho, Lília espera que a mãe termine de abotoar seu vestido.
O vestido de lã azul com bolinhas brancas bordadas. Que o avô deu e é o seu favorito.
A mãe ajuda a menina a calçar as meias e afivela seus sapatos. Ao terminar, abraça-a.
Mas Lília não emite um som.” (HETZEL, 2009, p. 16)

Em oposição à prisão estabelecida pelos movimentos da mãe, as ações de Lília remetem à liberdade. Primeiramente, o vestido azul com bolinhas brancas sugere a imagem do céu, que, popularmente, simboliza a liberdade. Além disso, os verbos atribuídos às ações da menina também reforçam essa ideia: soltar-

se, tirar, sair deslizando: “Soltando-se dos braços da mãe, tira os sapatos e sai deslizando pela casa.” (HETZEL, 2009, p. 16).

É importante destacar, aqui, uma certa repulsa à figura da mãe por parte da menina. Além de desfazer as ações daquela, mais à frente, na narrativa, Lília não aceita a sua proximidade: “A mãe quis ler a história para ela. Lília não quis. Aquela era só dela e do pai. Ia esperar por ele para saber o resto” (HETZEL, 2009, p. 16).

Enquanto isso, o pai é construído, tanto pelas ações da menina quanto pelas escolhas lexicais do narrador, como uma figura infalível, por quem Lília espera avidamente. Isso é acentuado pela metáfora construída a partir da intertextualidade com os contos de fadas, dando ao pai um caráter de príncipe salvador da pequena princesa indefesa: “Não se faz barulho no castelo da Bela Adormecida. Mas onde está esse príncipe que não chega nunca?” (HETZEL, 2009, p. 16).

Pode-se dizer, com base nisso, que há uma certa relação edipiana entre pai e filha, sugerida pelo próprio narrador. Inclusive, a escolha do lobo como “objeto” mediador do processo de amadurecimento da menina pode simbolizar essa relação.

Analisando o conto de Chapeuzinho Vermelho e, especificamente, a famosa gravura de Gustave Doré que retrata o encontro do lobo e da menina na casa da avó, Bruno Bettelheim diz:

O lobo é retratado com uma aparência plácida. Mas a menina parece assolada por sentimentos ambivalentes poderosos enquanto olha para o lobo que descansa a seu lado. Não faz nenhum movimento para se afastar. Parece intrigada pela situação, atraída e repelida ao mesmo tempo. A combinação de sentimentos que seu rosto e seu corpo sugerem pode ser descrita como fascinação. A mesma fascinação que o sexo, e tudo o que ele envolve, exerce sobre a mente da criança. (2004, p. 189)

Nesse sentido, tanto no clássico conto infantil como na obra de Hetzel, o lobo assume um caráter ambíguo. Nesta, o medo de Lília vai sendo substituído por uma relação bastante íntima entre a menina e o lobo:

“Durante o dia, Lília conversa com o lobo:
- Eu queria saber onde ele está. Se soubesse, traria ele de volta.
O lobo bisca os olhos amarelos e estica o corpo num espreguiçar comprido.
Sacudindo a cabeça cacheada, a menina suspira, fecha o livro e vai brincar no jardim.” (HETZEL, 2009, p. 25)

Essa relação com o lobo se intensifica após a menina descobrir o real motivo da ausência de seu pai: a prisão. E, em contraposição a isso, ela busca a liberdade na evasão, no sonho, onde, guiada pelo lobo, ela tem sucessivos encontros com o pai:

“À noite o lobo voltou.
Com ele vieram a pradaria, o vento e a lua.
Vento ondulando o capim, capim de longos cabelos salpicados de orvalho e a lua prateando os ranchos, entrando pelas frestas, fazendo clarão. E veio a música de gaitas e violas tocadas diante do fogo. Fogo refletido nos olhos do lobo, olhos de brasas vivas.
Entrou no sonho de Lília e levou-a com ele. Agarrada ao seu pelo macio, a menina procura o pai.
Muitas noites vêm e vão, mas Lília e o lobo não se cansam.
Às vezes ela entrevê o pai. Ele passa a galope num cavalo tordilho, tem as roupas rasgadas, o cabelo crescido e um trapo sujo de sangue amarrado na cabeça. Não vê Lília e nem atende ao seu chamado.” (HETZEL, 2009, p. 22)

Voltando à análise de Bettelheim acerca do conto Chapeuzinho Vermelho, temos:

Chapeuzinho Vermelho externaliza os processos internos da criança púbere: o lobo é a externalização da maldade que a criança sente quando vai contra os conselhos dos pais e permite-se tentar, ou ser tentada, sexualmente. Quando se desvia do caminho que os pais lhe traçaram encontra "maldade", e teme que esta a engula e ao pai cuja confiança traiu. (2004, p. 189)

Lília parece “trair” a confiança do pai ao ler sozinha a história que era dos dois, desse modo, punindo-o por sua ausência. A menina pune também a mãe, talvez em retaliação por ter escondido o real motivo do desaparecimento do pai.

Nesse sentido, o lobo auxilia no processo de amadurecimento da menina, até que chega o momento em que ele a deixa:

“Não conversa mais com o lobo.
Às vezes ele volta nos seus sonhos. Fica
espiando de longe, seu corpo prateado em
cima de uma pedra.
- Lobo! Lobo! – chama a menina.
Mas ele desvia o olhar.
Nunca mais Lília galopou pelos campos à
procura do pai.” (HETZEL, 2009, p. 28)

É depois desse “abandono” por parte do lobo que a menina finalmente chega ao ápice de seu amadurecimento, que é metonimicamente representado pela conquista da habilidade de ler, indicando que agora ela não precisa mais fugir com o lobo, ela pode dar continuidade à leitura e conhecer a história:

“Lília folheia o livro. Lá está a história do lobo. Seus dedos acariciam a ilustração e, sem que ela perceba, começam a passear pelas letras que agora já sabe ler.” (HETZEL, 2009, p. 31)

E, de fato, após a “descoberta” de sua nova habilidade, a história do lobo é retomada, e há aí um processo de reconhecimento: tanto o pai, como já analisado anteriormente, como a menina são representados, de alguma forma, no personagem da história do lobo: “Deslizando de volta para o quarto, o menino tem os olhos brilhantes e um fio de sangue desce de seus cabelos.” (HETZEL, 2009, p. 36)

Tanto o pai já havia sido representado dessa forma anteriormente (p. 22) como pode-se traçar um paralelo com o processo de amadurecimento da menina: na narrativa do lobo, o menino sai em um passeio noturno e volta com um fio de sangue que desce de seus cabelos, o que sugere um processo de maturação, levando em consideração os simbolismos que a imagem do sangue carrega. De modo análogo, a menina passa pelo mesmo processo, sendo que de seu contato com o lobo surge a habilidade de leitura.

Finalmente, ao serem convidados a se juntarem ao pai, Lília decide levar somente o livro: “- Eu só quero levar isto – diz Lília, entregando o livro. – O papai precisa acabar a história do lobo.” (HETZEL, 2009, p. 41)

Desse modo, a menina retoma os laços com o pai, reafirmando uma postura edípica, ao incumbir a ele o seu processo final de maturação:

É esta fascinação "mortal" com o sexo - que é experimentada simultaneamente com grande excitação e grande ansiedade - que está ligada aos anseios edípicos da menina pequena pelo pai, e com a reativação dos mesmos sentimentos de forma diferente durante a puberdade. Sempre que

estas emoções reaparecem, evocam as lembranças das inclinações da menina pequena para seduzir o pai, e outras memórias de seu desejo de ser seduzida por ele, também. (BETTELHIEM, 2004, p. 189)

Portanto, o lobo funciona como um agente mediador no processo de amadurecimento da menina, até que o pai volte e conclua esse processo.

Considerações finais

É perceptível, na obra, um caráter “atmosférico”, no sentido de que a maior parte das possibilidades de leitura são sugeridas a partir do uso de determinados recursos estéticos no texto. Nesse sentido, pode-se dizer que o tema central da obra é o amadurecimento da menina que passa a ter de lidar com a ausência do pai e, para isso, se apoia em um personagem de uma obra literária, construindo, assim, em certa medida, uma relação de substituição do pai ausente pelo lobo, até que aquele volte para buscá-la, como um príncipe que resgata uma princesa em apuros. Assim, sugere-se, inclusive, uma relação edipiana na obra. Como tema subjacente, temos a prisão do pai, que é entendida por nós como uma prisão política, provavelmente por associação do personagem com discussões ou comportamentos subversivos.

Desse modo, a obra parece trazer temáticas não muito usuais ao universo infantil, fugindo, assim, do caráter utilitário recorrente nesse campo. Ao construir uma personagem que sofre pela ausência do pai, que pode ser entendido como qualquer outra pessoa querida a uma criança ou até mesmo como um objeto, e que lida com sua dor por meio da leitura e da vivência do texto literário, Hetzel sugere uma possibilidade para que a criança leitora de seu texto se veja em Lília e, assim como a personagem, encontre um caminho para lidar com suas frustrações e se

construir nesse processo tão complexo e mal compreendido que é a infância. Nessa obra, a criança é representada como um ser humano, e suas frustrações e tristezas não são vistas como menores, como a maior parte de nós, adultos, enxergamos. Existe aí a construção, de fato, de uma literatura que dá à criança a possibilidade de se emancipar, de encontrar o seu lugar no mundo e de se sentir representada.

Referências

- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- CANDIDO, Antônio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida Prado; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A Personagem de Ficção**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.
- DALLENBACH, Lucien. Intertexto e autotexto. In: **Intertextualidades**. Tradução de Clara Crabbé Rocha. Coimbra: Almedina, 1979, pp. 51-76.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. Cinco teses sobre o conto. In: PROENÇA FILHO, D. (org.). **O livro do seminário**. São Paulo: L. R Editores/Nestlé, 1983, pp.165-172
- HETZEL, Graziela Bozano. **O Lobo**. Rio de Janeiro: Manati, 2009.
- PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Trad. Moysés Baumstein. São Paulo: Perspectiva, 1969.

As representações sociais e políticas em Noemi, em Caminho de Pedras, de Rachel de Queiroz: entre preconceitos, silenciamentos e resistências

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva - SEDUC-CE¹²

Eduardo Dias da Silva - PósLIT/UnB/SEEDF¹³

"Há uma ideia matriz neste romance, e em torno dessa ideia é que vai gravitar toda a sua ação a da desigualdade social da mulher."

Olívio Montenegro (1953)

Considerações Iniciais

Neste estudo, buscamos analisar à luz da historiografia literária¹⁴ e da fortuna crítica as representações sociais e políticas

¹² Mestre em História e Letras (FECLESC/UECE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Professor de Língua Portuguesa/Literaturas da Secretaria de Educação Básica do Estadual do Ceará (SEDUC/CE). Membro do Grupo de Estudo Práticas de Letramento, Gêneros Textuais, Tecnologias e Formação Tecnológica do Professor (PRAGENTEFORTE) e Pesquisador no Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC/CNPq/UECE). E-mail: jeimespaivaece@yahoo.com

¹³ Doutorando em Literatura pela Universidade de Brasília (PósLIT/UnB), Mestre em Linguística Aplicada (PGLA/UnB), Especialista em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), Licenciado em Letras - Francês pela UnB, Português e Inglês pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas de Valparaíso (ICSH/GO) e em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA). Pesquisador dos Grupos CNPq FORPROLL (Formação de Professores de Língua e Literatura) e GIEL (Grupo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem). Professor e pedagogo na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: edu_france2004@yahoo.fr

da atuação-militante de Noemi, sob o crivo do narrador na diegese¹⁵ de *Caminho de Pedras* (1987). Nesse sentido, defendemos a relevância da leitura crítica literária¹⁶ em que os múltiplos discursos de uma obra literária se moldam as práticas sociais de um dado contexto situado de produção da historicidade¹⁷ num dado espaço/tempo ideologicamente marcados pelas diversas interações humanas. Nesse sentido, coadunamos com as ideias do crítico literário Massaud Moisés que afirma que “o discurso ostenta o contexto em que se inscreve, polivalência de sentido”¹⁸.

Esta pesquisa *prima facie* se pauta em delinear as travessias feitas por uma mulher engajada e vítima de uma sociedade

¹⁴ Para Massaud Moisés (2007, p. 15), [...] o *historiador literário* não pode escapar de basear-se nos textos nem conhece meio de fugir (sendo lúcido) à obrigação de submetê-los ao crivo analítico; entretanto, seu alvo não reside nos textos em si próprios, nem na análise, senão no arranjo deles conforme o critério do relógio ou dos estilos, tendo em vista discriminar os ‘laços que prendem as obras que integram uma literatura’.

¹⁵ A diegese é a ação, o desenrolar da história e representa o universo espaço-temporal no qual se desenrola a narrativa (XAVIER, 2014, p. 204). Para Genette (1971), a narrativa literária, ao mesmo tempo, produz a história e o discurso. Aquela pode ser entendida como a sequência de acontecimentos e a este como a ordem cronológica dos acontecimentos num texto.

¹⁶ Em Paiva e Fernandes (2012, p. 160-161), na *leitura crítica literária à luz das teorias bakhtinianas*, vemos que o “discurso é um fenômeno social em todas as esferas de sua existência” (BAKHTIN, 2010, p. 71), e traz para dentro de sua estrutura sintática e semântica outras vozes, outros discursos, igualmente situados social e ideologicamente e que, além disso, ao serem citados, não perdem, de todo, sua forma e conteúdo.

