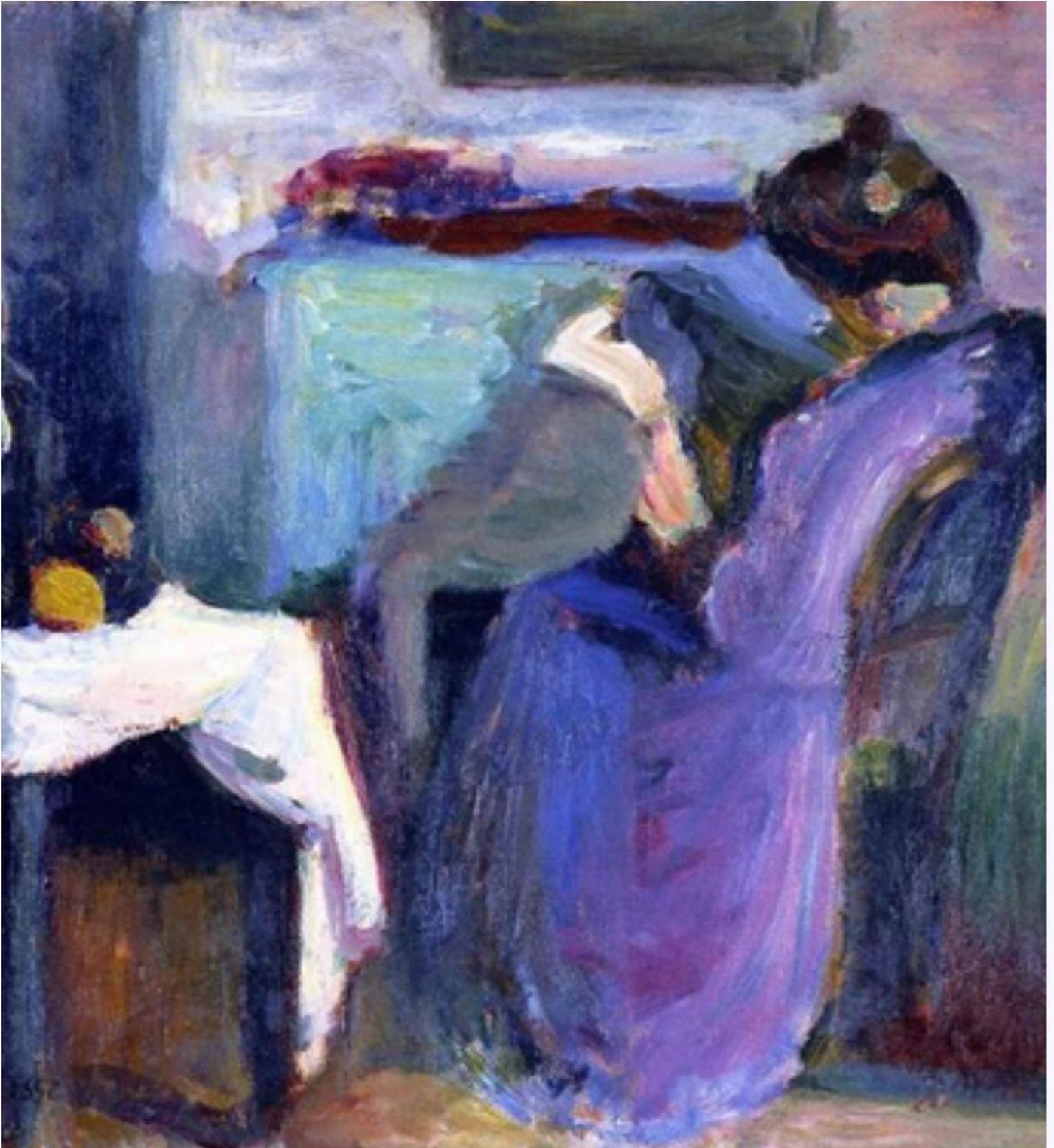


ALPHA

V. 26, N. 1, 2025
ISSN 2448-1548



REVISTA DO CENTRO
UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS
UNIPAM



Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Pró-reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças

Pablo Fonseca da Cunha

Coordenadora de Extensão

Adriana de Lanna Malta Tredezini

Diretora de Graduação

Mônica Soares de Araújo Guimarães

Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações

Geovane Fernandes Caixeta

A **Revista ALPHA** é uma publicação semestral dos cursos de História, Pedagogia e Letras do Centro Universitário de Patos de Minas. **Imagem da capa:** HENRI MATISSE, *Mulher lendo em vestido violeta* (1898), pintura, óleo sobre tela, 73 cm x 65 cm (adaptado).

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central do UNIPAM

R454 Revista ALPHA [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n.1 (nov. 2000)-. – Patos de Minas : UNIPAM, 2000-

Annual: 2000-2015. Semestral: 2016-
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>
ISSN 1518-6792 (impresso)
ISSN 2448-1548 (on-line)

1. Cultura – periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas. II. Título.

CDD 056.9

ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2448-1548

Volume 26, número 1, jan./jul. 2025

Patos de Minas: Alpha, UNIPAM, v. 26, n. 1, jan./jul. 2025: 1-123



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

Alpha © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha>
E-mail: revistaalpha@unipam.edu.br

Editor

Geovane Fernandes Caixeta

Conselho Editorial Interno

Carlos Roberto da Silva
Carolina da Cunha Reedijk
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes
Geovane Fernandes Caixeta
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta
Mônica Soares de Araújo Guimarães

Conselho Consultivo

Ana Cristina Santos Peixoto
Bruna Pereira Caixeta
Carlos Alberto Pasero
Elaine Cristina Cintra
Eliane Mara Silveira
Erislane Rodrigues Ribeiro
Fábio Figueiredo Camargo
Hélder Sousa Santos
Helena Maria Ferreira
João Bosco Cabral dos Santos
José Olímpio de Magalhães
Luís André Nepomuceno
Manuel Ferro
Maria Aparecida Barbosa
Maria do Carmo Viegas
Maria José Gnatta Dalcuche Foltran
Mateus Emerson de Souza Miranda
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis
Silvana Capelari Orsolin
Silvana Maria Pessoa de Oliveira
Sueli Maria Coelho
Susana Ramos Ventura
Teresa Cristina Wachowicz

Revisão

Geovane Fernandes Caixeta
Rejane Maria Magalhães Melo

Formatação e Diagramação

Jordana Bastos Mesavila

SUMÁRIO

ARTIGOS

- A gênese epistêmica do conceito de fonema e o movimento epistemológico de sistematização da fonologia na linguística de Iván de Baudouin de Courtenay.....7**
Fábio Luiz de Castro Dias
- Ensino superior militar e a produção científica docente32**
Deise Becker Kirsch
Luciene Rose Lemes
Daniel Mateus O'Connell
- A margem que não se vê: escutar o silêncio entre Rosa e Thoreau46**
Lara Passini Vaz-Tostes
- Da adaptação de Flanagan à narrativa de Poe: recriação audiovisual de “A Queda da Casa de Usher”55**
Pedro Felipe Praxedes da Silva
- Memória, voz e olhar: a autorreflexão da poética espaçotemporal em “Solombra”, de Cecília Meireles.....75**
Stephanie Chantal Duarte Silva
- Brincadeiras, brinquedos e jogos como recursos lúdicos na etapa da Educação Infantil.....83**
Rafael Curty Ribeiro
José Ignacio Ribeiro Marinho
Thamiris Curty Ribeiro
- Drag families, queer nations: notas acerca da teoria queer e do movimento LGBTTTQIAPN+*95**
Anselmo Peres Alós
Tiago Miguel Chiapinotto
Laura Valerio Sena
- O consumo, o vazio e as implícitas relações autoritárias: uma discussão teórica114**
Luciano Henrique Diniz Andrade
Antônio Carlos Lopes Petean

