



EXPERIENCIANDO A PESQUISA NO ÂMBITO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

BRUNO FRANCESCHINI
ORGANIZADOR





CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Antonio Almeida (in memoriam)

Coordenação da Editora Kelps

Waldeci Barros

Leandro Almeida

Conselho Editorial

Prof. Dr. Angel Marcos Dios (Universidad Salamanca – Espanha)

Prof. Dr. Antonio Donizeti Cruz (UNIOESTE, PR)

Profa. Dra. Bertha Roja Lopez (Universidade Nacional do Peru)

Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso (UNEB)

Escritor Brasigóis Felício (AGL)

Prof. Dr. Divino José Pinto (PUC Goiás)

Profa. Dra. Catherine Dumas (Sorbonne Paris 3)

Prof. Dr. Francisco Itami Campos (UniEVANGÉLICA e AGL)

Prof. Dr. Iêdo Oliveira (UFPE)

Profa. Dra. Ivonete Coutinho (Universidade Federal do Pará)

Profa. Dra. Lacy Guaraciaba Machado (PUC Goiás)

Profa. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC Goiás e AGL)

Profa. Dra. Maria Isabel do Amaral Antunes Vaz Ponce de Leão

(Universidade Fernando Pessoa. PT)

Escritora Sandra Rosa (AGNL)

Profa. Dra. Simone Gorete Machado (USP)

Escritor Ubirajara Galli (AGL)

Escritor revisor

Prof. Me. Antônio C. M. Lopes

BRUNO FRANCESCHINI

ORGANIZADOR

**EXPERIENCIANDO A
PESQUISA NO ÂMBITO DOS
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Goiânia, Goiás, Brasil
Kelps, 2022

Copyright © 2022 by Bruno Franceschini

Editora Kelps

Rua 19 n° 100 — St. Marechal Rondon— CEP 74.560-460 — Goiânia — GO

Fone: (62) 3211-1616 – Fax: (62) 3211-1075

E-mail: kelps@kelps.com.br / homepage: www.kelps.com.br

Diagramação: Marcos Dignes

mcdignes@hotmail.com

CIP – Brasil – Catalogação na Fonte

DARTONY DIOCEN.T.SANTOS – CRB-I (1ª Região) 3294

E96

Experienciando a pesquisa no âmbito dos estudos da linguagem. -
Bruno Franceschini (org.) – Goiânia / Kelps, 2022.
254 p.: – il.

ISBN:978-65-84533-91-2

I. Artigos. 2. Experiências. 3. Linguagem. 4. Pesquisa. I. Título.

CDU:81013

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei n° 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

2022

APRESENTAÇÃO

O texto que abre este e-book, de autoria de Carlos Roberto Alves Junior, cujo capítulo se intitula “Minhas primeiras experiências como professor de Língua Inglesa: uma pesquisa narrativa no PIBID em Catalão - Goiás” está ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin (2020) e tem por objetivo narrar as histórias das experiências vivenciadas pelo autor enquanto professor pré-serviço durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma instituição de educação básica em Catalão, no interior do estado de Goiás. O autor conclui que é necessária a realização de mais pesquisas sobre o PIBID para investigar a formação de professores de línguas e a construção de identidades, levando em consideração principalmente a ética relacional construída entre pesquisadores, professores em serviço, alunos da escola e da universidade.

Júlio César Albuquerque da Rocha em “Dos discursos ao dispositivo de *fake news*, em ‘Os últimos dias da humanidade’, de Karl Kraus” promove reflexões sobre a possibilidade de pensar o porquê de as práticas de fake news serem recorrentes na história e ganharem visibilidade na sociedade

como “verdades”, quando, efetivamente, não têm compromisso com os fatos, visto que surgem com propósitos específicos. Tendo os Estudos Discursivos Foucaultianos como norte teórico-metodológico, o autor visa traçar as regularidades nas práticas discursivas e não-discursivas que possibilitam a produção das fake news, mesmo que em diferentes momentos históricos. Ao fim, Júlio César conclui que as fake news não são acontecimentos restritos à atualidade, mas perpassam nossa história e estão sempre a retornar em novas práticas discursivas, com novas roupagens e materialidades específicas. Sendo assim, mesmo que a terminologia seja recente, sua prática não se restringe à nossa atualidade, e engloba discursos, instituições, o dito e o não-dito, enunciados imagéticos e midiáticos, sujeitos, relações de poder, etc.

O terceiro capítulo “Poetizando o corpo: o erotismo em estado de libido, de Carmen Faustino” é escrito por Kézia Viana da Silva e tem por objetivo contemplar a representação da mulher negra, sob o signo do erotismo, nos poemas da escritora Carmen Faustino, autora essa atuante em projetos culturais nas periferias de São Paulo e com trabalhos voltados à valorização da mulher negra e da Literatura de autoria feminina negra. Ao longo de seu texto, a autora expõe o diálogo das questões voltadas ao corpo, por meio de marcadores corpóreos (forma e tipo) em paralelo aos aspectos subjetivos que esse corpo aciona, sobretudo, quando o eu-lírico afirma essa identidade negra como algo dotado de positividade. Como conclusão, Kézia Viana indica que a voz

poética feminina reivindica a emancipação do seu corpo, bem como o agenciamento de seu desejo ao apresentar um eu enunciativo que afirma sua identidade negra, que denuncia os processos de coisificação condicionados pelo racismo, além de ressignificar de forma positiva os símbolos associados a mulher negra.

Leonardo Coutinho dos Santos e Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, autores do capítulo “Representações de ‘coração’ nos quatro evangelhos: uma análise de transitividade”, têm como objetivo, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), investigar os modos pelos quais a versão da Bíblia traduzida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (2012) se apropria da palavra “coração” para se referir ao indivíduo e a seu comportamento na esfera discursiva cristã, tomando como recorte, mais especificamente, os quatro evangelhos. Neste texto, os autores discutem como a visão cardiocêntrica de Aristóteles perdura nos evangelhos e também de como a vitalidade humana refere-se ao coração como racionalidade entremeada ao discurso religioso, constituindo uma trama de representações em tentativas de interpretação do mundo.

No capítulo “Perspectivas teórico-metodológicas no ensino de Língua Portuguesa: análise de um plano de aula elaborado em meados de 1980”, Micheline Matutino Carneiro e Vanessa Regina Duarte Xavier, autoras do texto, partem de um questionamento sobre a tradição escolar gramatical com relação ao disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs) (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa chamam de Eixo da Reflexão e Análise Sobre a Língua com vistas a analisar as semelhanças e divergências entre um plano de aula escrito em meados de 1980 e a abordagem do mesmo tema em um livro didático atual. Como resultado dessa investigação, Carneiro e Xavier observaram que os avanços na área dos estudos sobre o texto e discursos propiciaram ao docente de Língua Portuguesa perceber que não aprende-se a usar efetivamente a língua, nas mais diversas produções escritas e orais, pela mera exposição a modelos “clássicos” e a sua imitação, mas sobretudo levando o aprendiz a assumir-se como sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem, que precisa utilizar com eficiência mecanismos de interação social com o seu grupo, em situações interacionais heterogêneas.

A autora Milena Beatriz Vicente Valentim, cujo capítulo intitulado “A fantasia em tempos de guerra: um estudo sobre as relações de poder presentes no filme ‘O labirinto do fauno’”, traz para este livro a discussão sobre as instâncias sociais do papel da família e da constituição da infância em meio a um cenário de guerra ao abordar como as questões políticas, a exemplo do totalitarismo, e as relações de poder se inscrevem na narrativa fílmica e incidem sobre os corpos dos sujeitos personagens. Para tanto, a autora se inscreve no interior dos Estudos Discursivos Foucaultianos e apresenta resultados os quais evidenciam os efeitos de verdade que produzem os sujeitos em tal obra, bem como também é possível a descrição de como o fantástico se estrutura em meio

às relações de poder investigadas na materialidade fílmica.

Por fim, o sétimo e último capítulo desta coletânea, “Analysing the role of language according to Neuroscience and Psychology using Systemic-Functional Linguistics”, de autoria de Welison de Camargo Vieira e Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida, há a investigação sobre como a linguagem é descrita e avaliada em pesquisas nas áreas da Neurociência e da Psicologia com vistas a debater a sua importância para a elaboração do pensamento e da consciência, bem como para estimular o espaço de colaboração da Linguística com outras Ciências. Assim, no escopo da Linguística Sistêmico-Funcional, os autores concluíram que há espaço para crescimento na colaboração entre as pesquisas de diversas áreas e que pode haver benefícios no intercâmbio de conhecimento, considerando tanto as diferenças quanto às similaridades dos campos científicos analisados.

SUMÁRIO

- 5 APRESENTAÇÃO**
- 12 MINHAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PESQUISA NARRATIVA NO PIBID EM CATALÃO - GOIÁS**
Carlos Roberto Alves Junior
- 45 DOS DISCURSOS AO DISPOSITIVO DE *FAKE NEWS*, EM "OS ÚLTIMOS DIAS DA HUMANIDADE", DE KARL KRAUS**
Júlio César Albuquerque da Rocha
- 84 POETIZANDO O CORPO: O EROTISMO EM *ESTADO DE LIBIDO*, DE CARMEN FAUSTINO**
Kézia Viana da Silva
- 119 REPRESENTAÇÕES DE "CORAÇÃO" NOS QUATRO EVANGELHOS: UMA ANÁLISE DE TRANSITIVIDADE**
Leonardo Coutinho dos Santos
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida
- 154 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: análise de um plano de aula elaborado em meados de 1980**
Micheline Matutino Carneiro
Vanessa Regina Duarte Xavier

180 A FANTASIA EM TEMPOS DE GUERRA: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER PRESENTES NO FILME "O LABIRINTO DO FAUNO"

Milena Beatriz Vicente Valentim

218 ANALYSING THE ROLE OF LANGUAGE ACCORDING TO NEUROSCIENCE AND PSYCHOLOGY USING SYSTEMIC-FUNCTIONAL LINGUISTICS.

Welison de Camargo Vieira

Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida

MINHAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PESQUISA NARRATIVA NO PIBID EM CATALÃO - GOIÁS

Carlos Roberto Alves Junior¹

Inícios narrativos: estruturando o objetivo e as questões de pesquisa

Este é um Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC) estruturado conforme os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin (2020). Seguindo essa perspectiva, conto e reconto as histórias das experiências vivenciadas por mim como professor pré-serviço durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma instituição de educação básica em Catalão, no interior do estado de Goiás. Para estruturar meu objetivo de pesquisa, narro histórias de experiências que vivenciei como aluno nas aulas de língua inglesa, que me ajudaram a delimitar o tema a ser investigado.

Após recobrar experiências de quando eu era aluno de inglês na escola, o processo de escolha do curso

¹ Este artigo científico é o resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC) do curso de Letras Português e Inglês da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão realizado por Carlos Roberto Alves Junior e orientado pela profa. Dr. Viviane Cabral Bengenzen.

que ingressaria até minhas experiências como bolsista do PIBID, comecei a refletir sobre a compreensão do meu processo de formação como professor e então estruturei um objetivo de pesquisa: analisar narrativamente as experiências que vivenciei quando era bolsista do PIBID, com a finalidade de compreender o meu processo de formação como professor de língua inglesa. Para me guiar, utilizei as seguintes questões de pesquisa: i) Quais histórias de experiências eu não pude aprender formalmente na graduação? ii) Quem eu sou e quem estou me tornando como professor de língua e literatura? iii) Que histórias futuras imaginadas podem ser construídas a partir das experiências investigadas?

Organizo este trabalho em uma sequência que parte das histórias iniciais que me auxiliaram a delimitar o tema a ser desenvolvido e a estruturar o objetivo e as questões de pesquisa na introdução, além de apresentar no decorrer do trabalho alguns conceitos da pesquisa narrativa. Na primeira seção, explico como as experiências do PIBID podem ajudar a compreender a construção do conhecimento dos professores, passando pela revisão de literatura e o potencial das narrativas para compreender a identidade docente. Na segunda seção, detalho a metodologia que utilizei, que foi a pesquisa narrativa e, na terceira seção, narro as histórias das experiências vividas no PIBID, e reconto essas experiências, compondo sentidos e discutindo as tensões vividas. Finalmente, respondo as questões de pesquisa e

exponho as limitações dela, além de encaminhar questionamentos para trabalhos futuros.

Em relação às justificativas, a justificativa pessoal é relacionada às minhas experiências como professor em formação, as histórias narradas neste texto foram marcadas por dúvidas, inseguranças e superações. A justificativa prática para a realização desta pesquisa é em relação a minha prática como professor de línguas e literatura, e como futuro professor, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para melhorar a qualidade das minhas aulas, das minhas interações com os alunos e da minha formação continuada.

1. A construção do conhecimento prático-profissional do professor pelas experiências no PIBID

Nesta seção, apresento o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com detalhes do programa no curso de Letras Português e Inglês da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão / Universidade Federal de Catalão em implantação e sua importância para minha formação docente e dos estudantes que participaram dele. Em seguida, exponho uma breve revisão de literatura, sintetizando as pesquisas de Oliveira (2017), Canan (2012) e Silva (2017) sobre o PIBID no curso de Letras e a construção das identidades docentes. A fim de estabelecer minhas bases teóricas, encerro esta seção explicando o potencial das narrativas na construção da minha identidade profissional a

partir dos conceitos de conhecimento prático profissional do professor, histórias sagradas, secretas e de fachada e paisagens do conhecimento dos professores.

O PIBID e sua importância para meu processo de formação como professor

O PIBID foi criado em um contexto de reformas nacionais que tiveram início no ano de 1996 (CANAN, 2012) e foi implementado oficialmente pelo Ministério da Educação do Brasil no ano de 2007, visando atuar para incentivo da docência entre estudantes da graduação através da concessão de bolsas e a oportunidade de participar da prática em salas de aula de escolas públicas para estreitar a relação entre a teoria e a prática obtida em seu futuro ambiente de trabalho (a sala de aula). Inicialmente o projeto contemplava somente algumas disciplinas (Física, Química, Biologia e Matemática) no nível do Ensino Médio nos dois anos iniciais. Somente em sua sequência a partir do ano de 2010 que ele atingiu todas as licenciaturas da Educação Básica (MATEUS, 2013) incluindo o curso de Letras, no qual me formei. De acordo com o quarto objetivo do Art. 3º do Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, a inserção dos professores pré-serviço no dia a dia de uma escola pública, proporcionando oportunidades para criação e participação de práticas docentes.

O PIBID do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) funcionava da seguinte forma, semanalmente nós participantes do projeto nos re-

uníamos no ambiente da universidade para realizar debates e discussões com colegas de equipe, os coordenadores do projeto e professores supervisores. Também frequentávamos a escola que realizamos observações e ministramos aulas semanalmente e atuávamos no horário da aula de língua inglesa de nossa professora supervisora. O subprojeto de Catalão tinha seus objetivos específicos no ano de 2018, ele se encontrava alinhado aos conceitos de letramento literário, além de perspectivas e reflexões acerca do ensino de Literatura:

A proposta de participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que ora se apresenta encontra-se em consonância com nossas reflexões e perspectivas sobre o ensino de Literatura, mais especificamente sobre o processo de letramento literário que deve ocorrer em sala de aula e reverberar para além dela. Atendendo a objetivos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Habilitação Português e Inglês da Regional Catalão – UFG, o subprojeto em questão objetiva contribuir no processo de formação de futuros professores das áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, mais especificamente no que diz respeito ao componente da Literatura, tomada no sentido amplo enquanto manifestação artística da linguagem. (Pibid Letras Inglês - UFCAT, 2018).

Algumas inquietações em relação ao trabalho com Literatura nas aulas de Inglês, que eu e meus colegas de equipe

tínhamos antes, durante e depois das aulas que ministrávamos eram: Que literatura trabalhar? Literatura Inglesa? Estadunidense? Indiana? Africana? Canadense? Australiana? Poderíamos trabalhar com literatura indígena? De autoria indígena escrita em língua inglesa? Ou textos que tivessem sido traduzidos para a língua inglesa?

Com essas inquietações em mente, formamos uma equipe de nove participantes e trabalhamos por cerca de dezoito meses no subprojeto do PIBID na UFCAT, do segundo semestre de 2018 ao final de 2019. A paisagem do PIBID era composta pelo ambiente da escola, os espaços onde aconteciam encontros semanais entre nós, professores pré-serviço, os professores coordenadores do subprojeto e também os professores supervisores da escola. Criamos uma sequência didática com base no gênero conto de fadas e desenvolvemos atividades dessa sequência ao longo de nove semanas. Nosso objetivo principal para as aulas de Inglês era promover o letramento literário, tendo como base os contos de fadas publicados pelos autores Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm e Hans Christian Andersen.

Essas experiências vividas no PIBID foram fundamentais para que eu começasse a compreender quem eu era, quem eu sou e quem estou me tornando como professor de língua inglesa. Antes de investigar minhas próprias histórias, realizei uma breve revisão da literatura sobre o PIBID no Curso de Letras, a fim de conhecer resultados de pesquisas já realizadas, reconhecer o valor do conhecimento construí-

do, procurar pontos de aproximação e distanciamento entre as investigações e justificar a necessidade da realização da minha pesquisa. Selecionei três artigos da última década e para começar, apresento o artigo de Oliveira (2017, p. 914), cujo objetivo era “investigar e discutir as bagagens deixadas pelo referido programa a licenciandos no que tange à sua formação inicial docente e à construção de suas identidades profissionais.” A metodologia utilizada foi um estudo de caso de orientação qualitativo-interpretativista com um grupo de participantes do PIBID. Cinco bolsistas do programa, com idade entre 19 e 30 anos, cumpriram a jornada de vinte e quatro meses do subprojeto. Como resultados, Oliveira (2017) indicou os seguintes tópicos: Ressignificação de crenças da profissão e/ou do trabalho docente, promoção da autonomia, aproximação da teoria com a prática, definição e consolidação da carreira profissional e de área de conhecimento e conscientização crítica e posicionamentos. Nas considerações finais da pesquisa, o autor relaciona a bagagem às experiências vividas e pontua que, durante o percurso de formação, são muitas as bagagens da licenciatura e o PIBID é somente uma delas:

Como percebemos ao longo deste artigo, são dinâmicos e complexos os fatores que influenciam a construção positiva da identidade docente nos integrantes do PIBID. No entanto, cabe-nos criticamente alertar para o fato de que o diferencial na formação docente é a integração com outros pro-

jetos e atividades de profissionalização, as quais denotam e dão corpo à qualidade de trabalho formador ao longo da licenciatura (OLIVEIRA, 2017, p. 931).

Embora Oliveira (2017) tenha investigado o PIBID nas aulas de Português, o fato de ter utilizado histórias de vida como instrumentos de pesquisa e analisado a bagagem (experiências) dos participantes do projeto e a construção da identidade dos futuros professores me ajudou a entender o processo de investigar e compreender minha própria formação. Entretanto, existem alguns pontos de distanciamento, pois nesta pesquisa investigo o PIBID nas aulas de Inglês com foco na Literatura, a partir do contar e do recontar das minhas próprias histórias vividas e, conseqüentemente, articulando conceitos da pesquisa narrativa como conhecimento prático profissional, paisagens do conhecimento do professor e histórias de quem somos e quem estamos nos tornando - *stories to live by* - termo narrativo para identidade, conforme Clandinin (2020).

Outra pesquisa sobre o PIBID no curso de Letras que destaque é a de Canan (2012), que buscou compreender o PIBID e sua contribuição para a valorização e qualificação dos futuros professores da educação básica. A pesquisa dessa autora faz parte de uma pesquisa cujo foco é a Política Nacional de Formação de Professores, de 2009. Como metodologia, a autora utiliza uma perspectiva qualitativa, além

da inclusão de estudos biográficos, análises de documentos e dinâmicas de grupo com os membros do projeto participantes da pesquisa. Como resultados, Canan (2012) relatou a possibilidade de declarar, mesmo que parcialmente, a participação do PIBID na valorização dos futuros professores, tendo em vista a abertura da oportunidade de professores pré-serviço trabalharem, na prática, as informações que recebem nos bancos acadêmicos. Além disso, houve oportunidade de validar sua escolha em seguir nessa carreira docente e a instrumentalização para tratar de maneira apropriada os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, contribuindo então para o aumento da qualidade de ensino da escola pública, sendo esse um dos motivos primordiais do programa.

Concordo com Canan (2012) em relação ao papel do PIBID na valorização da profissão docente e na validação da escolha pela carreira, bem como em relação aos impactos positivos na qualidade da educação básica. Entretanto, discordo da concepção de educação bancária (FREIRE, 1975), conteudista e transmissionista que é apresentada pela autora, e da dissociação entre teoria e prática, quando afirma que os participantes do PIBID trabalham na prática o conteúdo que foi transmitido nos bancos da universidade. Busco, em minhas reflexões, conectar o conhecimento construído na universidade ao conhecimento construído na prática do PIBID, sem me submeter a uma formação de professores que me considera um aluno passivo que recebe saberes sem

considerar meus próprios modos de compor sentidos das experiências.

Por fim, exponho o estudo de Silva (2017), que realizou uma pesquisa relacionada ao PIBID como espaço e tempo formativos, buscando compreender como esse programa incentiva a inserção do estudante do curso de Letras nas dinâmicas das práticas educativas. A autora utiliza uma abordagem (auto)biográfica fenomenológica, buscando uma essência na escrita de si que emerge das narrativas de uma participante do projeto na área de língua portuguesa. Os resultados da pesquisa revelaram que o PIBID proporciona a participação dos professores pré-serviço em múltiplas experiências e práticas docentes visando a resolução de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem. Além de possibilitar o incentivo para que as escolas públicas tornem-se protagonistas nos processos de formação dos cursos de licenciatura através da troca mútua de experiências entre os supervisores do subprojeto, os professores da Educação Básica e os bolsistas.

Embora Silva (2017) utilize narrativas como instrumento de pesquisa, a abordagem é diferente do caminho teórico-metodológico que trilhei nesta pesquisa, que é conforme Clandinin (2020), pois não tomo a essência e a fenomenologia como base para a composição de sentidos que realizo, tampouco sou entrevistado por um pesquisador que não viveu as experiências do PIBID. Pelo contrário, sou pesquisador das minhas próprias narrativas, considerando o es-

paço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa: tempo, lugar e interação. Vivenciei as experiências no PIBID, contei as histórias dessas experiências e as recontei, buscando entender por que escolhi contar certas histórias e não outras, quem são os personagens dessas histórias, a quem interessa o compartilhamento dessas histórias, onde elas aconteceram e quais foram as tensões e os fios narrativos que perpassam as histórias, considerando a área da Linguística Aplicada e a Formação de Professores de Inglês.

O potencial das narrativas na construção da minha identidade profissional

Durante o período da minha formação no curso de Letras, passando pelos estágios, o PIBID e, principalmente, desde o início de 2020 quando iniciei meu projeto de pesquisa de TCC até a escrita deste texto, tenho refletido muito sobre ser professor de Inglês. As diversas teorias que estudei, os documentos oficiais, a construção dos planos de aula e dos relatórios foram fundamentais para minha formação. Entretanto, senti que ao narrar experiências vividas no PIBID e investigar narrativamente essas experiências, eu começava a compreender mais profundamente o processo de construção da minha identidade profissional docente. Entender a paisagem onde vivenciei as experiências como paisagem do conhecimento do professor e entender meu conhecimento como prático profissional passou a fazer mais sentido, para mim, os dilemas que eu vivenciava.

Clandinin e Connelly (1996) entendem o conhecimento dos professores em termos de histórias sagradas, secretas e de fachada². Partindo das concepções de conhecimento expostas pelo autor Gary Fenstermacher, em *O Conhecedor e o Conhecido: A Natureza do Conhecimento no Ensino*³, Clandinin e Connelly (1996) retomam as perguntas i) O que se sabe sobre o ensino eficaz? ii) O que os professores sabem? iii) Que conhecimento é essencial para o ensino? e iv) Quem produz conhecimento sobre ensino? para problematizar tais reflexões. Os autores observam que o contexto narrativo para o desenvolvimento contínuo e a expressão do conhecimento do professor nas escolas também é importante. Em resposta à análise de Fenstermacher, os autores levantam uma quinta questão: Como é o conhecimento do professor moldado pelo contexto do conhecimento profissional em que professores trabalham?

Nesse sentido, não é só uma compreensão do conhecimento do professor e da formação de professores que fará a diferença, mas a atenção ao contexto do conhecimento profissional em que os professores vivem e trabalham, ou seja, as paisagens do conhecimento do professor⁴. Os autores observam que o contexto do conhecimento profissional molda as respostas que podem ser dadas às quatro perguntas de Fenstermacher, pois molda o ensino eficaz, o que

2 Sacred, secret and cover stories.

3 Original: *The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching*

4 Teacher's knowledge landscapes.

os professores sabem, o que é o conhecimento visto como essencial para o ensino e quem pode produzir conhecimento sobre o ensino. Esse contexto é denominado, por Clandinin e Connelly (1996), de paisagem do conhecimento profissional dos professores.

Os autores imaginam que a paisagem do conhecimento profissional seria posicionada na “interface” entre teoria e prática na vida dos professores. Eles argumentam que a paisagem de saberes profissionais habitada por professores cria dilemas epistemológicos que são entendidos em termos da pesquisa narrativa como histórias secretas, sagradas e de fachada - conceitos importantes para estudar a dinâmica das relações entre conhecimento prático pessoal e prático profissional dos professores. Para responder a pergunta: “Como o conhecimento dos professores é formado pelo contexto do conhecimento profissional em que os professores trabalham?”, foi preciso investigar as histórias dos professores em seu contexto profissional.

Enquanto Clandinin e Connelly (1996) compunham seus textos de campo, conversavam com os professores e investigavam suas próprias vidas como formadores de professores, eles perceberam que os professores passavam parte de seu tempo nas salas de aula e parte do seu tempo em outros locais profissionais e comunitários, sendo esses dois lugares fundamentalmente diferentes na paisagem: um, na sala de aula com os alunos e o outro em locais profissionais com outros professores, coordenadores e diretores das escolas.

Para os autores, o lugar na paisagem fora das salas de aula é um lugar cheio de conhecimento focado no sistema escolar com o propósito de alterar a vida de professores e alunos em sala de aula. Os professores falam sobre esse conhecimento o tempo todo, por exemplo, “o que vai ser jogado para nós agora?” - os professores expressavam seu conhecimento sobre o lugar fora da sala de aula como um local repleto de prescrições impostas:

É um lugar cheio de visões de outras pessoas sobre o que é certo para as crianças. Pesquisadores, formuladores de políticas, administradores e outros, usando várias estratégias de implementação, empurram resultados de pesquisa, documentos oficiais e decretos, planos e esquemas de melhoria pelo funil para este lugar fora da sala de aula na paisagem do conhecimento profissional (CLANDININ, CONNELLY, 1996, p. 25, minha tradução)⁵.

Os autores caracterizaram essa visão da prática baseada na teoria compartilhada por profissionais, formuladores de políticas e teóricos como tendo a qualidade de uma história sagrada (CRITES, 1971). Clandinin e Connelly (1996) explicam que as salas de aula são, em sua maioria, locais seguros, geralmente livres de um escrutínio, onde os profes-

5 Original: It is a place filled with other people's visions of what is right for children. Researchers, policy makers, senior administrators, and others, using various implementation strategies, push research findings, policy statements, plans, improvement schemes, and so on down what we call the conduit into this out-of-classroom place on the professional knowledge landscape.

sores são livres para viver histórias de prática. Essas histórias vividas são essencialmente secretas. Além disso, quando essas histórias secretas vividas são contadas, elas são, na maior parte, contadas a outros professores em outros locais secretos. Quando os professores realizam o movimento de sair de suas salas de aula para os locais fora dela, na paisagem, eles muitas vezes vivem e contam histórias de fachada nas quais se retratam como especialistas, alguns personagens cujas histórias de professores se encaixam no alcance aceitável de uma história da escola sendo vivida na escola. Essas histórias de fachada permitem que professores cujas histórias são marginalizadas possam praticar e sustentar suas histórias de professor.

Pensar o contexto do conhecimento profissional como uma paisagem permite considerar tempo, espaço e lugar - entendendo paisagem não limitada a tudo que o olhar consegue alcançar, mas incluindo as pessoas na paisagem, com suas experiências vividas ao longo do tempo e em interação com outras pessoas, com um sentido de expansividade e possibilidade de ser preenchido por diversas pessoas, coisas e eventos em diferentes relações.

Ao investigar as histórias dos professores, Clandinin e Connelly (1996) observam que os professores sabem e, mais do que isso, se posicionam como sabedores, ou seja, os professores sabem que eles sabem. Para os autores, as histórias sagradas sobre o conhecimento têm levado professores a desvalorizar seus conhecimentos profissionais, dizen-

do uma coisa e fazendo outra. Esse movimento de contar e viver histórias de fachada pode dar a impressão de que os professores não sabem que eles sabem.

Os autores explicam que uma das consequências da análise da paisagem da vida profissional dos professores é que todas as quatro questões levantadas por Fenstermacher precisam ser respondidas com um “depende”. Por exemplo, sobre a primeira pergunta - “O que se sabe sobre o ensino eficaz?” - considerando as histórias da professora Stephanie na Escola da Rua Baía⁶ (bastante discutidas por Clandinin e Connelly nos anos 90), fica claro que as histórias de Stephanie sobre si mesma e as histórias da escola sobre ela, ambas marcadas pelas histórias sagradas de teoria e prática, fazem toda a diferença sobre o que constitui um ensino eficaz para Stephanie. Aquilo que foi visto como um ensino eficaz no ambiente de reforma da escola não foi visto como eficaz na paisagem pré-reforma. Assim como sua história mudou durante o processo de reforma, o ensino eficaz foi mais definido por valores e normas estabelecidos pelo novo diretor do que qualquer outro conhecimento externo.

Sobre a segunda pergunta - “o que os professores sabem?” - o “depende” sugerido pelos autores fica ainda mais óbvio, pois o que os professores sabem depende das histórias da escola e das histórias que as pessoas contam sobre a escola, que constituem suas paisagens. Conforme essa paisagem muda, o que os professores sabem muda também,

6 Na escola, as pessoas rotulavam Stephanie como uma professora que dava impor-

assim como mudam os valores vinculados a esse conhecimento, fazendo com que histórias de fachada surjam ou desapareçam, trazendo luz ao conhecimento do professor anteriormente oculto.

Esse mesmo pensamento de “depende” se aplica às outras duas histórias presentes no trabalho de Clandinin e Connelly (1996) e às duas últimas perguntas restantes: “Qual conhecimento é essencial para o ensino?” e “Quem produz o conhecimento sobre o ensino?” - e então os autores sugerem que, em vez de simplesmente adicionar uma quinta pergunta: “Como o conhecimento dos professores é formado pelo contexto do conhecimento profissional em que os professores trabalham?”, deveríamos questionar as perguntas em si, considerando que a paisagem do conhecimento profissional das escolas é extremamente complexa e a experiência do docente pode ser observada e entendida como algo essencial em um processo de construção do conhecimento prático-profissional (COLMANETTI, 2016).

Pensar narrativamente e entender o conhecimento dos professores como aquele construído pelas experiências vividas na prática, nas paisagens onde vive e trabalha e que deve ser valorizado, deixando de lado a ideia de que o conhecimento é algo que vem do exterior, que pode ser

tância excessiva às datas comemorativas e tinha uma sala de aula muito bagunçada. Porém, com a chegada do novo diretor e uma proposta de reforma cujo foco era resolver problemas raciais entre os alunos, a prática da Stephanie e seu jeito de decorar a sala de aula com trabalhos feitos por ela e pelos alunos foi valorizada. As histórias da escola sobre Stephanie foram transformadas e ela passou a ser valorizada nos espaços fora da sala de aula, já que dentro da sala, com seus alunos, seu conhecimento profissional já era validado por eles.

transmitido, prescrito e imposto de cima para baixo via funil tem me ajudado a entender o papel das narrativas na minha própria formação. Outro aspecto importante é que, seguindo a perspectiva da pesquisa narrativa (CLANDININ, 2020), não há distinção entre conhecimento prático e conhecimento teórico da forma como é geralmente apresentada, pois o que o professor desenvolve em sua prática é um misto dos dois tipos de conhecimento, ou seja, a junção dos conhecimentos construídos a partir de experiências pessoais, das experiências vividas nas escolas e da formação inicial e continuada.

2. A pesquisa narrativa: uma forma de compreender as experiências vividas

A pesquisa narrativa é, em simultâneo, método e fenômeno e ela pode ser desenvolvida através de duas modalidades, sendo a primeira através do contar de histórias e a segunda, o viver de histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2000). No contar de histórias, os textos de campo são compostos pelas histórias das experiências vividas no passado, antes do início da pesquisa. No caso do viver das histórias, o pesquisador investiga experiências vividas depois do início da pesquisa. Durante a realização de minha pesquisa, utilizo a modalidade *do contar de histórias* ao narrar minhas experiências vividas nos tempos de aluno e professor pré-serviço enquanto fui bolsista PIBID.

O processo de viver, contar e recontar as histórias das experiências vividas é o que constitui a pesquisa narrativa,

dentro do espaço metafórico tridimensional, que é baseado no conceito de experiência de Dewey (1938) e seus critérios de experiência, que são: continuidade e interação, sempre em um lugar. Para Dewey (1938) a concepção de experiência implica em uma perspectiva de experiência vivida entre as relações, portanto, a ética relacional é então baseada nos relacionamentos entre os seres humanos e as paisagens em que vivem.

3. Narrando as experiências vividas no PIBID e compondo sentidos das experiências

Nesta seção, conto duas histórias de experiências que vivenciei no PIBID, intituladas “A história do fantoche” e “Fizeram a tarefa de casa? Nããããããooooo!” Seguindo os movimentos da pesquisa narrativa, de viver, contar, recontar e reviver as histórias das experiências, considerando o espaço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa (tempo, lugar, interação), com atenção às tensões e buscando fios narrativos que perpassam as histórias a fim de alcançar meu objetivo de pesquisa, depois de contar as duas histórias eu as reconto e imagino possíveis histórias futuras.

A história do fantoche

No primeiro semestre de 2019, algumas semanas antes de nós retornarmos para a escola onde iniciamos o projeto, elaboramos uma sequência didática seguindo os pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o

objetivo de introduzir e promover o letramento literário através do gênero conto, tendo como base os contos de fadas publicados pelos seguintes autores: Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm e Hans Christian Andersen. Durante encontros para a elaboração dessa sequência, diversas ideias surgiram, entretanto, uma chamou a atenção da maioria: “E se para conquistar a atenção dos alunos nós fizéssemos uma intervenção artística com fantoches?” ela partiu da sugestão de um dos colegas de equipe que acreditava que além de ser algo atrativo também seria de fácil realização, tendo em vista que não precisaríamos construir nada, pois ele já possuía os fantoches e o cenário.

Após um estranhamento inicial, essa ideia passou a ser vista com bons olhos, pois seria de fato algo pouco usual e que captaria a atenção dos alunos, mas novos questionamentos surgiram: e se usássemos os fantoches para o humor? Como seria a apresentação ou mesmo as piadas? Sendo um grupo de pessoas introspectivas, ainda havia o “pior de tudo”: quem atuaria como o fantoche? Nesse momento, como em uma cena de filme, todos meus colegas olharam para mim e mesmo sem eu me achar minimamente engraçado, pelo olhar dos meus colegas de equipe eu tinha sido o escolhido. Embora eu tivesse muita vergonha desse tipo de atividade, não recuei e convenci uma das colegas a participar comigo.

A primeira aula da sequência serviria para mostrar aos alunos que existem múltiplas adaptações acerca dos

contos de fada, e não necessariamente apenas as mais populares como, por exemplo, as versões animadas famosas produzidas por estúdios de animação. O teatro de fantoches funcionaria em torno da leitura do conto “Branca de Neve e a Rosa Vermelha” que embora seja focado na Branca de Neve, apresenta elementos diferentes da outra versão mais popular.

Depois de tudo planejado, enfim, havia chegado o momento do teatro de fantoches e o sentimento era de muita ansiedade. Silêncio em sala de aula... todos já estavam posicionados em seus lugares e a leitura do conto estava prestes a começar. Não pude ver, mas depois da apresentação, meus colegas me disseram que olhares confusos esbarravam em frente a cortina em que eu estava posicionado e junto do início daquele conto, sorrateiramente estendo meu braço fazendo com que meu fantoche também parecesse confuso com aquela situação. Ao simular um movimento de olhar para os lados eu ouço a primeira risada, singela, mas presente. Realizo um movimento lateral para “chamar” o outro fantoche e nesse momento as risadas se apresentam com uma maior intensidade e para mim elas significavam uma sensação incrível de alívio. Ao fim da aula, solicitamos uma atividade para casa - uma produção inicial - que consistia na escrita por parte dos alunos de uma continuação após o “felizes para sempre” para a versão mais famosa, ou a versão apresentada naquela aula do conto da Branca de Neve e os Sete Anões.

Incertezas, inseguranças, dúvidas - Por que permanecer? Por que desistir?

Considero essa história como um destaque da minha trajetória como professor, porque muitas dúvidas internas foram respondidas, tais como: “será que essa é mesmo a carreira que eu quero seguir?”, “será que eu tenho a capacidade de estar em sala de aula na posição de professor?” Além disso, eu e meus colegas de PIBID tivemos sucesso no exercício prático da docência como, por exemplo, a realização de atividades mais lúdicas, o uso de elementos multimídia como músicas e vídeos e também o desenvolvimento dos planos de aula seguindo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Eu tinha muito receio acerca dessa primeira oportunidade como professor. Existia um medo de não ser bom o suficiente, ou mesmo não saber o suficiente para compartilhar com os alunos naquele momento. Em experiências anteriores, como a apresentação de trabalhos na escola ou na universidade, minha única responsabilidade era comigo mesmo - eu era responsável apenas por minha nota sem maiores prejuízos. Entretanto, nesse cenário propiciado pelo PIBID, eu me sentia responsável não só por mim, mas por todos os alunos presentes na sala de aula.

Hoje, relendo essa história e com meu objetivo de pesquisa em mente, percebo que ela trata das ansiedades e do desejo que eu tinha enquanto professor pré-serviço, e o quanto eu pude progredir enquanto professor. Afirmo isso, pois,

historicamente eu sempre pensei que eu seria para sempre uma pessoa retraída, que tivesse dificuldade de me apresentar ou me comunicar publicamente, pois devido a problemas de auto-estima eu nem sequer tentava me impor em determinados ambientes e isso só começou a mudar no final do meu Ensino Médio com a minha participação como “professor” em nossos grupos de estudo da escola e também durante os seminários realizados durante o início da graduação. Embora eu não possua nenhum diagnóstico, sou uma pessoa ansiosa e insegura, e diariamente pensava em várias situações que poderiam criar impressões negativas de mim aos alunos, à professora e aos meus colegas de equipe do PIBID, como por exemplo, “e se eu escrever algo errado no quadro?” ou “e se eu não souber tirar uma dúvida de um aluno?”