¹⁷ “Pode ser definida como a utilização do passado para ajudar a configurar o presente, mas não depende do respeito pelo passado. Pelo contrário, a historicidade significa o uso do conhecimento sobre o passado como meio de romper com ele – ou, pelo menos, de manter apenas aquilo que pode ser justificado em termos de princípios. A historicidade orienta-se, de fato, e em primeiro lugar, para o futuro. O futuro é visto como essencialmente aberto e, contudo, como contrafactualmente condicional relativamente aos rumos de ação empreendidos com possibilidades futuras em mente” (GIDDENS, 1996, p.126).

¹⁸ Vide MOISÉS, 1995. p. 152.

marcada por preconceitos e perseguições políticas tão bem caracterizadas pela escrita de personagens femininas, tão além de seu tempo, neste romance de Rachel de Queiroz, por ser uma criação literária engajada e esquerdista que traz à baila uma série de questões ligadas, sobretudo a miséria, às lutas sociais e políticas das classes operárias em Fortaleza, ou melhor, dizendo na região, como a autora mesmo nos situa, ou até mesmo, atingindo uma configuração no âmbito nacional em que as lutas operárias de classes se emergiam e se acirravam.

Além disso, salientamos ainda a importância da escolha do título da obra que tem acepção metafórica, refletindo o contexto histórico-social no qual a obra foi escrita, sendo que o título *Caminhos de Pedras* se refere aos caminhos tumultuados que a protagonista Noemi tem que percorrer para conseguir sua liberdade política, social e sexual, em uma sociedade fechada para as vozes femininas e para seus direitos como cidadãos. Dessa forma, a palavra “pedras” figurativamente representa as barreiras (os preconceitos, as exclusões, os sofrimentos, as dores e os sonhos destruídos) que a personagem teve que enfrentar para conseguir o que desejava.

Contexto histórico-social ligado à produção da obra: da metáfora do título *Caminho de Pedras* à caracterização do espaço/tempo da diegese na *performance* de Noemi

É preciso considerar que a caracterização do espaço temporal acerca da produção da diegese da obra, encontra inicialmente no contexto histórico da praça de Fortaleza, o *locus* necessário a essas atividades políticas e sociais, ambientação essa que se apresenta nos prelúdios narrativos em que o personagem Roberto, militante de esquerda, junto com um grupo de operários se reúnem às escondidas, para debater e estudar a cartilha socialista de lutas contra a hegemonia do capital, tal espaço reflete o tecido

social dos interesses dos comunistas em meio as condições de vida das classes dominadas em detrimento das relações desiguais impostas pelo governo brasileiro da época.

Percebe-se esses elementos literários e históricos na descrição deste *locus* de lutas e construção ideológica desses grupos sociais afetados pelo projeto capitalista nacional de exploração do trabalho e no contexto desta obra pelo traço de hipocrisia da sociedade em relação à exclusão, à violência e à submissão da mulher no contexto das lutas de classes no seguinte excerto da obra:

Na praça do Ferreira, Roberto cruzou com o preto Vinte-e-Um, que passou por ele de vista erguida, sem o conhecer. O moço, que já esboçara um cumprimento, espantou-se e foi se irritando. **Depois é que se recordou das conveniências, da tácita combinação que haviam estabelecido, segundo a qual não se deveriam reconhecer intelectuais e operários na rua.** Continuou andando, atravessou os grupos de moças que passeavam de braços dados pela avenida, pintadas e gingando os quadris. Mais adiante, num dos bancos laterais da praça, o grupo de amigos, a “rodinha” já se agrupara. [...]

Roberto encostou, deu boa noite. O judeu o chamou para contar a “última do Paulino” que, encolhido e irritado, o xingava de “galego besta”.

— **Imagine que ele olhou para a atriz do cartaz e disse que a gente precisa logo começar a encrenca para ter daquelas mulheres...**

Paulino pulou:

— Mentira! O que eu disse foi: quando é que a gente terá direito de olhar para uma mulher daquelas?

Mas, sem o escutar, o judeu pontificava:

— **Entram para o movimento pensando que há mesmo socialização de mulheres...** E escolhem logo as burguesinhas mais finas, de mais luxo... (QUEIROZ, 1987, p. 28-29, *grifos nossos*).

Acima estar mais do que evidente a função social que cumpria o gênero feminino no contexto das relações sociais, sobretudo se nota o preconceito arraigado nos valores e nos discursos machistas aqui enunciados. Para tanto, faz-se necessário compreender que numa contextualização histórica, essa obra foi escrita durante a Era Vargas que começa com a revolução de 1930, quando Vargas é conduzido ao poder no dia 3 de novembro e termina com a deposição de Getúlio Vargas em 1945. Por isso, essa obra de Rachel é caracterizada pelo aumento da intervenção do Estado na economia e na organização da sociedade e do crescente autoritarismo e a centralização do poder. Divide-se em três fases distintas: Governo Provisório, Governo Constitucional e Estado Novo, segundo Ribeiro (2007).

Um aspecto que se deve salientar, *a priori*, refere-se à construção metafórica que o título Caminho de Pedras nos sugere, mostrando realmente as difíceis trajetórias e dificuldades que esses grupos de militantes tinham na luta sociopolítica por melhores condições de trabalho e expressão de suas opiniões e ideologias em seu meio. Em especial, essa obra traduz a real condição da mulher diante de tantas *pedras no caminho*, como vemos nas epígrafes de Olívio Montenegro (1953), *Noemi* é descrita como uma “mulher de vontade firme, acostumado a lutar como um homem pela vida, e não querendo fazer do adultério uma traição”. (MONTENEGRO, 1953, *apud* QUEIROZ, 1987, p. XVII). Reforçamos, a partir da análise da performance de Noemi, que a manifestação do outro já é por si só uma presença sensorial pela qual o mundo está presente. “A *performance* dá ao conhecimento do ouvinte-espectador uma situação de enunciação” (ZUMTHOR,

2000, p. 90). E ainda de acordo com esse autor, não pode-se esquecer de que “é pelo corpo que o sentido é aí percebido” (ZUMTHOR, 2000, p. 90), isto é, aprendemos pelo corpo.

Podemos notar que esses caminhos tumultuados ligam a protagonista *Noemi* a uma realidade que ela percorre para conseguir sua liberdade política, social e sexual, em uma sociedade fechada para as vozes femininas e para seus direitos como cidadãs. A palavra *pedras* no sentido metafórico representa os obstáculos que a personagem teve que enfrentar para conseguir o que almejava. Se bem que é possível observar que as mulheres participaram das lutas políticas, embora fosse bastante complicado à aceitação delas nas lutas dos proletariados, é tanto que muitas delas foram vitimadas por muitos preconceitos, mormente - por questões culturais já enraizadas - a ideologia hegemônica presente na obra diz que o papel da mulher deve se pautar no cuidar da casa, isto é, da família e não participar de movimentos e cursos ideológicos e socialistas de mudança do sistema de governo existente.

O ABC da análise narrativa: o enredo, o foco narrativo e as marcas estilísticas da escrita de Rachel de Queiroz

No enredo dessa obra, Rachel nos apresenta no começo da *diegese*¹⁹, o personagem Roberto que vem para Fortaleza com o objetivo de ajudar os companheiros da causa proletária a se organizarem e planejarem suas ações, visando alastrar os ideais revolucionários. Essa situação é bem retratada no trecho:

¹⁹ A *diegese* designa o conjunto de ações numa dada dimensão espacial e temporal, que formam uma narrativa, aproximando-se, neste caso, do conceito de enredo. Contudo, o enredo é a história, propriamente dita, e divide-se em partes: princípio, meio e fim. A *diegese* é um conceito de narratologia que diz respeito à dimensão ficcional de uma narrativa; é uma realidade ficcional, que se distingue de toda a realidade externa ao texto.

“Roberto procurava reconhecer na cidade, no povo, nas mulheres, a sua velha Fortaleza de há dez anos. Mas o que via era novo, diverso, ninguém o reconhecia, nem ele reconhecia nada. Tudo era estranho, alheio, como num porto de passagem”. (QUEIROZ, 1987, p. 03). De acordo com Santos (2012), o foco narrativo de *Caminho de Pedras* (1987) é moldado pelo narrador-onisciente e observador em terceira pessoa, como é claramente evidenciado na seguinte passagem:

Na rodinha da praça é que se ia traçando o trabalho preparatório da organização. Isso entre o grupo "de gravata", os intelectuais, que tinham lazer e facilidade para aqueles encontros. Os operários, esses nunca apareciam ali. Alegavam falta de tempo, mas a verdade é que só nas reuniões é que se sentiam com alma para discutir e ser revolucionários. Nas horas de serviço eram apenas animais de trabalho e as curtas folgas mal lhes chegavam para ir do local do trabalho aos bairros longínquos onde moravam, comer o jantar às pressas, dormir cedo para acordar na madrugada seguinte (QUEIROZ, 1987, p. 55).

Apreende-se da citação que se ela, a autora, utilizar-se do contorno narrador-observador, com certeza ela utilizaria a primeira pessoa do singular para descrever todo o seu livro, no caso, ela usa a terceira pessoa do singular. De uma maneira geral, o romance é cheio de críticas, mesmo que com um certo ar de ironia, indiretas, a autora aborda a miséria do pobre e a eterna luta por melhores condições.

Cavalcante (2016) em sua tese de doutoramento *Geografia literária em Rachel de Queiroz*, ao tratar das paixões pela política esclarece que a personagem Noemi enxergava em Roberto as aventuras que os moldes sociais da instituição casamento lhe restringia. “Seduzida por esse novo horizonte, queria aprender,

conhecer os ideais que envolviam o partido, participar do que estava se formando, das reuniões, das discussões, anseios que a distanciavam pouco a pouco de seu marido” (CAVALCANTE, 2016, p. 134-135), João Jaques, que já havia se decepcionado com essas organizações:

O seu vago amor por todos os homens, os sujos e limpos, brancos e pretos, a velhinha arrimada no cacete, o menino triste que não podia entrar no cinema, coisas que sempre escondera, como sentimentalismo pueril... Seus ansiosos desejos de adolescente, a que o casamento decepcionara, cortara as asas. Tudo isso e muito mais sobrenadava naquele instante. Sentimentos e impressões sufocados, caluniados, envergonhados, surgiam agora à luz do dia, vitoriosos, justificados, triunfantes. Podia pensar tudo, desejar tudo. Nada era proibido. Nada era pecado. Sentia-se livre (QUEIROZ, 1987, p. 61-62).

Nesse sentido, Abbagnano (2000) e Ribeiro e Silva (2019) argumentam que entre as muitas compreensões do que é paixão, está aquela que a entende como uma emoção amorosa que domina a personalidade e é capaz de transpor obstáculos sociais e morais. Em *Caminho de Pedras* (1987), enquanto a tentativa de ultrapassagem dos obstáculos sociais se dá pela revolta contra a burguesia e o sistema que ela instaura, os obstáculos morais são transpostos pela ousadia de Noemi em assumir um romance fora do casamento e, no fim, depois da perda de um filho, o Guri, e da prisão e banimento de Roberto para uma colônia penal no sul do país, carregar em seu ventre o fruto daquela paixão.

Algumas dessas críticas, principalmente no decorrer do sexto capítulo, tratam da questão da socialização das mulheres. Essas características são vistas na construção da personagem Argelita: “... arrastada por ele, que dele recebera o a-bê-cê

ideológico, sob as suas ordens aprendera a vencer a timidez, a gritar nas reuniões, a cantar o hino de guerra nas praças dos comícios, espantava-se e sofria com aquela transformação...” (QUEIROZ, 1987, p. 27).

Nota-se nesse trecho que o narrador tem pleno conhecimento dos fatos e ações que sucedem dentro do enredo. A discussão é feita principalmente com relação à injusta "divisão" das mulheres entre os homens. Também trata da luta entre o pobre e o rico, mais uma crítica sobre a vida dura dos trabalhadores. Por outro lado, quanto às *marcas estilísticas da escrita social de Rachel* vemos que a autora escreve a protagonista como uma mulher muito forte, sendo; pois, uma heroína a seus olhos, haja vista que Noemi decididamente à revelia as mulheres da época, luta ferozmente por aquilo que acredita que é o certo.

A escritora Rachel de Queiroz delineia as mulheres com mais força e coragem que os homens, conseqüentemente a figura da mulher passa a ter uma imagem de rebeldia, já que se afasta do comportamento imposto pelos moldes sociológicos e históricos deste período da história brasileira tão conturbado.

O texto literário como fonte de documentação histórica²⁰: da socialização das lutas de classes operárias à construção do espaço real de Fortaleza

²⁰ Chalhoub e Pereira (1988, p. 08), acreditam que a maior preocupação não deve ser em relação ao caráter ficcional da obra literária, mas sim com “a necessidade de destrinchar sempre a especificidade de cada um desses testemunhos”. Até porque para esses pesquisadores, a obra literária assume uma função de “testemunho histórico”, servindo para o historiador e literato como uma ferramenta para a análise do passado tanto teoricamente como metodologicamente. Em outras palavras, o historiador toma posse do documento literário para entender o momento em que a obra foi escrita e transpor para o seu estudo o objeto da análise. (CHALHOUB; PEREIRA, 1988).