A gênese epistêmica do conceito de fonema e o movimento epistemológico de sistematização da fonologia na linguística de Iván de Baudouin de Courtenay

*The epistemic genesis of the concept of Phoneme and the epistemological movement of
phonology systematization in the Linguistics of Iván de Baudouin de Courtenay*

FÁBIO LUIZ DE CASTRO DIAS

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP)
castrodias.f.l@gmail.com

Resumo: No presente artigo, temos como finalidade analisar teoricamente, sob o viés de uma historiografia epistêmica, o processo de engendramento da concepção de *fonema* na teoria linguística de Iván de Baudouin de Courtenay [1845-1929] e o seu fundamento psiquista, por ele compreendido como o conceito que adscreeve a definição não do substrato físico e fisiológico da articulação sonora, mas, sim, da sua *representação psíquica*, que exerce, na língua, uma *função distintiva*. Igualmente dedicaremos um entendimento aos pressupostos da sua linguística que convergiram para a fundação epistemológica da *fonologia* enquanto o domínio da *reflexão psicofonética*, cujos princípios se tornaram basilares, aliás, para os estudos fonológicos do século XX. Para fazê-lo, recorreremos a uma investigação historiograficamente epistêmica dos seguintes ensaios do linguista polonês: a) *O fonema* [Фонема], de 1899; *A fonologia* [Фонология], também de 1899; c) *Sobre os fundamentos psíquicos dos fenômenos linguísticos* [О психических основах языковых явлений], de 1903; e d) *A diferença entre a fonética e a psicofonética* [Разница между фонетикой и психофонетикой], de 1927. Com o nosso trabalho, esperamos contribuir um pouco mais para a divulgação das ideias courtenianas no nosso contexto acadêmico, principalmente para a ampliação da nossa visão no que se refere à sua importância para a consolidação científica da linguística.

Palavras-chave: Iván de Baudouin de Courtenay; fonema; fonologia; linguística geral; historiografia das ideias linguísticas.

Abstract: This article aims to theoretically analyze, from the perspective of an epistemic historiography, the process by which the concept of phoneme was developed in the linguistic theory of Iván de Baudouin de Courtenay [1845–1929], particularly its psychist foundation. For Courtenay, the phoneme is not defined by the physical and physiological substrate of sound articulation, but rather by its psychic representation, which plays a distinctive function in language. We also examine the premises of his linguistic theory that contributed to the epistemological foundation of phonology as a field of psychophonetic reflection — principles that later became fundamental to 20th-century phonological studies. To this end, we undertake an epistemic historiographical investigation of the following essays by the Polish linguist: (a) *The Phoneme* [Фонема], 1899; (b) *Phonology* [Фонология], 1899; (c) *On the Psychic Foundations of Linguistic Phenomena* [О психических основах языковых явлений], 1903; and (d) *The Difference between Phonetics and Psychophonetics* [Разница между фонетикой и психофонетикой], 1927.

With this work, we hope to contribute further to the dissemination of Courtenay's ideas in our academic context, particularly by broadening our understanding of his importance in the scientific consolidation of linguistics.

Keywords: Iván de Baudouin de Courtenay; phoneme; phonology; general linguistics; historiography of linguistic ideas.

1. INTRODUÇÃO

Parece ser por razões epistêmicas e históricas muito variadas que Iván de Baudouin de Courtenay seja talvez um linguista cuja teoria é insuficientemente conhecida e estudada por aqui, não obstante a grandiosidade da sua reflexão tanto para a estruturação dos fundamentos epistêmicos do paradigma do que, no século XX, veio a chamar-se de estruturalismo nas ciências da linguagem (Stankiewicz, 1976), quanto para, ao lado, a título de exemplo, de Ferdinand de Saussure [1857-1913] (Bouquet, 2000 [1997]), a determinação epistemológica dos limites, dos métodos, dos fundamentos e dos objetos de uma parte substancialmente importante da linguística praticada nos novecentos, enquanto uma ciência autônoma diante das demais disciplinas ali existentes, emergentes ou em consolidação. Semelhantemente, a sua teoria é de extrema proeminência sobretudo para a delimitação de conceitos e de concepções que, até hoje, são mais do que basilares para os estudos especificamente fonéticos e fonológicos.

Além do mais, Baudouin de Courtenay é excepcionalmente relevante para uma gama de outros pensadores do vasto campo das ciências da linguagem, que vai desde o formalista Saussure (Garay, 2016), passando por Román O. Iakobsón [1896-1982] e por Nikolai S. Trubetskói¹ [1890-1938] do *Círculo Linguístico de Praga* (Stankiewicz, 1976), até o filósofo sociológico Valentin N. Volóchinov [1895-1936] (Grillo, 2017) e o linguista marxista Evguêni D. Polivánov [1891-1938] (Поливанов, 1931). Tornou-se ele um cientista da linguagem cujas reflexões carecem ser vistas, entendidas e analisadas tanto nos aspectos das possíveis contribuições que ainda podem gerar para os estudos linguísticos hodiernos, quanto na perspectiva histórica e historiográfica dos impactos das suas concepções na linguística da sua época, bem como na tradição subsequente. Concomitantemente, Baudouin de Courtenay se destacou como um dos mais eminentes teórico da *Escola Linguística de Kazan*, por ele liderada e composta também por outros linguistas, como Mikołaj Kruszewski [1851-1887], um dos seus mais admiráveis discípulos (Williams, 1994; Anderson, 2021).

A totalidade da sua linguística é bastante diversa, quando não se trata dos seus textos integralmente dedicados à fundamentação teórica e metodológica de domínios epistêmicos mais específicos das ciências da linguagem. As suas obras versam sobre temáticas das mais distintas, desde os problemas de linguística geral (Бодуэн де Куртенэ, 1963c; 1963d), análises comparativas de línguas (Бодуэн де Куртенэ, 1912) e experimentos fonéticos com dialetos a questões ligadas à dialetologia e à etnografia (Бодуэн де Куртенэ, 1875-1895). E há escritos cujos temas tratam das problemáticas

¹ E assim grafamos o nome de ambos os linguistas russos tendo como base um sistema de transliteração que se prende ao modo como são pronunciados em sua língua original. Apesar de heterodoxa, é uma escolha de fundamentação segura.

concernentes à avaliação das unidades sonoras da língua – o que podemos compreender contemporaneamente como assuntos de fonologia (Бодуэн де Куртенэ, 1963a [1899]; 1963b [1899]; 1963f [1927]).

É perante o imenso valor mais do que legítimo e constatável da teoria linguística de Baudouin de Courtenay que almejamos, no presente artigo, tecer considerações analiticamente teóricas advindas de uma perspectiva de historiografia epistêmica². Tomando como um centro de convergências da nossa investigação historiográfica, ater-nos-emos no processo epistêmico de constituição teórica e metodológica do seu conceito de *fonema* [ФОНЕМА (*fonéma*)] (Бодуэн де Куртенэ, 1963a [1899]; Baudouin de Courtenay, 2020 [1899]), entendendo-o como uma das dimensões de fundação epistemológica, no amplo campo da linguística, do domínio epistêmico da fonologia, continuada, no decorrer o século XX, especialmente pela vertente estruturalista como o estudo sistemático dos sons da língua de uma perspectiva formalista e sobre o fundamento da sua natureza psíquica. Dedicar-nos-emos principalmente ao que é definido por Baudouin de Courtenay como fonema dentro do quadro mais geral da sua *reflexão psicofonética*, ou seja, enquanto uma unidade psíquica a que corresponde um determinado som efetivamente articulado – este compreendido como a sua realização física e fisiológica (Бодуэн де Куртенэ, 1963a [1899]; 1963g [1927]).