Ao pesquisar narrativamente essas primeiras experiências, comecei a perceber que o professor não é uma máquina detentora de todo o conhecimento do mundo, e que o processo de ensinar e aprender não é como uma educação bancária (FREIRE, 1975) com um professor detentor de um conhecimento que é depositado nas mentes dos alunos, que aguardam esse conhecimento passivamente. Eu sempre valorizei muito a posição de um professor, sempre tive muita admiração pelos meus e então naquele momento eu estaria com essa responsabilidade. Entretanto, hoje entendo um pouco mais que a responsabilidade que um professor assume de criar espaços de aprendizagem nas salas de aula é baseado no compromisso com todos na sala

de aula, respeitando o ritmo e as necessidades individuais de cada um, inclusive as minhas como professor. Depois dessas primeiras experiências do PIBID, e com a escrita desta pesquisa de TCC, pude firmar minha voz e me reconhecer como alguém capaz de me comunicar e compartilhar saberes. Estou me tornando uma pessoa mais confiante, principalmente sobre a escolha pela carreira docente e desejando permanecer nela.

Fizeram a tarefa de casa? Nããããããooooo!

No dia 08/05/2019, aproximadamente duas semanas após a realização da atividade anterior com o teatro de fantoches, nós retornaríamos para a sala de aula. Após o término daquela atividade inicial, ficamos, internamente, com um sentimento de êxito e comemoramos bastante. Esse sentimento serviu de combustível para voltarmos ainda mais animados para a próxima atividade prevista no plano de aula (os alunos apresentariam sua produção inicial, feita como tarefa de casa): eles deveriam continuar a história de uma das versões da Branca de Neve na sequência do “felizes para sempre”, detalhando o que havia acontecido com os personagens principais e secundários em um texto de, no mínimo, quinze linhas, escrito em português. Para nós, professores pré-serviço, aquela produção inicial era muito importante para o desenvolvimento de nossa sequência, pois serviria como uma espécie de “termômetro” para realizarmos um diagnóstico e planejar as atividades seguintes.

Naquele dia, depois de ler e discutir a produção dos alunos, apresentaríamos um pouco da biografia do escritor francês Charles Perrault, além de dois curtas animados que eram releituras de “A Branca de Neve” e “Cinderela” com a finalidade de conectar a aula anterior com a seguinte. Utilizávamos os contos de fada para tentar ensinar inglês, assim conseguíamos unir a literatura e o ensino de língua estrangeira. Além dos contos, que não eram de autoria nem estavam em língua inglesa, nós realizávamos algumas atividades em língua inglesa como, por exemplo, o vocabulário visto nos textos dos contos de fadas.

Após todos se posicionarem, perguntamos se todos haviam realizado a atividade, e pela primeira vez como professor sinto uma espécie de desilusão, quase em uníssono recebemos um “NÃO” da turma. A sensação foi muito estranha, pois aquilo havia sido completamente o oposto do planejado. Com semblantes de desespero, nós, os professores daquela aula, nos encarávamos. Pela falta de experiência, nós nem sequer havíamos pensado em um plano B. Na sequência, após uma reunião de emergência, concordamos que não poderíamos dar sequência com os planos sem a produção inicial dos alunos. Em um movimento de improviso, decidimos realocar a aula atual para a semana seguinte e utilizar o tempo daquele dia para a realização dessa atividade. Conversamos com os poucos alunos que a realizaram de modo a compartilhar seus textos com os colegas com a finalidade de inspirá-los. Mesmo com esse choque inicial e o nervosismo

momentâneo, nós conseguimos dar sequência à aula, embora tivéssemos que alterar algumas datas em nossos planos.

Teatro, improviso e a decepção do professor-show: porque os alunos subvertem e não se submetem

Sinto que essa história complementa a da aula anterior sobre os fantoches, pois nesta ocasião eu pude perceber que, mesmo me sentindo mais preparado graças ao sucesso obtido previamente, a garantia do sucesso era uma ilusão e que ser e se tornar professor é um processo contínuo e profundamente relacional. Eu e meus colegas partimos do pressuposto de que se os alunos riram na aula dos fantoches, iriam fazer o que esperávamos. Naquele momento, senti estarmos aprendendo algo que nem sempre era discutido na graduação como, por exemplo, lidar com a organização (ou desorganização) da sala, se preparar para imprevistos e como construir uma relação ética com os alunos.

Na história, houve desilusão, desespero e nervosismo, mesmo com os alunos rindo do teatro de fantoches e aparentemente motivados. Essas sensações surgiram alinhadas à quebra de expectativas em relação ao êxito da aula anterior, pois eu ingenuamente pensava que tudo poderia seguir conforme o planejado sem contar com nenhum desvio. Perceber que talvez aquilo não fosse possível naquele momento abalou um pouco da confiança que havia sido construída anteriormente, pois eu não me julgava preparado naquele momento para lidar com a subversão dos alunos. O desespero surgia

atrelado ao fato de que na nossa concepção do momento nem sequer poderíamos dar sequência com as atividades sem a produção inicial, e caso adiassemos aquela aula, isso poderia de alguma forma atrapalhar o nosso planejamento. Eu tinha a ilusão de que os alunos, estando motivados, se submeteriam às atividades propostas sem questionar.

Eu me cobrava muito e era perfeccionista. Queria que os alunos entendessem que uma boa participação em sala de aula poderia contribuir para sua formação, e naquele caso, um incentivo e promoção ao seu letramento literário através dos contos de fadas seria muito importante para eles. Eu me via na obrigação de ser capaz de responder quaisquer que fossem as dúvidas dos alunos naquele assunto, por exemplo. Criei, junto com essa cobrança, uma expectativa de que os alunos também consideravam aquelas tarefas de literatura fundamentais para a formação deles e teriam a assiduidade necessária em relação ao desenvolvimento das atividades. Entretanto, percebi que, pelos mais variados motivos, os alunos não puderam ou não quiseram fazer a tarefa de casa.

Minha grande aprendizagem ao investigar essa experiência foi quando entendi que, mesmo sendo um desejo de muitos professores e uma promessa milagrosa de muitos cursos de formação de professores, não faz sentido um desejo de dar uma aula show, posicionando os alunos como expectadores que reagem ao que é demonstrado no palco da sala de aula. Minha decepção me fez perceber que eu nem pensei em perguntar aos alunos o que eles gostariam

de aprender nas aulas de Inglês, como eles gostariam de aprender, quais seriam as sugestões e quais textos seriam lidos e produzidos pelos alunos, em inglês. Ao ler minhas narrativas, eu até fico na dúvida se as aulas eram de inglês, já que não houve a menor criação de espaços de aprendizagem de língua inglesa. Vivenciei uma história de fachada, histórias essas vividas por professores visando facilitar sua prática para que elas não se encaminhem na direção das histórias sagradas da instituição tentando provar para mim mesmo que a aula era de língua inglesa, já que atividades de vocabulário foram propostas.

Considerações finais

Desde o início de minha pesquisa, busco atingir o meu principal objetivo, que trata de analisar narrativamente as experiências que vivenciei quando era bolsista do PIBID, para compreender o meu processo de formação como professor de língua inglesa naquele contexto. Partindo do contar e recontar das minhas próprias experiências, busquei responder às seguintes questões de pesquisa: i) Quais histórias de experiências eu não pude aprender formalmente na graduação? ii) Quem eu sou e quem estou me tornando como professor de língua e literatura? iii) Que histórias futuras imaginadas podem ser construídas a partir das experiências investigadas?

Respondendo à primeira pergunta, as histórias mais marcantes durante minha participação foram as duas primeiras aulas narradas: a “História do fantoche” e a história

pado em ser aceito e em fazer os alunos rirem, que não me dei conta que as aulas quase não tinham nenhuma oportunidade de aprendizagem de língua inglesa. Hoje em dia, identifico que a maior parte dos textos eram em língua portuguesa, o teatro de fantoche foi apresentado em português, o conto de fadas lido estava em português e a biografia do autor e a tarefa de casa, que era para escrever um final para a Branca de Neve, também foi proposta em português, o que resultava em apenas atividades secundárias como por jogos mais lúdicos com o foco na língua inglesa. Mas essa é uma questão para outra pesquisa, pois não é o foco deste trabalho.

Em relação às limitações deste trabalho, evidencio primeiramente o contexto de pandemia da covid-19 em que estamos inseridos durante todo o processo de desenvolvimento deste trabalho. As minhas ansiedades que já eram presentes se tornaram ainda maiores, atreladas às dificuldades que esse período trouxe para a vida de milhares de pessoas ao redor do mundo todo. Outro ponto que destaco é o tempo hábil para a produção de uma pesquisa narrativa durante a elaboração de um TCC ser muito curto. Por se tratar de uma metodologia complexa e profunda, pode tornar sua realização mais complicada. Porém, a maior limitação desta pesquisa foi o fato de eu não ter criado uma ética relacional nem com a professora da escola, nem com os alunos. Se eu tinha interesse em saber como é o conhecimento do professor moldado pelo contexto do conhecimento profissional da escola, seria fundamental discutir as experiências com a professora da turma, essa co-

municação não muito aprofundada entre nós do projeto e a professora supervisora poderia facilitar o desenvolvimento das atividades em vez de impor uma prática idealizada na universidade sobre a escola, sem muito diálogo.

Quanto à realização de trabalhos futuros, mais pesquisas sobre o PIBID são necessárias para investigar a formação de professores de línguas e a construção de identidades, levando em consideração principalmente a ética relacional construída entre pesquisadores, professores em serviço, alunos da escola e da universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Decreto Presidencial n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 27 de jul. de 2021.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Decreto Presidencial n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 27 de jul. de 2021.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 6, p. 24-43, 2012.

CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 27 de jul. de 2021.

CLANDININ, D. J. *Journeys in Narrative Inquiry The Selected Works of D. Jean Clandinin*. **Routledge**, 2020.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. Teachers' Professional Knowledge Landscapes. **Educational Researcher**, 1996. p. 24-30

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: **Jossey Bass**, 2000. 211 p.

COLMANETTI, Debliane Pavini de Melo et al. Narrativas de uma tutora: entendendo a construção do conhecimento prático-profissional do professor tutor. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15493>> Acesso em: 27 de jul. de 2021

CRAIG, C. Safe Places on the Professional Knowledge Landscape: Knowledge Communities. In: CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. **New York: Teachers College Press**, 1995. p.137-141.

DA SILVA, Fabrício Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Narrativas de si na iniciação à docência: O PIBID como espaço e tempo formativos. **Educação & Formação**, v. 3, n. 2, p. 57-74, 2018.

DEWEY, J. Experience and Education. **New York: Macmillan**, 1938. p. 96

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1975. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf> Acesso em: 27 de jul. de 2021

MATEUS, Elaine. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 1107-1130, 2013.

OLIVEIRA, Hélio Frank. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 913-934, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/g9XpVZPhGWqtscJ3m5WfHhG/?lang=pt&format=html>> Acesso em: 27 de jul. de 2021.

DOS DISCURSOS AO DISPOSITIVO DE FAKE NEWS, EM “OS ÚLTIMOS DIAS DA HUMANIDADE”, DE KARL KRAUS

Júlio César Albuquerque da Rocha¹

Introdução

Os fatos mais inverossímeis aqui relatados aconteceram na verdade; eu pinteí o que eles só fizeram (KRAUS, 2016, p. 15).

A partir da epígrafe compartilhada, o escritor austríaco Karl Kraus prefaciou sua obra satírica *Os Últimos Dias da Humanidade* (2016), dando-lhe um tom de manifesto por criticar e condenar a Primeira Guerra Mundial. Publicada em 1922 e traduzida em versão integral para o português² apenas em 2016, a tragédia satírica, composta em cinco atos, prólogo e epílogo, é dividida em 220 cenas, as quais retratam o cenário austríaco e europeu durante a também chamada “Grande Guerra”. Cenário que, atravessado por interesses

1 Graduando no Curso de Letras – habilitação em Português e Inglês – da Universidade Federal de Catalão.

2 A tradução integral da obra *Die letzten Tage der Menschheit* (1915-1922) para o português foi lançada em 2016, em parceria do Teatro Nacional São João com a Edições Húmus, ambas instituições portuguesas. Como utilizamos a edição lançada em Portugal, será possível notar, portanto, a variação do português desse país nos recortes escolhidos. No Brasil, até a finalização deste artigo (julho de 2021), a tragédia ainda não foi publicada em versão integral.

políticos e estatais, resultou na morte de mais de 14 milhões de pessoas entre 1914 e 1918³.

O livro em destaque começou a ser escrito em 1915 e suas primeiras cenas foram publicadas em outubro daquele mesmo ano pela *Die Fackel*, revista fundada por Kraus. Em complemento ao título da obra, o subtítulo “um pesadelo” assinalava o tom a partir do qual o austríaco percebia a guerra em questão. No entanto, retiraram o termo da versão final, visto que a primeira versão da obra, publicada em 1917, foi revista nos anos seguintes (1920-1921) com o fim da censura. O livro compartilha as experiências de centenas de personagens fictícios (ou não) durante os mais de quatro anos da guerra, em suas respectivas posições, a favor ou contra, sinalizando, principalmente, a ignorância de muitos, visto que a propagação de notícias falsas guiou as opiniões de boa parte da população envolvida no conflito.

Os personagens de destaque da obra são o Optimista e o Eterno Descontente que aparecem nos cinco atos do drama em variadas cenas. Embora o Optimista tente a todo momento menosprezar os atos violentos, pensando com positividade e inocência os acontecimentos da guerra, o Eterno Descontente “é a voz satírica que acompanha a ação do drama, numa função de comentário córico que vai fornecendo elementos fundamentais de perspectivação” (RIBEIRO, 2016, p. 949). Tradutor da obra para o português, António

3 Segundo o historiador Martin Gilbert, em *A Primeira Guerra Mundial: os 1.590 dias que transformaram o mundo* (2017), mais de 9 milhões de soldados e 5 milhões de civis foram mortos em decorrência da Primeira Guerra Mundial.

Sousa Ribeiro (2016), durante o posfácio do livro, nos leva a perceber o personagem como um alter-ego de Kraus, visto que ambos visualizavam a destruição que a guerra causara e se posicionavam contra as inverdades que governaram boa parte dos discursos da época.

Além de dramaturgo, Kraus era jornalista⁴, atuando veemente contra as práticas de censura instauradas no período da guerra, que ocorreram em toda Europa, e declarou: “Quem tiver alguma coisa a dizer, avance e fique em silêncio” (RIBEIRO, 2016, p. 936). Tratando-se, factualmente, de “um silêncio às avessas”, conforme discute o tradutor deste drama, os textos satíricos de Kraus “dão testemunho eloquente da violência inscrita na aparente normalidade do quotidiano social austríaco e vienense” (RIBEIRO, 2016, p. 936). Ainda para Ribeiro (2016, p. 942), “Os Últimos Dias da Humanidade é um drama sem paralelo fácil em qualquer literatura”, pois dedica-se “transmitir à posteridade o horror de que foi testemunha, na esperança de que um futuro, mesmo que longínquo, seja capaz de evitar que esse horror perpetuamente se repita” (RIBEIRO, 2016, p. 942).

Possuindo uma extensa rede de temas, acontecimentos e personagens, uma das questões que se destaca na obra materializa-se em denúncias sociais contra instituições de controle que corroboraram com a continuidade da guerra,

4 Karl Kraus realizou suas primeiras publicações jornalísticas aos 17 anos. Logo foi convidado a se tornar colunista no *Die Neue Freie Presse*, mas recusou, visto que o jovem tinha inúmeras críticas aos interesses capitais desse jornal. Criou, então, a revista *Die Fackel* (A tocha), em 1899, tendo publicado 922 números distribuídos em mais de 23 mil páginas.

como a imprensa (jornalismo e propaganda), o militarismo, a igreja, a escola e o Estado, exercendo determinadas estratégias em cumprimento a discursos políticos sobre a guerra. Vale ressaltar que cada instituição supramencionada possui posições de influência a serem ocupadas por determinados sujeitos, legitimando o exercício de poder que emana sobre os demais corpos que estão à sua volta. Atentemos, então, no decorrer das análises, a tais posições dos editores jornalísticos, aos chefes militares, aos clérigos, aos intelectuais e aos chefes de Estado, uma vez que exerceram posição de influência na guerra (FERGUSON, 2018).

Para Kraus (2016), tais instituições alimentaram a guerra com falácias, entendidas, atualmente, como notícias falsas, pois tinham a pretensão de esconder da população civil o horror produzido pela guerra. O resultado dessa prática de disseminar notícias falsas operou e opera de forma similar, na atualidade, com o funcionamento e reprodução de discursos sem fundamentos nos fatos, em relação à maneira como as pessoas recebem e apropriam tais informações nos seus próprios discursos e posicionamentos.

Ao discutir sobre o início do século XX, Niall Ferguson (2018, p. 289) elucida que, embora o patriotismo fosse pauta em todos os países relacionados com a guerra e muitos nacionalistas tivessem ido às ruas em favor dessa conflagração com euforia, na realidade, “descrever seu estado de ânimo”, da população em geral, “apenas como ‘entusiasmo’ e ‘euforia’ é enganoso. Naquelas circunstâncias, ansiedade, pânico [...]

foram reações igualmente comuns diante da eclosão da guerra”. Com isso, percebemos que notícias falsas, tanto ontem quanto hoje, lidam com o discurso do medo, pois fabricam narrativas que capturam a população pelo pavor.

Dentro dessa rede de discursos sobre a Primeira Guerra Mundial, a imprensa se instituiu como um jogo político estratégico entre os distintos exercícios de poder. Compreendemos, então, que essa foi a primeira guerra midiática, pois a mídia serviu como “arma de guerra” (FERGUSON, 2018, p. 334). Portanto, tende-se a pensar que determinados discursos da imprensa utilizavam-se de falsas notícias que pouco assemelhavam com as verdades factuais da guerra. Por esse motivo, associamos essa discussão, inscrita nos discursos do livro de Kraus com as *fake news*, uma vez que uma parcela da imprensa jornalística construiu narrativas sobre a guerra, sem compromisso com os fatos e, estrategicamente, produziu outras “verdades”.

Para a produção deste trabalho, nosso objetivo não se pauta na constatação do verdadeiro ou falso, mas em perceber como os discursos (de saberes e/ou de exercícios de poder) entram no jogo estratégico do verdadeiro e do falso. Como alguns discursos passam a condição de verdadeiros por determinadas instituições que os legitimam, os disseminam, produzindo efeitos de verdade. Daí o interesse na obra deste autor enquanto um objeto de denúncia social e histórica. Analisar discursos construídos sobre notícias falsas da Primeira Guerra Mundial e observar o seu funcionamen-

to, nos auxilia a refletir sobre práticas e discursos contemporâneos que se valem de artifícios linguístico-discursivos similares.

Seguindo com essas problematizações, surge o questionamento de como uma obra literária pode falar e dar visibilidade a um acontecimento histórico específico. Entendemos, primeiramente, pensando com o filósofo Michel Foucault (2008a, p. 205) que “o saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas”. Além do viés subjetivo que possibilita uma rede de análises científicas, neste trabalho, vinculado à Análise do Discurso de linha *foucaultiana*, temos por base que o autor do livro se respaldou em fontes da imprensa jornalística. Isso torna o nosso trabalho arqueológico⁵ vasto e com possibilidades de inter-relação entre o literário e o histórico.

Perante o exposto, surge a possibilidade de pensar o porquê de as práticas de *fake news* serem recorrentes na história e ganharem visibilidade na sociedade como “verdades”, quando, efetivamente, não têm compromisso com os fatos, visto que surgem com propósitos específicos. Esse incômodo dialoga com as discussões que ganharam repercussão nos últimos anos, quando se passou a problematizar números

5 Quando utilizamos o termo “trabalho arqueológico” não nos referimos a escavar os discursos na procura de uma verdade absoluta. Cabe a nós, na arqueologia, destruir “relações, as conexões que parecem ser necessárias e permanentes entre dadas palavras e dadas coisas [...] entre dados enunciados e dadas formas de pensamento que parecem expressar, entre dados lugares de sujeito e dadas conformações de objetos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, [s.p.]).

de discursos falaciosos. Portanto, entender as regularidades nas práticas discursivas e não-discursivas que possibilitam a produção das *fake news*, mesmo que em diferentes momentos históricos e até mesmo em diferentes suportes, nos possibilitará a identificação do que indicaremos, consonantes com Foucault, Deleuze e Agamben, como uma proposta de construção de um dispositivo de *fake news*.

Do enunciado ao dispositivo em Foucault: discurso, poder e produção de subjetividade

O campo da linguística ganha um novo método analítico a partir dos anos sessenta do século XX, com a formação de uma análise que ultrapassa os aspectos linguísticos, embora não os abandone, e se entrelaça com aspectos extralinguísticos. Resulta na inter-relação entre o dentro e o fora dos discursos (amálgama), em um processo que explicita as condições históricas de existência dos enunciados e práticas discursivas. Tal procedimento desloca-se da lógica proporcionada pela linguística estruturalista, em busca de uma ciência linguística que se molda em função da história e com deslocamentos sensíveis às condições históricas de possibilidade de emergência de discursos e de práticas discursivas em situações específicas. Referimo-nos à Análise do Discurso (doravante AD).

Dentre os pensadores que contribuíram para esse campo disciplinar, encontra-se o filósofo Michel Foucault, o qual desenvolveu suas reflexões sem a preocupação de

criar uma disciplina, tal como fez Michel Pêcheux, no final dos anos 1960 na França. Muitas noções foucaultianas, tais como Formação Discursiva, Enunciado, entre outras, foram incorporadas na AD: a) ora como alvo de críticas, pelo fato de Foucault não integrar aos seus trabalhos as discussões sobre lutas de classe ou demais conceitos marxistas tão caros aos pensadores aliados ao pensamento pecheutiano; b) ora de adesão a essa perspectiva que, aos poucos, passou a ser alvo de revisão e de desdobramentos teóricos⁶. Embora não fosse linguista, Foucault problematizou o discurso enquanto objeto de análise “arqueológica”, atentando-se aos fatos de discurso, tal como explicita no livro *A verdade e as formas jurídicas* (2013).

Para Foucault, o que importa em determinada frase ou texto, encontra-se além das seleções lexicais que formam a sua construção frasal; situa-se em questionar as estratégias que possibilitam a sua produção discursiva. É esse gesto analítico que o filósofo trabalhou como método arqueológico, tratando de um movimento reflexivo em que nos propomos a escavar um texto, que por sua vez, é entendido como objeto do discurso. Não interessa, neste método, chegar à origem do discurso, a um sentido originário, mas às possibilidades históricas que permitem a sua formulação em determinado movimento singular. Para Foucault,

6 Não pretendemos nos alongar no percurso estrutural da AD, pois já fora alvo de outros estudos. Para maiores informações, ver Gregolin, em *Foucault e Pêcheux na Análise de Discurso: diálogos & duelos* (2004), e Maldidier, em *A inquietação do discurso - (Re)ler Pêcheux Hoje* (2003).

[...] teria então chegado o momento de considerar esses fatos de discurso, não mais simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas, de certa forma [...] como jogos [...] estratégicos, de ação e reação. [...] O discurso é esse conjunto de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro (FOUCAULT, 2013, p. 19).

Se a análise gramatical parte de uma unidade ou estrutura para o fazer ciência no campo da linguagem, na Análise do Discurso foucaultiana, o objeto elementar e intrínseco a qualquer prática discursiva é definido como enunciado. O enunciado é entendido como uma função, uma vez que sua produção “cruza um domínio de estruturas e unidades possíveis e faz com que apareçam com conteúdos concretos no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008a, p. 98). Percebemos, então, que o enunciado não é estático e não está dado como se pudesse ser caracterizado enquanto uma frase, atos de fala ou proposição. Ao contrário, o enunciado “circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (FOUCAULT, 2008, p. 119).

Através desse percurso, o enunciado entra em redes, carregando consigo jogos estratégicos de saber-poder que o tornam objeto de luta política, uma disputa que leva em consideração a apropriação e disputas dos discursos no campo

social. Além disso, o enunciado, segundo Foucault (2008a, p. 124), não é totalmente visível, mas nem por isso oculto: é com uma conversão do olhar e da atitude, que podemos reconhecê-lo em sua singular existência. Isso posto, o enunciado é a chave-mestra que o analista utiliza para desnaturalizar os discursos que, às vezes, estão tão encarnados no social, que não são percebidos. Portanto, acompanhada de um gesto analítico, essa conversão do olhar abre possíveis entradas, nas quais são encontrados determinados efeitos de saber-poder inscritos nos enunciados, discursos e práticas discursivas.

Tais efeitos de saber-poder não se esgotam, uma vez que, se levarmos em consideração que a AD trabalha com a descontinuidade e com ruptura histórica, cada enunciado possui, não uma linearidade ou uma progressão contínua, mas, uma singularidade própria, uma vez que entra em redes, circula e se modifica ao longo da história dependendo dos usos e estratégias as quais é submetido e/ou acionado. Todavia, dizer que o enunciado é singular em sua existência não significa entendê-lo como isolado, pois Foucault (2008) entende que todo enunciado possui margens enredadas em outros enunciados. Entendemos o discurso como uma espiral na qual os enunciados se ligam a outras condições históricas que possibilitam a sua produção, circulação e reprodução. Ademais, ressaltamos que todo enunciado carrega um conjunto de funções que são condições específicas na produção de sua existência.

A função enunciativa é caracterizada por Foucault (2008a) a partir de quatro elementos intrínsecos em sua formação, a saber: a) o enunciado é produzido a partir de leis de possibilidades que formam o lugar, a condição e a emergência da sua existência, possibilitando a sua aparição nos jogos discursivos; b) o enunciado é um espaço vazio em que diferentes indivíduos assumem posições de sujeito, desde que preencham as condições necessárias para falar de determinada posição; c) todo enunciado possui um campo associado, que constitui um domínio de memória com enunciados anteriores; d) o enunciado necessita de uma existência material, pois faz uso de uma substância, um suporte, um lugar e uma data.

A partir da função enunciativa, seguimos à análise discursiva levando em pauta as práticas discursivas, entendidas como “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área [...], as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008a, p. 133). Embora o exercício analítico para descrever o enunciado seja um método profícuo aos estudos discursivos, o qual também utilizaremos a seguir, interessa-nos, igualmente, as práticas não-discursivas, que Foucault caracterizou como pré-discursivas. Para o filósofo (2008a, p. 85), as práticas não-discursivas são as condições que “caracterizam certos níveis de discursos, definem regras que ele atualiza enquanto prática singular”. Isso posto, mesmo que essas práticas não

se encontrem no nível textual ou no dito, são imbricadas ao discurso.

Nessa linha do pensar com Foucault, Albuquerque Júnior (2017) trata o discurso enquanto um ato social impossível de ser isolado, pois pertence a uma rede de relações, sociais e de poder. À vista disso, o discurso é um acontecimento que possui, em seu interior, “matérias e formas de expressão de distintos estatutos, [...] agencia nomes, enunciados, [...] práticas e articula-os num tecido, num enredo que os fazem adquirir nova configuração” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, [s.p.]). Dessa forma, quando entendemos que o discurso articula um conjunto de elementos heterogêneos, caminhamos para a noção de dispositivo, conceito que será desenvolvido nos estudos sobre a analítica do poder, mas que já se encontra anunciado na *Arqueologia do Saber*, quando Foucault define os objetos do discurso. No livro *Microfísica do poder* (2008b), o conceito de dispositivo é definido como

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2008b, p. 24).

A noção de dispositivo formulada por Foucault (2008b, p. 24) serve para demarcar as relações entre esses elementos heterogêneos, observando “as mudanças de posição, modifi-

cações de funções, que também podem ser muito diferentes”. Por fim, o filósofo evidencia que todo dispositivo responde a uma urgência histórica. A partir do conceito de dispositivo em Foucault, os filósofos Giorgio Agamben e Gilles Deleuze também sistematizaram essa discussão. Agamben (2005, p. 13) percebe o dispositivo como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. O que o filósofo explica é que não apenas as instituições físicas e visíveis são consideradas como dispositivos, “[...] mas também a caneta, a escritura, a literatura [...] e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos”.

Deleuze (1996) expõe que, para desemaranhar as linhas de um dispositivo, é preciso construir um mapa para cartografar as práticas que o constituem, e isso implica percorrer por terras desconhecidas. Nesse sentido, desemaranhar a constituição de um dispositivo é um trabalho árduo e complexo. Para o filósofo, o dispositivo é inerente às práticas de saber, às práticas de poder e às práticas de subjetividade. No que tange às práticas de saber, é possível salientar como determinadas práticas discursivas incidem sobre os sujeitos de maneiras distintas, visto que a produção de saberes em cada sujeito opera a partir das condições históricas que permeiam sua constituição-sujeito. Sobre as práticas de poder, vislumbramos de que modo os saberes passam a operar

como sistemas de hierarquias, porém, de um sujeito sobre o outro. No entanto, devemos nos atentar a esse sistema, que opera enquanto micropoderes (FOUCAULT, 2008b) sobre as relações entre sujeitos. Por fim, pensemos nas práticas de subjetivação, que se enquadram numa junção dos saberes (sobre coisas) e dos poderes (sobre outros sujeitos e do sujeito sobre si mesmo).

Quando Deleuze (1996) define o dispositivo como uma organização que incide sobre esses três eixos, não se trata de definir os seus contornos específicos, dado que são antes, cadeias de variáveis que se destacam umas das outras, do mesmo modo que se entrecruzam.

Os “dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de desubjectivação, linhas de brecha, de fissura, de fractura, que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar uma nas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento (DELEUZE, 1996, p. 3).

Aprendemos com Deleuze (1996), que trabalhar com a noção de dispositivo requer desenredar em suas linhas para que seja possível construir um mapa, cartografando o discursivo e o não-discursivo nas materialidades. Por meio desse percurso teórico, embasaremos nossas análises mais adiante. Utilizar a noção de dispositivo, neste trabalho, será de extrema importância, pois não procuramos compreender

apenas o nível enunciativo que corroborou com o início e prosseguimento da Guerra, mas toda rede de elementos que permearam esse acontecimento histórico e discursivo. Contudo, ainda é necessário discutir sobre algumas discussões que também serão úteis para o desenvolvimento do presente estudo.

Entre fatos, falácias e produção de verdades: dos discursos sobre a guerra em “Os últimos dias da humanidade”

O historiador Robert Darnton (2000, [s.p.]) expõe que “cada era foi, à sua própria maneira, uma era da informação, e que os sistemas de comunicações sempre moldaram os acontecimentos”. Ao realizar uma arqueologia dos meios de produção de notícias que se instalavam na França no século XVIII, esse autor esclarece que alguns jornais que circulavam naquele país não estavam ligados diretamente a assuntos de interesse público, como estamos acostumados nos dias atuais (sejam jornais impressos, televisivos ou on-line), mas apenas ao que o governo permitia que fosse publicado.

Ferguson (2018), historiador que possui extensos estudos e trabalhos científicos sobre a Primeira Guerra Mundial, expõe que, em princípio, a população não estava a favor da guerra nos anos anteriores à Primeira Guerra Mundial. Em diálogo com Ferguson, Noam Chomsky (2019) elucida que parte exponencial da população daquele período tendia a reagir negativamente a cortes em gastos sociais, tanto quan-

to em fomento a políticas armamentistas. Chomsky ainda revela, entretanto, que por mais que as pessoas fossem, em um primeiro momento, autodeclaradas cidadãos pacifistas, esses passaram a ser instigados à guerra a partir do medo que parte da mídia impunha a partir dos discursos que circularam sobre o tema.

Ao tratar dos “primórdios da história da propaganda política”, Chomsky caracteriza a entrada dos Estados Unidos na Grande Guerra a partir de uma comissão de “propaganda governamental, a Comissão Creel⁷, que conseguiu, em seis meses, transformar uma população pacifista numa população histérica e belicosa que queria destruir tudo o que fosse alemão” (CHOMSKY, 2019, p. 11). Este é um exemplo de como parcela da mídia, a partir de determinados interesses políticos e estatais, opera difundindo informações em larga escala, com intuito de construir um clima de medo na sociedade e sobre os corpos dos sujeitos que a compõem. Com isso, para que o dispositivo midiático opere em função de interesses políticos torna-se necessário, como aduz Chomsky (2019, p. 36), uma falsificação da história com o intuito de “passar a impressão de que quando atacamos e destruimos alguém, na verdade estamos nos protegendo e nos defendendo de agressores e monstros perigosos”. Com a ideia de produção de corpos dóceis e a (re)produzirem determinados discursos, pensamos nas

7 O Comitê de Informação Pública, ou Comissão *Creel*, foi uma agência independente criada pelo governo dos Estados Unidos, de modo a influenciar a opinião pública dos estadunidenses em relação à guerra. A organização operou entre 1917 e 1919.

“verdades” que são postas em circulação na sociedade gerando discursos de ódio.

Diante do que foi exposto, importa-nos as categorias de enunciado, discurso, dispositivo e a problematização do dizer verdadeiro para análise do livro *Os Últimos Dias da Humanidade* (2016), de Karl Kraus. Ademais, apresentamos reflexões sobre *fake news* para demonstrar como determinados acontecimentos atuais se apoiam em práticas construídas historicamente. Caminhamos agora, para a análise discursiva dos enunciados selecionados, no intuito de perceber a constituição do dispositivo de *fake news*.

Imprensa, Igreja, Exército, Ciência e Escola: as conexões entre os discursos legitimadores da guerra a partir do espaço institucional

Iniciamos o tópico de análises com o objetivo de selecionar, a partir do livro escolhido, os recortes enunciativos vinculados ao espaço institucional pela visibilidade que os sujeitos ocupam no livro e o exercício de poder por eles exercido. Além de status, as instituições conferem um suporte aos enunciados e aos discursos que a eles se ligam.

a) A imprensa (Ato I, cena 14)

O primeiro recorte enunciativo materializa-se na cena 14 do primeiro Ato. O acontecimento discursivo é construído com a participação de quatro personagens: três repórteres (Füchsl, Feigl e Halberstam)⁸ e uma atriz vienense (Elfriede

8 Nomes satíricos em língua alemã. Significam: raposinho, cobardolas e meio-tronco”.

Ritter) recém-chegada da Rússia após o período de eclosão da guerra. O primeiro enunciado dirigido à atriz pelos repórteres dá-se numa voz polifônica: “Ficou com marcas das nagaikas?”⁹.

Ao se referirem ao chicote russo, os repórteres inferem que a atriz teria sido espancada pelo objeto de punição quando estava em terras russas. Antes de qualquer reação por parte de Elfriede, positiva ou não à pergunta, Füchsl solicita uma descrição de como a jovem foi tratada enquanto prisioneira austríaca. Ao responder, ela informa: “não me aconteceu absolutamente nada”. Embora a resposta da atriz possa ser identificada, aparentemente, como uma afirmação de que não esteve em perigo, o enunciado a seguir efetiva o que os repórteres estavam dispostos a compreender a sua passagem pela Rússia em período de guerra.

“Füchsl: Resgatada ao martírio do cativo russo, chegada finalmente ao termo de demorada e penosa viagem, a artista chorou lágrimas de alegria ao lembrar-se de que estava de novo na sua querida cidade de Viena” (KRAUS, 2016, p. 152). Após Füchsl dizer o que estava escrevendo para sua matéria de jornal, a atriz prossegue insistindo nas informações que referendam sua posição. No entanto, insistentemente, os repórteres continuam a distorcer o discurso de autodefesa de Elfriede, justificando-se na prática de converterem a possível verdade, numa espécie de verdade estratégica. Utilizam, ainda, de dois argumentos: alegam

9 Nagaikas é o termo utilizado para um específico chicote russo.

que os leitores precisam de notícias para lerem, deixando exposto que não necessariamente a verdade, evocada pelo posicionamento da atriz, seja colocada na matéria e sim o que será vendável; em seguida, produzem ameaças à atriz, dizendo-lhe que se ela os desmentir, será exposta entre pessoas influentes e terá sua carreira destruída.

Por conseguinte, podemos perceber um jogo de disputa pelos discursos de verdade a partir da manipulação dos dados, na difusão de uma mentira, que repetida forçadamente acaba tornando-se aceita. O tom de ameaça (fim da carreira) e o medo (ser exposta a pessoas influentes) são estratégias discursivas para que a atriz se cale e o jornal possa veicular “o que seria de interesse público”. Cabe problematizar essa posição: interesse público para quem?

Nesse ponto, compreendemos que, mesmo que a mídia jornalística seja um dispositivo que demanda uma resposta dos corpos, a partir dos questionamentos que incidem sobre determinados sujeitos, tal prática, aqui exercida, se emaranha em discursos que se passam por verdades, sobrepondo-se a outros discursos produzidos sobre a guerra. Os repórteres da cena não se importam em noticiar mentiras, desde que sejam interesse do público. A partir desse exercício de poder, na distinção entre o que deve ser dito (a verdade desse segmento midiático) e o que será dito (produção de outra “verdade”), Elfriede Ritter se vê encurralada, pois a partir da ameaça feita pelos repórteres, a jovem é induzida a assumir uma “verdade” que não corresponde aos fatos,

mas que se encaixa com o que a imprensa jornalística, no contexto da peça em discussão, vê como interessante e/ou vendável sobre a guerra.

Elfriede Ritter: (Suplicante.) Mas... mas... mas... senhor redactor... é que eu... julguei... caro doutor... por favor, por favor, caro doutor... eu só quis... dizer a verdade... desculpe... desculpe, por favor... Feigl: (Furioso.) A verdade, diz a senhora? Quer dizer que nós estamos a mentir? (KRAUS, 2016, p. 155).

Ao fim do encontro, o que passa a ser aceito como verdade pela própria atriz, trata-se propriamente de uma mentira. O controle sobre o dizer de Elfriede é exponencial a ponto de a jovem agradecer aos repórteres por captarem “seus sentimentos mais secretos” (KRAUS, 2016, p. 156). Tratam-se, nesse excerto, de práticas comuns em situações ditatoriais que, pela força, induzem os interrogados a assumirem o que a instituição e o Estado legitimam.

b) A religião (Ato III, cenas 15, 16 e 17)

A segunda série enunciativa engloba as cenas 15, 16 e 17 do terceiro Ato do drama, sendo cada uma apresentada em uma igreja protestante. Notamos que, em cada cena, um único sujeito está inscrito na ordem do discurso, nos levando a perceber o exercício de poder que cada um exerce, autorizado pela instituição, que possibilita a produção de determinados enunciados e não outros (FOUCAULT, 2008). Na premissa de perceber os dizeres que compõem as cenas

e quem os fala, o primeiro passo é atentar às figuras do Superintendente Falke, do Conselheiro Consistorial Rabe e do Pastor Geier¹⁰.

Entendendo a igreja como uma instituição que vem exercendo relações de poder sobre a sociedade desde a sua concepção, no Ocidente (FOUCAULT, 2019), percebemos que as posições assumidas pelos sujeitos, acima referidos, são de grande importância na produção de discursos que se instauram e passam a circular na sociedade. Para exemplificar o poder que a igreja possui, citamos a Bíblia, livro usado pela religião cristã, sendo livro mais vendido no mundo¹¹. Sendo assim, quando os representantes dessas instituições enunciam, seus discursos passam a ser aceitos como discursos de verdades universais que, a cada momento histórico, são acionados para atender determinados interesses, conforme veremos a seguir.