Em *Caminho de Pedras* (1987), pode-se compreender o contexto das lutas que envolviam a política e a paixão da personagem Noemi que vão resultando em representações sociais, preconceito e violência ao corpo²¹, discordância quanto a participação das mulheres na política, entre outros temas. Diante disso, é possível fazer uma leitura das cartografias e das performances da personalidade de Noemi frente a luta das mulheres e das classes operárias em Fortaleza. Política pensada por Rachel a partir daqueles que estão descontentes com o sistema em vigor e anseiam por um mundo diferente. Operários e intelectuais que tentam reunir-se com o propósito de pensarem os caminhos da mudança, de acordo com Cavalcante (2016).

Esta obra *Caminho de Pedras* (1987), de Rachel de Queiroz, é um romance que relata a sociedade em tempo de crise, em que o contexto histórico é demarcado por tonalidades trágicas e sombrias através de uma visão crítica da realidade, dando, pois, um papel importante às questões sociais, penetrando nos dilemas da personalidade humana, imergindo nas circunstâncias da interação cotidiana. Na ótica da historiografia literária, a autora por intermédio dos recursos narratológicos faz uma descrição detalhada da sociedade, da política e uma análise isolada de cada personagem, sendo que os dramas coletivos são analisados separadamente.

Podemos, então, assegurar que este romance foi/é um documento a favor das lutas sociais, direitos das mulheres, ideias políticas socialistas, fonte de *leitura histórica*²² capaz de transmitir ao

²¹ Segundo Zumthor (2000, p. 23), “[o] corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior”.

²² Antonio Cândido (2009, p. 31) é fatídico ao afirmar que “[...] o ponto de vista histórico é um dos modos legítimos de estudar literatura, ou seja, o leitor/receptor

longo dos tempos a historicidade e a memória coletiva de um povo. Ou seja, na acepção de Todorov (2010, p. 92), “[...] sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”.

Dessa forma, o efeito que *Caminho de Pedras* (1987) provocou no meio literário foi da constatação do estilo criado por Rachel: a documentação em romance de lutas sociais sem utilizar de artifícios e sendo direta e objetiva nos diálogos e na ação, ser realista e acima de tudo fazer romance. Sua literatura caracteriza-se, a princípio, pelo caráter regionalista e sociológico, com enfoque psicológico, que tende a se valorizar e a aprofundar-se à proporção que sua obra amadurece. Seu estilo é conciso e descarnado, sua linguagem fluente, seus diálogos vivos e acessíveis, o que resulta numa narrativa dinâmica e enxuta.

Na visão de Muraca (2016), existe uma dicotomia nessas relações, sobretudo entre operários e intelectuais, sendo que na obra de Rachel de Queiroz se tem um presságio de um antagonismo mais intrincado que permeia múltiplos níveis da narrativa até chegar ao plano da subjetividade dos personagens para fazer a crítica da desigualdade num sistema capitalista anexo ao anacronismo patriarcal, abarcando nela à posição de resistência da mulher. É perceptível essa construção antagônica na perspectiva da análise de Muraca (2016)

Voltando àquele percurso macro-micro que o narrador apresenta, ao passar pelo “grupo de moças” (o artificialismo da vida burguesa), o militante Roberto logo encontra seu “grupo de amigos” revolucionários (a consciência social). No entanto, é exatamente nesse ponto que esse grupo

é, antes de tudo, um leitor histórico, cuja capacidade interpretativa, mostra-se condicionada a um dado contexto (CECHENEL, 2013, p. 107).

é particularizado: a “rodinha”. É juntando as peças mais adiante na narrativa que o leitor poderá entender o motivo descrito na abertura da cena transcrita pelo qual o companheiro militante Vinte-e-Um passa por Roberto na praça fingindo não o conhecer (MURACA, 2016, p. 03).

Apreende-se que de início na construção narratológica, o narrador expõe que Roberto não é muito bem aceito pelos companheiros porque eles tinham muita desconfiança por ele ser estudado, jornalista, homem de boas palavras. Se bem que Roberto passa a procurar por pessoas que o ajude na concretização dos objetivos que a ele foram impostos. Pelos olhos de Roberto, Rachel faz uma caracterização do espaço e das pessoas reforçando os traços pessoais. Observa-se esse aspecto no trecho: “Na praça do Ferreira, Roberto cruzou com o preto Vinte-e-Um, que passou por ele de vista erguida, sem conhecer” (QUEIROZ, 1987, p. 17).

Na teia da narrativa, Roberto conversa com os seus companheiros que já o conheciam do Rio de Janeiro, mas que não aceitaram com bom grato suas interpelações. Se bem que Felipe age diferentemente e até leva-o para conhecer a bodega de sua mãe Leonília. No decorrer do texto, Roberto é apresentado a algumas mulheres na praça e dentre elas estava Noemi que ele prontamente já providenciou de se aproximar de pronto.

Por fim, fica claro que Rachel nos mostra a sociedade de Fortaleza na década de trinta, sobretudo os aspectos histórico-sociais relevantes à construção da personagem Noemi, sobretudo a educação rígida das mulheres para um matrimônio que deveria ser indissolúvel, e que era sua responsabilidade conservá-lo, embora tivessem que reprimir seus sentimentos, conforme Duarte (1999).

Sendo, assim, segundo Ribeiro (2007) e Paiva e Silva (2018), essas mulheres deveriam ser beatas, donas de casa e tementes a Deus, cumpridoras dos preceitos religiosos. Havia um preconceito muito grande sobre as mulheres, principalmente

nestes tipos de sociedade absolutamente fechada para seus direitos e seus desejos de emancipação.

A participação da mulher e a sua atuação nas lutas operárias

É interessante ressaltar que Rachel de Queiroz em seu romance apresenta a fundação de uma célula do PCB (Partido Comunista Brasileiro), ou seja, Fortaleza se converte em uma cidade de luta e defesa das classes oprimidas que tentam se erguer contra a estrutura social capitalista. Rachel descreve os dramas, as lutas, as reuniões dos comunistas, as prisões, as torturas e seus comícios.

Todo esse *trançado* literário e social está presente na personagem Noemi, que é uma mulher casada e cheia de ideais, trabalha numa Fotografia e é casada com João Jaques, tendo um filho dele, chamado de Guri. Por isso, ela diz para Roberto que estranha sua aproximação e se afasta dele. Coincidentemente outros companheiros o levam para conhecer nada menos que João Jaques que o chama para jantar em sua casa. Ele fica surpreso em vê Noemi e encanta-se com o Guri. João Jaques o recebia em sua casa, já que ela também participava das reuniões e cursos, embora seu marido não concordasse porque ela estava lutando à toa.

Mas, Noemi ficou bastante entusiasmada com muita vontade e expectativa de lutar pelas causas da classe. Roberto é cada vez mais presente à casa de Noemi e Felipe percebe o ar de paixão entre eles, inicialmente dele. E depois, dela em relação a Roberto quando ele é preso.

O preço da felicidade com Roberto: o olhar preconceituoso e excludente da sociedade devido à atitude de separação de Noemi

Chega o momento de clímax no romance em que Noemi fica numa situação muito complicada, pois decide deixar seu marido para ficar com Roberto de quem estava gostando. Roberto a pressionava e cobrava que ela falasse logo com ele. Mas ela não consegue, pois refletiu sua relação com João Jaques que nunca a tratou mal e preocupa-se com o filho.

Como vemos na seguinte passagem: “Estavam à mesa do café. Noemi fazia o Guri comer, o marido fumava, quebrando a cinza do cigarro na borda do pires. Impossível recordar como o outro começou a falar a dizer que gostava da mulher dele, que todos sofriam terrivelmente por isso e era preciso uma solução... João Jacques o olhou na cara, cheio de desprezo, de coisas más concentradas e furiosas” (QUEIROZ, 1987, p. 66).

No fundo do poço: o novo retrato de Noemi diante de suas atitudes contrárias aos preceitos da sociedade

A partir daí, observa-se a degradação social da vida de Noemi, porque ela pensava que ao deixar seu marido, e ficando com o outro tudo ficaria bem, mas não foi bem assim. Muitos começaram a tratá-la diferente até no emprego, ela foi cobrada que deveria ser mãe de família e deixasse de lado essas ideias e ações no movimento. Enfim, ela fica desempregada, sendo sustentada por Roberto.

Como nota-se em: “Muito se comentou na rodinha da praça... Em geral condenavam Noemi... Na fotografia a coisa também mudou. Guiomar arranjava pretextos para não saírem mais juntas” (QUEIROZ, 1987, p. 71). Só que o trágico acontece, seu filho, o guri, começa até uma febre aguda e chega a falecer, isso é fatal para desestruturar seu psicológico e emocional. Desacreditada Noemi tem uma perda muito grande, o filho que tanto lutou com João Jaques para ficar.

Além disso, Noemi afunda-se numa solidão absoluta – pois seus caminhos cada vez ficavam mais pedregosos – perdeu João Jaques, o menino, e Roberto, ficou sozinha, ou melhor, ficou grávida de Roberto, este que preso fora em seu lugar por causa das atividades da organização. O quadro de vida de Noemi cada vez ficava mais caótico, porque estava grávida e sem emprego dependendo apenas da caridade de morar na casa da mãe de uns dos companheiros, mas ela ficou bastante decepcionada, pois o grupo de lutas ia partindo para outros lugares: Quixadá e Russas, por exemplo.

Pode-se afirmar que Rachel constrói uma personagem muito determinada e participativa nas questões de seu meio como - política e socialismo assuntos que uma mulher deveria está ausente. Mas Noemi e outras companheiras tinham a determinação de cumprir suas obrigações e deveres para com os planos da organização.

A tentativa de um desfecho: o novo *Caminho de Pedras de Noemi*

Por fim, num desfecho do enredo vemos como Noemi vive solitária e numa situação de penúria, como nos diz Rachel na expressão interrogativa de Noemi: “Para que lembrar agora os dias de desespero, se sentindo sozinha e abandonada, sem dinheiro, sem emprego? Afinal, depois de semanas terríveis, inúteis, conseguira se arranjar numa casa de roupas brancas. Costurava o dia todo, curvada numa máquina...” (QUEIROZ, 1987, p. 96).

Apreciando as palavras de Antonio Cândido (1995), na década de noventa, cumpre-se dizer que a função da literatura está associada à complexidade de sua natureza, assinalando o seu poder de humanização, posto que, ao se apropriar do texto literário como instrumento de letramento social e político, nos tornamos “[...] mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos;

e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 244), o que nos encaminha a uma emancipação política e a uma reflexividade social.

Enfim, Noemi, sem dúvida, representou e representa ainda a luta constante de muitas mulheres que acreditam em seus sonhos e projetos e se esforçam bastante para consegui-los ainda que haja consequências sociais, pessoais e políticas desumanizadoras e evadas de preconceitos e diversas formas de violência ao corpo da mulher, todavia a certeza de um projeto e de uma vida melhor, as conduzem a uma sociedade patriarcal com caminhos tortuosos, escabrosos e difíceis, embora seja necessário percorrê-los.

Considerações Finais

A partir das análises e das correlações histórico-sociais que elucidamos na obra *Caminho de Pedras* (1987) fica evidente o qual é importante considerarmos o texto literário como objeto estético de “testemunho histórico” capaz de fomentar discussões acerca de produções dos saberes literários e históricos marcados por interesses de grupos ideologicamente centrados nas lutas de classes devido a exploração das relações de trabalho, as complexas relações sociais e políticas oriundas de atividades culturais de um determinado segmento da sociedade civil abastada em função dos grupos sociais aviltados em seus direitos e garantias fundamentais.

Nesta obra, construímos uma visão local e nacional a partir da *leitura crítica* das relações históricas, culturais e de práticas letradas da época, sobretudo dos sujeitos sociais que eram excluídos do acesso aos bens culturais advindos do conhecimento sistematizado socialmente. Por consequência das análises e discussões empreendidas ficou claro os reflexos caracterizadores das personagens, sendo que todos aqueles suplícios marcariam a vida das personagens, sobretudo Noemi que a partir daqueles momentos, viveria recorrentemente se lembrando das três pessoas

que tanto foram importantes em sua vida: João Jaques, Guri (seu filho) e Roberto todos agora longe de sua presença.

Noemi, por fim, representa muito bem à alma e à determinação em cumprir seu dever como militante de uma causa que era maior que a vida que ela tinha, sendo, pois, um reflexo de seus ideais por liberdade e expressão de seu pensamento diante de uma sociedade machista e capitalista. Dessa forma, fica notório que esse romance é um documento a favor das lutas sociais, direitos das mulheres e ideias políticas socialistas. Logo, a implicação que *Caminho de Pedras* (1987) provocou no meu literário foi da constatação do estilo criado por Rachel: a documentação em romance de lutas sociais sem usar de estratégias e, sendo direta e objetiva nos diálogos e na ação, procurando ser realista e construindo uma obra de um valor estético-literário inimaginável.

Chegou-se, portanto, à conclusão de que Noemi diante desse monólogo de vida passaria a ter uma trajetória de vida muito precária, como vemos nesse excerto: “Pisou em falso numa pedra solta” (QUEIROZ, 1987, p. 96). Embora, esse pessimismo por enfrentar tantos problemas, o fruto do amor de Noemi e Roberto, era ainda o que a estimulava a viver e a lutar por dias melhores e por seus sonhos.