Para realizá-lo, concentrar-nos-emos nos seguintes textos de Baudouin de Courtenay: a) *O fonema* [Фонема], de 1899, traduzido para a nossa língua diretamente do russo por Rodrigo Garcia Garay (Baudouin de Courtenay, 2020 [1899])³; b) *A fonologia* [Фонология], também de 1899, em que se define a compreensão epistemológica de Baudouin de Courtenay acerca do domínio epistêmico que se encarrega dos estudos do fonema; c) *Sobre os fundamentos psíquicos dos fenômenos linguísticos* [О психических основах языковых явлений], datado de 1903, determinante como o texto epistemologicamente fundamentador e justificador da reflexão teórica e metodológica de Baudouin de Courtenay acerca dos fatos linguísticos como fenômenos essencialmente psíquicos ou psicológicos; e, por fim, d) *A diferença entre a fonética e a psicofonética* [Разница между фонетикой и психофонетикой], um texto de 1927 em que Baudouin de Courtenay retoma, tanto quanto parcialmente consolida, as suas concepções anteriores sobre a investigação fonológica, reiterando o fundamento psiquista da sua definição ao reenfatar a natureza psíquica ou psicológica da unidade sonora da língua – ou seja, do fonema (Бодуэн де Куртенэ, 1963a [1899]; 1963b [1899]; 1963d [1903]; 1963f [1927]; Baudouin de Courtenay, 2020 [1899]).

Destacamos, ao mesmo tempo, que a nossa abordagem historiográfica dos textos do linguista polonês não se fará de acordo com uma ordem linear e crescente,

² Ou seja, de uma historiografia do conhecimento instituído, que se quer verdadeiro, justificado e válido em todas as suas proposições de maneira universal, fundados epistemologicamente sobre os critérios determinantes do conhecimento científico e de acordo com a especificidade metodológica do seu campo e do seu domínio.

³ Utilizaremos, em nosso artigo, os textos já traduzidos diretamente do russo para o português. Os que ainda não contam com uma tradução direta, serão por nós abordados em sua língua original, em cotejo com outras edições existentes, como a de *A Baudouin de Courtenay Anthology* (1972).

justamente por procurarmos aclarar as suas concepções de maneira mais contrastiva e tendo em vista os sentidos epistêmicos a que a sua teoria deu origem. E, em consonância com os nossos fins investigativos, apresentaremos, na segunda seção do nosso artigo, um panorama prévio e básico da formação e da linguística de Baudouin de Courtenay, com o objetivo de determinar a importância do seu legado na fundação e no desenvolvimento da linguística – da vertente estruturalista, especialmente –, tal como é discutido por Stankiewicz (1976). Na seção seguinte, abordaremos a sua concepção de fonema e os seus fundamentos epistêmicos que estruturam os vetores teóricos e metodológicos que convergem para a fundação epistemológica da fonologia, assim como as demais questões que lhes são correlatas.

Para alcançarmos êxito no nosso empreendimento historicamente epistêmico, levaremos em consideração os comentários esclarecedores de Garay (2016), de Camara Jr. (2021 [1975]) e de Anderson (2021), que muito nos servem aqui como reflexões reguladoras e como um embasamento seguro. Com o artigo que ora oferecemos, aspiramos a contribuir um pouco mais para a divulgação da teoria linguística de Baudouin de Courtenay em nosso contexto acadêmico e científico, da mesma maneira para a sua paulatina reinserção na história das ciências da linguagem e para a evidência da qualidade ímpar das suas concepções e dos seus conceitos, em conformidade com as potencialidades que ainda lhes são inerentes enquanto fundamentos que possuem a condição de dar-nos um arcabouço para análises linguísticas e para o desenvolvimento de teorizações sobre os mais variados fenômenos da linguagem.

2. UM PARADIGMA QUASE PERDIDO: UM PANORAMA DAS CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA FORMAÇÃO E DA LINGÜÍSTICA DE BAUDOIN DE COURTENAY

É vastamente sabido – ou pelo menos pressuposto – que qualquer tipo de tentativa de abordagem geral de uma teoria tão multifacetada e verticalmente intrincada é um risco – e um dos maiores. Por tal razão, nada além faremos aqui do que um delineamento das características fundamentais da linguística desenvolvida por Baudouin de Courtenay, um panorama essencialmente embasado, em partes, no desenvolvimento linear da sua formação científica, segundo um olhar voltado também para temas centrais a que veio dedicar-se a sua teoria, em acordo com os impactos das suas concepções e das suas ideias na tradição linguística subsequente.

Stankiewicz (1976), antes de mais nada, destaca a complexidade de que se revestia a personalidade acadêmica e intelectual de Baudouin de Courtenay. Polonês de nascimento – nascido em Radzymin, uma cidade pequena próxima a Varsóvia –, ele possuía uma ascendência ligada à aristocracia francesa. Teve uma formação nominalmente católica (Stankiewicz, 1976), embora se admitisse abertamente ateu. Em 1866, formou-se em filologia histórica na *Escola Principal de Varsóvia* [*Szkoła Główna Warszawska*]. Como é mencionado por Stankiewicz (1976), Antoine de Meillet [1866-1936] considerava-o um *cosmopolita*, uma característica sua que é em especial confirmada pelo seu percurso acadêmico em lugares como Jena, Berlin, Praga, Leipzig e São Petersburgo (Stankiewicz, 1976), o que claramente predisps Baudouin de Courtenay a

um conhecimento erudito bastante lato e profundo de muitas línguas e das matérias dos estudos linguísticos da sua época.

Nas instituições de ensino superior de tais lugares, Baudouin de Courtenay deu prosseguimento aos seus estudos científicos, particularmente em linguística indo-europeia, em sânscrito e em filologia eslava (Stankiewicz, 1976). Ele conseguiu o seu doutorado em Leipzig no ano de 1870, e uma equivalência na Universidade de São Petersburgo com um trabalho dedicado à análise filológica e histórica do polonês antigo. Porém, o início do auge da sua produção científica e do amadurecimento da sua reflexão linguística deu-se em Kazan, no período que vai de 1875 a 1883. Tratou-se da cidade em que ele instituiu a escola linguística que encabeçou, tendo seguidores tais como Kruszewski (Stankiewicz, 1976). Stankiewicz (1976) mostra-nos que Baudouin de Courtenay se transferiu, a partir de 1883, para outras várias cidades, além de contar-nos acontecimentos outros igualmente importantes da sua biografia. Tal como é afirmado por ele:

Em 1883, Baudouin de Courtenay mudou-se para Dorpat (Tartu) para ocupar a recém-fundada Cátedra de Gramática Eslava Comparada. Além de linguística eslava, continuou a estudar e a lecionar linguística geral, dialetologia báltica e estudos de textos lituanos (Donelaitis). De Dorpat, mudou-se em 1893 para Cracóvia como professor de linguística comparada e sânscrito. Todavia, a sua alegria por finalmente estar em uma universidade polonesa e na companhia de um eminente colega, J. Rozwadowski (linguista geral e indo-europeu) e dentro do seio da Academia Polonesa de Ciências durou pouco. Como um resultado dos seus ataques à administração burocrática e nacionalista austro-húngara, o seu contrato de cinco anos não foi renovado, e Baudouin retornou a São Petersburgo na Rússia, onde permaneceu até o fim da Primeira Guerra Mundial. Ele atraiu e formou uma nova geração de linguistas e eslavistas de destaque (E. Polivánov, L. Chiérba, L. Iakubínski, S. I. Bernstein, M. Fármer). Mas o seu compromisso com as causas sociais e políticas também o colocou em dificuldades pessoais. Por causa de um folheto em que atacava a repressão política tsarista das minorias nacionais (intitulado “A Marca Territorial e Nacional na Autonomia” e dedicado a “todos os patriotas”), ele recebeu uma sentença de dois anos de prisão (em 1913), o que o forçou a suspender o ensino e a passar dois meses na prisão (Stankiewicz, 1976, p. 12-13, tradução própria)⁴.