O primeiro representante da igreja, caracterizado como “falcão”, expressa que a guerra é um castigo de Deus. Contudo, Falke declara que os alemães e seus aliados são os encarregados de aplicar a justiça divina a partir da guerra. Com isso, percebemos a instituição religiosa reiterando a necessidade da guerra, a partir do lugar de sujeito assumido por seu representante. Para Falke, o “[...] mandamento ‘Amai os vossos inimigos’ foi dado por Jesus apenas para o convívio

10 Os nomes satíricos das personagens Falke, Rabe e Geier traduzidas do alemão significam Falcão, Corvo e Abutre.

11 Estima-se que 3,9 bilhões de exemplares da Bíblia tenham sido vendidas pelo mundo. Disponível em: <<https://blog.saraiva.com.br/livros-mais-lidos-do-mundo/>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

entre os homens, mas não para as relações entre os povos. Na luta das nações entre si, o amor ao inimigo deixa de ter lugar” (KRAUS, 2016, p. 410).

Tais enunciados possuem domínio de memória com outro enunciado, propriamente, do livro *Mateus*¹², em que no versículo 44 do capítulo 5, encontramos o discurso atribuído a Jesus (considerado o mestre do cristianismo), de que o ser humano deve amar, não apenas os seus amigos, como também os seus inimigos. Se as palavras proferidas por Jesus, dentro da Bíblia, deveriam ser um exemplo seguido pelos cristãos, inversamente, passam agora a ter uma interpretação deturpada a partir do discurso do superintendente Falke, cuja apropriação não encontra respaldo no “livro sagrado”, mas apenas nos interesses de levar a guerra adiante.

Já o segundo representante, o Conselheiro “Corvo”, possui um discurso pertencente a outra formação discursiva, no entanto, com posicionamentos similares ao discurso anterior, quando ambos concordam com o prosseguimento da violência em nome do que consideram divino. O Conselheiro Rabe, na posição-sujeito de influência para aqueles que o percebem como orientador, inscreve-se no discurso da grande mídia, que no início da guerra circulava pela imprensa, defendendo a força braçal perante o conflito. Em suas palavras,

As guerras são juízos de Deus e sentenças de Deus na história universal. Mas por isso é também vontade de Deus que, na guerra, os povos usem

12 Primeiro livro do novo testamento da Bíblia.

em plenitude todas as energias e as armas que Ele lhe pôs na mão, para fazer justiça entre os povos. Por isso, mais aço no sangue! (KRAUS, 2016, p. 411-412).

Para percebermos a problemática desta sequência enunciativa, torna-se plausível aludir a Ferguson (2018) quando o historiador fala sobre a ruptura do que considerava-se ser “a vontade de Deus” para uma “liderança de Deus” entre as comunidades protestantes no período da guerra. Num estudo sobre a guerra, este autor expõe que a Liga do Exército era composta, em sua maioria, de protestantes. No recorte acima, o sujeito serve-se de uma apropriação invertida do saber religioso para legitimar a guerra e eliminar os oponentes.

Adiante, o último a proferir sua fala dentro de uma instituição religiosa é referido como pastor “Abutre”, que se engrandece dos feitos alemães de naufragarem submarinos dos inimigos carregados de alimentos. Com a destruição causada pelos alemães a outros países, a mídia cinematográfica aproveitava-se dos acontecimentos da guerra na produção de filmes em massa que repercutiam no mundo todo. A ideia seria causar medo a países autodenominados neutros, para serem atraídos, a *posteriori*, à Tríplice Aliança¹³. Portanto, o Pastor Geier adequa-se à visão da mídia e do Estado, assumindo posição beligerante perante o conflito.

13 A Tríplice Aliança foi o acordo militar entre o Império Alemão, o Reino da Itália e o Império Austro-Húngaro. São retratados como o bloco de aliados no centro da Europa.

Pastor Geier: O afundamento de incontáveis toneladas de alimentos pelos nossos submarinos, mostrado em filme, tem um efeito de tal modo impressionante que o público neutral, sobretudo as mulheres, em si mesmas particularmente sensíveis à perda de tais tesouros, desmaia e, pouco a pouco, vai-se firmando a ideia de que o prejuízo que estamos a infligir aos nossos inimigos é, em última análise, incomensurável! (KRAUS, 2016, p. 413).

A partir dos enunciados do livro satírico de Kraus (2016), estabelecemos regularidades entre ficção e fatos, da mesma forma que passamos a perceber que o discurso belígero foi parte, não só da Tríplice Aliança, mas também foi marcado em discursos da Tríplice Entente¹⁴. Enquanto uma revista cristã alemã pastichava o “pai-nosso” para o “inimigo morto de cada dia nos dai hoje” (FERGUSON, 2018, p. 324), na Inglaterra, o Padre Winnington-Ingram insistia em enxergar a guerra como assassínio de alemães para salvar o mundo. Seu discurso, publicado no jornal britânico *The Guardian*, materializa regularidades discursivas com o que ora apresentamos na análise, produzido similarmente pelo “inimigo”.

A igreja pode ajudar a nação, em primeiro lugar, ao fazê-la perceber que esta é uma Guerra Santa [...] Cristo morreu na Sexta-Feira Santa por Liberdade, Honra e Lealdade, e nossos rapazes estão

14 A Tríplice Entente diz respeito à aliança militar entre o Reino Unido, a França e a Rússia.

morrendo pelas mesmas coisas [...] Vocês pedem meu conselho em uma frase, quanto ao que a Igreja deve fazer. Eu respondo: MOBILIZAR A NAÇÃO PARA UMA GUERRA SANTA” (FERGUSON, 2018, p. 325, grifos do autor).

Kraus (2016) ironiza que “os últimos dias da humanidade”, na obra literária, é uma citação real do grotesco da guerra. A partir dessa premissa, Ferguson (2018) traz uma releitura do livro, citando-o para tratar o discurso de guerra circulado pela igreja. O historiador usa uma citação de Kraus (2016) (exposta no início do artigo) sobre a semelhança do drama com certas posições da igreja em relação à guerra e ironiza que a religião foi um fator importante para que a população tivesse “todos os motivos para acreditar que as palavras ‘Matar [em tempos de guerra] é um dever cristão e, de fato, um serviço divino” (FERGUSON, 2018, p. 324). Pelas séries enunciativas, comentadas até o momento, percebemos um conjunto de enunciados que constituem e disseminam o discurso de “guerra santa”, cujo suporte institucional (Igreja) garante legitimidade. A “guerra santa” se forma no e pelo discurso.

c) Os saberes científicos (Ato IV, cena 7)

A terceira série enunciativa se estabelece num congresso médico em Berlim. Nessa sessão, um psiquiatra leva a público o caso de um paciente classificado como louco. Isso ocorre devido ao “louco” ter, em suas falas, discursos de denúncia contra o governo alemão, que mentia perante os

índices de fome, a queda na taxa de natalidade, entre outras falácias. Não só o Estado, mas grandes intelectuais inscreviam-se em favor de um discurso nacionalista que fomentava o prosseguimento da guerra, mesmo que isso resultasse na destruição econômica, social e moral do país.

Psiquiatra: Meus senhores, este homem sofre da ideia fixa de que a Alemanha está a ser empurrada para a ruína de uma ‘ideologia criminosa’, como ele chama ao sublime idealismo dos nossos governantes, ele acha que estaremos perdidos se, no auge da nossa marcha triunfal, não nos declaramos vencidos, que o nosso governo, os nossos chefes militares [...] são culpados por os nossos filhos terem de morrer! (KRAUS, 2016, p. 506).

Com os enunciados proferidos pelo psiquiatra sobre o sujeito considerado louco, vislumbramos que este é “lunático” por possuir um discurso contra o poder Estatal e outros poderes (igreja, imprensa, intelectuais e outros) exercidos sobre a população, no que tange à guerra. Foucault (2014) expõe que não há qualquer exercício de poder sem a instauração de um dispositivo. Destarte, observamos um dispositivo de controle sobre os corpos, em práticas discursivas, através de enunciados, instituições, organizações arquitetônicas, proposições filosóficas etc. Ou seja, o sujeito que, ao denunciar as mentiras sobre a guerra, é percebido como um sujeito de resistência e o seu discurso, um ato de resistência.

Ferguson (2018) afirma que a Grande Guerra foi também uma guerra pertencente aos senhores da mídia. Uma das justificativas para tal declaração está impressa no manifesto *Para o mundo da cultura*¹⁵. Essa declaração foi composta por 93 intelectuais alemães do universo acadêmico, como artistas, cientistas e economistas, com a premissa de justificar os ataques alemães na guerra, e atribuindo à Inglaterra, a culpa de o conflito vir a se tornar uma conflagração mundial. “O louco: Se estiver aqui presente um dos 93 intelectuais, abandono a sala!” (Kraus, 2016, p. 506). A alusão do louco aos 93 intelectuais pauta-se na representação de um fato real inscrito no texto literário.

O professor Boas: É um facto provado que fomos capazes de viver, sem prejuízo para a nossa energia e capacidade de trabalho, com a metade da porção de albumina anteriormente consumida, mais do que isso, que conseguimos mesmo aumentar de peso e melhorar o nosso bem-estar físico (Kraus, 2016, p. 507).

Questionando as contradições dos sujeitos dentro de uma mesma narrativa, ou mesmo inseridos em um mesmo período histórico, Pedro Navarro (2008, p. 60) explana que sujeitos inseridos num mesmo tempo histórico “podem viver diferentes temporalidades, conforme a relação que eles mantêm com os saberes instituídos e legitimados numa sociedade”. Nessa corrente de reflexões aplicadas ao enunciado

15 Disponível em: <https://pt.qwe.wiki/wiki/Manifesto_of_the_Ninety-Three>. Acesso em: 09 jul. de 2021.

supracitado, compreendemos que se houve um discurso que os grandes intelectuais e as instituições assumiram sobre as consequências da guerra, tal discurso era rejeitado pelo sujeito “louco”. Os saberes que o constituem são distintos do que a grande massa aceitava como verdade. O embate de saberes continua.

O professor Boas: Provou-se que não se pode dizer que as condições alimentares tenham tido um efeito negativo sobre a mortalidade infantil.

O louco: ...não se pode porque é proibido, meu caro senhor! (Gritos: ‘Bico calado!’) [...] desafio-o a negar que, até ao momento, morreram mais de 800 mil civis, apenas no ano de 1917 mais 50 mil crianças e 127 mil velhos do que em 1913; que, no primeiro semestre de 1918, morreram mais alemães de tuberculose – mais 70 por cento – do que naquele ano inteiro! (Gritos: ‘Basta! Basta!’ ‘Infâmia!’) (Kraus, 2016, p. 507-508).

O presidente do colégio médico da Grande Berlim: A mortalidade infantil diminuiu. Os hospitais estão menos superlotados do que dantes. (Kraus, 2016, p. 511).

Cabe ressaltar que há vozes ecoando durante o diálogo entre o professor e o louco, marcada por parentes, pertencente ao público durante o julgamento. No que tange à postura de intelectuais, incluindo professores, que se posicionaram em favor da Guerra, Chomsky (2019, p. 36) explana que, quando “se tem a mídia e o sistema educacional sob controle

absoluto e a universidade assume uma postura conformista, é possível vender esta versão”. Sendo assim, compreendemos que a postura desses intelectuais em favor da guerra, não passa de uma posição assumida dentro das práticas de controle sobre as instituições e os sujeitos.

Seguindo a cena em análise, percebemos, na última fala do psiquiatra, como determinados enunciados podem circular na sociedade, adentrando em redes discursivas e levando sujeitos a assumirem posições específicas no discurso. Um exemplo em questão será o enunciado “ódio à pátria” como um resultado dos sujeitos que assumem o discurso pacifista.

Psiquiatra: Meus senhores! Acabámos de testemunhar a mais brutal irrupção de ódio à pátria, que é impossível que tenha crescido em solo alemão. [...] O veneno do pacifismo já conseguiu entrar mesmo em cérebros sãos [...] e agora adquirir a convicção de que estamos perante um criminoso de alto gabarito (KRAUS, 2016, p. 513).

A cena é finalizada com a representantes da instituição médica, referendada pelo psiquiatra e os demais sujeitos da ciência, referindo-se ao “louco”, a partir de então, como sendo um “não-louco”. Isso porque passam a objetificá-lo como um criminoso “de alto gabarito” (KRAUS, 2016, p. 513) por compartilhar o ódio à pátria. Portanto, o sujeito da resistência é entregue “à custódia das instâncias próprias da polícia criminal” (KRAUS, 2016, p. 513). A fala do louco não é levada a sério, visto que não merece atenção.

Tal gesto pode ser associado, de forma diferente, a acusação de ódio à pátria e uso de ideologia criminosa para os posicionamentos contrários à guerra. No que se refere ao dispositivo de *fake news*, os elementos heterogêneos (instituições, processos econômicos, políticos, dentre outros) enredam-se em discursos que procuram responder a uma demanda histórica, qual seja, a de construção e disseminação de verdades sobre a guerra que fosse aceita pela população. A obra de Kraus satiriza esse processo e propõe outras discussões sobre as verdades construídas sobre tal acontecimento histórico.

d) O militarismo (Ato IV, cena 32)

A quarta série enunciativa oferece um recorte dos discursos da instituição militar dentro do livro de Kraus (2016). Durante a leitura do drama é possível encontrar várias cenas nas quais os sujeitos ligados ao militarismo utilizam da sua posição de poder para cometer crimes de guerra não só contra civis e militares inimigos, mas contra o seu próprio povo e seus militares. A cena 32 do Ato IV caracteriza um desses momentos no ambiente militar da guerra, no qual um militar está prestes a declarar pena de morte para três jovens que foram encontrados armados na cidade de Karlova, até então, parte do Império Austro-Húngaro.

O primeiro-tenente juiz militar: As três sentenças de morte já estão passadas a limpo?

O secretário: Sim, meu tenente, mas (hesitante) eu... gostaria de chamar a atenção para uma coisa, é que... eu descobri... que eles só têm 18 anos... (KRAUS, 2016, p. 608).

Quando o tenente é advertido por seu secretário sobre a idade dos jovens, o tenente parece não compreender o porquê de tal informação. O secretário faz referência ao Código Penal Militar e que, portanto, os jovens não deveriam cumprir a sentença de morte, mas terem sua pena transferida para a prisão-maior.

O primeiro-tenente juiz militar: Ora mostre cá! (Lê.) Hum. Nesse caso, o que vamos mudar não é a sentença, mas a idade. Assim como assim, eles são uns autênticos latagões. (Molha a pena no tinteiro.) Vamos então escrever, em vez de 18,21. (Escreve.) Pronto, agora podem enforcá-los à vontade. (KRAUS, 2016, p. 608-609).

Com os enunciados materializados através do sujeito que ocupa a posição de tenente, percebemos a dimensão do poder que esse sujeito possui dentro da instituição militar, sobretudo pelas ações que o levam a modificar o código/lei que todo tribunal militar deveria seguir. Não nos interessa a motivação do tenente a realizar tal ato, seja crueldade, seja para cumprir determinado número de execuções. Nos chama a atenção o fato de que para atingir determinado objetivo, o militar decida alterar a idade dos jovens prisioneiros para cumprir a sentença máxima, ou seja, a de morte. Tal prática ancora-se em ações

extremas, capazes de mudar uma lei para atender interesses específicos. Se a lei não está a favor, basta mudá-la!

Percebemos, mais uma vez, o controle dos corpos e sujeitos, tanto no dizer quanto pensar, bem como na relação entre direito à vida e à morte. Contudo, a problemática vai além do controle dos corpos, e sim para uma modificação dos enunciados que levam ao cumprimento de determinados interesses, em detrimento dos fatos e do que é aceitável por verdadeiro. Se pensarmos como a imprensa poderia anunciar essas três sentenças de morte, refletiremos que a notícia se enquadraria nas chamadas *fake news* contemporâneas.

A partir dos discursos assumidos pelo sujeito tenente, essas notícias circularam e passaram por verdadeiras para muitos outros indivíduos daquele tempo. Se casos assim ocorreram ou não, não nos compete afirmar. No entanto, elucidam como as práticas de *fake news* podem reverberar sutilmente na sociedade a partir das posições de saber-poder que definem suas regras, mesmo que incluam injustiças e mentiras. Percebemos, com Foucault (2008) que os enunciados e discursos se tornam objeto de uma luta política, pois guardam relações com os poderes. Ter o controle do discurso, nos casos que discutimos, funciona como forma de garantir a adesão da sociedade.

e) A instituição escolar (Ato V, cena 23)

A quinta série enunciativa contribui para pensar o papel desempenhado pelas instituições educacionais no contexto

de guerra. A cena é retratada numa escola primária. Enquanto característica do ambiente, descrevem-se crianças subalimentadas, a partir da fala do professor Zehetbauer.

O professor Zehetbauer: Tende cautela com os boatos que andam para aí e não deixeis de os contrariar. O pérfido plano dos inimigos é trazer a perturbação às vossas fileiras, mas não hão-de consegui-lo. Fechai os ouvidos às coisas que se dizem, como se não fôssemos capazes de aguentar a pé firme até ao fim auspicioso e como se entre nós gravasse a fome. Quem senão os inimigos é responsável por esses boatos? E agora eles andam a inquinar as águas desenvolvendo uma atividade que... (KRAUS, 2016, p. 692).

Em meio à fome, expressa no decorrer da cena, o sujeito professor desempenha uma posição de poder sobre os alunos embasada na desconstrução do discurso antiguerra já supracitado. Nos enunciados dispostos anteriormente, visamos capturar a alusão de que o discurso da fome advém dos inimigos da Áustria, ou seja, a Tríplice Entente. Contudo, já percebemos com a representação do sujeito “louco”, presente na terceira análise, que o discurso da fome era uma realidade entre os mais pobres. Na cena, as crianças dizem que estão com fome e o professor, na sua posição de influência, atribui às necessidades dessas crianças como boatos plantados pelo inimigo.

Perante o exposto, para que haja uma propagação de discursos ilegítimos na sociedade, esses mesmos discursos

soos necessitam ser produzidos por sujeitos de destaque que ocupam espaços de poder, a partir do qual legitimam e disseminam as *fake news*. É nessa linha de compreensão que podemos citar médicos, padres, militares, governantes, intelectuais e, nesse caso, professores, como possíveis sujeitos inscritos nesses discursos.

Em diálogo com essa discussão, o filme americano *All Quiet on the Western Front* (lançado no Brasil sob o título *Sem novidade no front*), produção de 1930, faz uma alusão de como o papel do professor, assim como dos demais sujeitos em posição “privilegiada” nas relações de poder, poderia influenciar os seus alunos em outros aspectos, como o de incentivo a alistarem-se à guerra. O trabalho cinematográfico inicia com a fala demasiada extensa do professor Kantorek para os seus alunos.

Now, my beloved class, this is what we must do: strike with all our power. Give every ounce of strength to win victory before the end of the year. It is with reluctance that I bring this subject up again. You are the life of the fatherland, you boys. You are the iron men of Germany. You are the gay heroes who will repulse the enemy when you are called upon to do so (*All Quiet on the Western Front*, 4:15 a 4:44 min.)¹⁶.

16 “Agora, minha amada classe, isto é o que nós precisamos fazer: atacar com todo nosso poder. Dar toda força que pudermos para ganharmos a vitória antes do fim do ano. É com relutância que eu volto a falar sobre isso. Vocês são a vida da pátria, rapazes. Vocês são os homens de ferro da Alemanha. Vocês são os heróis que irão expulsar o inimigo quando vocês forem chamados para o fazer”. Tradução dos autores.

O discurso a favor da guerra, acionado como discurso de amor à pátria, mais uma vez ganha materialidade no discurso dos sujeitos. É possível então, a partir dos enunciados expressos, encontrar uma regularidade entre os dois sujeitos professores elencados na análise. Por fim, deixamos um recorte enunciativo que agrega às reflexões dessa série enunciativa acerca do sujeito professor, nesse caso em específico, visto como um reprodutor dos interesses do Estado. Mesmo com o desejo de paz dos alunos, Zehetbauer insiste no discurso de guerra: “O menino Zitterer: Senhor professor, eu queria a paz!/ O professor: Senta-te, grande malandro! O que eu te vaticino é que ainda vais acabar no cadafalso, quando um dia saíres para a vida. Vê se tem vergonha na cara!” (KRAUS, 2016, p. 693). O discurso de intimidação se faz presente, tal como em outros recortes analíticos, anteriormente discutidos.

Considerações Finais

É importante ressaltar que os sujeitos que não se enquadram na posição de assumir um discurso, seja por possuírem saberes distintos ou por estarem inseridos em lugares sociais que rejeitam as *fakes news*, podem ser vistos como sujeitos de exclusão social e de loucura. O caso do “louco” na terceira análise, elucidada como o sujeito que contradiz os discursos “oficiais” é caracterizado pelos intelectuais e pela população que assume o discurso de massa.

Ao deslocarmos as práticas de *fake news* para a contemporaneidade, entendemos que esse dispositivo ganhou novos suportes, novos meios de circulação e uma adesão de massa no que tange a era digital. O que não podemos deixar de citar, neste estudo, trata-se dos interesses sobre tal dispositivo, acionado com frequência nas políticas contemporâneas. As práticas discursivas de ontem, como as hoje, não são as mesmas, mas alguns procedimentos parecem não ter sofrido tantos deslocamentos, bem como determinados jogos estratégicos de produção de verdades, sobretudo, quando lançam mão de discursos sem responsabilidade com os fatos para se estabelecerem na sociedade como um dizer verdadeiro.

Como afirma Chomsky (2019, p. 13), “a propaganda política patrocinada pelo Estado, quando apoiada pelas classes instruídas e quando não existe espaço para contestá-la, pode ter consequências importantes”. Michel Foucault (2019) também explana que todo dispositivo produz subjetivações. Isto ocorre porque se trata de um exercício de poder, que age sobre os sujeitos e pelo qual os mesmos se subjetivam, não existindo produção de subjetividade que não passe pelos processos de captura de algum dispositivo. Por isso, a partir dos postulados foucaultianos, acerca da noção de dispositivo, é que surgiu o interesse em entendermos a especificidade de determinados discursos, de maneira geral, presentes na sociedade contemporânea e que têm levantado grandes discussões, tanto na socie-

dade quanto no meio acadêmico, como os discursos de *fake news*.

Tais discursos são compreendidos como falaciosos por serem construídos a partir de falácias e inverdades com propósitos distintos. No entanto, os discursos classificados recentemente como *fake news* não são acontecimentos restritos à atualidade, mas perpassam nossa história e estão sempre a retornar em novas práticas discursivas, com novas roupagens e materialidades específicas. Sendo assim, mesmo que a terminologia seja recente, sua prática não se restringe à nossa atualidade, e é entendendo a complexidade desses discursos que visamos construir um dispositivo de *fake news* que engloba discursos, instituições, o dito e o não-dito, enunciados imagéticos e midiáticos, sujeitos, relações de poder etc.

O livro nos forneceu subsídio material para pensar a prática de *fake news* e seu deslocamento na e pela história, pelos diferentes sujeitos e distintas instituições. Percebemos também certas regularidades com acontecimentos contemporâneos que poderão ser estudados em próximos trabalhos vinculados aos estudos em Análise do Discurso.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. In: _____. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2005, p. 25-5.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Diz positivo: entre o pastor e a aranha. In: FERNANDES JÚNIOR, Antônio; SOUSA, Kátia Menezes (Orgs.). *Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade*. 2. ed. Catalão: Letras do Cerrado, 2017. [s. p.]

All Quiet on the Western Front [Sem novidade no front]. Direção: Lewis Milestone. Produção: Carl Laemmle, Jr. Roteiro: Erich Maria Remarque; Maxwell Anderson; George Abbott Del Andrews; G. Gardner Sullivan. Gravação de Arthur Edeson. Estados Unidos: Universal Pictures, 1930. (152 min), son., no color.

DELEUZE, Gilles. *O que é um dispositivo*. IN: _____. O mistério de Ariana. Lisboa: Ed. Vega, 1996.

DARNTON, Robert. *Rede de intrigas*. Folha de S. Paulo (caderno mais), 30 jul. 2000. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3007200003.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

FERGUSON, Niall. *O horror da guerra: uma provocativa análise da Primeira Guerra Mundial* (Trad. Janaína Marcoantonio). 2. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber* (Trad. Luiz Felipe Baeta Neves). 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas* (Trad. Eduardo Jardim Roberto Machado). Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: A vontade de saber* (Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque). 9. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder* (Trad. Roberto Machado). 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir* (Trad. Raquel Ramalhe). 42. ed. Petrópolis: Várias vozes, 2014.

KRAUS, Karl. *Os Últimos Dias da Humanidade* (Trad. Antônio Sousa Ribeiro). Vila Nova de Famalicão: Teatro Nacional São João e Edições Húmus, 2016.

NAVARRO, Pedro. Discurso, História e Memória: contribuições de Michel Foucault ao estudo da mídia. In: TASSO, Ismara (Org.). *Estudos do texto e do discurso: interfaces entre língua(gens), Identidade e memória*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

RIBEIRO, Antônio Sousa. Posfácio. In: KRAUS, Karl. *Os Últimos dias da Humanidade*. Vila Nova de Famalicão: Teatro Nacional São João e Edições Húmus. 2016. p. 935-955.

VEYNE, Paul. FOUCAULT: o pensamento, a pessoa. Lisboa: Edições Texto e Grafia LTDA, 2009.

POETIZANDO O CORPO: O EROTISMO EM ESTADO DE LIBIDO, DE CARMEN FAUSTINO

Kézia Viana da Silva¹

Considerações iniciais

Em termos teóricos e ideológicos, o meio literário tem propiciado um profícuo campo de debate diante das práticas socioculturais e identitárias na sociedade. Aliado ao seu projeto estético e político, o texto literário se apresenta como um meio eficaz de subversão, transgressão, reflexão e/ou denúncia diante das relações assimétricas de poder. Nesse panorama, as discussões que circundam as relações de gênero (*gender*), sexualidade, raça e etnia vêm crescendo exponencialmente em consonância aos autoras (es), pesquisadoras(es) e críticos literários que se debruçam sobre essas novas criações artísticas literárias.

Desse modo, partindo das problematizações relativas ao conhecimento eurocentrado, consoante as teorias denominadas pós-colonialistas, vemos emergir atualmente uma maior proliferação de narrativas de autoria feminina

1 Graduanda do 8º período do curso de Letras Português na Unidade Acadêmica de Letras e Linguística (UALL) da Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Trabalho desenvolvido sob orientação da Prof.^a, Dr.^a. Luciana Borges (UALL/UFMG/UFMG).

negra, cujo caráter revela experiências de mulheres negras que foram historicamente silenciadas, e que encontraram, através da palavra, novos meios de (re)escrever, (re)existir e (re)significar suas experiências como sujeitos discursivos.

Como bem observa Terry Eagleton (2019), na obra *Como ler literatura*, em relação aos processos estéticos e teóricos que configuram as produções literárias, “as obras de arte mais preciosas são aquelas que ultrapassam a tradição e a convenção. Em vez de imitar servilmente o passado, elas trazem à luz preciosidades inéditas” (EAGLETON, 2019, p. 181). Nesse sentido, deslocando-se de uma perspectiva homogênea, novos caminhos estão sendo explorados por escritoras e escritores que insurgem diante dessa unicidade histórica de vozes e que, ao narrarem suas histórias, através de suas próprias perspectivas, criam suas próprias realidades, imprimindo memórias, afirmando posições identitárias, tecendo uma rede de afetos.

Os resultados desses processos encontram-se disponíveis a olhos vistos, nos textos em prosas, ensaios, artigos, resenhas, poemas e entre outras produções² realizadas por sujeitos negros que, ao tornarem-se agentes discursivos de

2 Literafro é um portal voltado exclusivamente para as produções de autoria negro e/ou afro-brasileira, organizado pelo Grupo de Interinstitucional de Pesquisa Afrodescendências na Literatura Brasileira, criado em 2001 e sediado no Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade – NEIA, da Faculdade de Letras da UFMG. Link disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/> Acesso em 01/08/2021. É válido ressaltar que anterior a este projeto, encontra-se também outros projetos que traz à luz narrativas de autoria negra e/ou afro-brasileiras, como é o exemplo dos Cadernos Negros, que atua desde 1978 na publicação e divulgação das produções de sujeitos negros. No decorrer deste trabalho, aprofundaremos as discussões que circundam a criação deste projeto. Link disponível em: <https://www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/> Acesso em: 01/08/2021.

suas próprias experiências, estabelecem um território paralelo diante do imaginário racista determinado pelo colonialismo.

Levando em consideração as discussões supracitadas, as atividades a serem realizadas neste artigo contemplam a representação da mulher negra, sob o signo do erotismo, nos poemas da escritora Carmen Faustino³ (2020) na obra *Estado de Libido ou poesias de prazer e cura*. Escritora, poeta, pesquisadora, Carmen Faustino atua em vários projetos culturais nas regiões periféricas de São Paulo cujo foco volta-se para a valorização da mulher negra, além de coordenar oficinas literárias e projetos editoriais que trazem ao lume a Literatura de autoria feminina negra.

É a partir dessa postura política, reflexiva e literária que acreditamos na importância em se estudar a produção poética da escritora Carmen Faustino (2020), uma vez que seu trabalho, cuja fortuna crítica está em fase de desenvolvimento e consolidação, vislumbra uma nova abordagem sobre os modos como são posicionadas as mulheres negras no meio literário.

Atentos às complexidades que constituem as produções de autoria feminina negra no campo do erotismo, torna-se necessário apresentar, mesmo que de forma breve, outras escritoras que direcionam suas produções para a representação e positivação do corpo feminino negro. Assim, temos

3 Link para o acesso do perfil da escritora Carmen Faustino disponível em https://www.instagram.com/carmen_faustino/ Acesso 01/08/2021.

a coletânea de poemas eróticos *Incorporos: nuances de Libido* (2001), organizados por Nina Silva e Akins Kintê. *A calimba e a flauta: versos úmidos e tesos* (2012), coletânea organizada por Priscila Preta e Allan da Rosa; *Além dos quartos e Erupções Femininas Negras* (2015), do coletivo Louva Deusas, entre outras tantas produções tomadas como material de reflexão diante das experiências das mulheres negras em sociedade.

Para o desenvolvimento deste trabalho, será realizado o estudo e mapeamento dos poemas em *Estado de Libido ou poesias de prazer e cura* (2020), a fim de selecionar os poemas que dialogam com questões voltadas ao corpo, por meio de marcadores corpóreos (forma e tipo) em paralelo aos aspectos subjetivos que esse corpo aciona, sobretudo, quando o eu-lírico afirma essa identidade negra como algo dotado de positividade.

Ao refletir sobre os processos emancipatórios conferidos na/pela escrita, a autora afroestadunidense Audre Lorde, na obra *Irmã outsider* (2019), nos orienta a transformar os silêncios em palavras e palavras em ações, a partir do erotismo. A autora considera que, dentro das muitas possibilidades de manifestação do poder, o erotismo configura-se como uma chave decisiva de transformação do *status quo* dentro das relações de gênero (gender), bem como na ordem social. Dialogando com tais proposições, os poemas em estudo são marcados por um eu- lírico (mulher negra) que, ao reivindicar esse poder que só o erotismo proporciona, toma para si

essa força transformadora e cria, por meio dessa liberdade, outros modos de compreender e estar no mundo, ao qual encontra-se inserida.

Por reunir cinquenta e nove (59) poemas em sua organização, optamos pelo estudo dos poemas “Retomada, “Muito prazer” e “Construção”, dado que suas composições apresentam como estratégia de criação a reapropriação do corpo e dos símbolos associados ao sujeito negro (eu-lírico) consoante ao erotismo evocado por este corpo.

“Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência”⁴: vozes literárias de mulheres negras, escrever como ato político

A inserção das mulheres negras no cenário social tem sido uma pauta atuante dentro dos estudos denominados pós-coloniais, bem como nas discussões de gênero (*gender*). Através de uma linguagem teórica e política, marcada pela urgência em estabelecer novos paradigmas frente às diversas modalidades de exclusão, os estudos feministas pós-coloniais apresentam novos pontos de vista, cuja estratégia visa desconstruir modelos padronizantes de saberes e poderes aliados a bases eurocentradas e heteronormativas.

Conforme observa Heloisa B. de Hollanda (2020, p.14), na obra *Pensamento feminista hoje: perspectivas decolo-*

4 Fragmento retirado do texto: Falando em línguas: uma carta para as mulheres do terceiro mundo, da escritora Glória Anzaldúa. Texto completo disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106> Acesso em: 11/07/2021.

niais, a maior expressão do movimento feminista pós-colonial é reverberado na potencialização discursiva das vozes de diferentes mulheres que, posicionadas em diferentes contextos sociais, buscam uma alteração do modo como a história e cultura foram registrados e validados socialmente. A autora considera que “uma nova história, novas solidariedades, novos territórios epistêmicos impõem urgências em ser sonhados”.

Considerada a precursora do feminismo negro no Brasil, a escritora Lélia Gonzalez (2018) dimensionou boa parte de suas produções sobre a análise e compreensão dos fatores socioculturais que determinaram a identidade brasileira como fundamentalmente negra. Para a autora, o processo de formação sócio-histórico do Brasil, assim como de outros países americanos, apresenta pontos de contato em sua construção, quando pensadas não apenas no espaço geográfico, mas, sobretudo, nos fatores linguísticos.

Diante dessa associação, a autora elabora o conceito *Amefricanidade* que, grosso modo, diz respeito a experiência negra compartilhada na formação das américas em consonância aos aspectos culturais do continente africano. A autora, ao reformular tais processos sócio-históricos da cultura brasileira, o faz problematizando os modos como concebemos as produções de conhecimento (cultura, linguagem e ciência), diante da colonização de saberes e poderes, uma vez que “o racismo epistêmico invalida consciente ou inconscientemente qualquer perspectiva de conhecimento

que não seja Ocidental e branca” (GONZALEZ, 2018, p.27). E ainda, a autora caracteriza o racismo:

[...] como uma construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de exclusão de discriminação racial. Enquanto discurso de exclusão que ele é, ele tem sido perpetuado e reinterpretado, de acordo com interesses do que deles se beneficiam (GONZALEZ, 2018, p. 41).

Nesse sentido, os efeitos do racismo epistemológico subalternizam e invalidam as produções de conhecimento que se afastam das formas eurocentradas do saber, silenciando as vozes que destoam desse sistema padronizador. Não por acaso, e infelizmente, podemos incluir nesse processo de subjugação e exclusão as produções de conhecimento da própria Lélia, uma vez que sendo mulher negra, a escritora também sofreu o silenciamento de suas produções, bem como o esquecimento de sua pessoa na posição de sujeito social (detentora de conhecimento), devido à integração social e dinâmica deste racismo epistêmico.

Aliando as questões de classe, raça e gênero (gender) às discussões supracitadas, Lélia Gonzalez (2018) analisa a situação da mulher negra como uma categoria específica de exploração dentro das camadas economicamente ativas. Para a autora, a violência acometida contra a mulher negra é intensificada devido a questão racial, pois, estando na

base da pirâmide socioeconômica, a mulher negra luta não só contra as desigualdades de gênero, mas também contra as desigualdades perpetuadas pelo racismo; refletido nas condições de emprego, por vezes insalubres, em paralelo as desigualdades salariais.

Dialogando com a experiência vivida pela mulher negra, a escritora Grada Kilomba (2019), na obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, denuncia como as formas estruturantes e homogêneas do saber tendem a utilizar conceitos defeituosos para explicar a história das pessoas negras através do olhar do Outro. Conforme a autora (2019), os processos de construção da identidade negra configuram-se como um reflexo indesejável de uma autoimagem do colonizador, isto é, o branco projeta imagens negativas, que ele não reconhece em si mesmo, diante da identidade negra, a fim de (des)personificar o que o sujeito negro é, ou deveria ser.

A autora defende a reformulação e reconfiguração das instâncias de saber/poder no campo epistemológico, como bem contemplados por Lélia Gonzalez (2018), diante dos processos identitário, a fim de evidenciar outras identidades, que foram marginalizadas, como também outras noções de conhecimento. Cabe aqui algumas indagações realizadas pela autora: “Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem?” (KILOMBA, 2019, p.13). Tais indagações são de suma importância, uma vez que a ciência não é apolítica, tão pouco neutra, ao contrário, ela reproduz um

sistema estrutural racista ao delimitar a posição de sujeito discursivo e objeto falado.

Tal observação ilustra a dificuldade de criação e validação de produções de conhecimento feitos por sujeitos negros, dado que, capturados e lidos sob um viés subjetivo, interpretativista, e assim, não científico, suas produções permanecem por vezes à margem das discussões e agendas sociais: “Eles e elas não estão acidentalmente naquele lugar; foram colocadas/os na margem por regimes dominantes que regulam o que é a “verdadeira” erudição.” (KILOMBA, 2019, p. 53). A posição de sujeito discursivo é um lugar de poder.

Seguindo esse caminho, recorrendo a Paul Mecheril (2020), a autora apresenta três concepções que possibilitam uma mudança de perspectiva, na qual a pessoa negra passa da posição de indivíduo para a de sujeito de fala: o político, o social e o individual. Em níveis diferentes, Grada Kilomba (2019) discorre que tais instâncias referem-se ao reconhecimento político e, por conseguinte, à validação do contexto social e subjetivo das pessoas negras, para que assim seus interesses, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, possam compor as discussões, os tópicos e as agendas do local em que se encontram inseridas.

Pelo exposto compreendemos, portanto, que o ato da escrita compõe essa mudança de perspectiva pontuada por Grada Kilomba, uma vez que, ao reconfigurar as narrativas reducionistas que alocaram seus corpos à condição de ob-

jeto, os sujeitos negros subvertem e reinserem-se suas experiências marginalizadas na ordem social a partir de uma sintaxe que constrói afetos, afirma identidades, colocando, assim, a experiência negra (individual e coletiva) no centro das discussões atuantes. “Escrever, portanto, emerge como um ato político” (KILOMBA, 2019, p. 28).

Literatura Negra e/ou Afro-brasileira: uma escrita sob rasura ou corpos reconfigurados

A confluência entre os aspectos ideológicos e estéticos, citados no tópico acima, configuram o seio da Literatura Negra e/ou Afro-brasileira, como uma modalidade textual cujos aspectos entrelaçam as experiências (plano individual e coletivo) com as criações de sujeitos negros, sublinhando, sobretudo, a consciência de um “existir negro”. Nessa acepção, conforme Zilá Bernd (1988, p. 56), as produções literárias, ao incorporar uma voz narrativa consciente dos processos sócio-históricos que acometeram a população negra, transitam de “uma consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade”.