Neste momento, finalmente, surge o fruto de esperança e de que a luta ainda continua apesar dos caminhos difíceis e escabrosos não apenas dela, Noemi, mas de todas as mulheres que necessitam se impor político e socialmente diante de uma sociedade misógina e patriarcal em que os valores e costumes, objetivam relegar a mulher um papel de submissa, alienada política e incapaz de cuidar de si e dos seus, de seu destino e com isso impossibilitar as mulheres de projeta-se politicamente nas lutas de classes, visando a construção de um espaço democrático na qual suas vozes sejam respeitadas e ouvidas sem o ranço preconceituoso e a constante violência simbólica temporalmente marcada na história

das sociedades e que ainda infelizmente está presente na contemporaneidade.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de Literatura e de Estética**. Tradução de Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec/Anablume, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2009.

CAVALCANTE, Tiago Vieira. **Geografia literária em Rachel de Queiroz**. 2016. 176f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, 2016.

CHALHOUB, Sidney. Diálogos políticos em Machado de Assis. *In*: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, L. **A História contada: capítulos de História social da literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

CECHENEL, André. Teoria literária e o ensino da literatura: impasses. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 107-114, jan/abr. 2013.

DUARTE, Eduardo de Assis. Rachel de Queiróz: mulher, ficção e história. *In*: BAUAD, Silvia (org). **Mulheres: cinco séculos de desenvolvimento na América**. Belo Horizonte: FIFCH, 1999, p. 384-390.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, 1971.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Fernando Luís Machado e Maria Manuela Rocha. 3. ed. Oeiras: Celta Editora, 1996.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1995.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MONTENEGRO, Olívio. **O romance brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1953.

MURACA, Márcio Henrique. Uma visão de *Caminho de pedras*, de Rachel de Queiroz. **Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**. Belo Horizonte, v. 10, n. 18, maio 2016. Disponível em:

<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/10613/pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira; FERNANDES, Liduína Maria Vieira. A construção da personalidade de Mariano no discurso literário em *O Galo de Ouro*, de Raquel de Queiroz. **Revista Literatura em Debate**, v. 6, n. 10, p. 151-164, ago. 2012. Disponível em:

<<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/631>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira; SILVA, Eduardo Dias da. Uma análise literária da representação das personagens femininas no conto *Sentimento*, de Moreira Campos. **Revista Água Viva**, v. 03, n. 03, 31 dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/24877/21982>> Acesso em: 21 jun. 2020.

QUEIROZ, Rachel de. **Caminho de pedras**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1987.

RIBEIRO, Lilian Adriane dos Santos. Luciérnagas em caminhos de pedras: o estético e o político como alternativa de transgressão. *In: XII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Mulher e*

Literatura do GT Mulher e Literatura da ANPOLL, 1. 2007. **Anais...** Bahia: UESC, 2007. p. 14-23.

RIBEIRO, Rondinele Aparecido; SILVA, Eduardo Dias da. **Na era da multiplicidade:** fragmentação, intensidade e velocidade no conto *Catástrofe*, de Luiz Vilela. **Revista Água Viva**, v. 04, n. 01, 28 jun. 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/22625/22430>> Acesso em: 21 jun. 2020.

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

XAVIER, Gláucia. Estrutura, desenvolvimento e níveis na *diegese*: um estudo narratológico da obra *Antônio*, de Beatriz Bracher.

SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ, Número 28 (jul.-dez 2014). Disponível em:

<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/13115>>.

Acesso em: 20 de abr. 2020.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

A literatura surda como instrumento potencializador no ensino de libras como língua materna para surdos

*Mauro Silvano Medeiros Pereira – SEMEC de Riacho da Cruz/RN²³
Gueidson Pessoa de Lima - IFRN²⁴*

Palavras introdutórias: era uma vez...

Assim como um conto narrado e apresentado, organizamos o presente estudo, abordando saberes no campo da Literatura e do Ensino, na perspectiva da educação de surdos.

O interesse pelo presente tema deve-se à nossa experiência profissional como Instrutor de Libras, atuando em uma escola da rede pública municipal de ensino, oferecendo o ensino integral em Libras para Surdos, em uma Sala de Recursos Multifuncionais²⁵ com Atendimento Educacional Especializado (AEE)²⁶, em uma escola municipal, junto a alunos surdos no

²³ Licenciado em Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar. Graduando em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Pós-Graduado em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Instrutor de Libras na rede municipal de educação da cidade de Riacho da Cruz/RN.

²⁴ Licenciado em Educação Artística, com habilitação específica em Música; e Bacharel em Letras-Libras. Mestre em Educação. Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

²⁵ Salas nas quais o professor da Educação Especial realiza a contemplação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. (BRASIL, 2001, p. 42 e 43).

²⁶ Trata-se de um serviço pautado na educação especial, “que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a

ensino fundamental, agindo como educador e ponte comunicacional entre a comunidade surda e ouvinte, na operacionalização da língua de sinais.

O presente estudo se propõe a relatar práticas pedagógicas, desenvolvidas junto a uma aluna com surdez, matriculada em uma escola da rede pública municipal de Ensino Fundamental I e II, na zona urbana do município de Riacho da Cruz, Alto Oeste Potiguar, no estado do Rio Grande do Norte.

O desenvolvimento metodológico deu-se sob uma abordagem qualitativa, a qual caracteriza-se pelo enfoque interpretativo e subjetivo, no qual, há um interesse em interpretar a situação ou contexto em estudo. Para Marconi e Lakatos (2011, p. 269), essa perspectiva metodológica se configura em “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”.

O objetivo geral deste estudo é refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da Libras, mediada pela Literatura Surda, em uma escola pública no Alto Oeste Potiguar. Em sua especificidade de investigação, nos propomos a elencar as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ensino de Libras, identificar as possibilidades de utilização da literatura surda junto a uma aluna com surdez e analisar as potencialidades e fragilidades presentes no ensino de Libras, mediada pela Literatura Surda, durante o AEE.

Desse modo, o presente escrito está organizado, para além das palavras introdutórias, pela seção que trata sobre a comunidade surda e a língua de sinais, apresentando essa

plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (MEC, 2008).

modalidade linguística como elemento cultural dessa comunidade. Em seguida, tratamos sobre a literatura surda, abordando-a como artefato cultural surdo, e manifestação política e identitária. Posteriormente, na seção sobre o ensino de libras pela literatura surda, contextualizamos essas duas temáticas, relatando nossa empiria e refletindo sobre nossa prática. Encerrando esse texto com nossas considerações finais acerca do desenvolvimento de nosso estudo.

A comunidade surda e sua língua: os protagonistas de nossa trama

Narrar histórias é um ato presente em diversas culturas e identidades, pertencente a todas as comunidades: indígenas, quilombolas, surda, entre outras; afinal, é um hábito tão antigo quanto a civilização humana. As autoras Quadros e Sutton-Spence apresentam que:

“A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país.” (QUADROS E SUTTON-SPENCE, 2006).

A comunidade surda convive com, no mínimo duas línguas, favorecendo assim o bilinguismo, como enfatiza Mourão (2011), quando afirma que a comunidade surda é bilíngue e

convive no meio social com ouvintes e surdos; afinal, o Surdo desenvolve práticas sociais, como atividades de lazer, de esportes, religiosas, artísticas, culturais e, especialmente, educacionais.

Durante muitos anos, a educação de surdos no Brasil priorizou, enquanto ensino, o aprendizado da língua portuguesa, enfatizando o domínio da língua na fala, escrita e sua leitura, priorizando o oralismo.

De acordo com Damázio (2005), o oralismo:

[...] visa à capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola. (DAMÁZIO, 2005. p. 18)

Como podemos perceber, o cenário da comunidade surda nem sempre foi positivo. Conforme apresentado pela autora, a comunidade surda já foi submetida à utilização da modalidade oral para se comunicar em seu meio social.

Moura (2000) relata a respeito da concepção sobre a surdez e sua especificidade comunicativa, fruto, principalmente da civilização grega:

O pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos e, portanto, aprender. (MOURA, 2000. p. 16)

Esse pensamento concebia os Surdos como pessoas incapazes e com a inteligência limitada à audição, ou seja, se não

ouvissem, não possuíam a capacidade de pensar, nem de aprender e muito menos ensinar.

A partir de estudo no campo da surdez, pôde-se identificar características e questões que viessem a ser debatidas e trazidas ao meio social, como elemento de discussão e contribuição à educação de alunos surdos na escola regular.

A luta por inclusão das pessoas com surdez em escolas regulares ainda é uma realidade da comunidade surda; luta por espaços de responsabilidade social e que garantam o exercício da cidadania, reivindicado através de reconhecimento da língua diante da Lei de Libras, nº 10.436 em 24 de abril de 2002, sancionada, dispondo sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Na qual em seu art. 02 sob a Lei nº10.436/02 institui que:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Apesar do reconhecimento da Libras em 2002, ainda identificamos entraves no campo da educação de surdos. Segundo Pereira (2020), ainda é detectável a falta de intérpretes em salas de aula, ausência de formação continuada para os professores de alunos surdos, principalmente na educação básica, e poucos professores de Libras atuantes nas instituições de ensino, afinal, em muitas escolas regulares, o ensino de Libras não é presente no currículo escolar.

Mantoan (2003), explica que:

[...] nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim

de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recaí sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais. (MANTOAN, 2003. p. 18)

Podemos observar que muitos pesquisadores, como Mantoan (2003), Rojo (2012) e Soares (2014), defendem a ideia de que as pessoas precisam de ambientes estimuladores, principalmente em seu meio escolar, desafiando o pensamento e exercitando as capacidades cognitivas.

Considerando esse pensamento, Poker (2001) afirma que as trocas simbólicas proporcionam a capacidade representativa, favorecendo a esses alunos, um desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, em heterogêneos ambientes de aprendizagem, tendo em vista que o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento desenvolvido por alunos com surdez está atrelado ao universo escolar e social.

Foi refletindo a respeito desses aspectos da educação de surdos que nos surgiu o interesse em buscarmos instrumentos que viessem a potencializar o ensino de Libras, mediado pela literatura surda.

Elegemos a obra “O patinho surdo”²⁷, como o recurso a ser utilizado no ensino de Libras para surdo, a fim de provocar o

²⁷ Trata-se de uma história que aborda o nascimento de uma ave pertencente a outra espécie, em um ninho de cisnes ouvintes e a dificuldade em estabelecer-se

reconhecimento social e a construção de sua identidade através da literatura adaptada.

A literatura surda

O trabalho com literatura no ensino de línguas possibilita a alunos e professores desenvolver capacidades, Martins (2006, p. 90) as apresenta:

É necessário que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade. Ao trabalhar com a leitura literária, o professor pode orientar os alunos para a função ideológica dos textos literários, [...] (MARTINS, 2006, p. 90).

Moisés (2012, p. 04) define Literatura, atribuindo-lhe o significado de arte de escrever. O autor coloca:

Vocabulário “literatura” provém do latim *littera*, que significa o ensino das primeiras letras. No sentido original - a arte de escrever - manteve-se até o século XVIII. (...) E foi por meio de especialização de uma e outra que a literatura entrou assumir exclusiva identidade estética, pela qual se tornou conhecida em nossos dias: “até o fim do século XVIII, fala-se efetivamente de poesia e raramente de literatura, quando se trata dos aspectos estéticos das obras escritas”. (MOISÉS, 2012, p. 04)

Tavares (1996) define Literatura como habilidade de escrever e ler bem, com relação a arte da gramática, da retórica e

uma comunicação. No livro, o protagonista reencontra a sua família que usa a língua de sinais para a comunicação.

da poética. Nicola (2011) concebe-a como uma manifestação artística.

Mas, no âmbito da Literatura Surda, se faz possível a apropriação do mesmo conceito e significado da literatura?

Karnopp (2010) descreve que:

[...] a expressão “literatura surda” é utilizada no presente texto para histórias que têm língua de sinais, a identidade e a cultura surda presente na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que trazem a experiência visual, que atende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente. (KARNOPP, 2010, p. 161)

Segundo Pereira (2020), “A educação de surdos tem se tornado alvo de pesquisas e instrumentos de investigação”. Karnopp e Machado (2006, p. 03) apontam características e especificidades presentes na comunidade surda, enfatizando que:

A literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da Cultura Surda, conta da língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatados, pelos contos, pelas lendas, fábulas, piadas, poema sinalizadas, anedotas, jogos de linguagem e muito mais. (KARNOPP & MACHADO, 2006. p. 03)

Mourão (2016) acresce ao conceito quanto “[...] a arte de sinalizar, produzir efeitos que se expressam em histórias, narrativas, contos e fábulas sinalizadas, e trazem novos sentidos”. A literatura surda manifesta-se em vários ambientes e em vários

territórios, desde a poesia, ao conto, a rima, a música, dentre outros, operacionalizado através da arte de sinalizar.

Nessa perspectiva literária, existem algumas obras da língua portuguesa já adaptadas para a língua de sinais, como Cinderela surda, Rapunzel surda, O patinho surdo, e Adão e Eva surdos, que são adaptações dos clássicos da literatura infantil. Esses livros são usados na comunidade surda, em ambientes escolares, principalmente na educação de surdos.