⁴ Em língua original: “In 1883 Baudouin de Courtenay moved to Dorpat (Tartu) to occupy the newly founded Chair in Comparative Slavic Grammar. In addition to Slavic linguistics, he continued to study and teach general linguistics, Baltic dialectology, and Lithuanian texts (Donelaitis). From Dorpat he transferred in 1893 to Cracow as professor of comparative linguistics and Sanskrit. His delight in being finally at a Polish university and in the company of an eminent colleague, J. Rozwadowski (a general linguist and Indo-Europeanist), and within the fold of the Polish Academy of Sciences was, however, short-lived. As a result of his attacks against the bureaucratic and nationalistic Austro-Hungarian administration, his five-year contract was not renewed, upon which Baudouin returned to Russia, to St. Petersburg, where he remained

É evidente que Baudouin de Courtenay, como insinuamos, era um poliglota. Tal característica intelectual sua reflete-se na agudeza da sua produção científica, por exemplo, destinada ao estudo filológico e histórico das línguas eslavas, além das suas reflexões que versam sobre dialetologia (Бодуэн де Куртенэ, 1895). Como também diz Stankiewicz (1976, p. 14, tradução própria)⁵, “ao longo de sua vida, ele foi homenageado por muitas sociedades e universidades, principalmente pelo seu estudo em linguística histórica. O seu trabalho mais importante em linguística geral quase não encontrou eco fora do círculo dos seus alunos e seguidores mais próximos”. Assim como é de igual modo mencionado, Meillet também lhe rendeu homenagens, tendo-o admitido como o *último sobrevivente do imenso renascimento da linguística* (Stankiewicz, 1976). Mas, curiosamente, Stankiewicz (1976) revela-nos que se lamentava Baudouin de Courtenay do relativo caráter fragmentado do seu trabalho científico e da ausência de uma obra organizadamente sistemática:

Ele olhou com “amargura” para os “fragmentos” e “pedaços” em que desenvolveu as suas ideias pioneiras e culpou a sua falta de treinamento, a sua incapacidade de concentração e as suas dificuldades pessoais por não ter deixado nenhuma “importante obra unificadora” (Stankiewicz, 1976, p. 14, tradução própria)⁶.

De fato, é exorbitantemente extensa e variada a produção de Baudouin de Courtenay. Como exemplos além do que já identificamos na seção anterior, podemos especificar os textos a seguir:

1. No domínio dos estudos historicamente comparativos, a sua obra *A língua polonesa em comparação com o russo e o eslavo eclesiástico antigo* [Польский язык сравнительно с русским и древнецерковнославянским], publicada em 1912 (Бодуэн де Куртенэ, 1912);
2. No da dialetologia coligado ao da etnografia, *Materiais para uma dialetologia e uma etnografia do eslavo do sul I* [Материалы для южнославянской диалектологии и этнографии I], que é o primeiro volume de uma obra composta de um total de

until the end of World War I. He again attracted and raised a new generation of outstanding linguists and Slavists (E. Polivanov, L. Scerba, L. Jakubinskij, S.I. Bernstejn, M. Vasmer). But his commitment to social and political causes got him into personal difficulties there too. Because of a brochure in which he attacked the Czarist political suppression of national minorities (entitled "The Territorial and National Mark in Autonomy" and dedicated to "all patriots"), he received a two-year prison sentence (in 1913), which forced him to suspend his teaching and to spend two months in jail".

⁵ Em língua original: “During his life he was honored by many societies and universities, mostly for his work in historical linguistics. His more important work in general linguistics found almost no echo outside the circle of his immediate students and followers”.

⁶ Em língua original: “He looked back with ‘bitterness’ at the ‘fragments’ and ‘pieces’ in which he advanced his pioneering ideas, and he blamed his lack of training, his inability to concentrate, and his personal hardships for his failure to leave any ‘major unifying works’”.

- três publicados respectivamente em 1895, 1904 e 1913 (Бодуэн де Куртенэ, 1895);
3. No domínio da linguística geral, há inúmeros textos publicados esparsamente, como os que compõem os dois volumes vastos de *Obras selecionadas em linguística geral* [Избранные труды по общему языкознанию] (Бодуэн де Куртенэ, 1963c; 1963d) – e é aqui que se acham muitos dos seus ensaios voltados a um tratamento teoricamente mais geral das questões do fonema e da fundação epistemológica da fonologia (Бодуэн де Куртенэ, 1963a [1899]; 1963b [1899]).

E também há outros escritos de linguística geral de Baudouin de Courtenay que se preocupam mais explicitamente com um determinado projeto programático de fundamentação teórica e metodológica da linguística enquanto uma ciência, como *Sobre as tarefas da linguística* [О задачах языкознания], de 1889 (Бодуэн де Куртенэ, 1963f [1889])⁷. Além dos que aqui citamos, há textos que poderiam ser classificados como pertencentes a domínios outros que não os descritos acima.

Em relação à sua indispensabilidade para a linguística estruturalista que foi feita no decorrer do século XX, Stankiewicz (1976), em termos qualitativamente epistêmicos, analisa as contribuições legadas por Baudouin de Courtenay à tradição posterior. De uma maneira um tanto historicamente retrospectiva, o autor busca identificar, na produção que o linguista polonês constituiu, os traços epistêmicos que se tornaram fundamentais e que contribuíram para a fundação do estruturalismo na linguística, tão generalizadamente praticado no século passado – e que se tornou, como assevera Dosse (2018a), a *ciência piloto* de tal vertente nas ciências humanas. As suas análises, porém, vão concentrar-se em dois domínios particulares da linguística: a fonologia e, enquanto uma dimensão que lhe é relativamente correlata, a morfofonêmica (Stankiewicz, 1976). Segundo o que é alegado por Stankiewicz (1976, p. 25, tradução própria)⁸, “a principal contribuição de Baudouin de Courtenay para a linguística moderna trata-se da elaboração de uma teoria da fonologia e da morfofonêmica que serviu como um ponto de partida para todas as pesquisas subseqüentes em tais ramos gêmeos da linguística”.

É bastante curioso observar que, embora a gênese primária da teoria fonológica de Baudouin de Courtenay, tal como é possível que percebamos, tenha-se dado no contexto da linguística do século XIX – o que nos indica uma convergência contextual

⁷ Ou seja, muito antes de qualquer lampejo das ideias saussuriana de *Curso de linguística geral* (Saussure, 2021 [1916]). Assim é que precisamos ver tais reflexões com fins de fundamentação teórica, de determinação metodológica e de justificação epistemológica da linguística como uma ciência independente e dotada de objetos científicos que lhe são próprios como seguramente existentes no contexto da linguística oitocentista – isto é, bastante anteriores ao suposto gesto inaugural da obra que é atribuída a Saussure. Um outro exemplo é, como assinala Bagno (2021), *Princípios fundamentais da história da língua* (1970 [1920]), de Hermann Paul [1846-1921], obra das mais importantes desde a sua primeira publicação em 1880, tendo muitas outras edições – a segunda, em 1886; a terceira, em 1898; a quarta, em 1900; e a quinta e última em 1920. Para mais informações, cf. Bagno (2021).

⁸ Em língua original: “Baudouin de Courtenay's principal contribution to modern linguistics is his elaboration of a theory of phonology and morphophonemics which has served as a point of departure for all subsequent research in these twin branches of linguistics”.

para tal –, ela é uma expressão profundamente moderna do que de fato foi realizado na fonologia do século XX. Trata-se disso, como nos demonstra Stankiewicz (1976), de uma consequência da reação do linguista polonês à tradição de estudos dos sons da língua que vigorava no século oitocentista. Assim é que o gesto inaugural de Baudouin de Courtenay em si se marca como um movimento epistemológico de uma determinada ruptura com a herança de tal linguística, em especial porque ela, quanto à matéria referente ao estudo sistemático dos sons da língua, pecava de tal maneira que, antes mesmo de definir-se como uma progressão, era uma orientação teórica e metodológica que podemos, em dado sentido, chamar de limitante, particularmente por manter-se presa em demasia tão só, na maioria dos casos, ao aspecto físico (acústico) e fisiológico da articulação sonora.