Tais aspectos são reverberados na Literatura Negra e/ou Afro-brasileira em forma de uma dupla recusa diante das produções orais e verbais realizados pelos sujeitos negros. Segundo o escritor Edimilson de Almeida Pereira (2018), na obra *Territórios cruzados: relações entre o cânone literário e literatura negra e/ou afro-brasileira*, a primeira recusa situa-se no campo das produções orais empreendidas por

sujeitos da diáspora africana, em paralelo à recusa por parte do cânone literário sobre a validação destas produções orais (soma-se a isso a um aparato de medidas proibitivas dentro do campo linguístico e cultural que culminaram na diluição de muitas línguas de origem africana).

A segunda recusa diz respeito ao silenciamento imposto às obras de escritoras (es) negras (os) que, através da palavra escrita, denunciaram a sistematização do racismo epistêmico, a violência exacerbada, como também da falta de oportunidades instauradas contra a população negra. Segundo Edmilson A. Pereira (2018), a Literatura Negra e/ou Afro-brasileira desenvolve-se como resposta em específico a esta segunda recusa,

[...] já que os paradigmas eurocêntricos seguidos pelo cânone literário brasileiro exerceram tanto a função de delinear uma face da Literatura Brasileira quanto a de silenciar os valores que propunham outros eixos de expressão literária. (Grifo do autor) (2018, n.p).

É nesse cenário que a Literatura Negra e/ou Afro-brasileira se desenvolve, uma vez que, como pontuado pelo autor, sendo uma resposta a essa dupla recusa, tal modalidade literária acaba formulando uma cartografia temática própria, cuja funcionalidade visa uma alteração dos modos de como conceber a identidade negra (dentro e fora do campo literário), reescrevendo, assim, as formas como são organizados as relações sociais.

É válido ressaltar que, entendemos por cartografia temática da Literatura Negra e/ou Afro-brasileira as (re)criações que contemplam, em níveis e forças diferentes, as linhas de expressões como: a afirmação de um sujeito enunciador negro, a denúncia da violência e da exclusão social; a valorização das heranças africanas; a reapropriação positiva de símbolos associados negativamente aos negros e o reconhecimento das figuras heroicas negras. (PEREIRA, 2018).

Em linha gerais, ao atribuir significações às produções literárias de pessoas negras, a Literatura Negra e/ou Afro-brasileira (re)cria, a partir de uma escrita politizada mediante à “coincidência do eu lírico com o eu-que-se-quer-negro” (BERND, 1989, p. 56), a possibilidade de apreender corpos-narrativos que resgatam o passado marcado por violência, dores e subjugação sem desconsiderar, entretanto, o avivamento cultural e identitário africano e suas possibilidades de execução.

Nesse trajeto, sentido a necessidade de criar um espaço que possibilitasse o cruzamento de vozes, memórias, registros, experiências e vivências de sujeitos negros na posição de agentes discursivos, bem como o aprofundamento das discussões em torno da Literatura Negra e/ou Afro-brasileira, é publicado, em 1978, a série Cadernos Negros (CN), fundado o por Luiz Silva (Cuti), Paulo Colina, Mário Jorge Lescano e Oswaldo de Camargo.

As primeiras publicações que comporiam os Cadernos Negros tinham suas posições discursivas e preferências

temáticas voltadas a um protesto acentuado diante das dificuldades, como pontuadas durante esse texto, acerca das produções e dizeres do sujeito negro. Assim, temas como a violência, e o processo de exclusão e preconceito que lhes acompanham, a História e a Memória Ancestral englobariam as primeiras produções dos Cadernos Negros (FIGUEIREDO, 2009) racismo instaurado. Com bem observa Luiz Silva (Cutí) em seu texto crítico acerca da *Poesia Erótica nos Cadernos Negros*:

Os movimentos sociais contemporâneos, sendo setoriais, não encaram a vida como um todo integrado. Prevalece a visão de ser humano dividido entre o corpo e a alma (ou espírito). O primeiro, menos importante que o segundo, deve ser mantido sobre severo controle. O Movimento Negro segue o mesmo diapasão, desprezando a sexualidade enquanto tema, não a enxergando em sua análise do racismo, a não ser como denúncia à “exploração sexual da mulher negra”. O puritanismo ainda permeia o discurso militante (CUTI, 2000, n.p).

A distinção moral entre a valoração da alma em detrimento ao corpo não é atual, ao contrário, suas problematizações remontam desde o período da Antiguidade com Platão sobre os estudos das Ideias, sublinhando o caráter corruptível do corpo (mortal) em relação a pureza/verdade da alma (imortal). Nesse caminho, como bem pontuado por Elizabeth Grosz, na obra *Corpos reconfigurados* (2000, p.

51) “o corpo foi visto como uma fonte de interferência e um perigo para as operações da razão”. O empenho para manter-se funcionando tal configuração social/espiritual contou com discurso religioso como aliado principal, sobretudo, quando este elabora uma rede discursiva e asséptica em torno do corpo e da alma.

Permanecendo e, de certa forma, se dinamizando nas teias discursivas da História, tal perspectiva (corpo *versus* alma) encontra respaldo não só nas discussões atuais, como são reverberadas também no tecido literário. Assim, como pontuado por Luiz Silva (Cutti) anteriormente, não sendo exceção, as produções que compõe a Literatura Negra ou/e Afro-brasileira estabeleceram conexões com tal maniqueísmo (alma/bom *versus* corpo/mau), desvalidando, dessa forma, as produções eróticas dentro das formatações dos CN. Em uma entrevista concedida à revista *Geni*⁵, Mirian Alves, escritora e antiga integrante do Quilombhoje Literatura - coletivo responsável pelas produções dos *Cadernos Negros* - nos revela os obstáculos encontrados diante das poeticidades eróticas no interior do movimento:

Primeiro que literatura, para o movimento negro da época, era uma causa menor. “Enquanto a gente tá lutando pela causa, vocês tão fazendo poesia.” Então a gente já era menor na história. E, dentro disso, o erotismo. Tanto que, no nosso

5 Entrevista completa disponível no link: https://static1.squarespace.com/static/5890ea09d2b8574821b11022/t/58b3ba1a3e00bef9f44951d6/14881735993_88/um-poema-com-muita-pele.pdf Acesso em 01/08/2021.

começo, nossas poesias eram poesias de combate. Não é que a gente não faz poesias eróticas e de amor, é que a gente não publica (ALVES *apud* MENEGATTI, 2015, n.p).

Embora tais proposições tencionaram à uma prática de silenciamento, reverberado nas publicações tardias em torno das produções eróticas nos CN, é possível encontrar uma presença significativa de poemas que contemplam a atividade erótica, em suas diversas manifestações, bem como os símbolos associados à identidade e cultura negra e/ou afro-brasileira.⁶

Esse breve panorama em torno da cartografia literária negra e/ou afro-brasileira, consoante as produções que circundam os *Cadernos Negros*, é necessário na medida em que tencionamos compreender os processos de ruptura e criação acionados pela literatura erótica de autoria feminina negra, sobretudo quando tais textos extenua os processos de coisificação que delinearam os corpos, as vozes, e as representações das personagens negras no universo literário.

O nascimento da beleza negra brasileira: da coisificação à referencialização

A busca pela autoimagem, pelo autoconhecimento, por uma identidade cujas marcas corpóreas demonstram

6 Para um aprofundamento teórico e analítico sobre o tema, consultar a dissertação de Silvia Regina Lorenso de Castro intitulado: *Corpo e Erotismo em Cadernos Negros: a reconstrução semiótica da liberdade*. Disponível em https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-01082007-151434/publico/TESE_SILVIA_REGINA_LORENZO_CASTRO.pdf Acesso: 01/08/2021.

uma valorização dos traços associados à negritude tem se tornado tema comum nas discussões contemporâneas. Em instâncias diferentes, vemos emergir uma multiplicidade de discursos midiáticos, campanhas de moda, propagandas que estimulam o consumo de produtos de beleza, cujo objetivo, *a priori*, dar-se-ia na contemplação das demandas voltadas à população negra. Embora tal cenário possa indicar uma mudança de paradigmas dentro das estruturas eugenistas e hegemônicas presentes na sociedade, tal acontecimento histórico não se realizou de forma pacífica, tão pouco espontânea.

Em seus estudos sobre as representações artísticas como modelos de beleza cultuados na história, a escritora Amanda Braga (2015), em sua obra *História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas*, traça um panorama sobre os desdobramentos em torno da categoria beleza, entendida como um movimento transitório, e como suas associações e representações atuaram como sistema de definição e padronização para a construção de uma estética feminina negra.

Em um movimento investigativo e analítico, Amanda Braga (2015) faz o mapeamento dos modos discursivos e materializados do corpo negro na história, tendo em conta a história da civilização, e como foi (re)construída e (re)significada conceito de beleza no meio social.

Devido a extensão das discussões em torno da categoria beleza, e como tal conceito foi sendo modificado no de-

correr da história da civilização, para este trabalho optamos dar ênfase justamente nos aspectos que contemplam os discursos sobre o corpo da mulher negra, e como foi construído (negativa e/ou positivamente) a noção de beleza a respeito deste corpo.

O século XIX foi um período que, sob a égide das teorias evolucionistas, no qual promoviam-se espetáculos humanos que impulsionaram e intensificaram as diferenças sexuais, étnicas e raciais, atuou diretamente na inferiorização dos povos de origem africana, tendo a mulher negra como expoente máximo de uma racionalidade limitada mediante a sua inclinação selvagem. De acordo com Amanda Braga (2015), nesse momento, houve uma proliferação de exposições circenses, peças teatrais e entre outras exibições que versavam sobre o corpo negro sua inferioridade diante da cultura, língua e raça dos colonizadores.

Com isso, tornando-se parâmetro diferenciador da soberania branca, o corpo negro vem a ser uma anomalia dentro dos padrões de humanidade da época, cuja exibição, comparação e análise atestaria os discursos científicos que o alocaram no lugar de selvagem por natureza. “Marcam-se, então, os títulos de *selvagem* e *civilizado*: ao primeiro, grotesco em forma e gestos, cabia a exibição de sua monstruosidade para deleite e curiosidade do segundo” (BRAGA, 2015, p.41) (Grifos da autora). Inicia-se, então, o nascimento de uma beleza castigada.

Atentos à particularidade das postulações acima, torna-se crucial discorrer sobre o contexto ao qual foi construído a imagem da mulher negra africana, na tentativa de compreender quais foram as marcas inscritas, estigmatizadas, e/ou apagadas sobre esse corpo e atualizado, conforme os interesses da sociedade, sobre a estética da mulher negra brasileira.

Originária dos povos Hotentotes, nascida na África do Sul no ano de 1789, a *Vênus Hotentote* ou Saartjie, como foi batizada, torna-se modelo de incivilidade, aparência grotesca e sexualidade exacerbada diante dos padrões europeus. Tendo as marcações corpóreas herdadas do seu povo, Saartjie possuía esteatopigia, cuja estética se realiza no acúmulo natural de gordura nas nádegas, além de apresentar hipertrofia dos lábios vaginais, atributos físicos comuns dos povos Bosquímanos e Khoisan.

Dispondo de tais características físicas, Saartjie foi alvo de depreciação ao ter seu corpo exposto em zoológicos humanos (dentro de uma jaula) cujo intuito pautava-se na verificação da diferença hierárquica entre povos (civilizados e selvagens), bem como a comprovação de sua natureza inferior, a partir da hipersexualização de seu corpo. Assim, de acordo com Amanda Braga (2015), tendo correntes presas aos pés, nua e andando de quatro, a fim de ressaltar o tamanho de suas nádegas, Saartjie era apresentada em espetáculos públicos, lado a lado com animais, cujo intuito era evidenciar a natureza animalesca e inata das mulheres

de origem africana. “Mulher africana típica” como dirão os antropólogos.

As travessias do Atlântico trouxeram, forçadamente, não apenas os sujeitos escravizados do continente africano ao Brasil, como também abraçaram os padrões de beleza vinculados ao século XIX, ao tecer sobre o corpo das mulheres hotentote escravizadas no Brasil os estereótipos empregados a *Vénus Noire*. “Acusada pela ciência europeia de uma hipersexualidade, a mulher hotentote, no Brasil escravocrata, também não ficou alheia aos sentidos sexuais oferecidos ao seu corpo (BRAGA, 2015, p. 53). Segundo a autora, são inúmeros os documentos históricos, depoimentos, anúncios e relatos que atestam a presença dos discursos hegemônicos em torno da “*Vénus Noire* à brasileira”.

Assim, sob o signo de uma estética castigada, anúncios de jornais encarregados de relatar e descrever os atributos físicos de escravizados fugidos, flagravam as “deformações” dos corpos negros, corroborando, dessa forma, para a manutenção de uma imagem selvagem cuja hipersexualidade afirmava a inferioridade da mulher negra.

É válido ressaltar que os atributos físicos das mulheres negras eram vistos sob esse viés defeituoso apenas pelo olhar do colonizador, uma vez que os mesmos atributos eram considerados sinônimos de beleza pelos sujeitos da diáspora africana. Com isso, a autora salienta que “No Brasil, o corpo hotentote estaria situado, então, entre sua valorização por parte de uma estética tribal – embora não fosse reconhecido

pela postura colonial/imperial – e uma deformação atribuída por um padrão europeu” (BRAGA, 2015, p. 52). Tem-se, portanto, o mesmo corpo, quando pensados em sua forma, porém com sentidos diferentes.

Almejando deslocar-se de tais sentidos, bem como do imaginário imposto sobre o corpo feminino negro, o Brasil do século XX apresenta, sob o olhar do negro para o negro, ações políticas e institucionais que atuaram diretamente no seio moral e dos bons costumes, cujo objetivo era sumarizar os estereótipos padronizados pelos séculos passados. Não por acaso, tal período teve sua atenção voltada à promoção de concursos de beleza, a fim de auxiliar na reconstrução da imagem da mulher negra, sublinhando o seu caráter moral em consonância com sua alta capacidade cognitiva.

A partir de uma reinserção política e institucional, os programas sociais elaborados pela comunidade negra tinham como prelúdio abordar discussões que circundam a realidade social da população brasileira negra, como denúncias sobre racismo e sua luta contra, além de apoiar uma educação formal e política dos seus integrantes. (BRAGA, 2015). O conceito de beleza feminina negra, nesse momento, confunde-se com a moralidade e os bons costumes.

Tendo no conservadorismo um modulador do status quo, tal momento voltou seu olhar às relações matrimoniais, pois, almejando o distanciamento da imagem hipersexualizada atribuída a mulher negra, os discursos inscritos nas edições de revistas e jornais produzidos por sujeitos negros,

buscavam no casamento o *status* de uma imagem respeitável para a mulher negra brasileira.

De acordo com Amanda Braga (2015, p. 115) “Criava-se, assim, para a mulher negra, uma identidade que fazia referência aos papéis de esposa e dona de casa: era preciso seguir os ditames da moral, amar os filhos, cumprir suas obrigações para com a pátria”. Além da incorporação de tais modos identitários, sobre a estética da mulher negra brasileira, como dito anteriormente, pousaram as referências europeias de beleza, assim, era recorrente o hábito de alisamento do cabelo crespo, impulsionados pela mídia e pelos salões de beleza, além do uso indumentárias que remetesse a cultura dominante. Havia, portanto, um movimento estético eugênico, cujo sentido gerava uma aproximação com os padrões de beleza das mulheres brancas, em detrimento aos símbolos associados à estética da mulher africana.

Em 1944, Abdias do Nascimento funda no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro (TEN), tendo como princípio o resgate e a afirmação da identidade/cultura de origem africana, visando, nesse processo, uma valorização dos símbolos associados a negritude, além de propiciar uma maior visibilidade para a comunidade de artistas negros.

Assim, divergindo das organizações anteriores, em que o arquétipo da mulher branca era referência para a mulher negra, o TEN atuou na contramão ao promover concursos de beleza que prezavam por uma estética própria da mu-

lher negra. “Era um modo de resgatar a autoestima dessas mulheres, massacradas por uma estética exclusivista e eurocêntrica de beleza” (BRAGA, 2015, p. 124).

Encontrando ressonâncias no século XXI, sobre a imagem da mulher negra, na contemporaneidade, repousam discursos que contemplam a autoafirmação da identidade negra, a valorização da história da cultura afro-brasileira, apresentando a perspectiva do sujeito negro, assim como a posituação das indumentárias, dos cabelos, dos fenótipos negros, enfim. Assistimos à promoção de uma beleza castigada à uma beleza referenciada.

Entretanto, é válido ressaltar que os processos que circundam a construção da identidade não se realizam em via de fixação, isto é, a produção da identidade configura-se na medida em que é rarefeita, posto que transitória. “Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. [...] A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (SILVA, 2012, p. 84). Levando em consideração tal postulação, compreendemos que os discursos sobre a constituição e afirmação de uma identidade vislumbram, em sua materialização, diferentes modos de conceber a imagem/identidade da mulher negra, bem como outros modos de “ser mulher”. Nesse sentido, o que está em jogo são as multiplicidades dos modos de vivenciar a identidade negra, considerando suas rupturas e continuidades.

A poesia corporificada: o erótico como fonte de poder e criação

Ao ampliar o modo de significação do erotismo, entendido como atividade subjetiva, Audre Lorde (2020) no artigo *Usos do erótico: o erótico como poder*, reflete sobre os modos de atuação que o erótico proporciona na vida das mulheres, ressaltando o agenciamento e as possibilidades de transformação e de força vital que o poder erótico pode viabilizar.

A partir de uma escrita íntima e precisa, Audre Lorde (2020) nos orienta a compreender o erótico como uma chave decisiva para manutenção do poder em nossas vidas, uma vez que “o erótico não diz respeito apenas ao que fazemos; ele diz respeito à intensidade e à completude do que sentimos no fazer” (LORDE, 2020, p.69). Dessa forma, reconhecendo a necessidade da descolonização de corpos e mentes, refletido em outras formas de agir e pensar, a autora discorre sobre a importância de se acessar as percepções mais íntimas e intensas da subjetividade para que assim seja possível, de modo consciente e livre, agirmos sobre os nossos próprios destinos. Viver de dentro para fora, sem os condicionamentos de modelos externos e padronizados.

Iluminando as ideias e as direcionando para uma materialidade concreta, a poesia ao atuar como fonte reveladora de experiências, sonhos e esperanças, possibilita, por meio da linguagem, a exploração e decodificação dos anseios às ações mais tangíveis. Nesse sentido, de acordo com Audre

Lorde (2020, p.47) “A poesia não é apenas sonho e imaginação; ela é o esqueleto que estrutura nossa vida. Ela estabelece os alicerces para um futuro de mudanças, uma ponte que atravessa o medo que sentimos daquilo que nunca existiu.”. A poética erótica de Carmem Faustino (2020) dialoga com as postulações acima ao entremear o caráter político e emancipatório da escrita, em que as vozes femininas são os agentes discursivos, distante da posição de subserviência de outrora, e tendo no erótico práticas decisivas que auxiliam na recuperação da voz/poder da mulher negra, forjando, assim, identidade, reivindicando lugares e encontrando na palavra-ação uma arma de combate.

Circunscreve-se, portanto, um poema capaz de restabelecer passado em favor do presente, ao apresentar uma sintaxe que evoca recordações e demarca posições, que traz consigo a urgência do autoamor, do autoconhecimento, de uma autoafirmação em prol da emancipação discursiva e corpórea da mulher negra. Essas dimensões são perceptíveis no pequeno e potente poema intitulado *Retomada*:

<i>Libertei</i>	<i>Para que minhas águas</i>
<i>Meu sagrado</i>	<i>Lavem o ventre</i>
<i>E rompi as barragens</i>	<i>Das antepassadas</i>
<i>Do silêncio herdado</i>	<i>Renovação do axé</i>
<i>Meu prazer</i>	<i>Para as retomadas</i>
<i>Não está mais</i>	<i>Das futuras e satisfeitas</i>

<i>Represado</i>	<i>Rainhas Pretas (FAUSTINO, 2020, p.30)</i>
<i>Que chova</i>	

A voz poética, ao romper com silêncio sistematizado historicamente contra a mulher negra, anuncia sua liberdade em favor do seu próprio prazer, reforçando seu desejo como meio de afronta ao sistema escravocrata de outrora, que tanto subjugou e “ordenhou”, nas palavras de Audre Lorde (2020), a força vital de suas antepassadas.

Considerando a construção do poema, pode-se observar que os versos, ao apresentar uma voz poética que imprime seus sentimentos, que afirma identidade e resgata ancestralidade, intercambiada à transgressão e resistência, quebra o silêncio herdado e fala por si mesma, afirmando que seu corpo, seu prazer e o seu erotismo é agenciado por ela e para ela, como pode-se observar pelos pronomes possessivos: “**Meu** sagrado/ **Meu** prazer/ Para que **minhas** águas». Conforme argumenta Audre Lorde (2020, p.74) “Reconhecer o poder do erótico nas nossas vidas pode nos dar a energia necessária para lutarmos por mudanças genuínas em nosso mundo, em vez de nos conformarmos com trocas de personagens no mesmo drama batido”. Aqui, a voz poética não se conforma com “o mesmo drama batido”, ao contrário, há todo um processo de subversão e resistência em favor da emancipação discursiva e corpórea das suas experiências, alicerçando para um futuro de mudanças.

O sentido libertário presente nos versos é acionado através dos tempos verbais no passado (pretérito perfeito, flexão no particípio e adjunto adverbial de negação): “E **rompi** as barragens/ “Meu prazer/ **Não está** mais/ **Represado**”, quando pensados no distanciamento que tais palavras produzem com o passado opressor das antepassadas, indicando para uma resignificação das ações no presente, sobretudo, quando essa mobilidade se dá em vias eróticas, em favor da construção de um futuro “Para as retomadas/ Das **futuras** e satisfeitas/ Rainhas pretas (FAUSTINO, 2020, p. 30)

E ainda, os versos apresentam uma crítica que, num primeiro momento parece sutil, mas que conforme vamos descortinando suas nuances, temos uma leitura que evidencia os processos violentos de estupro cometido contra as mulheres negras, “[...] lavem o ventre das antepassadas”. Assim, do verso sobressai essa ferida ancestral condicionada pelo processo de escravidão e, de forma ambivalente, tenciona para um futuro de superação: “Renovação do axé”, no qual as mulheres negras possam gozar plenamente de seus corpos e de suas vidas.

Experiência de liberdade e de autoamor, voz transgressora que luta pelo direito ao gozo desobrigado e sem culpa, reapropriação de símbolos que marcaram de forma negativa os corpos das mulheres negras, empoderamento, enfim, será o *modus operandi* na composição do poema *Muito Prazer*.

<i>Não vou mais</i>	<i>Para se explorar</i>
<i>Boicotar o meu prazer</i>	<i>De ponta a ponta</i>
<i>Para essa angústia covarde</i>	<i>Com afeto farto</i>
<i>Que não me pertence</i>	<i>E tesão sem pressa</i>
<i>Mas me invade</i>	<i>Pois</i>
<i>E insiste em perpetuar</i>	<i>O tempo do orgasmo</i>
<i>O medo</i>	<i>É aquele que me desperta</i>
<i>E a língua</i>	<i>Para evoluções</i>
<i>Na passagem marcante</i>	<i>Para descobertas</i>
<i>Do meu corpo-mundo</i>	<i>É a cura íntima dos meus dramas</i>
<i>Nesse espaço-tempo</i>	<i>Brisa leve para os dias pesados</i>
<i>Olha o meu tamanho</i>	<i>Corpo-equilíbrio</i>
<i>Curvas</i>	<i>Sou Lua cheia</i>
<i>São extensões de prazer infinito</i>	<i>Sempre água</i>
	<i>Sempre em chamas (FAUSTINO, 2020, p. 26 - 27)</i>

Em forma de protesto, o sentido transgressor conferido a esses versos é estabelecido pelo distanciamento de uma autonegação, da autorrepressão, do silenciamento e, consecutivamente, de um apagamento simbólico/social do eu-lírico. Nesse sentido, a voz poética ao reivindicar o agenciamento do seu próprio prazer, luta contra a angústia, contra o silêncio, contra a dissolução das emoções e de seus desejos mais profundos condicionados pelo medo; medo este que é ancestral, ocasionado pelo embrutecimento do racismo, e intensificado pela hipersexualidade dos corpos das mulheres negras.

Conforme Audre Lorde (2020, p. 53) “Em nome do silêncio, cada uma de nós evoca a expressão de seu próprio medo – o medo do desprezo, da censura ou de algum julgamento, do reconhecimento, do desafio, da aniquilação”. Na contramão de tais sentimentos, a voz poética subverte os estereótipos construindo pelo movimento eugenista científico do XIX, ao apresentar seu corpo como extensão de prazer e como fonte de informação e cura.

Nesse viés, o corpo negro feminino não é mais materializado como instrumento de análise para a confirmação de uma anomalia, ao contrário, há um resgate das dimensões corpóreas da Vénus Hotentote à brasileira, cujos símbolos são explorados de uma maneira positiva, a partir do afeto, do autoconhecimento e, sobretudo, do prazer; como bem observados nos seguintes versos: “Olha meu tamanho/ Curvas/ São extensões de prazer infinito/ Para se explorar/ De ponta a ponta/” (FAUSTINO, 2020, p. 26).

O erótico no poema é revelado como fonte de poder cuja potência não se dissolve perante os padrões estéticos impostos, sua operação dá-se em vias de manutenção discursiva e corpórea quando pensadas na reconfiguração do que se entende por de beleza feminina. E ainda, a experiência erótica evoca uma ruptura, um deslocamento em relação aos aspectos morais contemplados pelo movimento negro do século XX, quando pensadas na realização sexual da mulher. Com isso, a sexualidade da mulher negra, presente no poema, não é mais vista como sinônimo de virtude ou moral,

mas sim a partir de suas marcações e positivamente corpóreas. Assim sendo, a voz poética ao quebrar as barreiras convencionais da sexualidade o faz em favor da visibilidade e, conseqüentemente, da legitimidade do seu “Muito Prazer”. Em suma, não é mais um corpo gozado por outrem, e sim, um corpo que goza por si.

A corporificação da palavra possibilita uma dinamicidade de sentidos quando mediatizada por uma voz poética que “se quer ser negra”. A partir de uma “consciência consciente”, posto que crítica, a figura feminina negra, ao compreender a dimensão do poder que emana do seu corpo e que reverbera em sua voz, reassume e agencia os discursos produzidos e idealizados pela sociedade sobre seu corpo em favor da positivação de seu modo existir, como mulher negra. Tais características são perceptíveis no poema *Construção*:

<i>Meu corpo</i>	<i>E alinhar a vista turva</i>
<i>É um espaço de criação</i>	<i>Da lente pálida</i>
<i>E força motriz</i>	<i>E distorcida</i>
<i>Onde aprendo a cada curva</i>	<i>Que cega minha realeza negra</i>
<i>Edificar um templo meu</i>	<i>Sou minha fonte de prazer</i>
<i>Movimentar meus desejos</i>	<i>Meu abrigo de amor e cura</i> <i>(FAUSTINO, 2020, p. 40)</i>

Os versos acima apresentam um “corpo-narrativo” que cria, a partir da positivação dos traços corpóreos, em afirmação com os desejos que emanam desse corpo, outras per-

cepções, outras realidades que foram circunstanciadas pelos padrões de beleza eurocêtricos. De modo alusivo, trata-se de um “corpo-palimpsesto” cuja escrita, marcações, análises e classificações eugenistas são raspados pelas descendentes das rainhas africanas, “[...] minha realeza negra”, a fim de possibilitar uma reconstrução, uma reescrita, e assim, novas significações sobre esse corpo.

Considerando os sentidos que envolvem o título do poema em consonância com a sua estrutura, pode-se observar que as palavras Construção/Criação/ Edificar/ Alinhar e Abrigo dispõem do mesmo campo semântico, isto é, apesar de serem diferentes palavras quando pensadas na forma de sua escrita, remetem a um sentido aproximado. Com isso, pode-se inferir que o corpo da voz poética é lugar mutável, movente, em constante (re)construção e que suprime os padrões estéticos normalizados pelo ocidentalismo, em favor da sua identidade, reconhecendo e considerando seus sentimentos mais intensos nesses percurso.

Dessa forma, os arquétipos de beleza que vigoraram, e em níveis diferentes ainda vigoram na sociedade, são desconsiderados pela voz poética. A “lente pálida e distorcida”, posto que branca e hegemônica, não exerce mais o seu poder classificatório e definidor em relação à estética negra, pois, encontrando abrigo e afeto em seu próprio corpo, em suas próprias curvas, a voz poética torna-se livre para vivenciar sua identidade, bem como seu prazer de forma plena e múltipla.

Considerações finais

O campo epistemológico tem se tornado uma área de constante disputa e debate, manifestado por diferentes sujeitos que apresentam pontos de vista destoantes em relação à constituição da História. São vozes, alteridades, subjetividades que urgem diante dos processos de silenciamento, marginalização, coisificação, enfim, instaurados e consolidados no meio social. Os estudos denominados pós-coloniais ao contestar a unicidade de saberes e, conseqüentemente, de poderes, apontam novos caminhos a serem trilhados, potencializando, nesse processo, as vozes de mulheres que foram, de uma forma ou de outra, desconsideradas nas relações sociais.

A Literatura Negra e/ou Afro-brasileira, em específico, a poesia erótica de Carmem Faustino (2020), ao apresentar uma voz poética feminina que reivindica a emancipação do seu corpo, bem como o agenciamento de seu desejo, estabelece conexões não só com as tratativas propostas pelos estudos decoloniais, como também traz ao lume os aspectos da Cartografia Negra, ao apresentar um eu enunciativo que afirma sua identidade negra, que denuncia os processos de coisificação condicionados pelo racismo, além de ressignificar de forma positiva os símbolos associados a mulher negra. O passado e o presente se interligam de maneira a construir um futuro moldado pelas mulheres negras que afirmam corpos, ocupam es-

paços, que forjam identidades a partir de suas palavras em acordo com suas vivências.

Nesse sentido, recorrendo a Audre Lorde (2020, p. 70), o erótico trata-se de uma “afirmação da força vital das mulheres; daquela energia criativa fortalecida, cujo conhecimento e cuja aplicação agora reivindicamos em nossa linguagem, nossa história, nossa dança, nossos amores, nosso trabalho, nossas vidas”. Assim, vivendo de “dentro para fora”, os poemas emanam uma voz feminina que não se conforma com os padrões alheios, padrões que foram construídos em outrora, e que não comportam mais nas curvas de seu corpo, na realização do seu prazer, bem como no seu modo de existir e resistir no mundo.

Considerando as postulações de Audre Lorde (2020, p. 55), “[...] as palavras das mulheres clamam para ser ouvidas, [e] cada uma de nós devemos reconhecer a nossa responsabilidade de buscar essas palavras, de lê-las, de compartilhá-las e de analisar a pertinência delas na nossa vida”. Portanto, falar da escrita de autoria feminina negra, e dos modos como são posicionadas as mulheres no meio literário, é refutar os modos de como foram posicionados os corpos das mulheres negras e traçadas suas vivências, almejando, nesse processo, uma reconfiguração cultural do campo literário, bem como dos modelos vigentes.

REFERÊNCIAS

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BORGES, Luciana. Poéticas da cor/eróticas de resistência: o corpo na poesia erótica de escritoras negras brasileiras. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Minas Gerais, n. 26, p. 90-110, 2020 Disponível em:

<http://www.letramagna.com/artigos_26/texto_06_26.pdf>. Acesso: 01 ago. 2021.

BRAGA, Amanda Batista. **História da beleza negra no Brasil**: discursos, corpos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

CUTI, Luiz Silva. **Poesia erótica nos Cadernos Negros**. 2000. Disponível em:

<<https://www.quilombhoje.com.br/ensaio/cuti/TextocriticoErotismoCuti.htm>>. Acesso: 02 ago. 2021

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**. Tradução Denise Bottmann. 1ª ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

FAUSTINO, Carmem. **Estado de libido ou poesias de prazer e cura**. São Paulo: Oralituras, 2020.

FIGUEIREDO, Fernanda Rodrigues de. **A mulher negra nos Cadernos Negros**: autoria e representações. UFMG. Belo Horizonte. 2009. Disponível em

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP7TT-GA8/1/disserta_ao_mestrado_backup_revisado_2.pdf>. Acesso: 01 ago. 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para rosas negras**. Coletânea organizada e editada pela UCPA – União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018. Disponível em: *Lélia Gonzalez - Primavera para as rosas negras-UCPA (2018).pdf Acesso: 01 ago. 2021.

GROSZ, Elizabeth. **Corpos reconfigurados. Cadernos Pagu**. v.14, p. 45-86. 2000. Disponível em [Corpos reconfigurados.pdf](#). Acesso: 01 ago. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução de Stephanie Borges. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Territórios cruzados: relações entre cânone literário e literatura negra e/ou afro-brasileira**. Disponível em

<<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/1035-territorios-cruzados-relacoes-entre-cano-ne-literario-e-literatura-negra-e-ou-afro-brasileira1>>. Acesso: 01 ago. 2021.

SANTIAGO, Ana Rita. **Vozes literárias de escritoras negras**. Cruz das Almas: UFRB, 2012. Disponível em [Vozes_](#)

literarias_de_escritoras_negras.pdf Acesso: 01 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RATTS, Alex. RIO, Flávia. Lélia Gonzalez. ORG. BENEDITO, Vera Lúcia. **Retratos do Brasil Negro**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

VAREJÃO, Adriana *et al.* ORG. HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

REPRESENTAÇÕES DE “CORAÇÃO” NOS QUATRO EVANGELHOS: UMA ANÁLISE DE TRANSITIVIDADE

Leonardo Coutinho dos Santos¹

Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida²

1 INTRODUÇÃO

O coração é popularmente associado às emoções e, por isso, é perpassado por diversas formações discursivas que o vinculam ao comportamento humano. Apesar de a ciência demonstrar que emoções e pensamentos se originam no cérebro, o fato de o sistema nervoso se relacionar com o sistema cardiovascular cria a ideia de que o centro das emoções humanas é o coração (KOZASA, 2012). Com efeito, culturalmente, recaiu sobre o coração a tarefa de simbolizar o homem, sobretudo as emoções.

Se traçarmos uma linha histórica acerca dessa crença, chegaremos à Grécia Antiga, mais especificamente às postulações platônicas e aristotélicas sobre a alma humana. Platão acreditava que a alma era composta por três partes, cada qual responsável por uma função, localizadas em três pontos do corpo humano. Eram elas: cabeça/cérebro (responsável

1 UFG – Regional Catalão. E-mail: leonardo.leocs@gmail.com.

2 UFCAT. E-mail: fabiolasartin@gmail.com.

pelo intelecto), tórax/coração (responsável pelas emoções), região abdominal/entre o diafragma e o umbigo (responsável pelos desejos) (CASTRO; LANDEIRA-FERNANDES, 2011).

Por outro lado, Aristóteles possuía uma visão cardiocêntrica, alegando que a alma se aloca apenas no coração, em virtude de sua posição central, além de ser o órgão que gera e distribui calor ao resto do corpo. Na concepção aristotélica, o cérebro, por ser frio, úmido e sem sangue, não seria capaz de comportar a alma (CASTRO; LANDEIRA-FERNANDES, 2011).

Percebemos, portanto, que a construção do discurso que relaciona o coração com o centro do ser humano é antiga e está enraizada em nossa cultura. Convém ressaltar que o termo “coração” é caro para Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), o que é perceptível pela devoção ao Sagrado Coração de Jesus e ao Imaculado Coração de Maria. Tais manifestações católicas perpetuam o discurso de que o coração refere-se à essência do ser humano, o que é endossado pelo Milagre de Lanciano³.

Diante disso, nosso objetivo, com este estudo, é analisar as representações da palavra “coração” nos quatro evangelhos, presentes na versão da Bíblia traduzida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (2012), tendo em vista o popular uso do termo para se referir ao indivíduo e

3 No Milagre de Lanciano, as espécies eucarísticas se converteram em tecido de miocárdio humano. Para mais detalhes, conferir site *Miracoli Eucaristici*, disponível em português no seguinte endereço eletrônico: http://www.miracolieucaaristici.org/pr/Liste/scheda_b.html?nat=italia&wh=lanciano&ct=Lanciano,%20750%20D.C.

seu comportamento. Assim, nossa pergunta de pesquisa é: como o termo “coração” é representado e evocado na esfera discursiva cristã? Convém destacar que a escolha dos evangelhos se deve ao fato de que esses livros bíblicos são fundamentais para as crenças cristãs, pois referem-se à vida de Jesus. E, já que “coração” é um termo amplamente utilizado em discursos religiosos, a exploração de suas representações nos textos evangélicos se mostra fecunda.

Posto isso, considerando que “[...] é possível identificar os repertórios de um indivíduo ou de uma área por meio das representações” (VIAN JR., 2017, p. 9), buscamos apresentar, nos estratos léxico-gramatical e semântico-discursivo, os papéis desempenhados pelo termo “coração” no âmbito religioso cristão. Para tal, fazemos uso do arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), utilizando o sistema de transitividade, uma vez que, “para a compreensão das representações, o foco das análises é a oração em sua função experiencial” (VIAN JR., 2017, p. 9). Assim sendo, a análise das representações de coração se deu no escopo da metafunção ideacional.

Com isso, a relevância do estudo se dá, também, pela escassa produção científica de pesquisas que analisam textos bíblicos pelo viés da LSF. Destacamos a dissertação de Rossi (2015), que versa sobre como as mulheres são representadas nos quatro evangelhos da Bíblia. À vista disso, esta investigação procura criar uma interface entre as áreas da

Linguística e da Teologia, colaborando com a interdisciplinaridade dos saberes.

Tendo em vista nosso objetivo, situamos, primeiramente, a pesquisa, estabelecendo as bases teóricas que alicerçam a investigação. Em seguida, apresentamos os caminhos metodológicos que percorremos, seguidos dos resultados encontrados e a discussão pertinente a eles. Por fim, tecemos as considerações finais.

2 SITUANDO A PESQUISA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Alicerce Discursivo: língua, cultura e religião

Considerando que os textos se materializam dentro do campo da atividade social (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), a língua é também um sistema cultural, orientado para as funções comunicativas de seus falantes/escritores. Assim, uma vez que nosso objeto de análise está inserido em uma esfera discursiva, é necessário situá-lo no terreno da cultura, a fim de verificar seu contexto de atuação.

O antropólogo americano Geertz (1926-2006), que se dedicou ao estudo de vários temas sociais, incluindo a religião, postula que “[...] a cultura é definida como um sistema de símbolos, os quais articulam e veiculam uma rede de significados” (GIUMBELLI, 2011, p. 200). Nesse sentido, a religião, por fazer parte da cultura, também é um sistema

de símbolos e significados, conferindo sentido à existência humana. Tais símbolos se desdobram em ritos, gestos e, de forma especial para este trabalho, textos. Explorar um *corpus* bíblico é, portanto, uma tentativa de lançar luz a uma parte da realidade cultural de uma comunidade, a qual utiliza a Bíblia como fonte confiável de revelações divinas.

Todavia, o antropólogo sinaliza que não devemos reduzir a religião a um fenômeno puramente social, desprezando suas dimensões psicológicas e filosóficas (GIUMBELLI, 2011, p. 204). Com efeito, o discurso religioso perpassa o campo social e suas relações, porém, seu fim último é a conversão do homem a um caminho tipicamente espiritual. Assim, o fenômeno religioso é, conseqüentemente, individual e social. Não um ou outro, mas um em conjunto com o outro, influenciando-se mutuamente.