É fato que não se trata de uma literatura exclusiva para Surdos, mas também para ouvintes, com o intuito de difundir a Língua Brasileira de Sinais, a fim de que outras pessoas possam ter acesso. É importante ressaltar que, além de clássicos infantis traduzidos para a Libras, existem outras obras literárias surdas em circulação, como poemas, música, histórias etc.

É importante ressaltar que a Literatura Surda também é composta de histórias próprias, que circulam na comunidade surda, histórias de surdos do passado, que através da língua de sinais promove como foco a valorização e o uso de língua de sinais, como o empoderamento dos Surdos e a descoberta da identidade surda.

O ensino de libras pela literatura surda: o enredo de nossa obra

O *locus* da presente pesquisa consiste em uma escola da rede pública municipal de ensino, na cidade de Riacho da Cruz, no estado do Rio Grande do Norte - RN, a qual atende ao público discente do ensino fundamental, em seus anos iniciais e finais, e III, IV e V período da modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A escola, situada na Zona Urbana da referida cidade do alto oeste potiguar, apresenta em seu quadro docente, 28 profissionais, distribuídos em suas respectivas áreas de formação.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola (2019), “A escola possui o compromisso de oferecer um ensino de qualidade, sendo conhecida e reconhecida na região por preconizar valores de igualdade, participação, inovação e valorização para com a comunidade escolar”.

Atualmente, cerca de 395 alunos estão matriculados neste estabelecimento de ensino, nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo 187 pertencentes aos anos iniciais, 152 aos anos finais e 56 matriculados em diferentes etapas da modalidade EJA; dentre esses alunos, dois apresentam um quadro de surdez, matriculados no ano da pesquisa em séries distintas, e frequentam as aulas de Libras ofertadas em seu contra turno no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Neste estudo, tomamos por foco as ações desenvolvidas durante a realização do referido atendimento, orientadas pelo instrutor de Libras da escola, junto a uma aluna com surdez, matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental, aqui ficticiamente nominada por Maria.

Maria, filha de pais ouvintes, é Surda, usuária de aparelho auditivo, possui 08 anos de idade, e apresenta laudo clínico com o diagnóstico de perda auditiva sensorioneural bilateral profunda²⁸.

Pensando o atendimento no ensino de Libras para a Maria, organizamos uma sequência didática, tomando por recurso principal a literatura surda, no objetivo de, imagetivamente, viabilizar o contato e o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais mediada pela ludicidade que a literatura pode oferecer.

Nesse sentido, optamos pela obra *O Patinho Surdo*, que aborda a história do nascimento de uma ave pertencente a uma

²⁸ É considerada por surdez Profunda, um déficit auditivo superior a 81 dB, tornando o indivíduo incapaz de ouvir e compreender, até mesmo gritos no ouvido. (WORD HEALTH ORGANIZATION, 2006, p. 96). A gravidade dessa perda é tal, que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral.

outra espécie, de autoria de Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa, com ilustrações de Maristela Alano; obra, indicada didaticamente por Montanher (2010), em seu livro *Letramento em Libras* (Vol. II), o qual é utilizado durante as aulas de Libras como recurso no ensino de língua materna para surdos.

A citada obra, se propõe ao desafio de criar oportunidades para que as crianças surdas tenham acesso a experiências comunicativas em Libras, na educação infantil, de modo a construir sua identidade linguística e cultural. O material didático foi desenvolvido por uma equipe de especialistas bilíngues, surdos e não surdos em parceria com Montanher (2010), dando a oportunidade para apropriação de conhecimentos básicos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A história foi apresentada a aluna, por meio da utilização de slides, elaborados pelo instrutor, utilizando as imagens da obra mencionada, isto é o livro didático, *Letramento em Libras*, vol. II, de Montanher (2010), projetados em uma TV, na Sala de Recursos Multifuncionais, conforme imagem abaixo:

Figura 01: Slides da aula “O patinho surdo”.



Fonte: Elaboração própria (2019).

Lacerda, Santos e Caetano (2011) enfatizam a importância da utilização de recursos visuais na prática educacional, em que a escola:

[...] pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os “olhares” aos sujeitos surdos e à sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético. (LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2011, p. 108).

Pudemos observar também que a utilização da pedagogia visual trouxe contribuições significativas quanto à exposição prévia do tema, facilitando a percepção dos alunos e do professor por meios dos recursos visuais, favorecendo a observação dos conceitos internalizados pelos alunos, argumento este ressaltado nos estudos de Lacerda, Santos e Caetano (2011).

Uma imagem suscita o leitor a reflexões de situações, da sociedade, que, ao mesmo tempo em que são captadas neste meio, são também reflexos da mesma, revelando elementos de exclusão social, consumismo, abandono, felicidade, entre outros da nossa sociedade. (LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2011, p. 105).

A aula foi ministrada sob os ditames metodológicos da pedagogia visual, em língua materna, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais, como também outros recursos visuais, slides, projetados em uma TV, como apresentado anteriormente.

E assim, como uma história contada em um livro, se deu nossa experiência:

Era uma vez...

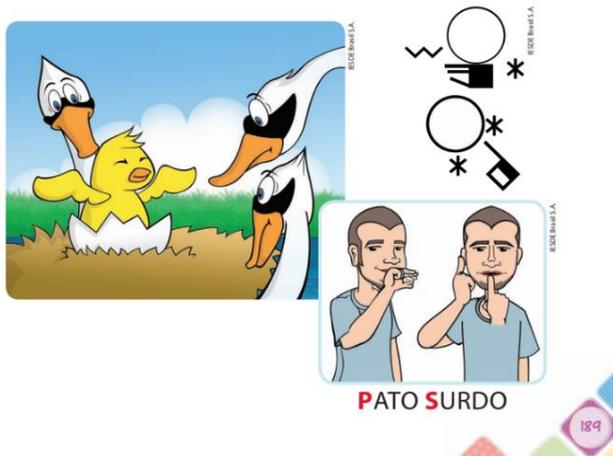
Uma menina surda, não letrada na Língua Brasileira de Sinais, residente no Alto Oeste Potiguar, que ao chegar na sua escola acompanhada por sua tia, ia ao encontro de seu instrutor de Libras, na sala de Atendimento Educacional Especializado. Ao sentar-se percebeu que o tema da aula não era estranho, ao ver o

slide apresentado na tela da TV, encontrada no centro daquela parede.

Alegrou-se ao perceber que seria narrado a história infantil, O patinho feio, mas a menina Maria, não sabia que aquela história teria o enredo um pouco diferente.

Figura 02: O patinho surdo.

APÓS UM TEMPO, NASCEU O **PATINHO SURDO** E OS CISNES FICARAM OLHANDO PARA ELE.



Fonte: Montanher (2010)

Então, o conteúdo à aluna Maria era narrado, mas ao se apresentar a história, o patinho foi identificado como surdo, e não feio, como no clássico popular. Naquele dia a aula era apresentada em Língua Brasileira de Sinais, com recursos visuais, relacionando a sinalização com as imagens, além de apresentação de sinais relacionados com a aula e escrita de sinais pelo sistema de escrita *SignWriting*²⁹, afinal, seguíamos a proposta do material didático - Letramento em Libras, vol. 01 de Montanher (2010).

²⁹ Modalidade escrita das línguas de sinais.

Ao final daquela aula, a aluna Maria, ainda sentada, recebeu de seu instrutor de Libras alguns papéis, e logo percebeu que eram atividades coloridas, com imagens e sinais. De imediato, ela abre seu estojo, pega seu lápis, e começa a responder a tarefa.

Figura 03: Atividade sobre a aula - O patinho surdo.

2. LIGUE OS SINAIS CORRESPONDENTES AOS DESENHOS:



Fonte: Montanher (2010)

Realizamos uma atividade impressa com Maria, sugerida pelo material, em que na primeira questão a aluna deveria colorir a imagem que se relacionava ao sinal apresentado. A segunda questão, Maria deveria ligar o sinal com a imagem exposta; e a terceira questão, a aluna deveria escrever, em uma caixa de texto, a sinalização indicada em uma imagem. Na quinta questão a discente desenhou alguns personagens e itens presentes na história; e por último, na sexta questão, Maria realizou a conexão de uma imagem com o sinal, isto é, ligando a imagem ao sinal.

Figura 04: Maria realizando a atividade - O patinho surdo.



Fonte: Elaboração própria (2019).

A aluna durante todo o processo de experiência apresentou quietude frente às exposições imagéticas da obra, e felicidade quando o patinho encontrou sua real família.

De acordo com Dondis (1991, p.12), “O visual predomina”. Isto é, a aluna surda é um sujeito visual, em que o visual predomina em seus sentidos. Segundo Quadros e Cruz (2011, p. 29), “[...] a criança surda tem possibilidade de adquirir a linguagem por meio do canal visuoespacial. A língua de sinais é a língua acessada pela criança surda de forma natural e espontânea; diferentemente da língua falada”.

Ao final do momento, coletamos as respostas através da atividade aplicada, como instrumento de prova de participação, como também o registro fotográfico apresentado acima pela imagem 04. A aula, proporcionou conhecimentos de construção

do saber pela aluna, remetendo valores culturais vinculados à ideia do ser surdo, elementos linguísticos para o uso de comunicação, a literatura surda e entre outros.

Considerações finais: o reverberar do escrito

Ao concluir nossa aula, comprovamos que a aplicabilidade da literatura, em específico a literatura surda, como instrumento de ensino de Libras a alunos com surdez, se configura como um recurso rico de possibilidades e viabilidades no processo de ensino e aprendizagem dessa língua viso-gestual.

A utilização de recursos visuais fomenta o processo de compreensão simultânea a sinalização, pois viabilizam a relação entre imagens e sinais. O interesse por parte da aluna, e sua atração pelas imagens junto a sinalização durante a aula, era perceptível.

Constatamos que o material e a apresentação da literatura mostraram nível básico linguístico da Língua Brasileira de Sinais em sua aplicação. Logo após nossa aula mediada pela literatura, apresentamos à Maria uma atividade em que se buscou verificar o nível de apropriação e aquisição da língua de sinais. A atividade foi sugerida pelo mesmo material didático utilizado, no qual foram enfatizadas características visuais.

Após a realização da atividade, destacamos que a obra *O patinho surdo*, traz à tona várias situações que estão presentes nas narrativas do cotidiano de pessoas surdas, permeando caminhos que vão do nascimento de um filho surdo numa família de ouvintes, à oralização imposta pela família à criança surda, o processo de identificação com a língua de sinais, como também o sentimento de desprezo do surdo por sua condição linguística, entre outros.

Por meio do presente estudo, pudemos constatar que o uso da literatura surda foi um instrumento potencializador no processo educacional da aluna com surdez, tomando por canal

linguístico principal a Língua de Sinais, respeitando a classificação de idade ao conteúdo, por tratar-se de uma literatura infantil adaptada para a comunidade surda.

Ao considerarmos as potencialidades da utilização dessa literatura em nossa aula, percebemos que o conteúdo foi de fácil aplicação e compreensão para a aluna não letrada em Libras, e que os recursos visuais tiveram direta relação com a sinalização.

Percebemos também, que o conteúdo não é pedagogicamente indicado para todas as faixas etárias, pois trata-se de um material para anos iniciais do ensino fundamental, e educação infantil, o mesmo apresenta a escrita de sinais, conteúdo que o surdo deve ter contato ou, pelo menos uma breve noção de como ela é sistematizada.

A maior dificuldade enquanto Instrutor de Libras no processo de ensino e aprendizagem para a aluna com surdez, foi apresentar significados de sinais utilizados na narrativa, entre eles, “não sabia”, “pediu” e “explicar”, onde não conseguimos apresentar a partir de um recurso visual, entretanto, esses momentos nos moldam enquanto educadores e profissionais da Libras, nos fazendo (re)pensar de forma prática e reflexiva o processo de ensino e aprendizagem do educando em contexto educacional inclusivo.

Assim, podemos concluir que o uso da literatura surda, mediada por recursos visuais, configura-se como ferramenta potencializadora no processo de ensino e aprendizagem da Libras a alunos com surdez em contexto educacional.

Referências

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>
. Acessado em Dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

CAÑETE. L. S. C. **O diário de bordo como instrumento de Reflexão crítica da prática do professor.** 151 f. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2010.

DAMÁZIO, M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 2007 Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acessado em Outubro de 2019.

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva:** Universidade Estadual de Campinas, 2005. Tese de Doutorado.

DONDIS, A. **Sintaxe da Linguagem Visual.** São Paulo; Martins Fontes, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social/** Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2008.

- KARNOFF, L; KLEIN, M; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira.** In: KARNOFF, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (orgs.). *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações.* Canoas: Ed. ULBRA, 2011.
- LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos e CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** In *Língua brasileira de sinais – Libras uma introdução.* UAB-UFSCar. São Paulo, p. 103-118, 2011.
- LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**/ Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. – 5. ed. – 3. reimpr. – São Paulo : Atlas, 2009.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.
- MARTINS, I. **A literatura no ensino médio: quais são os desafios do professor?** In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor.* Angela B. Kleiman... et al.; São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOISÉS, M. **A criação literária: poesia e prosa.** – Ed. rev. e atual. – São Paulo: Cultrix, 2012.
- MONTANHER, H; JESUS, J. D; FERNANDES, S./ **Letramento em Libras.**/ Heloír Montanher, Jefferson Diego de Jesus, Sueli Fernandes. – Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2010.
- MOURA, M. C. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 2000.
- MOURÃO, C. H. N. **Literatura surda: experiências das mãos literárias**/ Cláudio Henrique Nunes Mourão. Tese de doutorado. 2016.