Daí a quase impossibilidade de desenvolvimento do extremo rigor metodológico de que Baudouin de Courtenay era um adepto. O seu ideal de precisão analítica tornava-se eclipsado pelo contingente exorbitante de análises físicas e fisiológicas recorrentemente praticadas na linguística da sua época, e isso sobretudo quanto à necessidade de investigação dos diferentes dialetos de uma e mesma língua, uma temática, como vimos em partes, muito cara ao linguista polonês. A crítica a que Baudouin de Courtenay dá lugar em sua teoria é, assim, o golpe genético cujo efeito epistêmico é a sua concepção de fonema. Ela culmina, podemos então dizer, na sua formulação da natureza psíquica da unidade sonora da língua, enquanto uma unidade em si relativamente autônoma do som concretamente articulado. Não é ele, em seu sentido linguístico mais estrito, somente uma substância física e acústica que é produzida por uma articulação fisiológica, mas, sim, um todo de caráter psíquico que exerce em uma certa língua uma função distintiva (Stankiewicz, 1976).

Aqui, acha-se claramente posto o significado da imensa contribuição de Baudouin de Courtenay para a tradição de estudos fonológicos que se constituiu no século XX. É a sua teoria fonológica uma manifestação epistemicamente objetiva da razão fundamentadora e justificadora da fonologia estruturalista. Ao permitir-se gradualmente abandonar a ideia de unidade sonora da língua como um produto somente físico e fisiológico, o linguista polonês então postula a sua concepção psiquista, tornando-se profundamente apto a aplanar e a sistematizar os estratos epistêmicos em que ele passaria a apoiar as estruturas teóricas e metodológicas do domínio da fonologia. Em tensão contínua com os estudos do século XIX é que Baudouin de Courtenay prepara o caminho para a sua investigação, bem como para outras de linguistas como o mencionado Saussure – que conjuntamente, aliás, mantinha uma preocupação similar (Bouquet, 2000 [1997]). Assim como o linguista genebrino, Baudouin de Courtenay sistematicamente contraria o *hibridismo* da língua enquanto o fenômeno da linguística (Bouquet, 2000 [1997])⁹.

Como explica Bouquet (2000 [1997]), os linguistas do período de ambos, em especial os que se vinculavam à tradição comparatista, consideravam, de um lado, o *significado* como um objeto de natureza psíquica ou psicológica e, de outro, o som como

⁹ Garay (2016), a propósito, informa-nos que Baudouin de Courtenay e Saussure mantinham uma intensa correspondência, inclusive sobre as questões de que aqui tratamos. O seu texto é, portanto, uma leitura por nós fortemente indicada aos interessados nessa temática.

a face da língua de caráter puramente físico e fisiológico, o que causava para a linguística um problema de ordem epistemológica, pelo fato de que, pelo seu lado semântico, pertenceria a um domínio fundamentalmente ligado às ciências do espírito e, pelo seu lado sonoro, ao que é comum denominar como ciência natural – uma vez que o som, quanto à sua característica acústica, deveria ser estudado pela física, por exemplo (Bouquet, 2000 [1997]). Com o movimento que exerce em consonância com Saussure, Baudouin de Courtenay acaba por realocar a linguística integralmente no campo das humanidades, o que se manifesta como um grande passo para a construção epistemológica da sua autonomia científica e para a reafirmação dos seus objetivos enquanto uma ciência do espírito¹⁰. Como consequência, temos o que é dito por Stankiewicz (1976, p. 28, tradução própria)¹¹:

É através do estudo das alternâncias que a questão perene da relação entre o som e o significado, o *signans* e o *signatum*, foi novamente colocada em foco, servindo como o ponto de partida para uma interpretação funcional mais profunda e multifacetada do papel dos sons na linguagem.

Mesmo com uma ausência de estudos mais detidos e rigorosos em nosso contexto acadêmico e intelectual, nem de longe a teoria courteniana caracteriza-se como verdadeira e objetivamente desimportante para a configuração epistemológica das ciências da linguagem. Conquanto aqui permaneça parcialmente como um paradigma *quase* perdido, não é uma verdade que o seu valor se tenha desaparecido, nem é uma razão suficiente para que ao seu pensamento linguístico não atribuamos o sentido epistêmico que lhe é mais do que devido: o de uma *episteme fundadora*¹². Perante tais argumentos por nós vindicados é que desejamos, agora, passar a uma análise um pouco mais minuciosa das ideias courtenianas em relação ao fonema, à fonologia, à natureza

¹⁰ Para mais informações sobre essa problemática epistemológica no tratamento do objeto da linguística e na sua fundação científica tal como se constituiu a partir daí, cf. o estudo de Bouquet (2000 [1997]) sobre a teoria de Saussure.

¹¹ Em língua original: “It is through the study of alternations that the perennial question of the relationship of sound and meaning, the *signans* and the *signatum*, was thus again brought into sharp focus, serving as a point of departure for a deeper and many-sided functional interpretation of the role of the sounds in language”.

¹² Embora deveras seja escasso o número de trabalhos que se consagram integral ou majoritariamente à teoria fonológica de Baudouin de Courtenay, textos há em que, de modo um tanto acanhado, conseguimos encontrar uma ou outra referência às suas concepções. Como um exemplo, podemos mencionar o texto *Fonologia estruturalista*, de autoria de Juliene Pedrosa e de Rubens M. Lucena (2017), que integra o livro *Fonologia, fonologias*, que foi organizado por Dermeval da Hora e Carmen Lúcia Matzenauer. Como um estudo mais dedicado à questão do desenvolvimento epistemológico do conceito de fonema ao longo da história das ideias linguísticas, citamos a interessante dissertação de Rodrigo Garcia Garay *Fonema – Linguística e História* (2016). Sem sombra de dúvidas, é um dos textos mais intrigantes sobre o assunto, e que presta as suas análises longamente à teoria de Baudouin de Courtenay. Um dos estudos mais clássicos é também o de Camara Jr. (2021 [1975]), a que nos referiremos brevemente a seguir.

psíquica dos fenômenos linguísticos e ao traço essencial da investigação psicofonética.

3. A NATUREZA PSÍQUICA DO CONCEITO DE FONEMA NA LINGÜÍSTICA DE BAUDOIN DE COURTENAY E UM PRIMEIRO IMPULSO EPISTÊMICO PARA O NASCIMENTO DA FONOLOGIA

Considerando a falta a que nos referimos como um indício das direções que foram tomadas pela tradição acadêmica e intelectual do nosso contexto – e não como um tipo de negligência intencional –, é que precisamos, para que conheçamos um pouco mais as ideias courtenianas e os seus fundamentos, perguntar-nos o seguinte: o que é, em termos efetivos, tão demasiadamente importante na teoria fonológica do linguista polonês, tendo em vista a sua relevância, tal como afirmada por Stankiewicz (1976), para os estudos fonéticos e fonológicos da linguística no século XX?

Uma primeira resposta, sucinta – apesar de complexa – e que expressa prontamente os princípios que concedem à fonologia de Baudouin de Courtenay um sentido inaugural, tornando-a um dos símbolos máximos do estruturalismo fonológico, pode exprimir-se assim: foi ele um dos primeiros linguistas – senão o primeiro de fato – que instituiu epistemicamente e defendeu, de modo mais explícito e *sistemático*, a existência de uma diferença essencial entre os sons linguísticos enquanto, de um lado, *realizações físicas* e, de outro, *abstrações psíquicas* (Бодуэн де Куртенэ, 1963a [1899]; 1963g [1927]; Baudouin de Courtenay, 2020 [1899]). Em outras palavras, foi por ele estabelecida a canônica distinção que subsidia a diferença que se formou entre a fonética e a fonologia durante o século XX, o que faz da reflexão de Baudouin de Courtenay um dos mais importantes pontos de gênese epistêmica de grande parte do que em linguística foi feito até hoje.