Posto isso, o discurso religioso impacta o ser humano ao passo que veicula uma rede de crenças que guiam o homem nas esferas individual e social. Partindo dessa perspectiva, a investigação linguística das representações do termo “coração” nos evangelhos contribui, direta e indiretamente, para a compressão do ser em si, em suas particularidades culturais, sociais e filosóficas, haja vista a intrínseca correlação entre língua, sociedade e cultura.

No tocante aos textos bíblicos, convém pontuar que a Bíblia é composta por setenta e três livros, além de ser a obra mais lida em todo o mundo, de acordo com a Sociedade Bíblica do Brasil (2019). Desses livros, quatro são funda-

mentais: os evangelhos, porque contam a história de Jesus, a figura central do cristianismo (BORG, 2001). Os evangelhos de Lucas, Mateus e Marcos possuem semelhanças em suas histórias, sendo, assim, considerados sinóticos. João, o último a escrever seu livro, destoa dos outros evangelistas por apresentar um conteúdo inédito, além de narrar sob um ponto de vista diferente. Borg (2001) destaca que uma das diferenças reside na mensagem de Jesus: nos sinóticos, Cristo anuncia o Reino de Deus; em João, o Messias fala sobre si mesmo.

Contudo, apesar de os evangelhos se aproximarem de relatos biográficos, a intenção comunicativa dos textos evangélicos é outra: “[...] não há dúvida de que os evangelhos não são crônicas nem biografias, são documentos de fé”⁴ (LATOURELLE, 1982, p. 20). Os evangelhos, à vista disso, são textos que tratam de uma realidade suprassensível. Não se restringem, por conseguinte, a somente relatar a vida de Jesus, mas em direcionar o homem, por meio da fé, ao encontro com o Cristo e, concomitantemente, ao Reino dos Céus. Nas palavras de Latourelle (1982),

[...] não é suficiente mostrar que temos acesso a Jesus de Nazaré por meio dos Evangelhos, o que temos que fazer, antes de tudo, é mostrar que a mensagem cristã afeta o homem e as questões fundamentais que o homem se faz, que existe uma ligação muito estreita entre o mistério de Cristo e o mistério do homem e que esses dois mistérios

4 Nossa tradução de: “No cabe duda de que los evangelios no son ni unas crônicas ni unas biografías, sino unos documentos de fe” (LATOURELLE, 1982, p. 20).

estão destinados a se encontrar e a se iluminar⁵ (LATOURELLE, 1982, p. 14).

Os evangelhos tecem, assim, um discurso de identificações, pois buscam elevar o ser humano à realidade espiritual, identificando-o com Cristo. Nesse ínterim discursivo, nosso estudo encontra terra fecunda para germinar e dar frutos.

Após o exposto, passamos, agora, à teoria linguística que norteia nossas análises.

2.2 A Linguística Sistêmico Funcional e o Sistema de Transitividade

Considerando que o escopo deste estudo é analisar as representações de “oração” nos quatro evangelhos, lançamos mão do sistema de transitividade, proposto por Halliday (1994) e revisado por Halliday e Matthiessen (2004), haja visto que esse sistema nos possibilitará explorar a oração como um constructo que exprime significados experienciais. Antes, faz-se necessário entender como a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) pensa a língua, para, então, explorarmos o sistema de transitividade.

A LSF define que a linguagem é um meio para construir significados e interagir com outros indivíduos. Dessa forma, dentro do sistema que a língua oferece, nossas escolhas lin-

5 Nossa tradução de: “[...] no basta con mostrar que tenemos acceso a Jesús de Nazaret a través de los evangelios, lo que hemos de hacer ante todo es mostrar que el mensaje cristiano afecta al hombre y a las cuestiones fundamentales que el hombre se plantea, que existe un vinculo muy estrecho entre el misterio de Cristo y el misterio del hombre y que estos dos mistérios están destinados a encontrarse y a iluminarse mutuamente” (LATOURELLE, 1982, p. 14).

guísticas são subordinadas às nossas necessidades comunicacionais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Isso nos leva a entender que a língua é um sistema sociosemiótico, pois todo o uso linguístico parte de um contexto social, no qual o falante/escritor evoca diversos recursos para instanciar seus textos. Logo, para a LSF, o texto deve ser sempre analisado a partir de sua relação com o campo de atividade social em que se inscreve.

Nessa perspectiva, Halliday (1994) define que a língua desempenha três funções, que ele classifica como “metafunções”. Assim, utilizamos a língua para exprimir significados e representar experiências (metafunção ideacional); e para trocar informações e nos posicionar perante o outro (metafunção interpessoal). Entretanto, para que isso ocorra, é necessário organizar nossa mensagem em textos (metafunção textual).

Como ressaltado, uma das funções básicas e primordiais da língua é representar experiências. Halliday e Matthiessen (2004) destacam que essas experiências podem ocorrer tanto no mundo exterior (físico/real), quanto no mundo interior (consciência), o que revela, portanto, que a linguagem possui uma função experiencial. Fuzer e Cabral (2014, p. 33) esclarecem que “a função experiencial é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo”, o que é materializado linguisticamente por meio de orações. O sistema que analisa a natureza das experiências instanciadas nas orações, bem como seus participantes e

em quais circunstâncias ocorrem tais ações, é o Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

É preciso entender, de antemão, que a transitividade no âmbito da LSF é diferente do que conceitua a gramática tradicional.

Na perspectiva tradicional, a transitividade refere-se à relação dos verbos com os seus complementos. Já na Gramática Sistêmico-Funcional, a transitividade é um sistema de descrição de *toda a oração*, a qual se compõe de processos, participantes e eventuais circunstâncias (FUZER; CABRAL, 2014, p. 40, grifo das autoras).

Dessa maneira, a transitividade, para a LSF, trata da relação nuclear entre os componentes oracionais (processos, participantes e circunstâncias), os quais formam uma figura, isto é, um significado experiencial (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Nesta pesquisa, por conseguinte, analisamos as figuras relacionadas ao termo “coração” nos enunciados presentes nos quatro evangelhos.

Como supramencionado, as orações possuem três componentes: processos, participantes e circunstâncias. Gramaticalmente, os processos se materializam por meio de grupos verbais; os participantes, por meio de grupos nominais; e as circunstâncias, por meio de grupos adverbiais e/ou sintagmas preposicionais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Halliday e Matthiessen (2004) esclarecem que os processos se configuram como o núcleo da oração e, por isso,

determinam o tipo de participante e, conseqüentemente, a figura formada. Halliday (1994) define que há seis tipos de processos, dentre eles, três principais: materiais (fazer), mentais (pensar, sentir, perceber, desejar) e relacionais (ser, estar, relacionar, atribuir); e três secundários, que estão alocados entre os principais: verbais (dizer), comportamentais (comportar-se) e existenciais (existir).

Cabe ressaltar que, “[...] em linguagem, tudo é relativo, inclusive a identificação dos tipos de processos e, por conseguinte, das figuras representadas” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 44). Assim, é necessário se ater ao contexto para classificar apropriadamente os processos. Por questões de espaço, não pormenorizamos as características de cada processo e de seus respectivos participantes. No entanto, esses serão apresentados e explicados na seção de análise dos dados (seção 4) à medida que se fizer necessário.

Além de processos e participantes, as orações também são compostas por circunstâncias, as quais “[...] adicionam significados às orações pela descrição do contexto em que o processo se realiza” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 53). Com isso, identificar o tipo de circunstância contribui para a análise das representações, já que contextualiza o significado experiencial expressado pela oração.

Logo, explorar as orações pela perspectiva da transitividade nos permite averiguar representações, uma vez que esse sistema se preocupa em perceber a figura formada e, conseqüentemente, o significado experiencial evocado pelo

falante/escritor. As representações surgem, portanto, da relação entre língua e contexto. À vista disso, justificamos o aporte teórico adotado nesta investigação.

A seguir, alicerçados discursivamente e de posse da bagagem teórica adotada na pesquisa, apresentamos os caminhos metodológicos que percorremos.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Em face do objetivo da pesquisa e da relevância do termo “coração” para a esfera religiosa, julgamos fecunda a exploração do termo nos quatro evangelhos da Bíblia, visto que tratam diretamente da vida de Jesus Cristo, o centro da fé cristã. Por serem textos extensos, achamos por bem submeter os evangelhos ao programa computacional *WordSmith Tools 7.0* (WST) (SCOTT, 2016), com o intuito de selecionarmos pontualmente os enunciados que são pertinentes ao escopo do trabalho.

Os textos foram gravados em formato *txt* e alocados no WST. Após esse processo, criamos uma lista de palavras por meio da ferramenta *WordList*, a qual nos apontou o total de 58 ocorrências do termo “coração” nos quatro evangelhos. Ressaltamos que o vocábulo “corações” também foi considerado, visto que é a forma flexionada no plural da palavra “coração”, sem, porém, ser considerado como um termo distinto. O mapeamento da quantidade de ocorrências nos permitiu ter um panorama quantitativo dos textos, o que é apresentado por meio de quadros e gráficos.

Com a ferramenta *Concord*, do WST, que nos mostra o termo selecionado em seu contexto oracional, extraímos os enunciados que apresentam “coração” ou “corações” em sua estrutura. Tais enunciados formaram o *corpus* da pesquisa, sendo o subsídio para as análises qualitativas. À vista disso, esta investigação possui uma abordagem mista, ou seja, de cunho quantiquantitativo. Dörney (2007) ressalta que, embora sejam métodos analíticos distintos, não se anulam. Pelo contrário, aliar as duas abordagens no estudo contribui para uma interpretação mais abrangente do *corpus*.

Logo depois de selecionado o *corpus*, para a concretização do objetivo proposto, percorremos os seguintes caminhos: i) análise do sistema de transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), evidenciando as funções léxico-gramaticais do termo “coração/corações” nas orações; e ii) definição das representações de coração.

Convém destacar que pelo fato de os evangelhos de Mateus, Marcos e Lucas serem sinóticos, alguns enunciados se repetem, apresentando as mesmas representações. Independentemente desse fato, todas as ocorrências foram computadas na análise quantitativa dos dados, a fim de preservar a integralidade do *corpus*.

Na apresentação dos resultados, para referenciar as passagens bíblicas, usamos as siglas Mt, Mc, Lc e Jo para Mateus, Marcos, Lucas e João, respectivamente. Utilizamos também o sistema “(Livro capítulo, versículo)”, entre parênteses. Assim, (Mt 1, 2) significa “livro de Mateus, capítulo 1, versículo 2”.

Estabelecido nosso trajeto metodológico, seguimos, na próxima seção, com os resultados das análises.

4 REPRESENTAÇÕES DE CORAÇÃO NOS QUATRO EVANGELHOS

Percorridos os caminhos indicados na metodologia e categorizados os elementos de transitividade nos enunciados selecionados, organizamos, *a priori*, os dados quantitativos em dois quadros, a saber: o Quadro 1 apresenta as ocorrências de “coração” e “corações” nos quatro evangelhos; e o Quadro 2, por sua vez, exhibe o mapeamento das funções léxico-gramaticais desempenhadas por “coração/corações” nas orações analisadas. No que se refere ao segundo quadro, mencionamos tão somente as funções observadas na investigação. Reforçamos que explorar quantitativamente o *corpus* permite um olhar mais amplo sobre o todo, o que, certamente, contribui para a análise qualitativa dos dados.

Quadro 1: Ocorrências de coração/corações nos quatro evangelhos

Evangelhos	Coração	Corações	Total
Mateus	15	1	16
Marcos	10	3	13
Lucas	12	10	22
João	7	0	7
Total	44	14	58

Fonte: Elaborada pelos autores.

Quadro 2: Mapeamento das funções léxico-gramaticais de coração/corações⁶

Evan- gelhos	Processos						Circunstância			
	Mental		Relacional				Locali- zação	Modo		Causa
	Exp	F	P	At	Idr	Pd	Lugar	Meio	Grau	Razão
Mateus	2		1	2	1	1	6		2	1
Marcos			2			1	5		2	3
Lucas	1	6	2	1	1		9	2		
João	4	1					1	1		
Total	7	7	5	2	3	2	21	3	4	4

Fonte: Elaborada pelos autores.

À luz dos dados obtidos, observamos que Lucas foi o que mais empregou o termo “coração/corações” em seu evangelho, contabilizando 37,93% das ocorrências. Em seguida, temos o evangelho de Mateus (27,59%), Marcos (22,41%) e, por fim, João (12,07%).

No tocante aos elementos de transitividade exibidos pelo Quadro 2, notamos o expressivo uso do termo como circunstância de lugar. Esse fato demonstra que é no coração que as coisas acontecem e/ou residem. A presença de orações mentais indica o uso figurado de “coração” para representar o mundo interior do homem, ainda que tais movimentos interiores mobilizem ações externas. Assim, a partir dos usos do termo “coração” nos enunciados que compõem o *corpus*, tomando por base o sistema de transi-

6 Exp = Experienciador; F = Fenômeno; P = Portador; At = Atributo; Idr = Identificador; Pd = Possuído.

tividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), elencamos cinco representações para “coração” nos quatro evangelhos: Razão; Plenitude do ser; Relicário; Centro de virtudes e vícios; e Fonte das emoções.

Para a apresentação das análises e interpretação dos dados, selecionamos quatro exemplos de cada representação, com o intuito de demonstrar como esses significados experienciais foram instanciados pelos evangelistas. Como forma de organizar os resultados, dividimos esta seção em cinco subseções, que apresentam, em ordem de maior para menor ocorrência, as representações encontradas.

4.1 Coração como razão

Contrariando a ideia platônica de que a parte da alma alocada no coração era responsável apenas pelas emoções, todos os quatro evangelhos apresentam a representação de “coração como centro da razão humana”. Inclusive, convém destacar que, nos textos, esta representação é a mais recorrente, totalizando 19 enunciados que apontam para esse significado.

Ex. 1	Ele cegou-lhes os olhos, endureceu-lhes o CORACÃO , para que não vejam com os olhos nem <i>entendam</i> com o CORACÃO e se convertam e eu os sare (Is 6,10). (Jo 12, 40)
-------	--

Em (1), extraído de João, o processo mental cognitivo “entendam” e o uso de “coração” como circunstância de

modo indicam o meio pelo qual o ser humano compreende os fatos. Com isso, endurecer o coração significa não entender, não assimilar as informações. Nesse cenário, por estar diante de um povo incrédulo, o evangelista cita essa passagem do livro de Isaías para explicar o porquê do ceticismo das pessoas mesmo diante de tantas manifestações divinas. À vista disso, o “coração” representa o centro da razão humana.

De maneira análoga, no exemplo (2), extraído de Lucas, Jesus utiliza o termo “coração” para se referir à razão e, conseqüentemente, à disposição para crer nas palavras dos profetas acerca de sua ressurreição dentre os mortos. Nesse episódio, conhecido como “Os discípulos de Emaús”, Jesus conversa com dois discípulos que estavam fugindo de Jerusalém. Convém salientar que eles, a princípio, não reconheceram que estavam na presença de Cristo. Ao serem indagados sobre a fuga, eles relatam que os sumos sacerdotes haviam entregado Jesus à morte de cruz e que estavam, de certa forma, decepcionados, pois acreditavam que Jesus restauraria Israel. Assim, mesmo com o testemunho de algumas mulheres que viram o sepulcro vazio, os dois discípulos estavam fugindo da cidade, porque não acreditaram no acontecimento.

Ex. 2	Jesus lhes disse: Ó gente sem inteligência! Como <i>sois</i> tardos de CORAÇÃO para <i>credes</i> em tudo o que anunciaram os profetas! (Lc 24, 25)
-------	--

A incredulidade dos discípulos é expressada pelo processo relacional “sois” e o Atributo “tardos de coração”, que se refere aos discípulos, pois não compreendiam o fato, apesar de conhecerem os escritos dos profetas. A representação de “coração” como razão se endossa com o uso do processo mental cognitivo “crerdes”. Desse modo, ser tardo de coração interfere, negativamente, na compreensão e aceitação do Fenômeno “tudo o que anunciaram os profetas”.

Em (3), Jesus discorre sobre a fé para seus discípulos. O processo mental cognitivo “duvidar”, polarizado negativamente por “não”, indica que o coração é o local onde a razão está enraizada, dado que “coração”, nesse exemplo, funciona como circunstância de lugar. Esse significado é reforçado por “acreditar”, processo mental cognitivo, que estabelece um contraponto com a oração anterior. Logo, a ação de crer perpassa o coração, aqui representado como o lugar da racionalidade e confiança.

Ex. 3	Em verdade vos declaro: todo o que disser a este monte: Levanta-te e lança-te ao mar, se <i>não duvidar</i> no seu CORAÇÃO , mas <i>acreditar</i> que sucederá tudo o que disser, obterá esse milagre. (Mc 11, 23)
-------	---

Ex. 4	Jesus tomou de novo a barca, passou o lago e veio para a sua cidade. Eis que lhe apresentaram um paralítico estendido numa padiola. Jesus, vendo a fé daquela gente, disse ao paralítico: “Meu filho, coragem! Teus pecados te são perdoados.” Ouvindo isto, alguns escribas murmuraram entre si: “Este homem blasfema.” Jesus, <i>penetrando</i> -lhes os pensamentos, perguntou-lhes: “Por que <i>pensais</i> mal em vossos CORAÇÕES ? (Mt 9, 1-4)”
-------	--

No exemplo (4), Jesus cura um paralítico, o que desperta murmúrios por parte dos escribas. Diante dos rumores, Jesus questiona-lhes o porquê de pensarem mal a respeito das curas que ele realizava. Para isso, Cristo utiliza o termo “coração” como circunstância de lugar, alinhando-se ao exemplo (3). O processo mental cognitivo “pensais”, apreciado negativamente por “mal”, aponta para coração como razão. Observamos que o processo mental perceptivo “penetrando” e o Fenômeno “os pensamentos” corroboram a representação.

Percebemos, portanto, a partir dos exemplos, que o coração é utilizado para caracterizar a abertura das pessoas frente ao novo e para expressar o local onde ocorrem os pensamentos.

4.2 Coração como plenitude do ser

A segunda representação com maior recorrência foi “coração como plenitude do ser”, com 15 ocorrências. No exemplo (5), Jesus, ao chamar os fariseus e escribas de hi-

pócritas, cita uma passagem do profeta Isaías, na qual “coração” funciona como Portador do Atributo “longe”. Nessa função, “coração” é aquele que apresenta uma característica ou uma circunstância. Dessa forma, a oração relacional, cujo núcleo é o processo “está”, aponta para o distanciamento entre os corações dos fariseus e dos escribas e Jesus.

À vista disso, considerando o teor de avaliação presente no trecho, depreendemos que o coração representa a verdade da pessoa, o cerne. Ter o coração perto de Jesus é estar inteiramente junto dele. Assim, para o cristianismo, a fé é expressada mais com o coração, isto é, com a vida, do que com palavras. Esse fato pode ser observado pela adversidade entre a oração verbal “Este povo honra-me com os lábios” e a oração relacional “o seu coração está longe de mim”, contrapostas por “mas”.

Ex. 5	Jesus disse-lhes: Isaías com muita razão profetizou de vós, hipócritas, quando escreveu: Este povo <i>honra-me</i> com os lábios, mas o seu CORAÇÃO <i>está</i> longe de mim. (Mc 7, 6)
Ex. 6	Respondeu ele: <i>Amarás</i> o Senhor teu Deus de todo o teu CORAÇÃO , de toda a tua alma, de todas as tuas forças e de todo o teu pensamento (Dt 6,5) [...]. (Lc 10, 27)
Ex. 7	Assim vos tratará meu Pai celeste, se cada um de vós não <i>perdoar</i> a seu irmão, de todo seu CORAÇÃO . (Mt 18, 35)

Tanto no exemplo (6), quanto em (7), o “coração” possui a função de circunstância de modo/grau, indicando a força e a forma que se deve realizar a ação expressa pelo

processo. Em (6), extraído do evangelho de Lucas, o processo mental afetivo “amarás” e a circunstância de grau “de todo o teu coração” apontam para a intensidade que se deve ter na ação de amar a Deus. O excerto, que é uma citação de Deuterônimo, também possui outras circunstâncias de modo: “de toda a tua alma”, “de todas as tuas forças” e “de todo o teu pensamento”, as quais reforçam a representação de “coração” como a plenitude da pessoa. Amar a Deus de todo coração é, portanto, empregar todo o ser nessa atividade.

O excerto em (7) está inserido dentro da Parábola do Servo Cruel, que se refere ao perdão. Na narrativa, um servo deve ao seu patrão e, após clamar por piedade, é perdoado por seu senhor. Porém, esse mesmo servo cobra a um companheiro de serviço que lhe devia, o qual também clamou por piedade da parte do servo, pois não tinha dinheiro. No entanto, mesmo sendo perdoado pelo patrão, o servo não demonstra a mesma atitude e manda prender seu companheiro de serviço. O patrão, ao saber da impiedade do servo, entregou-o aos algozes até que pagasse, centavo por centavo, a sua dívida. Essa parábola, proferida por Jesus, serve para exemplificar que o perdão de Deus é concedido àqueles que perdoam aos outros.

À vista disso, o processo mental afetivo “perdoar” é contextualizado por “de todo seu coração”, determinando, assim, as condições para que se tenha a misericórdia celeste. O “coração”, nesse caso, representa todo o ser. O ato de perdoar, assim sendo, pressupõe a entrega total do ser humano.

Ex. 8	Durante a ceia, - quando o demônio já <i>tinha lançado</i> no CORACÃO de Judas, filho de Simão Iscariotes, o propósito de traí-lo [...]. (Jo 13, 2)
-------	--

No exemplo (8), extraído de João, o “coração” é empregado como circunstância de lugar, pois é o local em que o Fenômeno “o propósito de traí-lo” se encontra. O processo mental “tinha lançado” expressa a ação feita pelo Experienciador “demônio”, recaindo sobre Judas a tarefa de entregar Jesus aos romanos. O coração de Judas, ao ser palco de tal ação, demonstra que o discípulo foi corrompido pelo demônio. Assim sendo, no coração de Judas estão seus propósitos, seus desígnios, sua verdade.

Como analisado, o coração também representa a verdade de uma pessoa, sua plenitude. Como circunstância de grau, percebemos que agir “de todo o coração” expressa intensidade, integralidade, sinceridade. Como participante de processos relacionais, o coração demarca quem a pessoa é e onde ela está.

4.3 Coração como relicário

Uma das acepções de relicário, segundo o dicionário digital Aulete (2021), é “caixa ou baú onde se guardam objetos de grande valor afetivo”. À vista disso, o coração é representado, em nove enunciados, como o lugar em que se guarda o que possui valor. Convém destacar que, das nove ocorrências, sete estão no evangelho de Lucas e as outras

duas, no evangelho de Mateus. Dessas ocorrências, o “coração” funciona como circunstância de lugar em oito enunciados, justificando a escolha do termo “relicário” para designar esta representação. Na outra ocorrência, apresentada em (9), coração é Portador.

Ex. 9	[...] a boca <i>fala</i> daquilo de que o CORAÇÃO <i>está</i> cheio. (Lc 6, 45)
-------	--

Como Portador, o “coração” se relaciona com o Atributo “cheio”, caracterizando-o, implicitamente, como o lugar que comporta a Verbiagem do processo verbal “fala”. Verbiagem, a título de conhecimento, é a mensagem transmitida por orações verbais. O “coração”, nesse excerto, apesar de não possuir a função de circunstância de lugar, representa um local, um baú, onde se guardam as verdades do ser. Com isso, percebemos que, no estrato léxico-gramatical, o termo é Portador. No entanto, no estrato semântico-discursivo, o “coração” representa um lugar.

Em (10), também retirado do evangelho de Lucas, os processos mentais cognitivos “conservava” e “meditando”, juntamente com a circunstância de lugar “no seu coração”, indicam que o coração, além de ser o centro da razão, como visto na subseção 4.1, é também o lugar em que se mantém guardado o produto da meditação.

Ex. 10	Maria <i>conservava</i> todas estas palavras, <i>meditando-as</i> no seu CORAÇÃO . (Lc 2, 19)
--------	--

Os exemplos (11) e (12) são as duas ocorrências de “coração como relicário” no evangelho de Mateus. O trecho presente em (11) é uma das passagens sinóticas, referindo-se ao mesmo evento de (9). Apesar da semelhança, Mateus utiliza o “coração” como circunstância de lugar, pois aponta a região de onde transborda a Verbiagem do processo verbal “fala”, assim como em (9). No exemplo, “transborda” se comporta como processo mental cognitivo, pois indica o contingente que brota do coração e gera os atos verbais.

Ex. 11	Porque a boca <i>fala</i> do que lhe <i>transborda</i> do CORAÇÃO . (Mt 12, 34)
Ex. 12	Quando um homem ouve a palavra do Reino e não a <i>entende</i> , o Maligno vem e arranca o que foi semeado no seu CORAÇÃO . Este é aquele que recebeu a semente à beira do caminho. (Mt 13, 19)

O exemplo (12) está inserido na explicação de Jesus sobre a Parábola do Semeador. No trecho em questão, Jesus revela que o Maligno retira do coração a palavra não entendida, ou seja, que não está enraizada. À vista disso, o “coração” indica o local onde a palavra é semeada, sendo, portanto, circunstância de lugar. O processo mental cognitivo “entende” simboliza que no coração habitam as palavras

processadas pela cognição. A polaridade negativa “não”, que recai sobre esse processo, esclarece que não entender a “palavra do Reino” abre brechas para o Maligno retirar o que está no relicário, isto é, no coração.

A representação de coração como relicário é, como visto nos exemplos, um indicador de que o coração é visto como um local onde estão as coisas importantes, o que é evidenciado pelo expressivo uso do termo como circunstância de lugar. Assim, guardamos no coração aquilo que julgamos ter valor.

4.4 Coração como centro de virtudes e vícios

Para entendermos o que é virtude no campo da atividade religiosa, recorreremos ao Catecismo da Igreja Católica. No parágrafo 1803 do documento, virtude é definida como “[...] uma disposição habitual e firme para praticar o bem” (CIC, 2000). Nessa perspectiva, definimos vício como o oposto, isto é, uma disposição para praticar o mal. Notamos, à vista disso, que ambos são disposições do ser para praticar algo. Assim, ao representar “coração como centro de virtudes e vícios”, os evangelistas consideram que as disposições humanas, orientadas para o bem ou para o mal, nascem do coração. Computamos oito ocorrências desta representação, cinco em Mateus, duas em Marcos e uma em Lucas.

Ex. 13	Velai sobre vós mesmos, para que os vossos CORAÇÕES não se <i>tornem</i> pesados com o excesso do comer, com a embriaguez e com as preocupações da vida; para que aquele dia não vos apanhe de improviso. (Lc 21, 34)
--------	--

Em (13), o processo relacional atributivo “tornem” caracteriza como “pesados” (Atributo) os “corações” (Portador) que se entregam ao “excesso do comer”, à “embriaguez” e às “preocupações da vida”. Convém pontuar que a oração mental “velai sobre vós mesmos” introduz “para que os vossos corações não se tornem pesados” como circunstância de causa finalidade. Assim, é necessário velar, vigiar as próprias condutas, pois o coração pode se tornar pesado, ou seja, pode se corromper. Por esse ângulo, o “coração é o centro de virtudes e vícios”, a depender da forma que se age.

No exemplo (14), Jesus explica a origem dos vícios, os quais tornam o homem impuro. Diante disso, o processo “procedem” se classifica como existencial, porque aponta a origem dos maus pensamentos: o coração, que é, dessa forma, circunstância de lugar. Pensamentos, aqui, não são vistos como produtos da razão, mas as inclinações do homem ao vício, conforme é explicitado por “devassidões, roubos, assassinatos, adultérios, cobiças, perversidades, fraudes, desonestidade, inveja, difamação, orgulho e insensatez”. Do coração, portanto, emergem os vícios, nesse caso.

Ex. 14	Porque é do interior do CORAÇÃO dos homens que <i>procedem</i> os maus pensamentos: devassidões, roubos, assassinatos, adultérios, cobiças, perversidades, fraudes, desonestidade, inveja, difamação, orgulho e insensatez. Todos estes vícios <i>procedem</i> de dentro e tornam impuro o homem. (Mc 7, 21-23)
Ex. 15	Eu, porém, vos digo: todo aquele que <i>lançar um olhar de cobiça</i> para uma mulher, já <i>adulterou</i> com ela em seu CORAÇÃO . (Mt 5, 28)

No exemplo (15), percebemos que, por meio do processo comportamental “adulterou” e da circunstância de acompanhamento “com ela”, o adultério acontece, primeiramente, no coração. A oração comportamental “lançar um olhar de cobiça para uma mulher”, nesse sentido, endossa esta representação, pois o coração se torna a fonte do comportamento humano, de onde nascem os impulsos. O “coração” é, assim, a circunstância de lugar do processo comportamental “adulterou”.

Ex. 16	Bem-aventurados os que <i>têm</i> um CORAÇÃO de pobre, porque deles é o Reino dos céus! [...] Bem-aventurados os purros de CORAÇÃO , porque <i>verão</i> Deus! (Mt 5, 3.8)
--------	--

Em (16), temos duas ocorrências do termo “coração”. A primeira, “coração de pobre”, funciona como Possuído do processo relacional possessivo “têm”, sinalizando algo a se possuir, uma virtude a se cultivar, o que é reforçado pela cir-

cunståncia de causa razão “porque deles é o Reino dos céus”, que também é uma oração relacional. Assim, ter a virtude da pobreza é um passo para ser bem aventurado e ter o Reino dos céus. De maneira similar, a segunda ocorrência de “coração” em (16) expressa uma virtude: a pureza. Nesse caso, porém, “puros de coração” é Atributo de “bem aventurados”, pois determina uma característica para que se possa “ver a Deus”. Assim, embora não tenham sido empregados como circunstâncias de lugar em (16), o “coração” é indicador de onde estão as virtudes.

Logo, percebemos, a partir de (13), (14) e (15), que do coração brotam os vícios, isto é, inclinações pecaminosas⁷ que se refletem no comportamento humano. Em contrapartida, do coração também provêm as virtudes, como visto em (16). No coração, à vista disso, estão as disposições do homem, o qual se orienta para o bem ou para mal, isto é, para a graça ou para o pecado, de acordo com as atitudes humanas.

4.5 Coração como fonte das emoções

A representação de “coração como fonte das emoções” apresentou seis ocorrências, sendo a menos recorrente no *corpus*. Dos quatro evangelhos, apenas Mateus não utilizou o termo nesse sentido. Em compensação, João representou quatro vezes o “coração” como o centro emocional do ser

7 Considerando que tais textos funcionam dentro da esfera religiosa cristã, na qual os vícios são gerados pela repetição dos pecados. “O pecado arrasta ao pecado; gera o vício, pela repetição dos mesmos actos” (CIC, 2000, § 1865).

humano. Tanto em Marcos, quanto em Lucas, computamos apenas uma ocorrência desta representação.

Ex. 17	Não se <i>perturbe</i> o vosso CORAÇÃO . <i>Credes</i> em Deus, <i>crede</i> também em mim. (Jo 14, 1)
Ex. 18	[...] sem dúvida, agora estais tristes, mas hei de ver-vos outra vez, e o vosso CORAÇÃO se <i>alegrará</i> e ninguém vos tirará a vossa alegria. (Jo 16, 22)

Nos exemplos (17) e (18), o “coração” funciona como Experienciador, ou seja, a entidade que vivencia o processo mental. Em (17), notamos o processo mental afetivo “perturbe”. O termo “não”, que polariza negativamente a oração, é um indicativo de que o enunciado é uma ordem sobre o que não deve ser feito. Os processos mentais cognitivos “credes” e “crede”, juntamente com os Fenômenos “em Deus” e “em mim”, são apontados como a saída para que o coração não se perturbe. Em (18), o processo mental afetivo “alegrará” demonstra um sentimento positivo, o que é semanticamente oposto ao do exemplificado em (17). Em ambos os casos, por ser Experienciador, o coração se torna uma metáfora para o ser humano, pois toma para si a capacidade de sentir.

O exemplo (19), da mesma forma que (2), refere-se à passagem dos discípulos de Emaús. No excerto, o processo “abrasava” se comporta como mental afetivo, pois indica a inquietação, a excitação dos discípulos diante das palavras de Jesus. O “coração” é, desse modo, Experienciador da ora-

ção, assim como em (17) e (18), visto que executa a ação de ser abrasado.

Ex. 19	Diziam então um para o outro: Não se nos <i>abrasava</i> o CORAÇÃO , quando ele nos falava pelo caminho e nos explicava as Escrituras. (Lc 24, 32)
Ex. 20	Jesus, porém, <i>suspirando</i> no seu CORAÇÃO , disse: Por que pede esta geração um sinal? (Mc 8, 12)

No exemplo (20), Jesus argumenta com os fariseus sobre se há a necessidade de sinais para comprovar sua messianidade. Diante desse fato, classificamos o processo “suspirando” como comportamental, considerando “suspirar” como “expressar-se de modo tristonho, melancólico” (AULETE DIGITAL, 2021). Jesus, assim, demonstra certa tristeza pela incredulidade dos fariseus. O termo “coração”, ao ser usado como circunstância de lugar, localiza a ação do processo “suspirando”. No coração do ser humano, portanto, as emoções tomam forma.

No tocante a esta representação, o termo “coração” exerce expressivamente a função de Experienciador de orações mentais afetivas, ou seja, coração é o participante que sente. Como circunstância de lugar, as orações indicam que no coração residem os sentimentos.

Após a exposição dos exemplos que justificam as cinco representações encontradas para o termo “coração” nos quatro evangelhos, prosseguimos com as considerações finais.

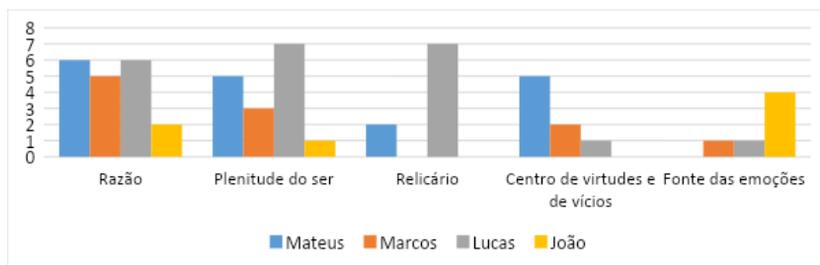
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a inerente necessidade de atuar e se expressar no mundo, o ser humano representa – com gestos, símbolos e, especialmente, palavras. Para isso, o falante/escritor evoca e organiza vários e diversos recursos que a língua oferece, o que gera significados múltiplos. Representar é, assim, uma atividade de manuseio, de construção, de encaixe. As peças podem ser as mesmas, como as cinquenta e oito ocorrências de coração nos evangelhos, porém, a depender de seu uso e de seu entorno, formam diferentes figuras.

Nesse cenário, investigar as representações de “coração” nos quatro evangelhos possibilitou, entre outras coisas, conhecer a vivacidade e a dinamicidade da palavra. Ora o “coração” é razão, ora é sentimento, ora é território do qual brotam as inclinações do homem: as virtudes e os vícios. O “coração” pode ser um relicário do ser humano ou ser totalmente o humano. As representações de “coração” dentro da esfera bíblica se configuram, portanto, como um exercício de representar o homem como aquele que pensa, é, rememora, age e sente.

O Gráfico 1, abaixo, retrata a distribuição das representações em cada evangelho, sintetizando os resultados obtidos.

Gráfico 1: Mapeamento das representações nos quatro evangelhos

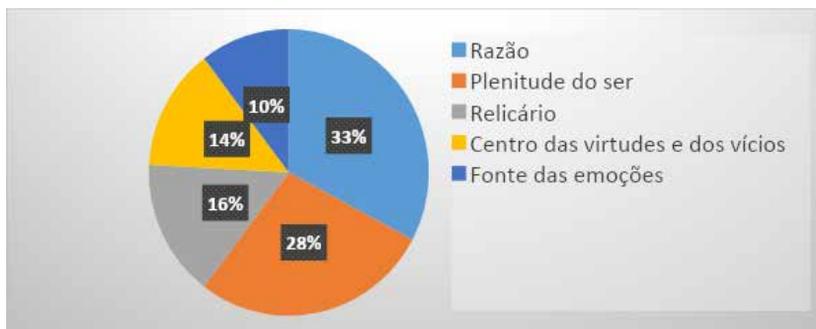


Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebemos que Lucas foi o único evangelista que empregou “coração” nos cinco sentidos, empenhando-se mais em representar “coração” como plenitude do ser (sete ocorrências), relicário (sete ocorrências) e razão (seis ocorrências). Em contrapartida, o autor sagrado não explora a representação de “coração” como centro de virtudes e vícios (uma ocorrência) e como fonte das emoções (uma ocorrência). Logo, para Lucas, o “coração” está mais voltado para o “ser” do que para o “sentir”. Por outro lado, João é o que mais representa “coração” como emoção, contabilizando quatro ocorrências das sete presentes em seu evangelho.

O Gráfico 2, abaixo, ilustra a distribuição percentual das representações no *corpus*.

Gráfico 2: Distribuição das representações nos quatro evangelhos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados evidenciam, portanto, que os textos evangélicos perduram a ideia de “coração” como centro do ser humano, o que vai ao encontro da visão cardiocêntrica de Aristóteles. Notamos que, apesar de sabermos que o regente do corpo é o cérebro, o discurso que relaciona o “coração” com o ser humano é atual e vivo. Observamos também que, ao contrário do que é difundido popularmente, o “coração” não é, na maioria das vezes, emoção. Nos evangelhos, a representação de “coração” como centro racional do homem se sobressai em relação às outras, computando 33% das ocorrências, enquanto que a representação de “coração” como fonte das emoções contabiliza apenas 10%.

Percebemos, assim, que a realidade humana é perpassada por representações, sendo a linguagem o sistema responsável por isso. A religião, por ser parte da sociedade,

também se insere nessa trama, criando e aderindo representações. A presente investigação esclarece, à vista disso, a maneira como uma parcela da população utiliza o termo “coração” para se expressar. Dessa forma, representar é, essencialmente, um exercício de ser no mundo, ao passo que estudar as representações é uma tentativa de interpretar o mundo.

6 REFERÊNCIAS

AULETE DIGITAL. *Lexicon Editora Digital*, 2021. Disponível em: <https://aulete.com.br/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BÍBLIA SAGRADA. Trad. CNBB. 6. ed. Brasília, São Paulo: CNBB; Canção Nova, 2012.

BORG, M. J. *Reading the Bible again for the first time: taking the Bible seriously but not literally*. Australia: Harper-Collins, 2001.

CASTRO, F. S.; LANDEIRA-FERNANDES, J. Alma, corpo e a antiga civilização grega: as primeiras observações do funcionamento cerebral e das atividades mentais. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 798-809, 2011.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. São Paulo: Paulinas/Loyola, 2000.