- NICOLA, J. **Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 2011.
- PEREIRA, M. S. M. **Estratégias de ensino de língua materna para surdos em uma sala de AEE** /Mauro Silvano Medeiros Pereira. - 2020. 89 f.
- POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas**: uma proposta de intervenção educacional. UNESP, 2001. Tese de Doutorado.
- QUADROS, R. M. **Língua de Sinais**: Instrumentos de Avaliação. – Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- SUTTON-SPENCE, R; FELICIO, M; LEITE, T; LOPES, B; MACHADO, F; BOLDO, J; CARVALHO, D. **Os craques da Libras: a importância de um festival de folclore sinalizado**. Revista Sinalizar, v. 1, p. 78-92, 2016.
- TAVARES, H. **Teoria Literária**. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Vila Rica, 1996.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health**. Geneva: ICF, 2006.

O escorrer da poética nos deslimites entre a loucura e a lucidez, em *Insânia*, de Luciene Carvalho

Maria Elizabete Nascimento de Oliveira - CEFAPRO, Cáceres-MT³⁰
Polyana Sampaio da Silva Scrimim – PPGEL/UNEMAT³¹

Introdução

Luciene Josefa Carvalho é corumbaense, porém vive em Cuiabá no Estado de Mato Grosso/BRASIL desde 1974, tendo já recebido o título de cidadã cuiabana. É membro da Academia Mato-Grossense de Letras e expoente da cultura e da arte em Mato Grosso: “[...] meu corpo é um choque/de tanta ternura./ Sou loucura e arte,/fonte e correnteza” (CARVALHO, 2009, p. 99). Estes traços estão presentes na obra da autora diagnosticada com transtorno afetivo bipolar de humor.

No livro *Insânia* (2009), Luciene Carvalho apresenta uma percepção estilizada, altamente simbólica das diversas experiências vividas como paciente de um hospital psiquiátrico. Os textos são quase todos, escritos em primeira pessoa e, portanto, constituem uma coletânea de monólogos fundidos com/no mundo do *eu poemático*: “[...] estou aqui e aqui fico,/ Não é um lugar bonito,/Mas é lugar que

³⁰ Doutora em Estudos Literários/UNEMAT-Universidade do Estado de Mato Grosso – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários/PPGEL, Campus de Tangará da Serra, Mato Grosso/Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Poesia de Autoria Feminina Contemporânea do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste-GPFENNCO/UNIR. É professora formadora na área de Linguagens no Centro de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica/CEFAPRO, Cáceres-MT.

³¹ Doutoranda em Estudos Literários-PPGELUNEMAT - Campus de Tangará da Serra, sob a orientação da professora doutora Walnice Vilalva e membro do Núcleo de Pesquisa Wladimir Dias Pino/UNEMAT.

me cabe” (CARVALHO, 2009, p. 66). É como se apenas no porão da sociedade pudesse sentir-se em casa, dada exclusão social que sofrem àqueles que não atendem aos padrões preestabelecidos. Em uma linha tênue entre realidade e ficção, a autora oferece representações transfiguradas pela fantasia, pela linguagem poética e pela sua criação ancorada, ancoradas no cuidado e no respeito consigo mesma e com o outro:

[...] Tomei o cuidado de só mexer nos poemas que escrevi durante as internações, após construir uma carreira literária merecedora de algum respeito. Creio que quero fazer as pazes com tudo que vivi, e isso inclui falar sobre loucura com dignidade (CARVALHO, 2009, p. 31).

Os labirintos de sua produção começam a ser delineados já na dedicatória: “A todos que, anônimos, por trás do termo *louco*, levam a vida em outra esfera. Não definem leis, não corrompem, têm poucas escolhas. Porém, são donos de lirismo, ludicidade e sonhos” (CARVALHO, 2009, p. 7). Esta descrição nos reporta a abordagem do livro: *A invenção do cotidiano*, de Michel de Certeau (2003), quando enfatiza as estratégias do homem ordinário para driblar a realidade e/ou o contexto marginal em que se encontra, narrando a vida cotidiana e a subversão das pessoas às regras estabelecidas socialmente, as quais não contemplam o ser humano comum, obrigando-o a criar táticas para subverter os rituais e as representações que as instituições impõem como regime de verdade, pois:

[...] urge que a sociedade, tão avançada tecnologicamente, tão consciente com relação à preservação das espécies vegetais e animais, tão defensora da diversidade cultural, apresente uma abordagem mais solidária quando a questão for a

loucura ou o *louco*. Urge que se vá além da piedade, da segregação, da indiferença (CARVALHO, 2009, p.31).

A autora desmistifica aspectos sobre/do submundo onde são “depositadas” as pessoas que não conseguindo lidar com seus excessos são, frequentemente, expostas à crueldade dos ambientes de “recuperação”. A loucura é assim definida por Luciene: “[...] forma genérica, superficial, atribui-se à *loucura* uma significação única, monocromática, como se fosse a designação de todo aquele indivíduo que não é normal. Ponto. Rotula. Medica. Interna. E esquece...” (CARVALHO, 2009, p.116). Carvalho destaca a injustiça imposta às pessoas diagnosticadas como loucas, que não são tratadas de acordo com o grau de suas enfermidades e que, ao contrário, são uniformizadas, dopadas e esquecidas dentro dos hospitais psiquiátricos.

A literatura é, portanto, a forma que a autora encontrou para viver seus excessos, ser-outras, já que apenas uma não daria conta de suportar todos os sentimentos, angústias, dores e encantos do seu mundo particular. Torna-se, portanto, necessário deixar-se habitar por outra capaz de acolher todas as outras e, outros elementos presentes em seu corpo: “[...] como um acaso bipolar da natureza/Sim e Não/Vida e Nada/O horror e a Beleza/Uma quer!/A outra espera/Uma é santa;/a outra vira fera/Uma é chão outra é quimera” (CARVALHO, 2009, p. 2).

Outro exemplo de artista que buscou saída do estado psíquico pela/na arte foi o holandês Vincent Van Gogh (1853 - 1890) que, também diagnosticado com transtorno bipolar, buscou extravasar a loucura por meio da pintura, às vezes em demasiado excesso, como é, por exemplo, o fato de ter pintado seu autorretrato sem a própria orelha para denotar que orelhas cortadas não captam os sons, assim como girassóis cortados não captam os raios solares³². Portanto, um

³² <http://danielhercos.com.br/vangogh.html>

tipo de linguagem que usava para, também, expor seus excessos, a tela era o depósito de suas emoções, ou a representação dos outros eus que o habitavam.

[...] o artista plástico, Van Gogh, era fascinado pela natureza e pela beleza genuína que plasmam nas coisas simples e concretas. Se atentarmos à criação de Luciene perceberemos que são, também, construções poéticas realizadas por elementos do cotidiano, que se presentificam, quer seja em sua vida cotidiana e psíquica, quer seja no movimento da natureza. [...] Portanto, enquanto Van Gogh extravasava suas emoções e sentimentos por meio da pintura, Luciene o faz por meio das palavras (OLIVEIRA; OLIVEIRA, In: Nódoa no Brim, 2019).

A linguagem apresentada por Carvalho, já na dedicatória, é recheada de uma poeticidade que instiga à reflexão: quem são os anônimos, donos do lirismo, da ludicidade e dos sonhos? Ao defini-los, a autora pondera que não são todos os seres capazes de compreender o mistério e a poética existente no jogo da linguagem que adota. Mais que isto, nos leva a pensar no que se define como subversão, loucura e/ou crime. Talvez a resposta se encontra na voz dos Maria Teresa Carrión Carracedo; Ivens Cuiabano Scaff e Eduardo Ferreira, que abrem a apresentação da obra de Luciene, com as seguintes indagações: Que livro é este? Quem é essa mulher? Ou ainda, com um pequeno texto, também na parte introdutória que discorre sobre a *Lucidez* da autora. Mas, acreditamos que estes delírios interpretativos sejam provocações que se constituem apenas como suposições de uma identidade híbrida e livre, a resposta não está com eles, da mesma forma, também não estará conosco. Afinal, disse o poeta Miguel Torga³³: “Só é tua a loucura/Onde, com lucidez, te reconheças...”.

³³ https://www.pensador.com/autor/miguel_torga/

O livro *Insânia* está subdividido em sete partes que se intitulam: *ingresso para Insânia; cartas à Dra. Renée e aos meus amores; diário de uma internação; além das internações; poemas reeditados; cartas-resposta de Dra. Renée e posfácio*. É, no mínimo, curiosa a estrutura da obra, que composta por gêneros discursivos diferentes se amalgamam na construção identitária de uma *louca*. Esta apresenta uma lucidez invejável ao apontar as assimetrias de uma sociedade feita para atender aos *normais* que, teoricamente, não precisam de atendimentos especializados, mas que nem por isso deixam de carregar um manicômio dentro de si.

A primeira parte apresenta dois textos: *Ingresso p'ra Insânia e Nós*. Dois poemas em que o *eu poemático* narra os sentimentos diante da vida e destaca que é um ato de coragem discorrer sobre o *submundo* que envolve a loucura. No primeiro com a marca da oralidade convida o leitor para dentro da obra: “Caro leitor/Me armo de coragem/ Pr’a convidá-lo para um passo além...” (CARVALHO, 2009, p. 25). Clama por aquele leitor a quem dedica o livro, capaz de pular o cerco, de ir além dos dois mundos, real ou ficcional; que compreenda outro, poético, recheado de lirismos e insanidades. Construção esta que não fixa em nenhum real objetivo, mas que também não ecoa apenas da ficção porque discorre a partir da subjetividade. Assim, fornece substrato para que se perceba: “[...] o quanto é vã e pouca/ a diferença que separa iguais” (CARVALHO, 2009, p. 25-26).

O poema introdutório surge como se preparasse o leitor para o conteúdo posterior da obra, o termo *ingresso* legitima a afirmativa e denota que o que virá é um espetáculo criado no próprio palco por quem vivenciou as histórias, um lugar de denúncias, ressentimentos, fúria, desejos; mas, sobretudo, de poesia e de libertação.

Insânia nos é apresentada como uma obra desenhada por fatos passados, vividos em um período específico e que, aparentemente, ficará apenas como memória escrita. Neste ingressar da obra, após os questionamentos das páginas iniciais, passamos a nos perguntar, ou

até mesmo duvidar, se os relatos expostos em gêneros diferenciados fazem mesmo parte do passado, ou se ainda estamos diante de uma narradora/*eu poemático* insano: “Estive louca/ - nem sei se é passado – ” (CARVALHO, 2009, p. 25). Essa construção inspira o leitor à dúvida e o coloca mais atento aos acontecimentos que serão expostos na narrativa.

O *eu poemático*, mais que um convite, oferta e prepara o leitor para ir “Além dos versos,/ além da leitura” (CARVALHO, 2009, p. 25), e talvez a racionalidade não contribua muito para a apreciação desse tipo de escrita, uma vez que ir além dos fatos exige uma porção de descrença ou crença exacerbada ao muito que é posto, ou quem sabe ainda, provoca o leitor a fazer uso de um pouco da porção de loucura que cada um carrega em si.

Temos então no primeiro poema o teste para saber se somos dignos e/ou se estamos preparados para adentrar a leitura da obra, uma vez que a guia é uma narradora/*eu poemático* que não compartilha das mesmas faculdades mentais que julgamos ter, já que prezamos tanto por lucidez e razão:

Assim, o leitor contempla e ao mesmo tempo vive as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar, visto o desenvolvimento individual se caracterizar pela crescente redução de possibilidades. De resto, quem realmente vivesse esses momentos extremos, não poderia contemplá-los por estar demasiado envolvido neles. [...] É precisamente a ficção que possibilita viver e contemplar tais possibilidades, graças ao modo de ser irreal de suas camadas profundas, graças aos quase-juízos que fingem referir-se a realidades sem realmente se referirem a seres reais; e graças ao modo de aparecer concreto e quase-sensível deste mundo imaginário nas camadas exteriores (ROSENFELD, 2014, p. 46).

Somos convidados por *Insânia* a viver e contemplar cartas e diários, gêneros populares com prováveis cargas de veracidade, mas também, poemas, textos marcados pela imagem volúvel que pode mostrar muito, ou simplesmente não dizer nada, tudo dependendo do quão aberto estamos para a compreensão de nós mesmos dentro de um universo marcado por contradições e conflitos. Os gêneros discursivos deslancham na obra como formas de expressões diferenciadas regadas por gotas generosas de loucura, loucura essa que diz muito mais que um relato com forma fixa e/ou parágrafos ordenados, que tanto diferem da liberdade do verso e/ou da carta. Para seguir o roteiro inverso e lírico de Luciene, é preciso livrar-se dos rótulos e se deixar conduzir por uma desconhecida, louca e liberta, presente propiciado pelo universo da ficção.