É sob essa ótica, a propósito, que Camara Jr. (2021 [1975]), em seu clássico texto *História da linguística*, dedica uma atenção especial à teoria courteniana. Antes de fazê-lo, reforça ele que, durante o final do século XIX e o princípio do XX, houve uma gradação na apropriação linguística dos trabalhos fonéticos, o que culminou, a seguir, na consolidação teórica e metodológica dos estudos fonológicos e na distinção epistemicamente intrínseca que caracteriza a diferenciação entre a fonética e a fonologia. O início de tal questão é dada com o fato de que se foi paulatinamente defendendo como válida a *natureza fonêmica* do som linguístico, cada vez menos explicado, conseqüentemente, por análises fonéticas de alta densidade descritiva, tais como eram feitas pelos principais estudiosos que, até momento, tinham enunciado pelo menos uma tese a respeito de tal tema. De acordo com o que é afirmado por Camara Jr. (2021 [1975], p. 217),

Muitos foneticistas, naturalmente, estavam convencidos de que o conhecimento fonético deveria dar a verdadeira interpretação dos sons vocais e desprezar a interpretação básica dos falantes e ouvintes que os impedia de perceber o que eles estavam, na realidade, pronunciando e ouvindo. [...] Outros foneticistas, entretanto, com um sentido mais aguçado da realidade linguística, pensaram que se deveria partir da percepção usual do intercâmbio linguístico para as rigorosas e detalhadas descobertas da fonética.

Daí decorreram, ainda segundo o que é dito pelo linguista brasileiro, dois tipos básicos de propostas: em um primeiro instante, as que defendiam a diferenciação das transcrições fonéticas, tidas como detalhadas e exageradamente densas, a depender do objetivo descritivo e analítico – o que ainda é bastante utilizado nos estudos atuais; e, em um segundo, as que versam sobre a consciência de que um som linguístico pode ter *distintas pronúncias*, sem que se torne prejudicada a sua percepção funcional pelos falantes de uma dada língua, o que encontra repercussão, inclusive, na organização alfabética da representação escrita. Sobre a última perspectiva, Camara Jr. (2021 [1975], p. 218, grifo nosso) textualmente indica, aliás, que “o primeiro estudioso a dar um passo firme nessa nova abordagem foi o polonês Jan Baudouin de Courtenay”, já que, de maneira enfática, o linguista polonês “[...] admitia a distinção entre os sons que eram realmente emitidos e os que os falantes acreditavam fazê-lo e os falantes julgam ouvir”.

No entanto, tal diferenciação teoricamente assumida por Baudouin de Courtenay era de semelhante modo trabalhada no seio da escola que então encabeçava. Como é mostrado por Anderson (2021), a ideia por que se destacou a Escola de Kazan foi a de que o som, em uma língua sistemicamente definida, não se trataria de um fenômeno de natureza física. Contrariamente, o som linguístico é definido, segundo tal, como uma entidade integrante de um sistema cuja ordem e cuja configuração são determinadas por meio das relações estruturais e imanentes entre os seus constituintes. Baudouin de Courtenay, ao daí partir, dedicou-se a fundamentar a ideia de acordo com que a língua deveria ser entendida como um sistema em que os elementos que o estruturam são concebidos não por suas propriedades isoladas, mas por suas posições funcionalmente distintivas no interior de uma totalidade – o que pode ser entendido como uma derivação do *valor*, em termos próprios da linguística saussuriana (Saussure, 2021 [1916]).

A partir do quadro de ideias originado pela Escola de Kazan, tornou-se Baudouin de Courtenay um dos primeiros a propugnar a tese determinante da fonologia estruturalista, qual seja: a de que os sons de uma língua podem ser linguisticamente analisados, agenciados e coordenados em termos de *unidades abstratas* que compartilham determinadas propriedades fundamentais e que possibilitariam, portanto, as *representações unificadas* dos sons que efetivamente se realizam em múltiplas formas na fala (Anderson, 2021). A propósito, trata-se de tal noção, que se vincula fortemente a uma reflexão epistemológica sobre o estatuto científico da linguística, a enunciada explicitamente por Baudouin de Courtenay (Бодуэн де Куртенэ, 1963g [1927]) em *A distinção entre a fonética e a psicofonética*. Esse texto do linguista polonês, conquanto tenha-se publicado em 1927, parece manifestar-se como uma das máximas expressões do fundamento epistêmico do projeto de toda a reflexão fonológica de Baudouin de Courtenay, enquanto explicita um conjunto de premissas estruturantes da empreitada courteniana, a que ele acede axiomáticamente¹³. É ele um dos escritos que marcam a

¹³ Aqui, fazemos, na realidade, uma análise retrospectiva, através da incorporação das obras tardias ou finais de Baudouin de Courtenay ao seu programa de fundação dos estudos fonológicos e das análises do fonema tal como propunha ele no final do século XIX. Assim o realizamos por evidentemente vermos que há uma linha de continuidade de uma ponta a outra.

dimensão do debate psicofonético do linguista polonês, em particular quando assevera o seguinte quanto aos conceitos e aos domínios correlatos em que se alojam os tipos de análise dos sons da língua:

As funções, os processos e as impressões que nos coligam no campo da linguística com o mundo externo são transitórios e constituem, em tal medida, o objeto de estudos das ciências naturais, enquanto, quando se tornam ideias constantes e sempre existentes em nosso espírito, representam elas um tema de estudo estritamente linguístico. (...) Termos tais como “sonoridade”, “som”, “ressonância” etc. dizem respeito às reproduções transitórias do pensamento linguístico e tratam-se de termos das ciências naturais; mas, *no campo do pensamento linguístico que é fundamentado na psique humana individual e coletivo-individual*, carecem ser substituídos por outros termos [...] (Бодуэн де Куртенэ, 1963g [1927], p. 326, grifos nossos, tradução própria)¹⁴.

Devemos observar, em primeiro lugar, como o linguista polonês procura defender a necessidade epistemológica de fundação de conceitos metodológicos com o fim de dar um rumo seguro às investigações inerentemente linguísticas. Enquanto os termos listados por Baudouin de Courtenay pertencem, segundo a sua visão, ao campo epistêmico das ciências naturais, fazia-se indispensável, do mesmo modo, a construção de outros para um tratamento deveras linguístico dos sons da língua. Há, aqui, a assunção axiomática de um pressuposto, a cujo sentido epistemológico já nos referimos. O linguista polonês, assim como Saussure, não só realoca a linguística no espaço das ciências do espírito ao lidar com as unidades sonoras de um sistema como uma totalidade de natureza psíquica. Ele o fez, na verdade, apoiando-se sobre a premissa de acordo com que é linguística, em si mesma, um domínio pertencente às humanidades – e é isso que se acha ali afirmado.

Em segundo, o que se torna mais evidente na proposição citada do linguista polonês é uma outra atitude epistemológica, claramente orientada a fundar, a embasar e a justificar o imperativo científico, como parece acima demonstrado, de um reenquadramento teórico e metodológico das investigações destinadas à análise da produção sonora da língua, de maneira que se pudesse mover, a partir daí, o enfoque das abordagens e das discussões a respeito dos sons linguísticos de uma instância em que seriam definidos e compreendidos apenas em seus aspectos puramente naturais, para uma outra em que poderiam ser entendidos em sua natureza psíquica, um domínio,

¹⁴ Em língua original: “Функции, процессы и впечатления, связывающие нас в области языкознания с внешним миром, преходящи, и постольку они сооставляют предмет изучения естественных наук; поскольку же они становятся постоянными, всегда существующими в нашей душе представлениями, они представляют предмет изучения строго языковедческого. (...) Такие термины, как ‘звучание’, ‘звук’, ‘резонанс’ и т. п., относятся к преходящим воспроизведениям языкового мышления и являются естественно-научными терминами; в области языкового мышления, основанного на индивидуальной и коллективноиндивидуальной человеческой психике, их надо заменить другими терминами [...]”.

para o polonês (Бодуэн де Куртенэ, 1963g [1927]), propriamente linguístico. Garay (2016, p. 147, grifos do autor), a propósito, aponta que Baudouin de Courtenay, outrossim, “elaboraria a distinção *fonema* (equivalente psíquico do som), *morfema* (unidade psíquica indivisível da significação) e *grafema* (unidade mínima da representação gráfica)”, o que se trata, em determinado sentido, da expressão epistêmica de um projeto programático a que podemos conceder o nome de refundação epistemológica dos estudos dos sons linguísticos, uma atitude similarmente fomentada e desenvolvida por Saussure (Bouquet, 2000 [1997]).