DÖRNYEI, Z. Quantitative, Qualitative And Mixed Methods Research. In: DÖRNYEI, Z. *Research Methods In Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 24-47.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GIUMBELLI, E. Clifford Geertz: a religião e a cultura. In: TEIXEIRA, F. (org.). *Sociologia da Religião: enfoques teóricos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3 ed. London: Holder Educacional, 2004.

KOZASA, E. H. *Nossas emoções nascem no coração ou no cérebro?*. 2012. (03m08s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KQRhHcZglrs>. Acesso em: 24 nov. 2020.

LATOURELLE, R. *A Jesus el Cristo por los Evangelios*. Tradução Alfonso Ortiz. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1982.

MILAGRE eucarístico de Lanciano. *Miracoli Eucaristici*. Milão, 2006. Disponível em: http://www.miracolieucaistici.org/pr/Liste/scheda_b.html?nat=italia&wh=lanciano&ct=Lanciano,%20750%20D.C. Acesso em: 18 nov. 2019.

ROSSI, A. M. *Diferentes vozes, diferentes olhares: representações para as mulheres na perspectiva Sistêmico-Funcional nos evangelhos*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, p. 161. 2015.

SCOTT, M. *Programa WordSmith Tools*. Versão 7.0. Oxford University Press, 2016.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. A Bíblia Sagrada. 2019. Disponível em: <https://www.sbb.org.br/a-biblia-sagrada/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

VIAN JR., O. Prefácio. In: FUZER, C.; SILVA, T. S. (org.). *Linguagem e Representações: estudos em Linguística Sistêmico-Funcional*. Santa Maria: UFSM, PPGL Ed., 2017.

PERSPECTIVAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: análise de um plano de aula elaborado em meados de 1980¹

Micheline Matutino Carneiro²
Vanessa Regina Duarte Xavier³

Introdução

O presente trabalho tem como propósito analisar as semelhanças e divergências entre um plano de aula escrito em meados de 1980 e a abordagem do mesmo tema em um livro didático atual. O interesse pelo tema surgiu a partir de questionamentos a respeito de como perdura uma tradição escolar gramatical, mesmo com propostas de ensino que visam a suplantá-la, ao desenvolverem aquilo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa chamam de Eixo da Reflexão e Análise Sobre a Língua. As perspectivas de ensino de língua alinham-se às teorias educacionais vigentes em diferentes épocas,

1 Artigo desenvolvido como Trabalho de Conclusão do Curso de Letras-Português.

2 Graduanda do curso de Letras-Português, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão.

3 Docente orientadora da pesquisa.

refletindo as concepções didáticas circundantes nos meios social e acadêmico.

O referencial teórico constituiu-se de Bunzen (2006) e Mendonça (2006), acerca do ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, de questões concernentes à análise linguística; e Inácio e Honório Filho e Alencar (2008), sobre as características do ensino no Centro de Formação de Professores Primários de Catalão. Em razão disso, a análise do plano de aula em estudo não pode prescindir da consideração do contexto educacional mais amplo em que se insere e que por meio dele se faz sentir.

O objeto de estudo deste trabalho são planos de aulas, escritos por Sylvia Dias Carneiro em meados de 1980⁴, em folhas avulsas, hoje já amareladas pela ação do tempo, pautadas, margeadas e enumeradas no canto superior direito. As lições eram escritas apenas no anverso das folhas e estas colocadas em uma pasta catálogo, contendo 99 folhas plásticas, totalizando 198 páginas manuscritas. Isso porque, conforme relatos orais da autora ainda em vida, caso houvesse mudanças na estrutura da Língua Portuguesa, ela poderia reescrever aquela página sem comprometer o sequenciamento do conteúdo ao longo da pasta. A professora, falecida em 2018, concluiu o “segundo grau” em 30 de novembro de 1967 pelo Centro de Formação de Professores Primários de Catalão

4 Os planos não estão datados, mas é possível saber a data aproximada, mediante relatos informais da irmã da autora, *Terezinha Carneiro Elias*, professora aposentada e ex-diretora do Instituto de Educação Matilde Margon Vaz, onde a autora lecionava. Segundo ela, esse plano é desde 1975 e foi usado até 1995.

(CFPPC). Em 21 de março de 1969, ela foi nomeada ao cargo de professora primária, pois passou no Concurso para Professores do Estado de Goiás. Lecionou, então, em uma escola de educação primária em Goiânia. No ano de 1976, ela passou a dar aulas na instituição em que se formou e, em 1977, concluiu também seu Curso de Licenciatura Curta pela Universidade Federal de Goiás, na cidade de Catalão-GO, na área de Ciências Humanas e Letras, no curso de Língua portuguesa. Foi professora também no Colégio Anchieta de 1979 a 1980 e no Instituto de Educação Matilde Margon Vaz desde 1975 até 1995, onde se aposentou.

De acordo com Inácio (2011, p. 14 -15),

O Centro de Formação de Professores Primários, inaugurado em Catalão no ano de 1963, expressou um momento em que a intervenção do Estado no direcionamento de políticas educacionais se firmou na região sudeste de Goiás, trazendo em seu bojo uma mudança no enfoque da prática que era exercida por professores leigos, mas que construiu novos referenciais em relação aos paradigmas anteriormente praticados.

É interessante estudar os planos de aula, pois os mesmos já existem há mais de quarenta anos, tendo sido utilizados pelo menos durante vinte anos na prática docente de Carneiro, e muita coisa desse modo de ensinar ainda pode se manter na atualidade. Os planos revelam uma forma de ensinar muito mecanicista, pois era tudo esquematizado,

com poucos textos, exposição teórica abundante e exercícios de fixação, sendo esperado do aluno tão somente uma memorização do conteúdo. Segundo Honório Filho e Alencar (2008, p. 49), à época “a maior preocupação do ensino era a reprodução e repetição de palavras e sons, sem ao menos se preocupar em ensinar os significados daquela linguagem para os educandos”, impossibilitando que os alunos refletissem sobre o que estava estudando.

É importante evidenciar que o interesse maior em compreender os métodos e perspectivas de ensino presentes nos planos advém do fato de que a discente desta pesquisa é neta da autora dos planos e também foi sua aluna particular, em um modo de formação paralela à escolar. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho consiste em refletir sobre a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa vigente em meados de 1975 até 1995, através de planos de aula escritos à época. Para tanto, estabeleceram-se como objetivos específicos: a) caracterizar a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa predominante na cidade de Catalão - Go na época referida; b) verificar a confluência dos dados obtidos com pesquisas já realizadas sobre o Centro de Formação de professores de Catalão-Goiás; c) refletir sobre possíveis consequências do modelo de ensino vigente para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP).

A hipótese deste trabalho é de que a perspectiva de ensino de LP observada nos planos, voltada para a memorização de conteúdo, mostrou-se preponderante nos anos

70, 80 e 90 do século passado, influenciada pela corrente behaviorista, e ainda ressoa na formação de professores que atuaram e/ou ainda atuam na cidade, deixando resquícios nos dias atuais.

Ao evidenciar a concepção sobre o ensino de língua de professores da época em estudo atuantes na cidade, espera-se trazer para o presente uma reflexão sobre como eram desenvolvidos os métodos e estratégias de ensino em relação ao ensino contemporâneo, considerando-se o desenvolvimento das teorias educacionais e os documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Questões teórico-metodológicas basilares

O Centro de Formação de Professores Primários de Catalão tinha por objetivo a formação de professores para atuação no magistério em todo o estado de Goiás e representou um avanço à época em termos de valorização da educação formal e profissional docente. No entanto, de acordo com Honório Filho e Alencar (2008), caracteriza-se sobretudo por uma preocupação com a absorção de conteúdos, sendo o resultado esperado a reprodução de “respostas” trabalhadas e fixadas pelo alunado. Não havia lugar para uma formação crítica, reflexiva e autônoma. Em súpula, o conhecimento de mundo do aluno não era levado em conta e ele não participava ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Ao aluno cabia repetir *ipsis litteris* as informações memorizadas em sala de aula.

Inácio (2011, p. 49) também analisa que a educação, em meados da década de 70 do século passado, estava aliada ao desenvolvimento econômico, sendo a base para tal. Sua concepção era tecnicista, utilitária e voltava-se para uma instrumentalização docente, com ênfase na prática, sob forte influência da cultura didática norte-americana. Segundo a autora (2011, p. 66),

Mudanças das políticas educacionais no Brasil que alteram a formação de professores ocorrem desde a Proclamação da República até os dias atuais, e em cada contexto histórico são geradas novas expectativas em relação à educação, levando, conseqüentemente, a novas políticas públicas que são implementadas.

Isso evidencia que a formação de professores precisa ser analisada à luz do contexto social, político e econômico mais amplo, porque são face a eles que as políticas educacionais surgem e podem ser postas em prática. A ênfase em uma educação utilitária resultou em críticas ao modelo utilizado pelo CFPP de Catalão, pela sua desumanização, como se pode observar na fala de Inácio, a seguir:

A educação voltada para a humanização perpassou a formação de professores no CFPP de Catalão, devido à preocupação com as críticas que estavam sendo suscitadas ao modelo tecnicista de educação, visto como “robotizante” em consequência da sua excessiva especialização e, também, como antidemocrático e alienante, por não

se dedicar diretamente aos problemas que atingem os homens e a comunidade. (2011, p. 72)

Nesse modelo de ensino, a responsabilidade pela aprendizagem é atribuída quase que em sua totalidade ao aluno, devido ao predomínio do individualismo neoliberal, em contraponto com as teorias construtivistas de aprendizagem, que focalizam mais no processo do que nos agentes envolvidos.

Sabe-se que passamos por mudanças bastante significativas no cenário educacional brasileiro. A BNCC (BRASIL, 2017) traz uma série de referências, como a articulação entre diferentes práticas, estimulando a integração de habilidades escritas com as práticas linguísticas, destacando a necessidade de contextualizar o conhecimento escolar diante de situações significativas para os estudantes e também sobre como o ensino nas quatro áreas do conhecimento se dará nos próximos anos, sendo a área de Linguagens a maior, e com a maior quantidade de componentes, a saber: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Artes. Possui o intuito de despertar no aluno uma postura crítica em relação às informações lidas no texto, com a checagem da validade dessas informações. A BNCC (BRASIL, 2017) dialoga com documentos já existentes no nosso cenário educacional, como os PCNs (BRASIL, 1998), sendo a sua implementação obrigatória e prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional da Educação. Os

currículos de todas as redes públicas e particulares devem ter a BNCC (BRASIL, 2017) como referencial.

O ensino da Língua Portuguesa nos documentos referidos tem como ponto central o texto, por meio do qual todos os eixos da esfera linguística serão abordados. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 67),

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/línguas (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

A BNCC (BRASIL, 2017) reforça a necessidade de que o aluno desenvolva seu senso crítico, focado em uma participação na sociedade, baseado na informação, na leitura de mundo, nas vivências e no conhecimento que ele possui. Nos tempos atuais, o jovem está imerso na cultura digital e a BNCC contempla essa realidade. O ensino de linguagem cada vez mais representa o nosso momento social, e histórico, trazendo a tecnologia para a sala de aula como uma aliada na preparação do aluno para uma atuação social mais efetiva.

De acordo com Bunzen (2006, p. 140),

Sabemos que nossa prática pedagógica se caracteriza muito mais pelas contradições, avanços e recuos, e não se reduz a mera transposição ou reprodução de esquemas teóricos. Preferimos discutir o que parece estar na arena de disputas (políticas, econômicas, sociais, culturais, científicas etc.) quando escolhemos determinados objetos de ensino e construímos um modelo didático, um projeto pedagógico, ou planejamos uma aula para ensiná-los, levando em consideração o espaço e o tempo escolar.

Pelo exposto acima, percebe-se que as estratégias de ensino-aprendizagem não são estanques, mas sofrem influências de políticas de ensino de língua, muitas vezes expressas em documentos que regulam a Educação Básica em todo o país, por exemplo. Nesse caso, materiais didáticos, como os planos de aula analisados, hão de revelar o escopo teórico-metodológico ao qual se vinculam, daí a relevância de se refletir sobre o seu conteúdo, de modo a dimensionar possíveis consequências para o processo de ensino-aprendizagem de modo geral.

Entende-se que subjaz aos planos uma concepção de língua como código a ser decifrado pelos falantes e não como objeto sócio-histórico, suscetível a influências culturais diversas e, por conseguinte, uma percepção do letramento escolar como resultante de uma mera transmissão de conteúdos, sem a necessidade de vincular a experiência concreta dos estudantes com o que se aprende em sala de aula, como se um espaço não se conectasse ao outro de maneira inequí-

voca. Bunzen (2006, p. 140, grifos do autor) destaca, a esse respeito, que não basta nos assentarmos na dicotomia “*tradicional x ensino moderno*”, mas sim entender o processo de construção de objetos de ensino e de projeto pedagógico, a partir de materiais didáticos diversos, em nosso caso, o plano de aula e o livro didático.

O autor reforça que durante um longo período, que vai desde o final do século XVIII até meados do século XIX, percebemos um destaque muito maior para o ensino de regras gramaticais e da leitura – entendida como uma prática de decodificação e memorização de textos literários – do que do escrever (2006, p. 141).

Isso demonstra a passividade atribuída ao aprendiz e o lugar reduzido para a escrita, especialmente, a escrita criativa, priorizando-se, de modo oposto, o ensino gramatical, em perspectiva tradicional, que é enraizado no próprio surgimento da gramática, como mostra Bagno (1999, p. 56):

Quando o estudo da gramática surgiu, no entanto, na antiguidade clássica, seu objetivo declarado era investigar as regras da língua escrita para poder preservar as formas consideradas mais “corretas” e “elegantes” da língua literária. Aliás a palavra gramática, em grego, significa exatamente “a arte de escrever”.

A citação revela que o uso da língua sofre sanções sociais, em decorrência do estatuto de algumas formas em consonância com os contextos de uso. Portanto, mais do

que repensar objetos de ensino, é fundamental repensar os valores inerentes aos modelos didático-pedagógicos. Nesse sentido, os planos em estudo privilegiam a aquisição via treinamento das normas gramaticais tidas como “corretas”.

A ênfase das aulas de LP no ensino de gramática também se nota a seguir, nos dizeres de Mendonça (2006, p. 199):

O ensino de gramática constitui um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas. Nas últimas duas décadas, entretanto, vem se firmando um movimento de revisão crítica dessa prática, ou seja, vem-se questionando a validade desse “modelo” de ensino, o que faz emergir a proposta da prática de **análise linguística (AL)** em vez das aulas de gramática.

Esta mudança conceitual implica também uma reviravolta em termos do prisma de análise da língua, que se desloca do ensino de regras gramaticais tradicional para uma análise mais ampla e efetiva dos usos linguísticos. Entretanto, como ressalta a autora (2006), não há modelos rígidos na sala de aula de Língua Portuguesa, mas uma verdadeira hibridização de métodos, o que demonstra que o ensino gramatical tradicional ainda se faz presente, assim como práticas condizentes com pesquisas linguísticas mais recentes. Além disso, ela destaca que alguns professores relatam ter conseguido tratar assuntos de maneira mais reflexiva, encontrando dificuldades em fazer o mesmo com outros.

De modo similar, Mendonça afirma que os professores de LP também relatam dificuldades em articular leitura, produção de textos e análise linguística e menciona que o aprendizado de nomenclaturas não pode constituir o foco central da análise linguística. Nessa perspectiva, a análise linguística⁵ pretende referir-se a esse fazer pedagógico que não se alinha ao ensino gramatical tradicional. Mais explicitamente, a autora (2006, p. 208) preconiza que a análise linguística

é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Como se vê, trata-se de um ensino de LP assentado na reflexão de fenômenos linguísticos, considerando-se a confluência entre os mecanismos gramaticais e discursivos, para o aprimoramento das competências linguísticas basilares, de ler, compreender, falar e ouvir, e não apenas no seu reconhecimento e classificação. Portanto, a perspectiva em debate propõe o movimento de realizar atividades linguísticas fundamentais para então refletir sobre elas, categori-

5 Para mais detalhes da proposta, inclusive em contraposição ao ensino gramatical tradicional, consultar tabela elaborada pela autora, disponível em Mendonça (2006, p. 207).

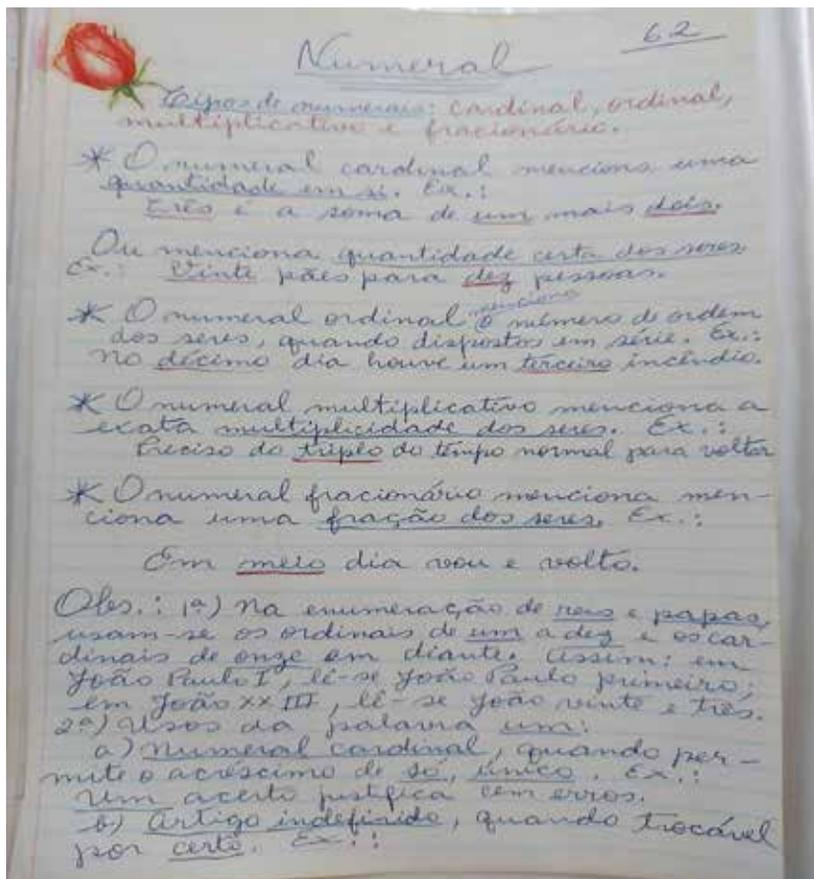
zando os elementos e descrevendo-os usando a terminologia adequada.

Concepções de ensino língua presentes em um plano de aula catalano de meados de 1980 em cotejo com um livro didático atual

Os planos analisados nessa pesquisa, em sua maioria, são escritos com caneta azul e as respostas dos exercícios e algumas partes das teorias com caneta vermelha, de forma a destacá-las. Os assuntos abordados nos planos de aula são: Comunicação, Canal de comunicação, Fonte, Signo, Classificação do signo, Língua e Linguagem, Funções da Linguagem, Níveis de Fala, Figuras da Linguagem, Letra e Alfabeto, Vogais, Consoantes e Semivogais, Fonemas, Encontros Vocálicos, Encontros Consonantais, Dígrafos, Acento Tônico, Sílabas, Notações Léxicas, Acentuação Gráfica, Substantivos, Metafonia, Artigo, Adjetivo, Polissemia, Pronomes, Numeral, Verbo, Advérbio, Preposição, Conjunção, Interjeição, Funções da partícula se, Empregos de Mal e Mau, Onde – Aonde, Função do que, Emprego de por que, porque, por quê e porquê, Palavras de classificação à parte, Sintaxe, Sujeito, Predicado, Objeto Direto, Objeto Indireto, Complemento Nominal, Agente da Passiva, Adjunto Adnominal, Adjunto Adverbial, Aposto, Vocativo, Crase, Pontuação, Classificação das orações, Concordância Nominal, Concordância Verbal, Locuções Adjetivas, Colocação Pronominal, Predicação Verbal, Verbo de Ligação, Regência, Origem da Língua Portuguesa, Radicais, Prefixos, Poesia e Versificação, Rima e Hífen.

Todos os assuntos foram tratados de uma forma padrão, ou seja, com uma mesma estrutura, iniciando com a apresentação do conceito, suas classificações, exemplos e exercícios de fixação, conforme a imagem abaixo, retirada da sua pasta contendo os planos (CARNEIRO, 1980, p. 62-64):

Figura 1 – Plano de aula com a temática “Numeral”.





- Era uma vez um ser humano pacífico.
- c) Adjetivo, quando significa um, indivisível. Ex.:
deus e sempre, sempre foi e sempre será um.
- d) Pronome indefinido, quando substitui o substantivo. Ex.:
Querer é um, poder é outro.

Exercícios

- 1) Complete com as unidades dos cardinais:
um, dois, três, quatro, cinco, seis,
sete, oito, nove.
- 2) Complete com as unidades dos ordinais:
primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto,
sexto, setimo, oitavo, nono.
- 3) Complete com as unidades multiplicativas:
simples, duplo, triplo, quaduplo, quintuplo,
sextuplo, septuplo, octuplo, nonuplo.
- 4) Complete com as dezenas dos cardinais:
dez, vinte, trinte, quarenta, cinquenta, sessenta,
setenta, oitenta, noventa.
- 5) Complete com as dezenas dos ordinais:
décimo, vigésimo, trigésimo, quadragésimo, quinqüagésimo,
sexagésimo, septuagésimo, octogésimo, nonagésimo.
- 6) Complete com os multiplicativos que existem de dez para cima: décuplo,
undécuplo (11), duodécuplo (12), trécuplo (13).
- 7) Complete com as centenas cardinais:
cem, duzentos, trezentos, quatrocentos, quinhentos.

64

 seiscentos, setecentos, oitocentos, novecentos.

8) Complete com as centenas dos ordinais: centésimo, ducentésimo, trecentésimo, quadragesésimo, quingentésimo, secentésimo, septingentésimo, octingentésimo, nongentésimo.

9) Complete com os numerais cardinais pedidos:

a) Dez mais um dá onze problemas.
b) Dez mais dois dá doze irmãos.
c) Dez mais três dá treze pontos.
d) Dez mais quatro dá quatorze ou catórze dias.
e) Dez mais cinco dá quinze anos.
f) Dez mais seis dá dezesseis noites.
g) Dez mais sete dá dezessete cruzadas.
h) Dez mais oito dá dezoito meses.
i) Dez mais nove dá dezenove horas.
j) Dez mais quarenta dá cinquenta questões.

10) Escreva por extenso os numerais abaixo:

a) 999: = nongentésimo nonagésimo nono
b) 888: = octingentésimo octogésimo oitavo
c) 777: = septingentésimo septuagésimo sétimo
d) 666: = sexcentésimo sexagésimo sexto
e) 555: = quingentésimo quinquagésimo quinto
f) 444: = quadragesésimo, quadregésimo quarto



Fonte: Carneiro (1980).

Pode-se perceber que o ensino era voltado para a memorização de conteúdo, em que o aluno deveria internalizá-lo pela força da repetição, em contraste com o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, no qual o desenvolvimento do saber linguístico implica em leitura compreensiva, ativa e crítica de textos diversos, como se vê no seguinte excerto da BNCC: “Além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras.” (BRASIL, 2017, p. 506).

Em relação ao ensino de língua portuguesa, consideramos que já se avançou bastante na contemporaneidade em termos de abordagem metodológica, fugindo de estratégias que não desafiam os alunos a ler e escrever com significados para as suas vidas. De acordo com Bunzen (2006, p. 144-152), até meados de 1970 o texto ainda não era assumido como objeto de ensino-aprendizagem, predominando a concepção de língua enquanto código, o que começou a ser alterado no final dos anos 80, embora enfocando-se os aspectos da textualidade “centrados no texto”, em detrimento dos fatores interacionais que atuam sobre o texto. A própria leitura foi ressignificada ao longo dos anos, compreendendo uma atitude responsiva e reflexiva ante o texto e não de mera “decifração” do texto escrito.

Em seus planos, Carneiro (1980) não apresentava textos para se trabalhar a compreensão ou mesmo para subsidiar

estudos de aspectos gramaticais. Sob o enfoque da análise linguística, conforme discutido na seção anterior deste trabalho: “a leitura do texto seria essencial, o ponto de partida na verdade. Só então, com o intuito de ampliar os potenciais de leitura, seriam focalizados os recursos linguísticos usados para construir sentido” (MENDONÇA, 2006, p. 212).

O livro didático de Língua Portuguesa que analisamos é recente e está de acordo com o PNL D 2017, 2018 e 2019. Intitula-se “Singular & plural⁶: leitura, produção e estudos da linguagem”, de Balthasar e Goulart (2018), e destina-se ao 8º (oitavo) ano do Ensino Fundamental. Organiza-se em quatro (4) unidades, compostas cada uma por três (3) capítulos. Interessa-nos, particularmente, o capítulo que trata dos “Numerais”, para efeitos de comparação com o plano de aula anteriormente apresentado.

Nota-se a diferença entre a exposição do mesmo assunto em materiais diferentes, uma vez que, no plano de aula, apresentam-se o título, a definição, os exemplos e exercícios de fixação, já no livro didático, tem o título, um texto para leitura, que neste caso trata-se de uma fábula, seguido por exercícios de compreensão textual e, na sequência, uma introdução ao tema dos *numerais*, a partir da observação desse expediente gramatical no texto e de uma breve exposição sobre a sua importância para a construção textual. Todavia, o material pede para que os alunos transcrevam as respostas do livro sobre a relevância dos numerais na elabo-

6 Disponível em <<https://www.calameo.com/read/002899327e4109fed245b?authid=Ah3qf7LzjYCM>>.

ração de um texto em seus cadernos, o que se coaduna à perspectiva do plano analisado, em que a transcrição de informações é importante para a memorização do aluno. O tema continua sendo tratado chamando a atenção para a função dos numerais em alguns enunciados, intercalando algumas explicações rápidas e atividades, como se pode observar abaixo:

Figura 2 – Fragmento do livro didático que trata dos numerais.

Numeral: estratégia para a organização textual

■ Leia a fábula.

O leão e as outras feras

Certo dia o leão saiu para caçar junto com três outras feras, e os quatro pegaram um veado. Com a permissão dos outros, o leão se encarregou de repartir a presa e dividiu o veado em quatro partes iguais. Porém, quando os outros foram pegar seus pedaços, o leão falou:

– Calma, meus amigos. Este primeiro pedaço é meu, porque é o meu pedaço. O segundo também é meu, porque sou o rei dos animais. O terceiro vocês vão me dar de presente para homenagear minha coragem e o sujeito maravilhoso que eu sou. E o quarto... Bom, se alguém aí quiser disputar esse pedaço comigo na luta, pode vir que estou pronto. Logo, logo a gente fica sabendo quem é o vencedor!

Moral: Nunca forme uma sociedade sem primeiro saber como será a divisão dos lucros.

ASH, Russell. HIGTON, Bernard. «Orgs.» *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 32.

Converse com a turma

1. O que o discurso do leão demonstra sobre sua personalidade? Que características ele aparenta? Explique.
2. Você achou justa essa divisão? Explique.
3. De que forma a fábula contada pode se aplicar à vida de um(a) estudante ou trabalhador(a)?

1. Observe os numerais destacados nas frases.

Este *primeiro* pedaço é meu...

O *segundo* também é meu...

O *terceiro* vocês vão me dar de presente...

E o *quarto*...

- a) Qual a importância dos numerais nesse texto? Copie no caderno a(s) resposta(s)
 - Eles servem para organizar as ideias, contribuindo para a compreensão textual.
 - Eles mostram o que foi feito das quatro partes que haviam sido mencionadas antes.
 - Eles deixam o texto mais divertido e engraçado, gerando o humor da história.

- b) Por que as reticências foram usadas quando o leão foi dar a quarta justificativa?

Numeral e a coesão textual

Os numerais podem ser utilizados como elementos coesivos, organizando o texto e evidenciando uma ordem entre as ideias. Veja:

Joana teve dois filhos: o primeiro nasceu prematuro, o segundo veio no tempo certo.

O sucesso é resultado de várias ações. Uma: trabalho; duas: trabalho; três: trabalho.

2. Compare as frases:

"Este primeiro pedaço é meu"

"O segundo também é meu"

- a) Que palavra foi usada após o numeral na primeira frase?
b) Por que essa palavra não aparece na segunda frase?

Apagamento de palavras e a coesão textual

Quando no texto é possível deduzir, pela sequência de ideias apresentadas, uma palavra já mencionada, então o recurso da elipse, ou seja, o apagamento de uma palavra, pode ser utilizado. Esse elemento coesivo pode ser empregado com classes gramaticais diversas: substantivo, pronome, verbo, adjetivo, advérbio. Veja:

Mário trabalhou a noite toda e depois dormiu. (omissão: Mário)

Por isso, sempre lembraremos dos dias felizes das férias. (omissão: nós)

Fui ao mercado comprar arroz e outros alimentos. (omissão: comprar)

Juliana é muito bonita e Catarina também. (omissão: é muito bonita)



Fonte: Balthasar e Goulart (2018).

Merece destaque, no livro didático analisado, que a classe dos numerais é trabalhada como um componente da sintaxe e da semântica da Língua Portuguesa, buscando levar o aluno a reconhecer que os elementos desta classe gramatical possibilitam o encadeamento lógico do texto, favorecendo a sua compreensão por parte do leitor. Sendo assim, o aluno é assumido como peça principal no processo de ensino-aprendizagem. Assim, salienta-se como eles relacionam-se com outros no enunciado com vistas à elaboração de um texto

objetivo e eficaz. Todavia, suas subclassificações não são abordadas no livro em questão. Compreende-se, ainda, que o livro carece de atividades que permitam aplicar o conteúdo estudado, que torna a sua abordagem do assunto bastante superficial.

No plano de aula escrito por Carneiro (1980), observamos que são conteúdos plenamente delimitados. Sua preocupação pedagógica era de ensinar o conhecimento assumido à época como “correto”, de forma objetiva, sem dar abertura para discussões de diferentes pontos de vistas. Sabe-se que a “norma-padrão tradicional é um patrimônio dos povos que falam o português, e todos esses falantes têm o direito de aprendê-la, por mais distante que ela esteja dos usos contemporâneos.” (BAGNO, 2007, p. 158)

Os planos foram redigidos no período em que vigorava um ensino de língua tecnicista e instrumentalista, diante da concepção de língua como um código e desconsiderando-se os condicionamentos socioculturais que subjazem ao seu funcionamento. Na época, também chamada de normativista, assumindo caráter tradicional, a Língua Portuguesa era vista como um sistema fechado, em que mudanças não eram “permitidas” e as aulas de gramática não se relacionavam com as aulas de leitura e produção textual. Assim, os conteúdos eram apenas repassados aos alunos e as atividades propostas seguiam um padrão. Tais atividades privilegiavam as habilidades linguísticas nas quais a linguagem era considerada objeto de estudo, porém não enquanto prática social,

o que proporcionaria aos alunos a sua análise e compreensão mais amplas.

Os conteúdos gramaticais eram trabalhados isoladamente ou, quando muito, eram usadas frases e palavras isoladas, desvinculando-os do sentido dos textos. O gênero discursivo era ignorado, pois na época o importante mesmo era ensinar a leitura e a escrita “corretas”, trazendo em seu bojo a norma “cultura” e desprezando-se, então, a interação verbal de discursos efetivamente construídos pelos sujeitos, deixando o aluno sem se posicionar enquanto sujeito, desprezando-se a sua cultura.

Já o livro didático analisado é voltado para a linguagem como instrumento de mediação e interlocução nas relações humanas e sociais. Podemos observar já no título, “Numeral: estratégia para a organização textual”, que o assunto é abordado como um mecanismo importante na estruturação de textos, ou seja, a gramática é aplicada ao discurso.

Segundo Geraldi (1984), que se ancora na teoria bakhtiniana, a metodologia de ensino se articula a uma opção política e envolve uma teoria da compreensão da realidade, dessa forma, o planejamento, a seleção de conteúdo, a metodologia adotada, a forma de avaliação, o relacionamento com os alunos estão dentro dessa opção político-pedagógica que se faz.

Como sabemos, o plano de aula e o livro didático estudados têm finalidades diferentes, pois o plano de aula tende a ser mais sucinto, por ser um apoio para o

professor desenvolver suas aulas. Na maioria das vezes, ele estrutura-se em tópicos. Já o livro didático possui um conteúdo mais desenvolvido, por ele já ser direcionado para o aluno.

Hoje, a BNCC (BRASIL, 2017) traz uma proposta diferente para o ensino, didáticas em que o alunado possa compreender o assunto aplicado e não apenas memorizar, pois desse modo, tem-se uma percepção mais ampliada sobre a qualidade de ensino, explicando o sentido daquela aprendizagem para suas vivências fora da escola.

Considerações Finais

A pesquisa demonstrou que os avanços na área dos estudos sobre o texto e discursos propiciaram ao docente de Língua Portuguesa perceber que não aprende-se a usar efetivamente a língua, nas mais diversas produções escritas e orais, pela mera exposição a modelos “clássicos” e a sua imitação, mas sobretudo levando o aprendiz a assumir-se como sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem, que precisa utilizar com eficiência mecanismos de interação social com o seu grupo, em situações interacionais heterogêneas, como pontua Bunzen (2006, p. 158): “Aprende-se a escrever (assim como a falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística”.

Ainda à esteira deste autor, é preciso pensar em práticas de ensino de Língua Portuguesa, aí incluindo-se os

materiais didático-pedagógicos de apoio, como os planos de aula e livros didáticos, que envolvam gêneros que são deles requeridos nas suas interações cotidianas, formais e informais, e que promovam uma interlocução e não uma ruptura entre leitura, produção de texto e análise linguística e, sobretudo, que não faça da escola um espaço dissociado da vida do alunado.

O cotejo entre o tratamento dado à temática dos numerais em um plano de aula de 1980 e em um livro didático da atualidade precisa, inicialmente, reconhecer que tais instrumentos de ensino possuem, em geral, estrutura e finalidades distintas, sendo o plano constituído por uma sistematização do conteúdo mais sucinta e objetiva do que o livro didático, que ainda dispõe de ilustrações. Além disso, o plano configura-se como um aparato ao professor, enquanto que o livro também é acessado pelo aluno. Nenhum deles é capaz de refletir, em absoluto, as práticas de ensino dos recortes temporais aqui confrontados, mas indubitavelmente dão indícios de metodologias e concepções de ensino vigentes em cada um.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**: O que é, como se faz. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BALTHAZAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. (Manual do Professor). 8º ano. 3. ed. São Paulo: Editora Mo-

derna, 2018. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/002899327e4109fed245b?authid=Ah3qf7LzjYCM>. Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-ree-xportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC: 1998.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: _____.; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-162.

CARNEIRO, Sylvia Dias. **Comunicação...** Catalão, 1980. p. 1-198.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

HONÓRIO FILHO, Wolney; ALENCAR, Alessandra Cardoso. Professor e a cultura didática do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão – 1965-1983, **CADERNOS da -FUCAMP**, vol. 7, n. 7, 2008. p. 47-62.

INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana. **A política de formação de professores em Goiás no contexto dos acordos MEC-USAID (1961-1983)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; _____. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

A FANTASIA EM TEMPOS DE GUERRA: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER PRESENTES NO FILME “O LABIRINTO DO FAUNO”¹

Milena Beatriz Vicente Valentim²

INTRODUÇÃO

Espanha, 1936: data que marca o início de um dos capítulos mais sangrentos do século XX em solo espanhol, “A guerra Civil Espanhola”. Tropas do Exército se organizaram contra as frentes populares socialistas e anticlericais que apoiavam a chamada “Frente Popular Republicana” apoiadas pelo presidente Manuel Azaña, e assim ocorrem diversos confrontos entre o exército e a guerrilha armada (THOMAS, 1964). 1º de abril de 1939, tropas do Exército nacionalista que apoiavam o general Francisco Franco, entram na capital Madrid vitoriosos, iniciando assim a ditadura Franquista (THOMAS, 1964).

1º de setembro de 1939, Adolf Hitler ordena que o as tropas do Exército Nazista marchem e façam a tomada da

1 Artigo produzido como Trabalho de conclusão de curso em Letras Português na Universidade Federal de Catalão – UFCAT/ em transição, sob orientação do Professor Doutor Antônio Fernandes Junior, no ano de 2021.

2 Graduada em Letras Português na Universidade Federal de Catalão – UFCAT/ em transição.

cidade de Danzig na Polônia, iniciando assim a Segunda Guerra Mundial (ARENDR, 1989). No ano de 1944, o mundo se encontra em guerra. General Franco está no poder, e seu regime ditatorial é marcado pela incisiva perseguição e prisão daqueles que se mostrassem contrários ao general Franco. Milhares de pessoas são mortas, outras perdem sua nacionalidade e são entregues a Hitler, que os deporta para campos de concentração como o de Auschwitz (THOMAS, 1964).

É em meio a esse cenário de conflitos incessantes tanto na Espanha quanto em toda Europa, é que se passa a história do filme *O Labirinto do Fauno*, de Guillermo del Toro, em que Ofélia, uma menina de 10 anos, se muda da capital Madrid para o interior do país, juntamente com sua mãe, Carmen, uma mulher viúva, que se casa novamente com o capitão Vidal, um militar do Exército franquista.

Chegando ao local da nova residência de ambas - uma espécie de quartel general militar improvisado em uma fazenda; a menina se encontra pela primeira vez com seu padrasto, que desde o primeiro contato demonstra sentir desprezo e indiferença para com sua afilhada.

Enquanto o cap. Vidal se dedica exclusivamente na tentativa de desarticular o movimento de resistência popular republicana, deixando sua nova família em um plano secundário de suas preocupações, dona Mercedes, que é a funcionária da casa, atua clandestinamente num grupo de resistência popular, facilitando a chegada de

insumos e armamentos para os membros da guerrilha armada.

Mesmo vivendo em situações extremas de horrores oriundos de incessantes conflitos bélicos, Ofélia não perde sua potência infantil, e passa a transitar entre a realidade opressora e violenta oriunda da ditadura franquista ao seu redor e a fantasia inerente ao mundo lúdico da infância. É justamente em um desses momentos que ela conhece o Pan Fauno, junto às ruínas abandonadas de um antigo labirinto. Essa figura mítica se configura como o seu mentor do Reino Subterrâneo, no qual a menina seria a princesa herdeira do trono. O Pan Fauno, uma criatura misteriosa e dotado de boa oratória, estabelece três tarefas à Ofélia para que ela venha cumprir com o objetivo de herdar seu trono. Assim ele a conduz de forma a auxiliar em todas as ações da garota.

O nosso interesse na obra supracitada não advém somente pela temática enquanto recorte histórico de um período, mas justifica-se pelo enfoque que o filme traz quanto às questões ligadas ao papel social da família e constituição da infância em meio a um cenário de guerra. Da mesma forma, este estudo aborda, também como as questões políticas, a exemplo do totalitarismo e as relações de poder, se inscrevem na narrativa fílmica e incidem sobre os corpos dos sujeitos personagens.