O segundo poema funciona como um protesto e se liga à dúvida posta no poema anterior, para que o leitor entre sem pré-julgar, destacando o seu desconhecimento sobre os aspectos particulares do *em poemático*: “Vocês não sabem/nada da minha tristeza e busca/é mais fácil acreditar:/ não passa de uma louca/de uma bruxa” (CARVALHO, 2009, p. 27), para que enxergue a dualidade presente no ser humano: “[...] uma quer! A outra espera/ uma é santa; a outra é fera/Uma é chão; a outra é quimera./Uma planta lágrimas no sonho/a outra lê pro mundo os versos que componho” (CARVALHO, 2009, p. 27). Impossível não se lembrar da música do Chico Buarque “umas e outras”³⁴ que, também, expõe o duplo existente na figura feminina. Há a ânsia por fazer o outro saber, mas há também clareza de que pouco ou nada saberá, pois cada um vive imerso na própria experiência e, portanto, incapaz de compreender o outro na sua completude.

O poema demonstra tudo o que a obra possa informar e que nada poderá descrever de modo satisfatório toda a imensidão que o corpo carrega com o rótulo de louca. A obra partilha ideias,

³⁴ <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/86076/>

sentimentos, constatações, mas jamais exhibirá de fato todas as faces dos poemas e narrativas publicadas porque cada um as lerá do seu próprio palco, com suas doses de insanidade, portanto, a leitura nunca estará completa. Os versos, assim, reforçam a linha tênue realidade/ficção que permeia todo o texto e dá ainda mais peso para a análise do leitor. Como diria Schøllhammer 2009:

A literatura que hoje trata dos problemas sociais não exclui a dimensão pessoal e íntima, privilegiando apenas a realidade exterior; o escritor que opta por ressaltar a experiência subjetiva não ignora a turbulência do contexto social e histórico (SCHØLLHAMMER, 2009, p. 15).

Outro elemento importante na obra é a presença misteriosa da lua que oferta um combustível místico-poético aos textos. Neste contexto, ressaltamos a lua negra³⁵, a qual tem uma estreita relação com Lilith³⁶, inteligentemente citada por Luciene. A lua, embora apareça em alguns dos textos de Luciene, na maioria das vezes, marcando presença na nota de rodapé, junto com sua assinatura de mulher-autora, está estritamente relacionada ao texto, movimentando sentidos e mistérios, como se fosse um alerta para as mudanças e/ou as metamorfoses pelas quais passam

³⁵Observe que é a lua quem fecha o poema *Ingresso p'ra Insânia* e abre as portas para Insânia: 27.11.2008/*Cuiabá/Primavera/Lua Negra*. Neste sentido, é importante ainda observar a composição gráfica do livro, as fotos em preto e branco, como potencialidades de outras linguagens, especialmente do campo literário-poético.

³⁶ Esta personagem é apresentada como cheia de genialidade e força carregada por um magnetismo profundo que a coloca como decisiva, mediúcnica, intrigante, observadora e astuta no trato com os outros. Lilith é a lua negra, poderosa, mas que amedronta por trazer em si a escuridão e o mistério, com dimensões que ainda não há sabedoria para compreender. A importância da LUA em nossas vidas:
Lilith - A Lua Negra
<https://www.somostodosum.com.br/artigos/astrologia/a-importancia-da-lua-em-nossas-vidas-lilith--a-lua-negra-03651.html>

o eu poemático. Neste sentido, a lua e suas múltiplas faces, em Luciene parecem revitalizar os mistérios e os devaneios da *Lua Adversa* de Cecília Meireles, talvez pela identidade feminina que se ajusta ao discurso e resplandece com outra forma e/ou formas, em outro lugar. Vejamos o poema de Cecília:

Lua Adversa

Tenho fases, como a lua.
Fases de andar escondida,
fases de vir para a rua...
Perdição da minha vida!
Perdição da vida minha!
Tenho fases de ser tua,
tenho outras de ser sozinha.

Fases que vão e vêm,
no secreto calendário
que um astrólogo arbitrário
inventou para meu uso.

E roda a melancolia
Seu interminável fuso!

Não me encontro com ninguém
(tenho fases como a lua...)
No dia de alguém ser meu
não é dia de eu ser sua...
E, quando chega esse dia,
o outro desapareceu...

Assim como em Luciene, Cecília compara as fases da lua às fases vivenciadas ao longo da vida, bem como os desencontros causados pelos descompassos e ritmos da existência que diferem do calendário convencional. Assim, diríamos que, tanto uma, quanto a outra, poetizam fases descontínuas inventadas para seus usos particulares, um calendário diferenciado de quem sabe que a vida tem

nuances, muitas vezes, coloridas pelos desencontros, pelas angústias e solidões. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2015, p. 559):

O inspirado, o poeta, o iniciado parecem loucos muitas vezes, por algum aspecto do seu comportamento, que escapa às normas habituais. Nada parece mais louco do que a sabedoria para aquele que não conhece outra regra que o bom-senso.

Acrescentando ainda que: “[...] o louco está fora dos limites da razão, fora das normas da sociedade”. E que: “[...] por detrás da palavra loucura se esconde a palavra transcendência” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 559-560). Por isso: “[...] segundo a simbologia dos números, quer dizer o limite da palavra, o lado de lá da soma que não é outra coisa senão o vazio”, porém, este nada é tudo o que fica quando tudo o mais é esquecido. Portanto, “o louco não é o nada, mas o vácuo”, e “se ele é o vazio, é ele que separa o ciclo completo do ciclo que vai começar” (Ibidem, 2015).

Ao refletirmos sobre as proposições dos autores, compreendemos que tais simbologias movimentam-se na produção de Luciene Carvalho (2009), especialmente se considerarmos as fases da lua presentes em sua produção, as quais agem como marcadores em sua evolução existencial. Nesta ótica, Chevalier e Gheerbrant, também ressaltam que a lua pode atravessar fases diferentes, tal qual o poema de Cecília Meireles, bem como, apresentam a mudança de forma, com inúmeras definições a este elemento da natureza que, para nós, coincidem com as percepções do *eu poemático* apresentado por Luciene Carvalho, pois a lua:

[...] simboliza a dependência e o princípio feminino (salvo exceção), assim como a periodicidade e a renovação. Nessa dupla qualificação, ela é símbolo

de transformação e de crescimento (crescente* da Lua). A lua é um símbolo dos ritmos biológicos: Astro que cresce, decresce e desaparece, cuja vida depende da lei universal do vir-a-ser, do nascimento e da morte... a lua conhece uma história patética, semelhante à do homem... mas sua morte nunca é definitiva. [...] A Lua é um símbolo do conhecimento indireto, discursivo, progressivo, frio a Lua, astro das noites, evoca metaforicamente a beleza e também a luz na imensidade tenebrosa. [...] A Lua é também o símbolo do sonho e do inconsciente, bem como dos valores noturnos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 561-565).

Os autores apresentam ainda a simbologia da *Lua Negra* e que é, também, apresentada por Luciene no final do poema *Ingresso p'ra Insânia*, destacando que:

A Lua Negra, é associada a Lilit, a primeira mulher de Adão, cujo sexo se abria no cérebro, está ligada essencialmente às noções do intangível, do inacessível, da presença desmedida da ausência (e o inverso), da hiperlucidez dolorosa, de tão intensa. Mais que um centro de repulsão oculto, a Lua Negra encarna a solidão vertiginosa, o Vazio absoluto, que não é senão o Cheio por densidade. [...] A Lua Negra é o aspecto nefasto da Lua: símbolo do aniquilamento, das paixões tenebrosas e malélicas, das energias hostis a vencer, do carma*, do vazio absoluto, do buraco negro com seu poder assustador de atrair e absorver (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 561-565).

Se considerarmos que após um tempo nebuloso, é chegado o momento da luz e/ou como ainda destacam os autores, que “a Luz é relacionada com a obscuridade para simbolizar os valores

complementares ou alternantes de uma evolução” (Ibidem, 2015). Ou ainda que: “uma época sombria é seguida, em todos os planos cósmicos, de uma época luminosa, pura, regenerada”, visualizaremos como estas simbologias movimentam-se em Carvalho. Como exemplo, citamos o neologismo criado por ela para intitular o poema *Loucura*, (2009, p.71), trata-se de uma composição oriunda das palavras loucura e luz, que implicitamente apresenta a tríade loucura-Luz-Poesia no *corpo* do poema.

Corri da loucura
Fugi da loucura
E hoje sua hospedeira
Ela minha companheira
Das amigas a primeira.
Veio, fica, é bem-vinda
Minha loucura é linda
Minha loucura é luz.

E assim, Carvalho (2009, p. 101) poetiza: “[...] Minha loucura e minha lucidez/Habitam juntas,/ [...] Vou seguindo inteira, no seguir dos dias,/Plena de loucura e poesia”. A poesia surge como um portal capaz de tirar o *eu poemático* da escuridão e/ou de mudar a obscuridade das coisas: “[...] na noite, as vozes interiores que me habitam/Celebram sua liberdade/[...] Na noite que vai se entregando à madrugada,/Viajamos eu e a lua” (Ibidem, 2009). A escuridão e claridade vão guiando o *eu poemático* à descoberta de si. “[...] O crepúsculo reacenderá o céu/E preparei o quarto e a bandeja de chá,/Já certa da pontualidade das visitas” (CARVALHO, 2009, p. 91). À poesia é, portanto, ofertado um terreno já preparado, fértil à visita. É como se o *eu poemático* estivesse preparado para o devir, em conexão cósmica com aquilo que o atravessa, mas que também o completa.

Embora as cartas sejam o gênero discursivo central da obra, não se pode ignorar a demarcação do campo em que a autora navega, o

mar infundável de poesia e do misticismo, recheados de vícios e de eternidades. “Sou poesia e misticismo,/Verso e fé./Sou dessas criaturas/Sustentadas por reza e inspiração/Papel e altar” (CARVALHO, 2009, p. 104). Com esta preparação, entramos nas cartas, gênero discursivo tão esquecido na contemporaneidade e ressignificado em *Insânia*, primeiro porque se trata de uma época em que as mensagens virtuais estão em voga e, segundo porque são quatro cartas que não esperam as respostas para a escrita subsequente, uma maneira ímpar de falar da própria loucura, narrando o percurso de uma reflexão da existência.

A não espera imediata pelas respostas das cartas pode sugerir ao leitor que ele mesmo satisfaça à narradora e reflita com ela as questões expostas, sem uma resposta apresentada após cada um dos escritos e/ou das cartas enviadas. É como se o interlocutor devesse se portar mais que como leitor, como aquele que está com a obra nas mãos, mas pudesse sentir e viver o texto, do seu lugar; visto que uma carta exige resposta, e se não há, cabe a alguém exercer o papel do destinatário.

A abordagem da autora, nas cartas, assume a crítica, de uma forma tão *vivida/sentida* que sensibiliza e chama a atenção para observar a percepção do leitor diante do tema da loucura, percepção que segundo Luciene descortina cenários já apresentados porque “gostem ou não, o louco é um aspecto do humano. [...] urge que se vá além da piedade, da segregação, da diferença” (CARVALHO, 2009, p. 31), forma, muitas vezes, assumida nos registros sobre o tema. Assim, discorre ainda a indiferença que é atribuída às pessoas e as diversas humilhações sofridas no sistema manicomial, bem como, a anulação daquilo que não se compreende: “por que somos tão punidos por algo que nos aconteceu sem que tivéssemos escolhas?” (CARVALHO, 2009, p. 33). Ainda neste cenário, descreve a luta do esquizofrênico contra o diagnóstico, as contradições existentes nas relações familiares e o medo de se aventurar por outros caminhos que possam trazer-lhes um pouco de luz, como por exemplo, a literatura.

A quarta carta da coletânea traz uma descrição de quem é o louco na sociedade contemporânea “[...] o louco é a ameaça ao teatro cotidiano do controle, do planejamento, do poder da razão. [...] às vezes penso que cada ser humano é um manicômio individual com um louco dentro” (CARVALHO, 2009, p. 36-37), afirmação que já nos tiraria a consciência, fazendo-nos analisar quais, onde e quantas faces têm o nosso manicômio individual. O curioso é que todas as cartas são datadas de 10/11/2008, com conteúdos diferentes, escritos no mesmo dia.

Notamos ainda na primeira carta, a dimensão dada à loucura, assim como a que usamos para designar ou interpretar a arte de modo geral: “a senhora usou a expressão “sua loucura...”. Declino a propriedade de qualquer loucura ou mesmo parte dela. Não, doutora, a loucura não é minha;” (CARVALHO, 2009, p.30). Assim, como a arte não é de seu autor, uma vez que exposta torna-se pública; de outra, também a loucura não é unicamente da narradora. É de todos que a leem, como o é da doutora a quem as cartas são direcionadas, cabendo assim outras interpretações possíveis, e por que não, a transmissão e divisão dos sentimentos descritos. Quem narra sua loucura a assume, divide e a faz ser preleção, pois já que “a loucura faz parte da natureza do humano” (CARVALHO, 2009, p. 30), cabe a nós, leitores, reconhecer em nós o turbilhão de insanidades que carregamos, muitas vezes, de forma inconsciente.

Instiga o fato de que as *cartas aos meus amores*, descritas no prefácio, não existem, contrariando a espera do leitor. O que existe é uma *Pequena indagação aos meus amores*, que questiona o cenário desumano em que recebeu a identidade de *louca*. Esse silenciar de um texto anunciado, e que no fim, tal qual aguardamos, não existe na obra, sugeriria a privação do amor já que, a todo o momento, há a afirmação da não aceitação, exclusão e indiferença para com aquele que possui o diagnóstico de algum transtorno psiquiátrico. Seriam nossos amores criações do nosso estado de loucura? Teriam eles mergulhado no mar da insanidade, pois “louca é parte do que sou,

porém não sou rasa.” (CARVALHO, 2009, p. 39), e assim se perderam na imensidão de uma mulher que se descobre a cada momento, mostrando ser sempre mais, que apenas o estado psíquico que se vê de imediato. Acredito que a busca de respostas para estas indagações é a confirmação individual do leitor às suposições da autora nas cartas enviadas à doutora Renée Freire.