Assim teríamos, segundo o proposto pelo linguista polonês (Бодуэн де Куртенэ, 1963g [1927]): de um lado, o domínio das ciências a que caberia a preocupação com o som articulado em seu aspecto físico, acústico, fisiológico e, por conseguinte, experimental; de outro, a dimensão efetivamente linguística, chamada por ele de psicofonético [психофонетика (*psikhofonietika*)], que se dedicaria ao som enquanto uma unidade psíquica a que vem corresponder a sua contraparte concretamente produzida. A razão para a proposição dessa distinção advém também do fato de Baudouin de Courtenay identificar, à sua época, uma oscilação quanto ao uso do termo “fonética” – e também da designação “fonologia”, que era utilizado generalizadamente em dois sentidos, o que, de modo evidente, levava o estudo dos sons da língua a uma imprecisão teórica e metodológica, com o consequente comprometimento da sua precisão conceitual. Como é enunciado por ele,

[...] o termo “fonética” é usado com um duplo sentido, o que, às vezes, leva à confusão conceitual: de um lado, a “fonética”, a “fonologia” de uma determinada língua, individual ou coletiva, ou a “fonética comparativa” de diferentes línguas; e, de outro, antropofonia, ou seja, a fonética experimental (empírica), instrumental e geralmente humana, para a que algumas universidades até criaram departamento especiais (Бодуэн де Куртенэ, 1963g [1927], p. 325, tradução própria)¹⁵.

Há que, enquanto a *antropofonia* (a fonética experimental) é por ele descrita como uma dimensão da ordem das ciências da natureza – ou, pelo menos, que lhe seria coligada interdisciplinarmente –, com a função de analisar e de descrever as características físicas e fisiológicas que se implicam nas articulações sonoras, a *fonologia* se encarregaria de lidar com as unidades dos sons linguísticos em seu caráter fundamentalmente distintivo, enquanto uma totalidade de natureza psíquica (Бодуэн де Куртенэ, 1963g [1927]). De acordo com os termos da sua discussão, “a matéria para o estudo da antropofonia ou da fonética experimental consiste em fenômenos transitórios que atuam sobre os nossos sentidos e são necessários para a reprodução do

¹⁵ Em língua original: “[...] термин ‘фонетика’ употребляется в двояком значении, и это приводит иногда к смешению понятий: с одной стороны, мы имеем ‘фонетику’, ‘фонологию’ определенного языка, индивидуального или коллективного, или ‘сравнительную фонетику’ разных языков, а с другой стороны – антропофонику, т. е. экспериментальную (опытную) фонетику, инструментальную, вообще человеческую, для которой в некоторых университетах созданы даже особые кафедры”.

que é feito, existe e acontece na psique das pessoas, isto é, nos casos de comunicação sociolinguística¹⁶” (Бодуэн де Куртенэ, 1963g [1927], p. 325, tradução própria)¹⁷.

A premissa que se acha aí implicada trata-se da que é referente ao modo como as ciências essencialmente operam. Embora se ligue ao princípio da imprescindibilidade da análise empírica dos fenômenos, o linguista polonês não se abdicou de considerar que as ciências, em sua integralidade, lidam com representações e com conceitos, o único meio através de que elas conseguem predicar sobre os fatos do mundo. Assim sendo, a relação com o objeto do conhecimento é dada nos limites da sua mediação pela idealidade da consciência: “todas as ciências, sem exceção, operam com ideias e com conceitos. O mundo somente pode constituir-se em material para o pensamento na medida em que é processado em ideias e em conceitos [...]” (Бодуэн де Куртенэ, 1963g [1927], p. 326, tradução própria)¹⁸. Há aqui a assunção de um fundamento *gnosiológico*¹⁹ – isto é, um entendimento das problemáticas que concernem a uma *teoria do conhecimento* –, em termos de uma matriz epistêmica de uma série de ideias e de conceitos que se fazem necessários e determinantes no debate psicofonético que Baudouin de Courtenay realiza na instância da sua fonologia.

Sendo o som intrinsecamente linguístico um produto da *síntese de conhecimento* dado na consciência – ou seja, uma *representação* –, não pode ser ele uma pura materialidade que ocorre independentemente da mediação imprescindível para tal. É a consciência que determina as associações entre o som enquanto uma realidade material (física e fisiológica) e a sua correlata representação psíquica, em um processo por meio de que ela lhe concede uma unidade sintética, permitindo-lhe ser percebida como uma *totalidade distintiva*, mesmo que, em seus traços materialmente reais, componha-se de oscilações, alterações, falhas etc. Daí é que advém o conceito de fonema de Baudouin de Courtenay, tomado por ele “[...] como um substituto psíquico para o ‘som’ do mundo natural, como uma unidade fonética realmente existente e reproduzível do pensamento linguístico [...]” (Бодуэн де Куртенэ, 1963g [1927], p. 326, tradução própria)²⁰.

Entretanto, é notório que o primeiro trabalho em que se concentra e se sintetiza

¹⁶ Traduzimos, no contexto em questão, a expressão “общественно-языкового” como “sociolinguística”, com base no fato de “общественно” ser traduzível como “social” e “языкового”, por sua vez, como “linguístico”.

¹⁷ Em língua original: “Материал для исследования антропофонии, или экспериментальной фонетики, составляют действующие на наши чувства переходящие явления, необходимые при воспроизведении того, что существует, делается, происходит в психике людей, т. е. в случаях общественно-языкового сношения”.

¹⁸ Em língua original: “Все без исключения науки оперируют представлениями и понятиями. Мир может составлять материал для мышления только постольку, поскольку он перерабатывается в представления и понятия”.

¹⁹ Utilizamos aqui o termo “gnosiológico” para referir-nos estritamente ao conjunto de questões concernentes tradicionalmente ao que é denominado de teoria do conhecimento. Assim o fazemos para diferenciarmos as problemáticas gnosiológicas ligadas à discussão do linguista polonês dos problemas epistemológicos de que trata Baudouin de Courtenay quando das suas inquietações a respeito da linguística enquanto uma ciência. Essa distinção é, portanto, apenas operacional e metodológica, com o fim de evitar qualquer confusão.

²⁰ Em língua original: “[...] как психический субститут ‘звука’ из мира природы, как реально существующая и воспроизводимая фонетическая единица языкового мышления [...]”.

o esforço epistêmico de sistematização conceitual de Baudouin de Courtenay, em acordo com Garay (2016), é principalmente o seu texto *O Fonema* (Baudouin de Courtenay, 2020 [1899]), de 1899. Trata-se de um ensaio em cujo princípio o linguista polonês fundamenta e delimita, de maneira objetiva e concisa, o conceito que é apresentado no seu texto de 1927 – a que nos dedicamos até agora – e com que passaria, a partir já do final do século XIX, a operar em sua teoria a análise e a classificação das unidades sonoras da língua. Segundo as suas palavras,

Fonema (do grego φωνή, φώνημα, “voz”) é um termo da Ciência da Língua: é uma unidade fonética, psiquicamente viva. Enquanto nos ocupamos com a fala transitória e a audição, nos é suficiente o termo “som” (звук), significando a unidade de pronúncia ou fonação mais simples, a qual produz um efeito acústico-fonético único. Mas se nos colocarmos no solo da língua real – a qual existe, em seu caráter ininterrupto e unicamente psíquico, apenas como um *mundo de representações mentais* (мир представлений) – não nos será mais suficiente a noção de som, e buscaremos outro termo, que signifique com maior ênfase o equivalente psíquico do som. O fonema constitui precisamente tal termo (Baudouin de Courtenay, 2020 [1899], p. 11).