Diante do exposto, temos como objetivo analisar no âmbito das relações de Poder as relações existentes entre

padrasto o capitão Vidal e a menina Ofélia. Ao verificarmos o modelo de pai construído culturalmente, percebemos a existência de um modelo cristalizado na memória social como aquele cuja função é de “homem provedor, que protege a sua esposa e seus filhos” (ALMEIDA, 1987), é notável a diferença entre a constituição o lugar de pai de acordo com memória coletiva e a constituição do “sujeito pai capital Vidal” de acordo com conjunto de práticas que o subjetivam, ou seja, um homem autoritário que mantém sua esposa restrita aos próprios aposentos sob a alegação de que isso é necessário devido sua gravidez de alto risco, e ao mesmo tempo, menospreza sua enteada.

Nesse sentido, analisamos também no que se refere o filme supracitado o conjunto de práticas advindas das relações de poder exercidas pelo Pan Fauno em relação a condução de condutas de Ofélia, a partir dos apontamentos de Foucault (2003a; 2003b; 2004). De acordo com o filósofo, o exercício de poder pode ser caracterizado, por associação, como sendo a autoridade de um pastor apto a conduzir o(s) outros), ou um mentor, de forma que o Fauno pode ocupar a posição sujeito daquele que protege e guia.

Para o desenvolvimento desta análise, optamos metodologicamente por contextualizar o leitor a respeito da obra analisada, o filme *Labirinto do Fauno*, e o recorte temporal que ela apresenta – penúltimo ano da Segunda Guerra Mundial na Espanha em meio a ditadura franquista. Em seguida abordaremos aspectos relacionados ao

conceito de Dispositivo de poder, além de analisarmos o efeito de verdade causado pela referência a um mundo fantástico³, trazida na narrativa, em contraponto ao horror da guerra e não outro em seu lugar, de acordo com o aporte teórico de Michel Foucault.

Ademais, seguindo o método arquegenealógico foucaultiano, analisaremos a constituição do sujeito pai/padrasto Capitão Vidal, bem como a posição do sujeito guia assumida pelo Pan Fauno, com o objetivo de refletir sobre as relações de poder no filme supracitado. Assim, indagamos o porquê a narrativa revisitou esse período histórico a partir da perspectiva infantil e não de outra forma? Acreditamos que a fantasia possa se articular como uma estratégia de resistência, como algo que atua na constituição da subjetividade de Ofélia e age como forma de libertação.

Em nossas pesquisas realizadas sobre estudos produzidos acerca do filme em discussão, tais como Fiuza (2011), Ribeiro; Alves (2011), Sabbadini (2014), Sousa (2018), não encontramos nenhum estudo, que analisasse o filme pelo viés discursivo, abordando as relações de poder explicitadas nesta obra.

3 De acordo com Mendlensohn (2008) há o *portal-request*, quando se penetra ao mundo da fantasia através de um portal, partindo-se do elemento conhecido para o desconhecido. Um outro tipo de fantasia que é apresentado pela autora é a limiar ou limial, que se assemelha ao fantástico propriamente dito. Todavia, na ficção de fantasia limial, o elemento sobrenatural é acolhido pelos personagens pelo leitor, diferente do que ocorre no fantástico de acordo com Todorov (2004). Essa é a perspectiva de Fantástico que adotamos neste estudo.

1. "Contos de Fada...você não está meio grandinha para isso?": A guerra e mundo de Ofélia

"Espanha, 1944. A guerra civil terminou. Escondidos nas montanhas, grupos guerrilheiros ainda combatem o novo regime fascista, que luta para suprimi-los". É a partir destas palavras grafadas com letras pequenas e brancas com uma formatação semelhante as letras de uma máquina de datilografia, ligadas a um fundo totalmente preto, que o filme *Labirinto do Fauno* (2006) apresenta o fato histórico e o recorte temporal partir do qual o espectador será conduzido por todo o longa-metragem. A frase inicial incita um ar sério e ao mesmo tempo documental ao filme, da mesma forma que a sonoplastia de ventos, juntamente com uma melodia melancólica cantada em um volume quase inaudível imprimem um cenário enigmático de terror e medo. Dessa forma, Guillermo del Toro captura seu espectador a partir do lugar de sujeito que imprime um ponto de vista singular acerca do que a historiografia traz sobre os anos de 1944 na Espanha. Ao passo que, nós, enquanto espectadores e conhecedores da história mundial, somos convidados a recuperar em nossa memória o que conhecemos a respeito do que ali será abordado, e desta forma, fazemos as devidas associações a elementos que inevitavelmente constituem esse cenário, como cenas de combates, explosões, bombardeios, prisões, torturas, entre outras.

O recorte temporal referente à Espanha trazido pelo filme corresponde ao período do pós-guerra civil, final da

II Guerra concomitante aos primeiros anos do governo do General Franco, que permaneceu em vigor por quase 40 anos, ou seja, do ano de 1939 a 1975.

A Espanha do período da guerra civil e do pós-segunda guerra não foi somente um país dividido por duas visões políticas ideológicas distintas, mas uma nação formada por grupos políticos opostos e que se relacionam como rivais. De um lado encontravam-se os nacionalistas, que representavam a visão ideológica considerada de “esquerda”. Do outro lado, os republicanos, considerados ideologicamente como a “direita” (THOMAS, 1964).

Estima-se que durante o período da Guerra Civil espanhola, e nos primeiros anos de vigência do governo do general Franco morreram cerca de quinhentos e quarenta mil pessoas, considerando o período da guerra civil devido aos combates, batalhas, bombardeios; enquanto o período ditatorial seria o responsável pelas mortes advindas da perseguição a aqueles considerados opositores (THOMAS, 1964).

Juntamente com esse cenário de violência, censura e interdição do discurso é que o enredo nos apresenta a narrativa vivenciada por Ofélia, na qual nos introduz a um mundo fantástico, onde o conto de fadas e o horror habitam concomitantemente no interior do Labirinto do Fauno. A apresentação desse mundo maravilhoso é feita a partir do seguinte recorte enunciativo:

Conta-se que há muito, muito tempo, no Reino Subterrâneo onde não existe mentira nem dor, vi-

via uma princesa que sonhava com o mundo dos humanos. Ela sonhava com o céu azul, a brisa suave e o sol brilhante. Um dia, burlando toda a vigilância, a princesa escapou. Uma vez do lado de fora, a luz do sol a cegou e apagou da sua memória qualquer indício do passado. Ela se esqueceu de quem era e de onde vinha. Seu corpo sofreu com o frio, a doença e a dor. E, passados alguns anos, ela morreu. No entanto, seu pai, o rei, sabia que a alma da princesa retornaria talvez em outro corpo, em outro tempo e em outro lugar... (TORO, 2006).

Diante desse enunciado, percebemos a referência à tradição oral e a figura do contador de histórias, o qual se incumbia de transmitir os grandes contos, epopeias e cantigas que conhecia através da contação ou declamação em público. Dessa forma, temos, portanto, a revisitação a transmissão das histórias. Além dessa menção ao um mundo fantástico e maravilhoso em que o horror e a fantasia coexistem lado a lado, como já mencionamos anteriormente, há também a referência a fatos ligados à história espanhola como a ditadura franquista, que pode ser vista como condições de produção para o desenvolvimento da narrativa enquanto espaço; e acontecimento discursivo. Não há como negar que a presença desses elementos nos ajuda a analisar a constituição e historicidade dos sujeitos envolvidos, bem como o conjunto de práticas que os tornam sujeitos no filme, cujo enredo entrelaça discurso, história e mito.

A presença de Ofélia nesta história nos ajuda a compreender os elementos que constituem esse mundo fantástico e maravilhoso que pode ser visto sob a perspectiva da infância. Tais elementos atuam como um espaço paralelo, ou seja, um universo de fantasia coexistente com a realidade, inter-relacionadas a narrativa fílmica. A fantasia, dessa forma, aparece como elemento que constitui esse sujeito criança em tempos de Guerra. Sendo assim nos indagamos sobre o porquê houve a escolha de uma criança e o universo da fantasia como contraponto ao regime totalitário na Espanha. Por que adotar esse modo de narrar o período histórico como se fosse um conto de fadas e não outro em seu lugar?

2. “É um labirinto, só um monte de pedras muito antigas que sempre estiveram aqui”

A obra cinematográfica *Labirinto do Fauno* (2006) conta através de sua narrativa a história de uma princesa, que deixa o reino subterrâneo para conhecer o mundo dos humanos. Ofélia, uma menininha de 10 anos, encontra o labirinto, que é a chave para o seu retorno ao reino encantado. Lá ela conhece o Pan Fauno, uma criatura mitológica, meio humana e meio bode, que lhe conta sobre o reino no qual ela reinaria como princesa, mas, que para alcançá-lo a partir de um portal no centro do labirinto, ela precisaria cumprir três tarefas em um curto espaço de tempo, antes da lua cheia, e em caso de êxito, ela retornaria para o seu reino.

É assim que a nossa heroína se permite ser conduzida

pelo Fauno. O Fauno, (do latim *Faunus; Favere*), ser afável, o benéfico, que na antiguidade clássica era o deus da fecundidade e produtividade romana, tanto para a humanidade quanto para a terra. Este ser que na mitologia clássica “é representado como um ancião de longa barba, vestido com pele de cabra (...)”, é aquele que recebe a incumbência de guiar Ofélia de volta ao reino subterrâneo. Por ser considerado o guardião das plantações e dos rebanhos (GRIMAL, 1993), se torna o mentor e protetor da nossa princesa. Desta forma, percebemos que o posicionamento do Fauno que nos é retratada no longa-metragem, se assemelha ao conferido ao deus grego Pã, justamente por seu caráter protetor, especialmente dos ataques dos lobos. (GRIMAL, 1993).

Imagem 1: O fauno se apresenta a Ofélia



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006,00:22:49)

Ao analisarmos as condições de produção acima citadas e as forças que aqui incidem, observamos algumas formas específicas de ação destas forças, ou seja, a microfísica do poder operante sobre os corpos que estão em relação com ele, mais especificamente o Pan Fauno enquanto condutor das condutas de Ofélia.

De acordo com Foucault (1999) o poder é algo heterogêneo e existe como uma multiplicidade de forças dentro de um mesmo domínio. Não pertence a uma categoria ou instituição, não se opera apenas pela lógica da dominação, da regra, da relação de autoridade de um para com o outro ou através da lei. Para Foucault, o poder é multifacetário e atua em várias instâncias, por essa razão que o autor o denomina como microfísico (PIZA, 2014).

Ao observarmos no filme a relação de poder existente entre o Pan Fauno e a menina Ofélia podemos estabelecer um paralelo entre o poder centrado na figura do pastor, neste caso específico, o fauno enquanto guia ou mentor; e isso pode nos remeter uma das formas mais antigas de governabilidade, conhecida como poder pastoral. O poder pastoral, de acordo com Foucault (2003a; 2003b; 2004), é um poder exercido mediante a autoridade de um guia, que nesta configuração seria um pastor, que metaforicamente guiaria o seu próprio rebanho. “O pastor é aquele que zela. ‘Zelar’, é claro, no sentido de vigilância do que pode ser feito de errado, mas principalmente como vigilância a propósito de tudo o que pode acontecer de nefasto” (FOUCAULT, 2008, p.171). As-

sim podemos afirmar que o Pan Fauno ao ocupar a posição sujeito de guia, está zelando por Ofélia, pois a cada missão que a menina necessita cumprir ele a instrui e ao mesmo tempo a adverte sobre a possibilidade do descumprimento de alguma regra pré-estabelecida.

Imagem 2 – O Fauno direciona Ofélia



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 00:53:22)

Essa tipologia de poder possui características que o define e o diferencia de outras configurações de poder. Em primeiro lugar ressaltamos que o poder pastoral é um exercício de poder que se incide sobre os corpos, sobre o sujeito e não sobre o Estado. Por exemplo, a ovelha pasta em uma campina, mas é pastor que a apascenta. O poder que é dado ao pastor estabelece o local onde as ovelhas devem pastar e não se desprenderem do rebanho. O poder que é conferido

ao Pan Fauno, no filme, o autoriza, a partir do discurso mítico a direcionar Ofélia por onde ela deve ir, e o que ela deve fazer para ser bem sucedida e retornar ao reino subterrâneo.

A definição de poder como uma ação sobre ações possíveis descreve a ação de conduzir condutas. Essa ação pode ser sobre as ações presentes ou futuras de um sujeito coletivo, grupo, comunidade, população, logo com caráter totalizante, ou ainda, sobre ações presentes ou futuras de indivíduos e ter natureza individualizante (SANTOS, 2016, p.262).

Somente haverá um sujeito a ser guiado se houver um sujeito que o conduza. Sem o direcionamento do Fauno, na obra cinematográfica em discussão, Ofélia não conseguiria cumprir as três tarefas com êxito, e mesmo sob essa orientação, a menina ainda assim resiste, e ingere a fruta proibida. Tal fato é muito marcante na cena em que o fauno se aborrece com a Ofélia pelo descumprimento das regras estabelecidas por ele, quando ela come a comida de um banquete. A menina é advertida da proibição de ingerir qualquer alimento durante a realização da prova. Mas, como a menina ingere uma fruta da mesa do guardião do punhal, portanto, ela será punida. O guardião acorda, ingere duas das fadinhas que protegem Ofélia, e o Fauno a corrige negando-lhe o direito ao trono. Para se defender a menina o implora que a perdoe pelo erro cometido.

Imagem 3 – Ofélia come no banquete do gigante



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 1:00:15)

Imagem 4 – O gigante devora uma das fadas



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 1:00:35)

Imagem 5 – O Fauno admoesta Ofélia



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 1:17:13)

Imagem 6 – Ofélia pede perdão ao Fauno



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 1:17:26)

Segundo Foucault, a modernidade propiciou o surgimento do poder disciplinar na esfera dos indivíduos e na sociedade, no plano da coletividade. O poder disciplinar surge para substituir o poder pastoral (ligado ao âmbito religioso), poder esse que era exercido de forma vertical por um pastor dependente de seu rebanho e de um rebanho dependente de seu pastor (RAITZ; FERREIRINHA, 2010).

No campo político, a sociedade veio substituir o poder do soberano advindo da lógica pastoral, mesmo não sendo um poder com tendências salvacionistas, e nem individualizante. Por causa disso, surge o poder disciplinar para preencher esse espaço que havia permanecido vazio, com efeitos individualizantes, vigilante, a fim de formar o campo político (RAITZ; FERREIRINHA, 2010). Em diálogo com esses apontamentos teóricos, observamos no filme que, a todo momento o Fauno, além de ocupar a posição sujeito de guia e mentor, desenvolve também uma relação com o propósito de conduzir as condutas da menina. Essa condução de condutas atua de forma a atingir determinados resultados sendo, portanto, um exercício de poder que constitui o sujeito - no caso Ofélia - e suas práticas.

Portanto, é nosso objetivo relacionar a abordagem foucaultiana acerca do poder com as práticas de poder exercidas pelo Pan Fauno, as quais são evidenciadas no *corpus* analisado. De acordo com essa perspectiva, podemos afirmar que a relação de poder que ocorre entre o Fauno e a menina Ofélia possui um caráter direcionador, se aproximando ao poder pastoral. Dessa forma, essa configuração de poder, ou seja, o exercício de guia desempenhado pelo Fauno, se constituiu como um exercício de governabilidade qual destina-se ao alcance do reino subterrâneo encantado. Em vista disto, entendemos que o exercício de poder, entre os sujeitos se assemelha a “intervenção permanente na condução cotidiana, na gestão das vidas (...)” (FOUCAULT, 2008, p.58). Nessa

situação, o Fauno a guia através de três tarefas, gerenciando os atos da menina de forma que ela venha a cumprir o que lhe foi prescrito. Tal gesto tem o objetivo de evitar que a menina possa sofrer possíveis punições, devido ao descumprimento dos trabalhos ela se torne a princesa do Reino Subterrâneo.

Percebemos que, no filme, a presença da fantasia de portal, permitiu a criação de um mundo mágico no qual a perspectiva infantil de Ofélia é organizada através da revisitação a um momento histórico somado a um espaço mítico paralelo, isto é, o “Era uma vez” presente, tanto no romance quanto no filme, que nos direciona a pensar em produções artísticas destinadas para crianças. Tal fato assume um caráter de resistência frente a realidade opressora da guerra, marcado pelo autoritarismo, assumido pelo Capitão Vidal e as questões históricas que o constituem enquanto sujeito.

A resistência a esse poder autoritário, no qual Ofélia é inserida, se efetiva por meio da fantasia vivenciada pela menina, devido aos fatos cotidianos que ela presencia, enquanto uma criança residente em um quartel general militar improvisado, durante um período marcado pelos horrores da guerra, pois, o “poder não se coaduna com violência, mas é correlato da resistência” (FRANÇA, 2016, p.21). Por isso podemos afirmar que essa resistência é um produto direto das relações de poder que se exercem sobre Ofélia, como nos menciona França (2016), parafraseando uma premissa foucaultiana que diz: “enquanto há resistência, há poder, há embate de forças, há possibilidade de resposta, por isso onde

há poder, há resistência” (FRANÇA, 2016, p.21). E essa história do Reino Subterrâneo configura-se como um gesto potente da narrativa fílmica, pois visa a defesa de sua própria liberdade enquanto sujeito, já que o enunciado “Era uma vez” é o elemento responsável por transporta-la diretamente para além do labirinto, espaço no qual ela seria membro da realeza ao lado de seus pais.

Nesse sentido, o cuidado exercido pelo Pan Fauno vem propiciar uma espécie de relacionamento com a menina baseado na observância dela para com ele, e dele para com Ofélia. Ele como seu súdito fiel, guia, e ela enquanto a princesa que necessita de um conselheiro. Além do mais, não podemos afirmar que tal relacionamento baseia-se no caráter dominador, pois a menina ainda possui liberdade de escolha, como ocorre na cena do banquete anteriormente citada, quando ela escolhe não obedecer e ingere uma uva da mesa do gigante. Ofélia poderia, também, ter se recusado a não seguir o encaminhamento dado pelo Fauno; ela aceita as propostas e as segue, demonstrando a dimensão positiva das relações de poder, pois “sabe-se muito bem que o poder não é o mal!” (FOUCAULT, 2006, p.284), tal como se vê nesta analítica foucaultiana. Da mesma forma, podemos considerar esse exercício de poder como uma relação, pois:

(...) as relações de poder são assimétricas, mas o diferencial que permite uma força prevalecer sobre a outra, o elemento de desequilíbrio, pode ser modificado, invertido e isso é característico das

relações de poder. Conceber o poder como relação implica afirmar sua existência exclusivamente como ato, daí a afirmação de que o poder se exerce, é operatório, em detrimento do suposto que se possa tê-lo, de que seja uma propriedade. Mas é preciso ainda destacar a ideia igualmente singular de que o poder é produtivo, ideia que traz um aporte de positividade ao poder que não se concebia antes de Foucault. Dizer que o poder é produtivo é situá-lo no campo da construção social da realidade. De maior importância, temos o fato do poder construir as múltiplas possibilidades e condições de sermos sujeitos. De maneira geral as relações de poder, como concebidas por Foucault, não são marcadas pela negatividade, ou recortadas por valores (SANTOS, 2016, p.278).

Dessa forma, compreender o poder como uma relação compõe a ideia de que toda relação entre os sujeitos é transpassada pela relação de poder. Toda relação social, relações humanas ou afetivas, são relações de poder, pois há ação sobre as ações possíveis, condução de condutas, que se realizam entre sujeitos livres.

quando se define o exercício do poder como um modo de ação sobre a ação dos outros, quando o caracterizamos pelo “governo” dos homens uns sobre os outros – no sentido mais largo do termo – inclui-se, nesse caso, um elemento importante: a liberdade. O poder não se exerce senão sobre “sujeitos livres” e enquanto são “livres” – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm

diante de si um campo de possibilidades no qual muitas condutas, muitas reações e diversos modos de comportamento podem ter lugar. Onde as determinações estão saturadas, não há relações de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física constrangedora), mas somente quando o homem pode movimentar-se e, no limite, fugir (FOUCAULT, 2004^a, p.237-238)

Em concordância com a discussão acima afirmamos que a partir da perspectiva da criança o labirinto se torna a chave para uma nova realidade. A dimensão da fantasia liberta, “e uma vez que a resistência é a forma de investir contra o poder e virar o jogo” (FRANÇA 2016, p.24), o mito é a janela para fora dos horrores vivenciados por Ofélia. O mito aparece como um recorte do passado suscitando discussões sobre as relações de poder. A narrativa do período histórico de 1944 se desenvolve concomitante ao conto de fadas e não de outra forma devido a própria constituição de Ofélia enquanto sujeito, e sua própria posição sujeito assumida no filme.

Ofélia responde aos horrores que a cercam criando. A sua resistência é inventar saídas. A menina resiste criando outros mundos buscando outras vidas possíveis, pois o seu mundo a impele a dor e a indiferença. Nessa esfera, pode-se considerar o fantástico como um foco de resistência, como algo que atua na subjetividade de um sujeito e age como instrumento libertário do totalitarismo, da interdição

de discurso e da coerção. Nesse caso, essa resistência se encontra em oposição ao regime totalitário que ela vivencia todos os dias.

a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte (REVEL, 2005, p.74).

Dessa forma, o próprio sujeito interfere em sua vida, em seus próprios modos de subjetivação, constituindo-se assim um sujeito apto a enfrentar o ambiente ditatorial em que vivia.

3. "Ofélia, comprimente o capitão": o padrasto e o QG militar espanhol

Na obra cinematográfica de Guillermo del Toro (2006) percebemos a clara referência ao governo totalitarista do general Franco como coadjuvante ao desenvolvimento da narrativa fantástica do mundo criado por Ofélia e o Pan Fauno. As referências ao exercício de poder totalitarista do regime franquista estão presentes em diversas cenas do filme, das quais são visíveis o exercício de práticas de coerção e repressão por parte do exército que está sob o comando do capitão Vidal.

Por consequência, também observamos uma criança acuada, com um constante temor de seu padrasto. Tal temor se torna evidente já nas primeiras cenas da narrativa quando a menina chega a sua nova residência juntamente com a sua mãe, uma espécie de QG militar improvisado na zona rural de Madrid; e, cumprimenta o capitão a pedido da sua mãe. Por sua vez, o capitão recebe a menina com um ríspido aperto de mãos acompanhado de uma repreensão, devido ao fato de a menina estar segurando livros com a mão direita e lhe estender a mão esquerda em cumprimento. Se nos atentarmos a essa cena, é possível refletirmos sobre o questionamento a presença dos livros e da arte, tão criticada por regimes autoritários.

Imagem 7 – Ofélia cumprimenta o capitão



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 00:06:53)

Considerando os discursos que subjetivam e qualificam um sujeito como pai, nos remetemos também ao conjunto de práticas que definem os papéis destinados a homens e mulheres já consagrados na sociedade das quais ao homem, o pai, lhe é conferido o papel da honra; do direcionamento e gestão da família; daquele que protege e provém o sustento da família. Enquanto a mulher, a mãe, lhe cabe o papel do ensino dos valores e éticas morais, o respeito ao seu esposo, bem como o recato e a sutileza (BORDIEU, 2014).

Podemos mencionar uma dessas práticas supracitadas, presente na cena em que o capitão organiza um jantar em sua casa para convidados da sociedade local como o prefeito, o padre e outros militares. No momento em que todos estão à mesa sentados Vidal ocupa a tradicional cabeceira da mesa, enquanto sua esposa está a sua direita, evidenciando que além dele ser o líder militar naquela localidade, ele também ocupava uma posição sujeito de líder de seu lar. E essa disposição dos sujeitos a mesa, na qual cada um ocupa um lugar não apenas físico, mas também social relaciona-se diretamente ao que Foucault afirma sobre as características do rito, ou seja, quem está autorizado a ocupar uma determinada posição sujeito, ou falar de algum lugar.

(...) o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determi-

nado tipo de enunciado); define gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso (FOUCAULT, 1996, p.86).

Outro ponto que destacamos referem-se a práticas que definem esse sujeito pai, como constam na memória social, tais práticas podem ser entendidas como uma “outra maneira de governar os sujeitos, ou seja, como outra estratégia para conduzir suas condutas, mais alinhadas com a governamentalidade que está se consolidando nas sociedades contemporâneas” (SARAIVA, 2002, p. 270).

Imagem 8 – Cena do jantar na casa do capitão



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 00:39:23)

Diante do exposto compreendemos que a paternidade é definida por um conjunto de enunciados e práticas heterogêneas das quais subjetivam esse sujeito pai:

(...) se agora me interesse de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2004b, p.276).

Ao inserirmos o dispositivo de poder nesse campo da governamentalidade compreendemos que esse poder está alinhado no que diz respeito ao direcionamento de condutas, seja a do próprio sujeito ou de outros que estão sob sua tutela. Foucault (2004b) afirma que, a constituição de si, assim dizendo, a subjetivação, se constrói no funcionamento entre as técnicas de governo dos outros e as técnicas de governo de si. Relacionado a isso, percebemos que o capitão Vidal se posiciona como um sujeito autoritário e violento, ocupando um lugar evidenciado no filme como um sujeito militar violento/autoritário/fascista, além do padrasto e marido ríspido. O autoritarismo e a truculência de Vidal encontram ecos nos movimentos fascistas do século XX, como os que ocorreram na Itália de Mussolini, na Alemanha de Hitler e em Portugal durante o regime de Salazar, que através do uso de técnicas de repressão, censura e anticomunismo combatiam os adeptos das ideias que influenciaram a Revolução Russa e os considerados subversivos pelo governo, não somente do general Franco,

mas nos demais governos totalitaristas europeus naquela época. Outro ponto que merece destaque se refere ao fato de Vidal também incorporar esse lugar de padraсто que não sente qualquer afeto ou não busca se aproximar da enteada, pois seu interesse no matrimônio com dona Carmem, mãe de Ofélia, consiste em perpetuar sua linhagem, ter um herdeiro, transmitir ao bebê, que nasceria com o seu sobrenome, que havia sido de seu pai, e de seus ancestrais. Sua meta de vida consistia em ser pai de um menino e a possibilidade do bebê que Carmem gestava ser uma menina não era nem cogitada por ele.

Seguindo o raciocínio teórico que estamos construindo, incorporamos também as reflexões de Agamben (2009) que afirma que o conceito de o dispositivo é considerado uma das terminologias da teoria foucaultiana utilizado nos estudos inerentes ao “governo dos homens”, pois o “termo dispositivo nomeia aquilo por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser” (AGAMBEN, 2009, p.38). Assim podemos relacionar o dispositivo de poder àquilo que “deve sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito” (AGAMBEN, 2009, p.38).

Voltando ao filme, consideramos que Vidal assume a posição de pai e de militar, pois fora oficial superior do Exército Espanhol durante um período histórico específico, com condições de produção específicas (primeiros anos da ditadura do general Franco e final da Segunda Guerra Mun-

dial). As posições e ações autoritárias marcam tanto a sua postura de pai/padrasto quanto a de militar. É perceptível o atravessamento que esse sujeito sofre pelo conjunto de práticas que o constituem como um sujeito militar em um regime totalitarista. Um exemplo disto é a cena em que o capitão vai à cidade, na qual, se encontra com dois homens, um senhor mais velho e seu filho, que são considerados suspeitos de participarem do grupo da guerrilha armada e conspirarem contra o governo. No início da cena, os dois homens sob interrogatório afirmam que estavam indo as montanhas para caçar e não sabiam de nada em relação aos grupos de guerrilha armada. Porém não satisfeito, o capitão prefere pessoalmente revistar os dois, e, ao fazer isso, encontra um bilhete escrito no bolso do senhor mais velho, das quais diziam “Ni Dios, ni patria, ni amo” (não à Deus, não à pátria, nem amor). Para a época tais ideais eram considerados revolucionários e anarquistas, ao passo que contrariavam os ideais franquistas “Deus, pátria e família” (JULIÁ, 2006, p. 160). Diante deste cenário inesperado para os dois homens, o pai tenta defender seu filho, porém, o rapaz é torturado e morto. Em seguida, ao tentar reclamar sua morte de seu filho, o pai também é morto, cruelmente, pelo capitão Vidal.

Imagem 9 – O capitão
revisa os dois homens



Fonte: *Labirinto do Fauno* (2006, 00:16:16)

Imagem 10 – O capi-
tão mata o pai do rapaz



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 00:17:13)

Através dessa cena, percebemos práticas violentas de tortura e assassinato a fim de buscar uma verdade dos interrogados, prática muito sustentada pelo regime totalitarista do general Franco, que considerava o Estado como mantenedor da ordem social. Percebemos também o quanto tais discursos e práticas constituem esse sujeito e a posição que ele ocupa: um pai que, ao mesmo tempo, é um militar totalitarista. Esse “sujeito pai capitão Vidal” até reproduz práticas inerentes a sua posição de sujeito pai, pois ele é pai do bebê que sua esposa está gestando e é padrasto de Ofélia. Embora pelo rito ele esteja autorizado a ocupar essa posição sujeito, ele não se porta como um pai para com sua afilhada. Tal fato é evidente em uma das cenas do longa-metragem, na qual nos é retratado o seu cuidado exacerbado com sua esposa para o bem estar de seu filho que irá nascer; ou em outra cena, na qual o capitão pede ao médico que salve seu filho durante o parto pois este menino levará o seu nome.

Mesmo assim, ele não se separa da posição sujeito que o subjetiva como autoritário, a exemplo de algumas atitudes com a enteada. No trecho a seguir, o sujeito autoritário se sobrepõe ao lugar de pai, no momento em que ele surpreende Ofélia em baixo da cama de sua mãe e a retira de lá a força com gritos e repreensões.

Imagem 11 – O Capitão ali-

sa a barriga de sua esposa

Imagem 12 – O apelo do ca-

pitão ao médico



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 00:06:12)



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 00:05:55)

Imagem 13 – O capitão repreende Ofélia



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 01:20:55)

Diante de tais aspectos, afirmamos que essa relação se realiza entre o padrasto e a menina Ofélia, baseando-se, primeiro, no preâmbulo que toda relação é atravessada por uma relação de poder, e “toda relação social implica, de forma imanente, relações de poder” (SANTOS, 2016, p.275). Em seguida afirmamos que o que permite essa relação ser exercida é que há uma força prevalecendo sobre a outra. Uma relação de poder implica “(...) afirmar sua existência exclusivamente como ato, daí a afirmação de que o poder se exerce, é operatório, em detrimento do suposto que se possa tê-lo, de que seja uma propriedade” (SANTOS, 2016, p.276).

Voltando ao filme e a cena em discussão, esse sujeito é constituído por um conjunto de práticas historicamente construídas pela sociedade, tais como, o discurso de autoridade sob o lar, posição sujeito de provedor da família, aquele que controla os gastos familiares, disciplina dos filhos, entre outros. Assim, “verificam-se que os estereótipos de pai propostos pela sociedade misturam uma visão tradicional de pai, vinculada à função de provedor e protetor da mãe e dos filhos” (BALANCHO, 2013, p.100).

Percebemos o funcionamento de tais enunciados nas cenas que evidenciam sua preocupação em relação as provisões (alimentos, mantimentos, remédios, produtos de limpeza) existentes no depósito da casa.

Imagem 14 – O capitão tranca o armazém da casa



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 00:30:23)

Imagem 15 – O capitão fica de posse da chave



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 00:30:25)

Todavia, com relação a disciplina, mais especificamente com a criança que está sob sua responsabilidade - a Ofélia - mais uma vez esse sujeito é atravessado pelo discurso autoritário, o que evidenciam as práticas disciplinares inerentes ao regime franquista. Na cena em que o capitão surpreende a sua funcionária Mercedes fugindo com a menina, ele leva a Ofélia de volta para a sede da casa, e a tranca em seu quarto. Através de um diálogo semelhante a um interrogatório o capitão se utiliza de práticas coercitivas como ameaças, e agressão física para com a criança. Como mostram as imagens abaixo, percebemos que a todo o momento esse sujeito pai é constantemente afetado por outros discursos, ao passo que esse sujeito ocupa duas posições sujeito simultaneamente, o pai e o militar autoritário.

Imagem 15 – O capitão surpreende Mercedes fugindo **Imagem 16** – O capitão utiliza-se de coerção



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 01:30:26)



Fonte: *O Labirinto do Fauno* (2006, 01:30:45)

Considerações Finais

Por meio do filme “O Labirinto do Fauno”, podemos fazer uma viagem pelo fantástico presente na narrativa fílmica somada a fantasia infantil de Ofélia que evidencia a constituição dela enquanto sujeito. Assim, a sétima arte nos traz o que os contos de fada podem nos contar, a evocação do mito de um Fauno e o labirinto como uma espécie de portal rumo à fantasia.

No portal conhecemos o Pan Fauno, aquele que se torna o mentor de Ofélia. Um ser mítico afável e gentil que habitava os bosques como nos conta a mitologia clássica, e que no filme é retratado como “o mais humilde dos servos de sua majestade”, a princesa Moana, ou simplesmente Ofélia.

Da mesma forma que conhecemos o labirinto e o seu ilustre habitante, revisitamos a memória de um recorte temporal correspondente a um dos momentos mais sangrentos da história espanhola, o final da Segunda Guerra Mundial

concomitante ao primeiro ano de Ditadura Franquista resultante “de uma guerra civil legal que permitiu a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareciam não integráveis ao novo sistema político” (AGAMBEN, 2004, p.13).

As memórias do franquismo, referenciadas no filme, a todo o momento nos evocam reflexões a respeito dos mecanismos de repressão e técnicas disciplinares utilizadas por um Estado totalitarista, no qual “o poder era concentrado nas mãos de um único homem e com o objetivo de reduzir todos os outros homens à absoluta e radical impotência” (ARENDDT, 2008, p.365).

É em meio ao cenário bélico retratado pelo filme a partir do dia-dia em um QG militar improvisado na zona rural de Madrid, somos apresentados ao sujeito capitão Vidal, o padrasto de Ofélia. Um sujeito autorizado pelo rito a ocupar a posição de sujeito pai da menina, mas, que, a todo momento utiliza-se de práticas de coerção e violência para com a criança sob sua tutela, devido ao seu constante atravessamento pelo discurso totalitarista que constituía a sua posição de sujeito militar.

As condições de produção, que servem como emergência discursiva para o desenvolvimento de relações de poder evidenciadas no corpus analisado, produzem efeitos de verdade que possibilitam também o funcionamento de um conjunto de práticas que qualificam, autorizam e formam os

sujeitos Pan Fauno, o padrasto capitão Vidal e Ofélia. Esse poder operante, enquanto verdade, se institui nos discursos totalitaristas, e por depender do próprio regime de verdade para funcionar, compreendemos que as relações de poder discutidas no filme tratam-se de um conjunto de ações sobre ações. Como afirma Foucault:

para assinalar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la (FOUCAULT, 1999, p.29).

O sujeito capitão Vidal evoca a memória histórica de uma época ditatorial, enquanto o sujeito Pan Fauno traz consigo toda a fantasia do mito cretense. Ambos os sujeitos proporcionam a nós, expectadores, um olhar distinto acerca dos fatos narrados na obra cinematográfica “O Labirinto do Fauno”.

E por fim, ao observamos a inclusão, na narrativa fílmica, o olhar subjetivo de Ofélia, o olhar infantil. Acreditamos que isso se tornou propício à formação de um plano no qual a narrativa histórica e o Fantástico existissem concomitantemente. A presença de uma menina de 10 anos, nesta obra cinematográfica, permitiu a criação de um mundo mágico em que a sua perspectiva infantil é organizada por meio da

revisitação a um momento histórico inter-relacionado a um mundo mítico paralelo como foco de resistência.

Diz-se que a princesa voltou para o reino de seu pai, e reinou com justiça e bondade por muitos séculos, que foi amada por seus súditos e que deixou detrás de si, poucos rastros de sua existência, visíveis somente para aqueles que saibam onde olhar (TORO, 2006).

Nesse caso, o “Era uma vez” liberta Ofélia da sua realidade concreta e assim a permite adentrar ao labirinto e atravessar o portal.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. Tradução Iaci Poleti. São Paulo. Boitempo, 2004.

_____. **O que é um dispositivo?** In AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA, Ângela Mendes de. **Pensando a família no Brasil**: da colônia a modernidade. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: Ed. da UFRRJ, 1987.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. 3 ed. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Sobre a natureza do Totalitarismo**: uma tentativa de compreensão. In: *Compreender Forma-*

ção, exílio e totalitarismo. Tradução de Denise Bottmann. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

BALANCHO, Leonor Segurado. **Ser pai hoje: a paternidade em toda a sua relevância e grandeza.** Curitiba: Juruá, 2013.

FERREIRINHA, Izabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. **As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas.** Rev. Adm. Pública vol.44 no.2 Rio de Janeiro Mar./Apr. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122010000200008>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122010000200008. Acesso em 26/03/2021.

FIUZA, Adriana Aparecida Figueiredo. **Representações do Franquismo e o Conto de fadas em *El Laberinto Del Fauno* de Guillermo del Toro.** Revista de Literatura, História e Memória VOL. 7 - Nº 10- 2011 ISSN 1809-5313 UNIOESTE / CASCAVEL P. 115-125.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 10ª ed. Petrópolis: Vozes: 1993.

_____. **A Ordem do Discurso.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Sobre a história da sexualidade.** In: M. Foucault, Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. **História da Sexualidade**1: A vontade de saber. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **O Cuidado com a Verdade.** In: FOUCAULT, M. Ditos e Escritos, v.IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

_____. **Sexualidade e Poder.** In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos*, v.IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.

_____. **Omnes e Singulatim:** uma crítica da Razão Política. In: FOUCAULT, M. Ditos e Escritos, Vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. **A ética do cuidado de si como prática de liberdade.** In: M. B. Motta (Ed.), *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

_____. **Verdade, poder e si mesmo.** In: MOTTA, Manoel Barros da. Foucault: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

_____. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Arqueologia do Saber.** 8ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRANÇA, Greyce Kelly Cruz de Sousa. **Uma teoria do poder em Foucault.** Cadernos do PET Filosofia, Vol. 8, n. 16, 2006, p.19-27.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.

JULIÁ, Mercedes. **Las ruinas del pasado:** aproximaciones a la novela histórica posmoderna. Madrid: De la Torre, 2006.

MENDLESOHN, Farah. **Rhetorics of Fantasy.** Connecticut - USA: Wesleyan University Press, 2008.

PIZA, Lícia Frezza. **Discurso e poder:** o controle do que dizemos na rede visto pela política de privacidade do Google. Domínios de Linguagem. - v. 8, n. 1 (jan./jun. 2014) - ISSN 1980-5799. Disponível em: (http://www.seer.ufu.br/index.php/domínios_de_linguagem). Acesso em: 26/03/2020.

POSTER, Mark. **A segunda era dos média.** Oeiras – Portugal: Celta, 2000.

REVEL, Judith. **Michel Foucault:** Conceitos essenciais. São Paulo: Clara Luz, 2005.

RIBEIRO, Joana Marques; ALVES, Syntia Pereira. **Memória e Mito entrelaçados em o Labirinto do Fauno.** Aurora, 11: 2011. Disponíveis em: www.pucsp.br/revistaaurora. Acesso em: 20/02/2021.