Outra surpresa são as duas partes que se intitulam: o *diário de uma internação* e *além das internações*, esperamos narrativas sobre a trajetória manicomial, mas nos deparamos com poemas que representam os sentimentos do *eu poemático*, desconstruindo a ideia do gênero textual exibido, o diário. Essa forma de silenciar e ou de surpreender o leitor é um modo de dizer o quão singular é a trajetória do louco, a ponto de não seguir o rótulo anunciado, mas de propor outra configuração por meio dos versos, com sua forma lacunar que permite certas liberdades. A respeito da descontinuidade, observamos que os poemas da primeira parte são escritos depois da segunda parte.

Apesar da necessidade humana em narrar, a loucura pode ser, segundo a narradora, a única situação em que as palavras não conseguem ser materializadas no papel para uma descrição objetiva, linear, que limita o louco que julgado, sem suas propriedades mentais perfeitas, tais como defendem as normas convencionais, seja impedido de contar sua história, os acontecimentos ditos reais. Este fator faz da poesia e/ou dos gêneros que permitem a poeticidade mecanismos capazes de expor com *rigor* os sentimentos descontínuos de pacientes diagnosticadas com transtornos psíquicos. Temos então uma alternativa sensível que a autora encontrou para descrever as doenças que afetam a alma, tanto as de dentro do corpo, quanto às de fora, contaminações que invadem a sanidade mental e extravasam os muros da razão. Com estas poesias, o *eu poemático* preenche o espaço vazio de si: “[...] Ainda em cativeiro/busco a caneta/para conversa íntima e passageira/Sou a poeta /Do eterno regresso/E o meu verso/Sempre se remete a mim (CARVALHO, 2009, p.67)”. É como se a caneta fosse o instrumento que a permitisse se conhecer, romper

as barreiras de uma identidade pré-moldada socialmente e, assim lhe permitisse se conhecer no revés do instituído.

Os *poemas reeditados* são textos já publicados em anos anteriores e que trazem como prenúncio as abordagens sobre a loucura e as possibilidades paradoxais da vida diante das coisas existentes no cosmo “[...] minha loucura e minha lucidez/habitam juntas” (CARVALHO, 2009, p. 101). Luciene apresenta ainda a visão limitada do ser humano diante da vida e as superações do *eu poemático* ao olhar para o sofrimento e as alegrias necessárias à vida “Claro que também tem nó,/avesso, insegurança./Mas nessas coisas de gozo,/meu corpo é igual criança: se entrega p’ra delícia/às gargalhadas./ E gosta de romance,/ de enleio, de prazer com corte” (CARVALHO, 2009, p. 99). Nos poemas, portanto, inscreve-se a dialética entre o real e o ficcional, que desnuda a visão unilateral.

A inquietude e a postura insaciável do *eu poemático* diante da vida faz-se presença, muitas vezes, conduzida pela sedução e pelo erotismo que emana do próprio corpo: “[...] irrita-me/ A tonta/Que não se sacia,/Que procura a fome/Do que desafia” (CARVALHO, 2009, p. 103). Outro imperativo da obra é a presença de textos de outros poetas, ou seja, são reeditados poemas de autores que estiveram junto com a autora já em suas primeiras produções³⁷. Destacamos que Moreno e Neto (1994), autores dos poemas reeditados, endossam a mística da lua agindo sob o eu poemático e/ou vice-versa “[...] Aqui ninguém lhe quer bem/Mulher que fala na rua/Regida só pela lua/Vestida de semi-nua/Aqui não pode entrar/Na próxima, passa reto/Fale outro dialeto/Finja não me conhecer/Esquece o ponto de vista/Não quero seu parecer” (CARVALHO, 2009, p. 84).

Nos poemas reeditados, há a forte e paradoxal presença dos elementos interiores e exteriores que fazem com que a voz lírica sinta-

³⁷ CARVALHO, Luciene; MORENO, Juliano; NETO, Archimedes. IX Flamp: *Devaneios Poéticos*. Cuiabá: EdUFMT, 1994.

se estrangeira de si, atravessada por outras vozes e descompassos a provocar-lhe a existência, questionando sua loucura e lucidez: “Só, na tarde./Olho na janela, a vida passa./Eu, tão avessa ao cotidiano./Nem ir à cidade. Nem telefonemas./Apenas pequenos episódios domésticos/ A impedir a enxurrada de lembranças” (CARVALHO, 2009, p. 88).

Na parte que antecede o posfácio, a doutora Renée Freire responde as quatro cartas e, embora tenha aspecto mais informativo, pontua passo a passo, com um tom subjetivo, instigante e profissional os questionamentos de Carvalho, destacando que louva a iniciativa da autora em publicar as experiências. A doutora enfatiza que: “as mazelas diárias ficam bem disfarçadas quando temos um doente mental em casa” (2009, p. 112) e relata concordar que: “de certa forma parece mesmo que carregamos um pouco de loucura em cada um de nós” (2009, p. 113). O formato lacunar impera também no espaço entre as cartas enviadas e as respostas da psiquiatra, preenchido pelos poemas; isto reforça a não linearidade que conduz autora e obra.

As respostas às cartas, ao contrário do que se presume, parecem querer acordar o leitor dos êxtases e/ou dos delírios interpretativos oriundos dos poemas, parecem objetivar confundi-lo com a possibilidade de solução às inquietações da narradora das cartas enviadas. O leitor sempre quer saber até que ponto aquilo que leu existiu fora das páginas da obra, embora o texto, especialmente literário não tenha esta função. A autora em *Insânia* brinca com esse jogo de vela e desvela, apontam para dois universos construídos em diálogos, sonho e/ou realidade. Assim, questionamos: há algo *real* na obra? Há de fato cartas escritas por uma paciente? Há respostas verídicas da psiquiatra às cartas? A sensação que temos é que, talvez esteja oculta a *real* proposição da obra. Talvez os poemas permitam pensar mais que as cartas; talvez nos poemas haja mais dose de realidade que nas cartas; talvez as respostas à Luciene estejam na forma lacunar dos poemas; talvez nas cartas estejam apenas Luciene e

Renée; talvez nos poemas estejamos todos nós. Trata-se de um jogo instigante que envolve o leitor a duvidar da própria sanidade e, dessa forma, passa também a ser louco em meio a interpretações e conflitos de temas que se movimentam pela/na existência. É na vicissitude, na instabilidade, no revés que se inscreve a genialidade da obra que mais instiga que revela.

Observamos que a doutora Renée discorda de alguns posicionamentos de Carvalho, embora entenda o lugar de onde legitima sua voz, a classe subalterna da sociedade a quem são sonegados direitos:

[...] no Brasil, já existem medicamentos com um perfil mais seletivo. Isso proporciona uma resposta terapêutica eficaz, com poucos efeitos adversos, resultando em maior adesão ao tratamento. Pena que essa medicação ainda seja privilégio de poucos. [...] Quanto aos hospitais, você tem razão, a massificação permite abusos, e a fragilidade dos pacientes desperta o lado cruel dos que deveriam cuidar deles (FREIRE, IN: Carvalho, 2009, p. 110).

Todas as quatro cartas-resposta escritas por Renée Freire estão, também, com uma mesma data, 08/01/2009. A definição de poeta apresentada na resposta da quarta carta, sutilmente, destaca a importância de manter um equilíbrio que só a poesia é capaz de restituir em nós: os poemas respondem por que surgem livres e abertos às inúmeras interpretações, convocam sentidos, dialogam com as subjetividades, não as cartas. A sensação é que nos textos das cartas não pudéssemos atravessar, apenas degustar algo oferecido e já pronto, porque primeiro pertencem à Luciene, depois à Renée e vice-versa.

Não aprofundaremos na história da loucura, mas acreditamos instigante destacar a definição da psiquiatra de que a loucura “é uma disfunção bioquímica do nosso organismo” e/ou que a loucura foi ao longo da história interpretada de diversas formas, com a visão, muitas

vezes, deturpada sobre os Transtornos Psiquiátricos o que, vulgarmente se intitulou de loucura (CARVALHO, 2009, p. 108-109). Tais definições são extremamente trabalhadas por Michel Foucault (1972) no livro intitulado a *História da loucura*, no qual o autor apresenta um panorama histórico e filosófico sobre a loucura ao longo da idade clássica, apresentando percepções que legitimam muitas nuances apresentadas na obra de Luciene, especialmente que:

Não há razão forte que não tenha de arriscar-se à loucura a fim de chegar ao término de sua obra, não existe um grande espírito sem uma ponta de loucura... É neste sentido que os sábios e os mais bravos poetas aprovaram a experiência da loucura e o sair, às vezes, dos trilhos normais (FOUCAULT, 1972, p. 41).

Esta concepção foucaultiana também é reforçada por Renée Freire na resposta da quarta carta à Luciene: “deixo aos poetas o conceito de loucura como uma ‘busca de equilíbrio de um psiquismo’ [...] Porque de certa forma parece mesmo que carregamos um pouco de loucura em cada um de nós. Já dizia o poeta...” (CARVALHO, 2009, p. 113). O posfácio da obra de Luciene, também, exhibe esse fio loucura-poesia, visto pela autora, assim mesmo, como em um *continuum*. Segundo ela, a loucura se presentifica: “[...] quando a realidade se faz maior do que podem suportar. [...] por vezes ousou perceber a loucura não como o oposto do normal, mas como um portal” (CARVALHO, 2009, p. 117).

A autora destaca que a poesia contribui na arte de mantê-la em contato com a realidade racional “[...] é desse material que vou tecendo minha sanidade mental, permeada de minha loucura” (CARVALHO, 2009, p. 117). Este portal que se abre pelas vias da loucura a conduz a uma expressão subjetiva que lhe dá acesso a um território libertador, um espaço místico-poético onde pode lançar

seus descontroles, com o poder de uma louca emblemática, potencializado por palavras.

Insânia é a história dos registros de quem a luta e a resistência foram/são companheiras. Luciene descreve poeticamente os episódios psiquiátricos e coloca em xeque a percepção estereotipada que, muitos de nós, temos sobre a loucura, com recheios poéticos. Trata-se de um fascinante jogo entre a criação poética e as experiências vividas produzido por quem foi jogada ao submundo do sistema manicomial e conseguiu emergir pela/com a literatura. Assim exprime a autora “[...] A poesia foi e é fundamental [...] é desse material que vou tecendo minha sanidade pessoal, permeada de minha loucura, busca de estima própria e do direito de ser tratada com sensibilidade e respeito” (CARVALHO, 2009, p. 117). A obra é construída nesse jogo em que não sabemos o que de fato é real e que, mesmo não sendo e/ou não admitindo-nos loucos, a loucura está em nós e *Insânia* nos mostra essa dupla face. Para tanto, convoca o leitor a pensar sobre a falta de domínio total das coisas, a confusão intelectual e moral que assola o ser humano no contexto da contemporaneidade e a dificuldade em definir a linha limítrofe entre ficção ou realidade.

Com *Insânia* (2009), Carvalho externa seu ponto de vista sobre formas institucionalizadas e, especialmente, promove uma reflexão sobre a representação simbólica da loucura que rompe com um lado da história silenciado pela ordem cultural patriarcalista. A autora mobiliza discursos que ao narrar do lugar onde encontra sua subjetividade, institui outra percepção do mundo. Desprendida do rigor formal da linguagem e da ordem imposta, Carvalho inaugura outro universo social e simbólico, que acolhe a todos, questionando as diversas esferas que *recebem* o corpo do doente mental com suas idiossincrasias, vestindo-os como iguais, em série, atendendo as regras do *status quo* e marginalizando-o.

Neste sentido, tem-se que no discurso da autora “Não somos nada além de poeira./Levadas, pessoas-bolhas./Sem vontade ou

direção” (CARVALHO, 2009, p. 92), muitas vezes, condicionada por uma sociedade moldada por estereótipos e estigmas que deformam seres humanos, que os impedem de viver e que, também, negam aos outros o direito de viver suas inteirezas. Ainda, tal qual a autora, apontamos conceitualmente a arte como busca a construção de um novo tempo. Tempo em que a experiência de seu processo se faz a partir da própria necessidade do devaneio.

Referências

- CARVALHO, Luciene. **Insânia**. Cuiabá/MT: Entrelinhas, 2009.
- CANDIDO, Antonio. **Outros escritos**. São Paulo: Duas cidades, 2005.
- CANDIDO, Antônio, ROSENFELD, Anatol, PRADO, Décio de Almeida Prado & GOMES, Paulo Emílio Salles. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2014, 13 edição.
- CHEVALIER, JEAN; GHEERBRANT, ALAIN. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- OLIVEIRA, Maria Elizabete Nascimento de. OLIVEIRA, Thainá Aparecida Ramos de. **Entre flores e vidas: a poética da existência, nas vozes de Luciene Carvalho, Ladra de flores**. IN: Suplemento Literário Nódoa no Brim. Ed. 64, 15 de agosto de 2019.
- SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.