SANTOS, Paulo Rodrigues do. **A concepção de poder em Michel Foucault.** Cadernos de Ciências Humanas.v. 16, n. 28, jan./jun. 2016, p. 261-280.

SABBADINI, Andréia. **O Labirinto do Fauno.** Jornal de Psicanálise. Versão impressa. J. psicanal. vol.47 n.87 São Paulo dez. 2014.

SARAIVA, Karla. **Governar a distância para governar melhor.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Belo Horizonte: UFMG, 2010. V. único.

SOUZA, Pedro Emanuel Quintino. **O Labirinto do Fauno e os monstros históricos de Guillermo del Toro.** In CARVALHO, João Carlos Firmino Andrade de; CARVALHO, Ana Alexandra Seabra de. O monstruoso na literatura e outras artes. Projecto UID/ELT, Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Junho de 2018.

THOMAS, Hugh. **A Guerra Civil Espanhola.** v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

TORO, Guillermo Del. **O Labirinto do Fauno** (El Laberinto del Fauno). ESP/MEX/EUA: Estúdios Picasso, Tequila Gang e Esperanto Filmoj, 2006, 119 minutos.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica.** Trad. Maria Clara Correa Castello. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ANALYSING THE ROLE OF LANGUAGE ACCORDING TO NEUROSCIENCE AND PSYCHOLOGY USING SYSTEMIC-FUNCTIONAL LINGUISTICS.

Welison de Camargo Vieira¹

Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida²

1. INTRODUCTION

Every time we discuss about the brain and human behavior, we tend to look for studies from Neuroscience, Psychology and/or other related areas, even though certain aspects of the cognitive process may be better explained by other sciences like Linguistics. Long before its recognition as a science at the beginning of the XX century with Saussure's Course in General Linguistics (*Cours de linguistique Générale*), linguistics sought to scientifically study the language, its structure, and even its influence in cognitive processes as a whole (PUCCINELLI, 1942). The known influence of language on thought is a subject that intrigued many philosophers, thinkers and scientists throughout millennia, which helped the elaboration of theories and many

1 Universidade Federal de Catalão (UFCAT), GEPLAEL - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Catalão, Goiás, Brasil.

2 Universidade Federal de Catalão (UFCAT), GEPLAEL - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Catalão, Goiás, Brasil.

interesting studies. Those studies, even when were not fully accepted, opened to debate the presence of linguistics for the scientific study of the brain.

Our objectives were to investigate how language is described or evaluated in the selected researches while questioning how the authors were concerned about the role of language during the researches. Also, we wanted to debate the importance of language for the thought and the consciousness, willing to stimulate the number of researches containing linguistics approaches for brain studies and increase the space for Linguistics collaboration with other sciences.

For that, we analyzed using Systemic-Functional Linguistics perspectives, researches from Neuroscience and Psychology. While these researches have important information about the brain behavior that were analyzed by the sciences mentioned before. Since the brain is a vastly approached subject of these science fields, it was our objective to find out if the Linguistics could somehow bring another perspective for the statements regarding the language role which were provided inside these papers and perhaps could not be acquired from another field. Although it is not our objective to criticize the areas that made those researches, as it will be seen throughout this work, we would not even be here if it is not for their pioneering work, thereby our intention was also to stimulate the increase in the number of researches and researchers containing linguistics approaches for brain activity.

By using the Appraisal Framework (MARTIN, J. R. ROSE, D. 2007) to analyze the grammatical choices and the evaluative elements used by the researchers we sought to question how open to solve or even conceive language problems and influences during the experiments their authors were.

Our work is justified by pointing that while the results question the brain behavior and the neural connections that happen during their experiment proceedings, only if well interpreted by their researchers, such findings could help us understand why sometimes people tend to have problems learning a certain type of knowledge and easily assimilate another. We also discovered that the participation of linguistics in such experiments are yet small to nonexistent, but also, could greatly improve the quality of the results.

The researchers found from the core fields we proposed to analyze, proved to rarely discuss the language role, which greatly impacted the development of this work and resulted in a lot of effort directed to the gridding of data from unexpected sources and languages. More researches than we expected were not concerned with language so deeply as they could and many not even mention it. We believe such few results point to a tradition of conceive Language as a tool for human interaction, assigning Linguistics as the mere science that studies it.

Trying to avoid such beliefs, we sought to promote a solid Interdisciplinary collaboration between science fields

and the comprehension of the consciousness. This was done using the Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, M. K 1994) and the Appraisal Framework (MARTIN, J. R. ROSE, D. 2007) to analyze the researches, which later were reduced to an amount of 2. This reduction was necessary so we could achieve the requirements that fulfil the needs of our research and the limited space we had to do so. Presenting different perspectives of their results, this also proved the expected fact that there is a lot of space for LINGUISTICS collaboration but perhaps, people are still reluctant about the product of such attempt.

We also noticed a common problem, shared by many authors including us. Reporting the same difficulties, some people were unable to find relevant material for their own analysis, implying that this was the hardest part for most of these scientists. Such trouble gives us another reason to promote a relationship between the three sciences that among other things, also share that unending pursuit of a better understanding of the nature of human mind and the consciousness.

2. THE STUDY OF THE BRAIN AND LANGUAGE

2.1 Language

The language is vastly studied by Linguistics and can explain certain aspects of the learning process that are not taken in consideration by researchers from other fields. The

entire cognitive process can be more carefully approached from a linguistics perspective, as the systematicity of the communication process and the functions of the language while storing information and organizing thought, create a whole new angle of observation.

It makes sense though that those areas rely their studies to empirical and relevant results, because, the arbitrariness of language could also negatively intervene with experiments that must have a certain degree of objectivity. If the conducted researches were too much opened for subjectivity or gathered too much data, perhaps the results acquired from the whole process would become an even greater obstacle to the experiment (DÖRNYEI, Z. 2007. Pg. 243-244).

However, also according to DÖRNYEI, Z. (2007) the importance of this subjectivity that comes associated with deeper language studies, is undeniable. It is self-evident that Ferdinand Saussure (GODEL, Robert. 1957) knew about the systematicity of the orality as well as the value of the diachronic studies of language, yet, some may argue that it was his very intention to bypass the importance of these concepts, as their complexity could prove to be a liability for the ongoing process that later gave birth to Linguistics as a science (KOERNER, E. F. K. 1971)

Linguistics scientifically studies the structure, the influence over the cognitive process and even the biologic characteristics of the language and the communication

capabilities for many years, maintaining its attention to the most relevant aspects related to the field (MARTELOTTA, M. E. 2011). Therefore, it is important for researches that study the learning and memorization process, to remember the central role of the language in these tasks, even if that may represent a delay in the analysis of obtained results.

This is an important aspect of Linguistics researches like this one, because, while other sciences may be focused on gathering data and analyze it empirically and quantitatively, as linguists, we are not bound by the statistics and its equivalent results even though we make use of it. As a recognized science field, capable of analyze language and communicative interactions using our own tools and concepts, we have a whole different approach for these results, providing new information from what would easily be considered overanalyzed.

2.2 Some aspects of the Brain

The brain is the center of the nervous system of all vertebrate animals, as well as most of the invertebrate ones, is by far the most complex organ. Usually close to the sensory organs, exert centralized control over the body's other organs and parts. Having around 65 billion neurons, individually connected by synapses to several thousand other neurons, it is considered to be a biological computer (SALADIN, K. S. 2008).

Such comparison happens to be linked to the way the brain similarly acquires information, storing and processing it by the use of electrical pulses. As a result of modern medicine, as well as the evolution of measurement equipment and science innovations, it is possible to understand with great degree of accuracy and detail, how the cells cooperate individually, but many mysteries of human consciousness, are yet to be found. (NEIL, R. C. 2014)

For Linguistics, the language fulfils a very important role for the thought, responsible to organize, store, access, and manipulate information, which mean that the very attempt to learn, can not happen without the interference of the language (MARTELOTTA, M. E. 2011). Nevertheless, some may argue about the implications of the language in deaf or blind people, but it is also important to remember that a text is not limited to writing or speaking. The term “text” refers to any kind of language that makes sense to someone who knows the language, which can be characterize as language functioning in context (CF. HALLIDAY & HASAN, 1976: CH. 1; HALLIDAY, 2010, apud MATHIESSEN, C. M. I. M, 2014. p. 3).

The deepness of the whole process, the very moment in which millions of cells ensemble and sync their tasks, how and why it happens, how the brain of deafblind people works, these are just a few of many unsolved questions.

2.3 The study of the Brain according to three Science Fields (Neuroscience, Psychology and Linguistics)

Since the beginning of many philosophic studies that became the ground to today's science fields, even before that, man tried to understand the mysteries of knowledge, consciousness, mind, soul, and all the subjectivity that surround the human being. The oldest reference about the brain may be found in Ancient Egypt, but the same findings that show those early observations, point to the possibility of even older knowledge of the subject (BEAR, M. F. 2016).

The “*Edwin Smith Surgical Papyrus*” have detailed empirical information of human anatomy, the brain behavior while exposed and the importance of cranial security. These are not the only references around the world that show certain acknowledgement of the importance of the brain, but just during the second half of the first millennium BC that the world would see the first mention of a possibility for the brain to be the place where the mind was located.

Imbued by some uncertainty of the exact point where Neuroscience and Psychology started their own studies, researches showed that the first one to walk a different path from its mother science was Psychology, emerging as an independent field during the first half of 1800s AC.

Psychology studies showed interest on the process of thought and the mysteries of the mind, dedicating many years to understand it. Yet, with the growing of “Cognitive Psychology” that started during 1950, recent researches

became also concerned with what physically happens inside the brain.

Almost at the same time, at the beginning of XX century, Linguistics established itself as a science, opening space for deeper language investigations that helped to explain the communication process and how language is directly connected to thought (MARTELOTTA, M. E. 2011).

With the help of modern tools like MRI and PET scans, the empiric studies made by medicine and psychology gave birth to a movement that established research programs about the nervous system. This process resulted in the creation of “Neuroscience”, with the term being used for the first time in 1970 (BEAR, M. F. 2016).

The very limited understanding of many core aspects of consciousness, plus the uncertainty of the human mind, rushed researches that today we know to be controversial or even unethical. The last century of twenties is marked by practices like lobotomy, electroconvulsive therapy, and many more barbarities from the experimental era.

Rather focusing on the language, Linguistics tried to explain cognition and the consciousness, bringing forth with a certain degree of accuracy, some theories that allowed speculations of the possibility that language could shape someone’s reality or the perception of it. The Sapir Whorf hypothesis, or linguistic relativity, is known to be one of the most notable linguistic theories formulated so far (MARTELOTTA, M. E. 2011).

It is not possible to say for sure, if the relation between the 3 core science fields (Neuroscience, Psychology and Linguistics) are coincidentally similar or correlate each other, nevertheless, it is known that at same time as Neuroscience and Psychology were established, Noam Chomsky's conducted researches in that formed the ideas that found in his Linguistics studies, which are very representative even today and may be found in his many books, like "*Language and Mind*".

We could say that even indirectly, these three science fields conducted researches on the same subject, but by different approaches. This common interest justifies a very plausible possibility of an interdisciplinary collaboration between Psychology, which studied the Mind, Neuroscience for researching on the behavior of the brain and the Linguistics theories regards the relation between the influence of the Language for processing and storing information.

The Systemic-Functional Linguistics, also developed at same time with the other mentioned fields, have many characteristics that could provide a link for a collaborative background between these science fields. Given the nature of this theory, it is possible to analyze both the findings of the researches already conducted, or new data that could be produced in a multidisciplinary experiment. To be able to work with language is like having the whole universe to explain and no barriers for its exploration, as Ludwig Wittgenstein used to said, the "limits of my language mean the limits of my world".

3. THEORETICAL FOUNDATIONS

3.1 Applied Linguistics (LA) & Systemic Functional Linguistics (SFL)

Notably concerned with language learning and teaching, the Applied Linguistics (AL) is not exclusively devoted to these subjects. LA is also interested in problems, processes, mechanisms and purposes of language in use, more specifically, AL is concerned on the solving of language problems in relation to decisions made in the real world.

In this aspect, Systemic-Functional Linguistics (SFL), conceive the text as built upon three Metafunctions of Language working together. These metafunctions are: **Ideational**, a model of logical relations and experience constructions, **Interpersonal**, enacts social relationships and **Contextual**, that creates relevance to context (CF. HALLIDAY & HASAN, 1976: CH. 1; HALLIDAY, 2010, apud MATHIESSEN, C. M. I. M, 2014. p. 30-31).

The implications of not considering the relevance of language during the experiments, mislead any research that tends to interpret the textual data collected as a material form of evidence, into proving or not its theory based on inaccurate or incomplete results. When the findings are based on “texts” produced by humans, the gathering process and the subjectivity of human nature must be observed, as the way the subjects express their experience carries their view of the experiment itself and the role they

must play in this interaction, which can result in inaccurate data if ignored.

If we try to view language simply as a one-way system for telling other people things, we end up with a very distorted view of how language works, because we are overlooking the fact that we use it to exchange meanings, that communication is inherently two-way. We tell other people things for a purpose: we may want to influence their attitudes or behavior, or to provide information that we know they do not have, or to explain our own attitudes or behavior, or to get them to provide us with information, and so on. (THOMPSON, GEOFF. 1947. Pg. 46)

This could lead to another possible problem, since, any human put in research conditions, inevitably ends up assigning to a particular role, in this case, the “subject” of an experiment, sometimes even considering himself something like a “*guinea pig*”. By this very context, all the data collected in the texts produced by the subjects will be impacted by his assignment. According to Halliday (1994), a text is the language functioning in context, this means in a certain way that when questioned by his experiences, the subjects tend orientate their answers to fulfil their own view of the researchers needs. This is just part of the multi-faceted phenomenon of communication, which involves the participants in a way that they exchange information seeking for a solidary answer, which could mislead the real purpose of the experiment.

Tenor refers to who is taking part, to the nature of the [communicative] participants, their statuses and roles: what kinds of role relationship obtain, including permanent and temporary relationships of one kind or another, both the types of speech roles they are taking on in the dialogue and the whole cluster of socially significant relationships in which they are involved. (Halliday 1985b/9:12 apud THOMPSON, G. 1947)

Also, being able to read the book, in the case of the researches based on reading, doesn't mean the subjects were able to effectively "comprehend" its content, which may cause them to be unreliable to the test. It is well known that the reading process is built upon previously knowledges that combine to formulate the meanings necessary to assimilate the information read. Therefore, the lack of any of these knowledges would not only change the data that could be provided, but also, there is no way of ensuring the homogeneity of it between the participants.

Perhaps this could be the reason why some researches have excluded participants with unexplained data abnormalities, which could be associated with assimilation inconsistencies or even emotional responses to the experience, to the books themselves, and/or any other unexpected stimuli.

As it will be discussed later, considering **appraisal** as a resource for construing **tenor**, pointing to the concept of language taken by the researchers, had the data been analyzed by Linguistics, even though the results explain the brain

behavior by itself, the language influence is an important aspect to be considered while analyzing data produced by the subjects during experiments.

While some science fields perceive language only as a tool for storing information, which could end up suggesting that “learning” is a “one-way” process, denying the importance of language on accessing previous knowledges that are vital to understanding the ongoing experience should be avoided. Any kind of information the subject is imbued to assimilate, is just part of an even bigger and more complex process, consequently, inherent to his own subjectivity, therefore, can create situations where they may lack the necessary knowledge that would be necessary to fully comprehend the given task and achieving the objectives of the research.

The opposing factor may also happen, as the subject could be excessively exposed to experiences that long before the very idea of the research, prepared them for the tasks conducted in it. This is why the collected data and the language within it should be more carefully considered.

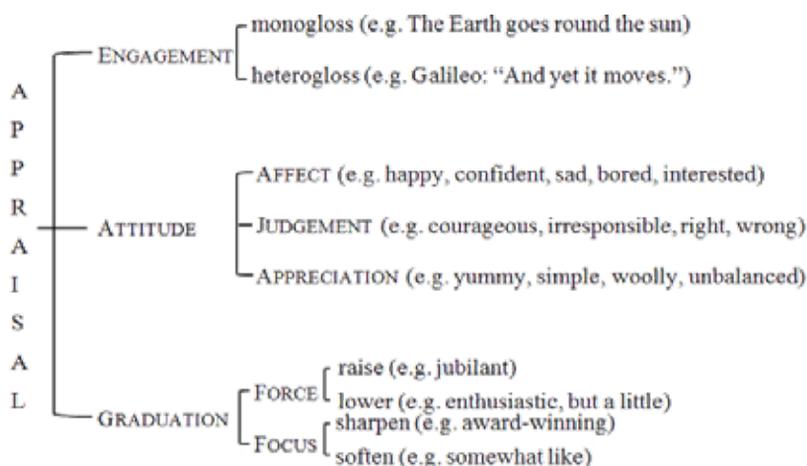
3.2 Appraisal

To analyze the selected researches, intending to carry a deeper investigation about the possibilities related to the language influence in the experiments, we decided to use the **Appraisal Framework** which the main goals are related to the understand of the evaluation, the kinds of attitudes that are negotiated, the strength of the feelings involved and the

ways in which values are sourced and aligned (MARTIN, J. R. ROSE, D. 2007). Analyzing author’s lexical and grammatical choices, it is possible to investigate their findings and according to Halliday & Martin (1993) enabling us a multi-perspective model to question language in its use.

Throughout this theory it is possible to understand how these authors evaluate the role of language by the way they express themselves while describing the findings. Focusing on the mentions and opinions of researchers as well as their considerations, we catalogued, both quantitative and qualitatively analysis. Organizing within the “*attitude*” domain we divided the results in three other regions of feelings, “*affect*”, “*judgement*” and “*appreciation*”.

Image 1: Appraisal Framework Description



The Appraisal framework is based on the notion of stance: “appraisal is probably most closely related to the concept of stance”. (MARTIN & WHITE, 2005). Such stance depends heavily on the idea that “whenever speakers (or writers) say anything, they encode their point of view towards it” which according Martin and White (2003) are explained by an elaborate system allowing linguistic analysis of a text from the perspective of the evaluative properties of this text. The Appraisal theory is concerned with how text producers (writers or speakers) align to a particular authorial identity also aligning/dis-aligning themselves with actual or potential respondents and how writers or speakers construct an ideal audience for their texts (Martin & White, 2005; Pankovskiy, 2013).

4. METHODOLOGY

4.1 First data Gathering

A very extensive search was conducted seeking to find researches that could fill up the main criteria which is “being developed by neuroscience of psychology”. Initially made using the “google academics”, the first attempt was non-efficient for two main reasons, which were the lack of full content and the fact that the hosting webpages required billing information to allow full access to the files, even when they do not own the copyrights for such materials. Claiming that it would be a small donation, to help maintain their commu-

nities open and free, any new user willing to have access to such contents, had to subscribe, a process that required the users to add their credit card information “just for registry purposes”. After switching the research mechanism for the sake of the quality on results and the access to them, the regular tool, which is the “Google’s main search motor” proved to be very efficient in terms of variety.

4.2 Second data Gathering

Having surpassed the mentioned problems, a new challenge appeared when after twenty researches randomly selected had failed to even mention the terms “language”. The benefit of doubt was adopted regarding the research method and a new attempt was made, now with a slight change to the filters. To avoid the possibility of such term not being listed as keyword, the algorithm for “must have” was used, ensuring that the results would mention it in the content.

This difficulty at finding results, pointed to the lack of researches from Psychology and Neuroscience that contemplate language issues and their relation to brain functions. Surely there is a possibility of the lack of results being caused by other factors, like the restriction of Brazilian domains, our absence of rights for some websites that could not be accessed, the quality of the searching tool, etc. That would also point that regardless of the authors’ intentions, these informations were not as public as it was expected.

4.3 Corpus Selection

Far from what was expected, 10 researches fulfilled the requirements and 2 of them were selected because they had shown great quality and relevance. Thus 7 of the original 10 had the term, 5 failed to show concepts for the role of language by any means. The last 3 were protected files, not available to edit or analyze and ended up being excluded.

The following table shows the number of uses of the term:

Table 1 – The amount of uses of “language” per Research.

Name	Field	Uses
Short and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain	NEU	3
The Neural Bases of Social Cognition and Story Comprehension	PSY	28
The tip-of-the-tongue state and curiosity	PSY	2
Toward Semantics in the Wild: Activation to Manipulable Nouns in Naturalistic Reading	NEU	14
Intra-Cranial recordings of brain activity during language production	NEU	50
Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science	?	35
Aspectos neurocientíficos da aprendizagem matemática: explorando as estruturas cognitivas inatas do cérebro	NEU	17

The number of times the term “Language” was used do not represent the potential for those researches to be used in the main analysis. After a deeper look in the file, we found out that the terms were mostly used to describe things or even reference for other authors and texts like the following statement:

E.g.,1: Expository nonfiction (is a) discourse-level **language** that presents a series of arguments in order to communicate or persuade.

4.4 Filtering the Data

The next table shows how many times “language” was found describing a concept or its own role during cognitive processes or related tasks:

Image/Table 1 - Wordlist created with the 2 main researches successfully analyzed.

N	Word	Freq.	%	Texts
1	LEARNING	111	1,85	2
2	BRAIN	96	1,60	2
3	WHICH	45	0,75	1
4	EDUCATION	44	0,73	2
5	EDUCATIONAL	42	0,70	1
6	NEUROSCIENCE	42	0,70	2
7	RESEARCH	35	0,58	2
8	NUMÉRICA	31	0,52	1
9	UNDERSTANDING	29	0,48	1
10	LANGUAGE	28	0,47	2
11	COGNITIVE	21	0,35	2
12	KNOWLEDGE	21	0,35	2
13	REPORT	20	0,33	1
14	THROUGH	20	0,33	2
15	EMOTIONAL	19	0,32	1

The use of “language” is important because our main objective was to question how concerned with language the corpus was, which evidently would be problematic to analyze if were too few or even non-existent.

Also, the quality of this use had to be analyzed as the term “language” was found present in bibliographical references and mentions to other unrelated material, not contributing to its relevance as a possible source of investigation.

4.5 Complementary Work

This led the use of analytical tools and handwork for complementary organization and comparison between what could or not being used by our analysis.

We decided to use what DÖRNYEI (2007) explains to be “mixed methods”, that are the combination of quantitative and qualitative approaches that even which a commonly known distinct nature, can complement each other in an interesting way. As it is pointed out, qualitative analyses of quantitative data have been increasingly adopted by researchers and can create very resourceful ways to understand obtained results.

5. ANALYSIS

Finally, to start with the analysis of the corpora, the two last papers described in the table 1 were selected because they had the closest demonstration of the standard we sought to be the ideal construction of a collaborative re-

search, as it not just mentions the importance of language, but also, dedicate some effort to argue about it. This immediately increased our attention and hope for the possibility of this kind of collaboration become something natural in a near future. Being able to see these amazing science fields working together shows us that it may be possible that our objectives are already becoming a reality even with the difficulties showing that this kind of multidisciplinary research is far from becoming part of anyone's routine.

5.1 Research 1: Understanding the brain – The Birth of a Learning Science

This research's overview starts with a brief explanation about how the whole project started, emphasizing that it is a pioneering collaborative work, maintained for the last seven years and caring results from 3 experts that combined their experience into articles that explains their findings from different perspectives of Neuroscience and education.

Perhaps in the attempt to create a new science, as this is the main goal of that collaborative work, the researchers responsible for it were moved by the need for wider approach for the many interesting concepts that the paper discusses.

After explaining the aspects of learning and how important are the environments and the interactions in the whole process, the authors of the paper states that:

E.g.,2, Pg. nº 3: [...]one of the **most powerful** triggers that motivates people to learn **is** the **illumination** that comes with the **grasp of new concepts** – the brain **responds very well** to this.

This statement “**most powerful**” can be categorized as **Positive Appreciation** while also provoking a reaction, which is an **impact**. The **illumination**, that the authors’ make reference could be associated to the common belief that “knowledge illuminates the path”, suggesting that this is both a **Positive Appreciation and Valuation** from authors’ perspective, also connected to the responses that learning can trigger in the brain of the person experiencing it. That **grasp of new concepts** is an interesting choice of words that also shows us that the author’s **Positively Appreciation** about its **Composition**, as well as the **Reaction**, in terms of impact and quality both aligned to the concept of information that the learning process may carry within.

This statement is important because it is one of the first mentions that directs its attention to the feelings triggered by the learning process, they also explain how pleasurable it can be considering the emotional response the brain gives while learning new concepts and formulating the knowledge. Even though it is not enough to categorize the statement as **Affect**, according to the theory, these grammatical choices are enough to demonstrate the favorable positioning of the author about the learning.

That said, a whole chapter of the paper related to language starts and brings us the Neuroscience concepts of biological predisposition to language.

E.g.,3, Pg. nº 3: [...] certain **emotional** and **cognitive experiences** such as language **exposure**, [...] are **relatively tight** and **early sensitive periods**.

E.g.,4, Pg. nº 4: The brain is **biologically primed** to acquire language right from the very **start of life**; the process of **language acquisition** needs the **catalyst** of experience. [...]

The first statement describes the exposure to “language” as a cognitive and emotional experience, by using the **Positive Appreciation of Valuation**, the author also understands the worth and the complexity of such delicate moment of the life, also, we see the intrinsic belief of the relation of language and “experience”, tied to the context that this experience is related to the “learning process”.

While the authors’ states that this is an inherent predisposition influenced by the experience, which they identify as a catalyst for language acquisition. Categorizing **biologically primed** as **Positive Appreciation**, ended up showing that it also can be a **Positive Judgement** about the **capacity** of the brain (if sought as a human being) to be able to acquire language very soon. Also, the “experience” was categorized

by the authors as a **catalyst** which may suggest it as **Positive Judgement** about its **Tenacity**. This phrase shows us that the relation of experience and language is foreseen as determinant for its acquisition. This could mean that this research is aligned with Generative Linguistics, as it coincidentally or not, adopted many of Chomskyan definitions for language. According to Noam Chomsky language was an internal capacity that externally realizes as a human faculty, which also means that everyone is individually capable to develop language but this must happen socially (CHOMSKY, N. 2006).

E.g.,5, Pg. n° 4: Numeracy, like literacy, is **created** in the brain **through** the **synergy** of biology and experience, [...] certain brain structures are designed through evolution for **language**, there are analogous structures for quantitative sense.

While the term “**created**” associated with “**through** the **synergy**” suggest they are a **Positive Judgement** of **Tenacity**, because the term implies the necessity of that “**synergy**” for the literacy and numeracy mental processes in the “brain”. It is important to understand that this also means that the brain is associated with the human being, with enables this dual categorization, which according to could indicate a hybrid categorization, containing the second brought analysis that points to a **Positive Appreciation** of **composition** (MARTIN, J. R.; WHITE, Peter. 2005). This subcategory was related

to the balance between the “biology” and “experience” suggested by the text.

The following 2 examples synthesized some of the authors’ understanding of the value of language in the learning process, even though based on their own concepts, compared with other researches, this one captured our attention.

E.g.,6, Pg. nº 4: [...] **genetically-defined** brain structures **alone cannot** support mathematics as they need to be coordinated with those supplementary neural circuits **not specifically designed** for this task but **shaped** by experience to do so.

E.g.,7, Pg. nº 4: The mere **representation** of numbers **involves a complex** circuit that **brings together sense** of magnitude, and **visual and verbal representations**.

The first sentence restates that the brain is unable to process mathematics without the support of other related neural circuits. Such statement can be categorized as **Negative Judgement of Capacity**. Even not being specific about it, the authors are very clear about the **incapacity** for the task just by having a biological predisposition. Following by another **Negative Judgement**, the text shows us the category of **Tenacity** assuming that to process mathematics, the brain relies on other neural circuits “**shaped**” to do the

task. This argument is interesting because it states the lack of genetic predisposition for mathematics, which in parts suggest that to be able to calculate anything, the brain needs to be induced to it.

The last statement ends up proving that to process mathematics, the brain needs to process language first, which arguably put this paper in the list of the reliable non-linguistics works to question the language influence in the thought. The term **representation**, used twice in the same paragraph, implies “sign” as its meaning, which ends up being the representation of meaning according to linguistics. (GODEL, R. 1957)

Involves Complex can be categorized as **Positive Appreciation of Composition**. This also self explains its category, imbuing a sense of **complexity** related to the nature of the subject, also giving up space for the term **bring together sense**, which is a **Positive Judgement of Capacity**. Basically, the authors state that for those hard concepts to work together in the brain, they need some kind of “representation” in form of “sign” that will enable the cognitive process to happen around the meanings behind these symbolic representations.

It is important to remember that even understanding the self-evident difference between the cognition processes related to Math and Literature in general, both subjects have their respective language to work out their own problems and as we are talking about language, is perfectly possible

to use the linguistics studies to approach both researches. Also, the nature of mathematical language and the linguistic challenges of learning mathematics are not recent subjects, Schleppegrell (2007) synthesizes a research conducted by applied linguistics and mathematics educators that identified the structures of language used in mathematics.

This was an important step to explain how the symbolisms adopted by this science field differ from everyday language. Consequently, taking the precept that language is a core factor even when calculating processes are the main aspects of the experiments, it makes sense to analyze them as such and apply our theories and knowledges to it.

When people speak or write, they produce text; and text is what listeners and readers engage with and interpret. The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context (CF. HALLIDAY & HASAN, 1976: CH. 1; HALLIDAY, 2010, apud MATHIESSEN, C. M. I. M, 2014. p. 3).

5.2 Research 2: Neuroscientific aspects of learning math: Exploring the cognitive innate structures of the brain

This research reports the recent findings about numerical sense and the way the brain works processing mathematical information. The fact that the whole research is

language oriented created a scenario where it would be impossible to miss this work, as the terms wanted were abundant. After spending some time searching for English based results assuming the language choice could also mean a wider range of results, we opted out for it and executed a Portuguese attempt. Such movement reported back sufficient material to continue this work, regardless of its language, as we translated the analyzed parts and its important aspects for the sake of homogeneity in our results. Despite the mentioned complications, such event has evidenced the importance of the use of international languages to increase the spread of knowledge as well as the recognition of the quality of researches conducted by Brazilians and maybe people from many other countries that end up using their mother language only.

Continuing to the analysis, right at the ending of the introduction, the authors brought the following statements:

E.g.,8, Pg. nº 4: [...] newborn **never exposed** to numeric systems [...] **have** an innate ability to **discriminate** small quantities.

The authors of this paper clearly perceive a predisposition to calculate in humans, they state that it is innate capability therefore, biologically inherent to us just like language itself. Such acclaim uses the term “**never exposed**”, even as redundant as it may seem, as the sole aspect of being

“newborn” could be related to the fact that such subjects were never exposed to such experiences, nevertheless, by this **Negative Judgement of Capacity** the authors emphasizes that such subjects (newborns) are in fact innately able to **discriminate**, therefore, count things.

E.g.,9, Pg. nº 4: [...] **grounded** by the **representation** of fingers, later on (are) reinforced throughout numeric symbology expressed in the **language**.

This statement shows us a **Positive Appreciation of Composition** related to the abstract concept of **representation** that implies “meaning” in the form of a physical designation of the fingers which is later switched to symbolism that comes with the linguistic “sign”. With that word choices, it is interesting though that the authors have not associated the influence of the language for whole process of calculation even happen, as the very moment that any representation of meaning by definition uses language transcoded in the form of symbolism. (O’Halloran, K. L, 2010)

E.g.,10, Pg. nº 4: The numeric cognition is the neurocognitive **base** of **semantic representation** of numbers and quantities. Initially, it is **expressed** as a **pre-symbolic capacity** that refer to the **conception** of quantity and measurement.

In this explanation, we could categorize **base** as **Positive Appreciation of Composition** that the authors understand to be the **semantic representation** built upon the **numeric cognition**. This is interesting because the authors spend some time complaining about the limitations within the precision of such measurement capabilities in babies, but do not even bother to question past the concept that this “numeric cognition” is an ongoing development at early ages of life.

E.g.,11, Pg. n° 7: The **use** of counting mechanisms like [...] **supported by** the language [...] correspond to the long-term memory capacities though recording of facts [...]

Now we have a statement that starts with a **Positive Judgement of Capacity** immediately followed by the term “supported” which may imply a secondary role for language which is commonly associated as a tool for other cognitive processes.

After a few citations of Vincent Walsh work with Magnitudes, the authors suggest that numbers symbolic representation of verbal rotulas, which again have some redundant concepts not fully precise to other parts of Vincent Walsh’s work, but coherent with the conducted research conducted by them, it was possible to track the few mentions to the language role in their work. Such mentions have shown that

like most of researches out there believe, the language influence on other tasks is minimal, sometimes not even related to the task itself.

One interesting aspect is that the 2 selected researches has shown mostly **positive Appreciation** and **Judgement**, these statistics can be seen at the following table:

Table 3 – The overall categorization of the 2 analyzed researches.

Types	Research 1		Research 2	
	Positive	Negative	Positive	Negative
Affect	0	0	0	0
Judgement	4	2	2	1
Appreciation	7	0	3	0
Total	11	2	5	1

Even though both researches had shown a lot of space for language roles being discussed, their view of it has proved our hypothesis of a tendency from other areas to commonly associate language as a tool to be used in human interaction but nothing more. But the results were not entirely bad, as we could see the commitment from other researchers to seek for more accurate data and collaboration. This can shape the future of multidisciplinary experiments and spread respect for Linguistics as a well-established science by showing not only the value of language, but the importance of the scientific approaches

that can only come from a field that has the necessary tools for studying it.

6. FINAL CONSIDERATIONS

Certainly, one of the most remarkable traces of this research were the difficulties that paired its development. Starting with the lack of material to fulfill the needs of the project and later with the quality of those we were able to find but proved to be minimally or even non concerned with language. Despite that big inconvenience surrounding the grinding of the corpus, the mere fact that this was a problem, this represents an important answer on one of the questions initially made.

We were able to spot many researches that complained the lack of material and the discrepancy shown between the findings which arguably generated many controversies about what really happens inside the brain and which techniques and methods should be replicated or not. The absence of researches conducted around this language-thought relation/influence proves that there could be a lot more representativity of Linguistics theories in such relevant subjects.

Our findings helped to understand that the analyzed researches could greatly benefit from the results obtained by Linguistics. Therefore, both Psychology and Neuroscience could also increase the understanding of issues during interactions in a communicative exchange as a result of a linguistic approach. The mostly “positive appreciation” found

in the results of the analysis of statements, indicated that the researchers that mention the language role, understand that there is some kind of influence happening during the experiments, but the details of such influence are left for debate, which could be the perfect place for Linguistics theorize such interactions. There are many things that remain a mystery even after the conclusion of some of these researches that took even years to be concluded.

Our results helped us to understand that even a very controlled environment, prepared for experiments that should suffer minimal external influence are not completely immune to data inconsistencies acquired from humans analyzed in such stressful situations. Yet, at least some of the researchers proved that a collaboration between these fields is very possible, even if it takes the creation of a new science to happen, the results were impressive and the statements that oppose our theories were relevant to discuss the possibilities. Surely this should be expected when we have a multidisciplinary collaboration, but the results also proved that this is not going to happen too soon.

With that in mind, one of the core aspects of that idealistic collaboration is the increase in use of global languages on researches. We could see that the material elaborated by the Brazilian researchers could represent a proof of the quality of the intel produced, but by using only the mother language, there is a considerable possibility for that work never find its way out of Portuguese readers.

Another interesting aspect observed in this research was the similarities between the science fields both in terms of historical constitution, but also in terms of questionings and knowledge hungerly. This helped to increase the respect and admiration for other fields, understanding their limitations and their strength while pioneering experiments that are a must in these difficult times when the science is once again the target of religious and political attacks conducted for evil purposes. To this day, for many powerful people, it is desirable a society that increases and perpetuates the ignorance, for the sake of an easily manageable mass of individuals that are not only unable to fight for their necessities, but also, does not even want to. The only weapon to fight for such darkness pairing our world, is “knowledge” and not any knowledge, but a very well-founded knowledge with scientific discoveries and critical thinking to support.

Finally, with the results that came with this this work plus the gathered material that made it possible, questions arose and the development of the new concepts for the understanding of the universe as well as the role of language in its foundations and perceptions, increased our curiosity to the limit, giving us no choice but continue to question the very nature of things, regardless of how depleted of findings or profoundly investigated they may seem.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

BEAR, M. F. **Neuroscience: exploring the brain** / Mark F. Bear, Barry W. Connors, Michael A. Paradiso. — Fourth edition. Wolters Kluwer, 2016.

CARDOSO, T. S G; MUSZKAT, M. **Aspectos neurocientíficos da aprendizagem matemática: explorando as estruturas cognitivas inatas do cérebro**. Rev. psicopedag. São Paulo, v. 35, n. 106, p. 73-81, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 de janeiro de 2021.

CHOMSKY, N. **Language and Mind** - Third Edition. New York: Cambridge University Press, 2006.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics. Quantitative, Qualitative, and mixed methodologies**. Oxford: OUP, 2007.

EGGINS, S. (1994) **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Printer Publishers.

KOERNER, E. F. K. **A Critical Evaluation of the Evolution of Saussurean Principles and Their Relevance to Contemporary Linguistic Theories**. Simon Fraser University, 1971.

GODEL, R. **Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de F. de Saussure**. Geneva: Droz, 1957.

HALLIDAY, M.A.K. (1978) **Language as social semiotic- the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K; Hasan, R. (1989) **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press.

HALLIDAY, M.A.K. (2014) **Halliday's Introduction to Functional Grammar: Fourth Edition - M.A.K. HALLIDAY** Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. New York: Routledge.

THOMPSON, G. (1947) **Introducing functional grammar - 3rd ed**. Derby: Saxon Graphics Ltd.

MARTELOTTA, M. E. **Manual de lingüística, (org.). 2. ed**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTIN, J. R.; MATHIESSEN, C. M. I. M.; Painter, C. (1997) **Working with functional grammar**. London: Arnold.

MARTIN, J. R. & ROSE, David. (2003). **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum.

MARTIN, J. R. ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London. 2003/2007.

MARTIN, J. R.; WHITE, Peter. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

NEIL, R. C. **Foundations of Behavioral Neuroscience -**

Ninth Edition. London: Saffron Pearson Education Limited.

O'HALLORAN, K. L. **The Semantic Hyperspace: Accumulating Mathematical**

Knowledge across Semiotic Resources and Modalities. In Christie, F. & Maton, K. (eds).

Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives. London: Continuum, 2010.

ORLANDI, E. P, 1942-. **O que é linguística.** São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção primeiros passos; 184).

PANKOVSKIY, I. **Old communication – new means: Linguistic model for the analysis of Ukrainian Orthodox Church websites.** Edmonton: Alberta, 2013.

SALADIN, K. S. **Human anatomy – 2nd ed.** New York: McGraw-Hill.

SCHLEPPEGRELL, M. J. (2007). **The Linguistic Challenges of Mathematics Teaching and Learning A Research Review.** Reading & Writing Quarterly, 23, 139-159.

TING-FANG, Wu. **Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science.** Paris: OECD, 2007.