É expressamente visível que o autor advoga a favor da tese que teoricamente afirma a existência de uma distinção fundamental entre os sons efetivamente emitidos, que se configuram como o produto da realização acústica produzida pelo movimento dos articuladores e percebida pelo aparato auditivo, e a sua correspondente *representação psíquica*, a dimensão que opera necessariamente a distinção na funcionalidade linguística da língua e a que os sons de caráter fonético estão submetidos ou coligados. E, na mesma toada, Baudouin de Courtenay (2020 [1899], p. 11) continua a argumentar: “as representações fonéticas mentais constituem exatamente estas representações linguísticas, cujas manifestações, realizadas fisiologicamente e acusticamente, ainda que transitórias, constituem precisamente tais sons e suas combinações”.

É em tal contexto epistêmico que nos é dado, portanto, o primeiro impulso da gênese do conceito courteniano de fonema, com que a fonologia estruturalista do século XX, em grande medida, passaria a lidar, sobretudo através da continuidade que lhe foi parcialmente concedida pelos trabalhos do Círculo Linguístico de Praga – como, por exemplo, por meio dos de Trubetskói (Trubetzkoy, 1968; 1969). Além do mais, trata-se também do mesmo sentido vindicado por Baudouin de Courtenay em seu texto de 1927, o que marca a consistência epistêmica das concepções do linguista polonês e uma linha de prosseguimento que vincula as suas reflexões formadas no contexto das ciências da linguagem do século XIX e a teoria por ele instituída nos novecentos. Em síntese, temos que, para Baudouin de Courtenay (2020 [1899], p. 12),

O fonema é *uma imagem mental* [...] única e indivisível, a qual surge de um conjunto completo de impressões idênticas e únicas, associadas às representações acústicas e às representações fonéticas mentais. Podemos dizer de outro modo: o fonema é uma representação fonética

mental única, originada no espírito por meio da fusão psíquica das impressões formadas pela pronúncia de um mesmo som.

Podemos constatar que, na sua tese, é que se encontra uma das mais significativas inovações teóricas de Baudouin de Courtenay para o campo dos estudos linguísticos, tal como nos indica Stankiewicz (1976). É ela o cerne da ideia segundo a que as unidades fonéticas tão somente se caracterizam como manifestações superficiais de uma entidade subjacente de natureza psíquica. Em tal quadrante epistêmico, é proposto igualmente pelo linguista polonês que, a depender do seu papel ou da sua função na língua, teremos: a) que o mesmo som físico (fone) pode corresponder a diferentes *imagens psíquicas* (fonema), determinadas como formas distintas no interior do sistema linguístico; b) que vários sons físicos (fones) podem satisfazer as exigências sistemicamente linguísticas de uma e única unidade psíquica (fonema), caso a que podemos dar o nome, hodiernamente, de *alofonia*. É essa concepção que abalizou o começo do reconhecimento de que os estudos propriamente linguísticos dos sons da língua tinham que operar, doravante, não apenas com a descrição fonética de alta densidade do que era produzido pelo aparelho fonador, mas principalmente com a maneira como tais sons, enquanto representações psíquicas, organizam-se sistemicamente em uma língua de semelhante modo entendida como um sistema de natureza psíquica.

Na perspectiva courteniana, há que o componente fonêmico é, assim, a unificação de representações psíquicas tanto referentes ao conjunto de gestos articulatórios, efetivos ou potenciais, produtores do correspondente fluxo acústico emitido por um falante, quanto relacionadas à apreensão dos resultados sonoros, efetivos ou potenciais, de análoga maneira percebidos pelos falantes de uma determinada língua, o que se dá de modo que podem ser agregados à totalidade sistêmica da língua (Бодуэн де Куртенэ, 1963a [1899]; Baudouin de Courtenay, 2020 [1899]). Por conseguinte, resta evidente o inelutável caráter psíquico das unidades atuantes na organização sonora das línguas, um pressuposto dos mais indispensáveis quando o que está em jogo é o conceito da teoria fonológica do linguista polonês. Em consonância com tal raciocínio, o Baudouin de Courtenay então constata, no seu ensaio de 1927:

Na reprodução do pensamento linguístico no campo dos fenômenos mecânico-acústicos e mecânico-ópticos, notamos a completa ausência tanto de continuidade de existência, quanto de identidade; pelo contrário, notamos uma infinidade de variedades e de diversidades. O papel da identificação é desempenhado por todas as mesmas representações pronunciadas, auditivas e escritas, visuais, perpetradas na psique humana, embora tais representações em si não sejam petrificadas e imóveis: elas se movem, flutuam, brilham com um número infinito de tons (Бодуэн де Куртенэ, 1963g [1927], tradução própria)²¹.

²¹ Em língua original: “При воспроизведении языкового мышления в области механико-акустических и механико-оптических явлений мы констатируем полное отсутствие как

Há, na teoria postulada por Baudouin de Courtenay, o germe de concepções que até hoje exercem uma imódica influência sobre os estudos relativos à sonoridade da língua, como a defesa de que carecem fundamentalmente ser distinguidas duas perspectivas de atividade científica, sendo a primeira chamada de fonética (ou antropofonética), a que caberia a investigação físico-fisiológica dos sons – em conexão interdisciplinar com o campo das ciências naturais –, e a segunda em que a discussão psicofonética se constituiria como o centro, que podemos denominar, segundo os termos da sua fonologia, enquanto um domínio investido do dever de investigar e de definir a organização sonora das línguas a partir de um viés sistêmico e psiquista. É por tal sentido que Garay (2016, p. 160) diz que

Baudouin de Courtenay foi um teórico da língua inserido nos quadros da Psicologia dos Povos (*Völkerpsychologie*) (Brandist, 2012: 64); isto significa que sua análise da língua é predominantemente mentalista (e sociológica), e por conseguinte, sua abordagem do conceito do fonema parece diferir sobremaneira da abordagem saussuriana, em que o fonema de Baudouin de Courtenay é uma *representação psíquica* (представление) das funções fisiológicas e acústicas.

Conquanto não tenha o linguista polonês definido exhaustivamente a *esfera fonológico*, é fato, todavia, que o sentido em que se ancora, desde o século passado, a diferenciação entre a fonética e a fonologia é, em parte, teórica e metodologicamente instaurado pela sua reflexão, enquanto um tipo de paradigma a partir de que um campo mais amplo – como a linguística – ou um dos seus domínios – aqui, o que é dedicado aos estudos dos sons linguísticos, em particular – sofre uma reconfiguração epistemológica mais do que fundamental. E isso de maneira que possa a ciência linguística, a partir daí, ser instada a fundar outros procedimentos metodológicos, em si mais compatíveis com a análise dos seus objetos, fundamentalmente guiados pelas premissas psiquistas da sua linha originária. Ainda a respeito da distinção característica da proposta de Baudouin de Courtenay, Anderson (2021, p. 80, tradução própria)²² complementa-nos ao indicar que,

[...] em princípio, a psicofonética acha-se relacionada à psicologia geral da mesma forma que a antropofonia encontra-se relacionada à física e à fisiologia, mas, novamente, as questões específicas que são de interesse do linguista provavelmente não apresentam interesse

непрерывности существования, так и тождественности; напротив, отмечаем бесконечную изменчивость и разнообразие. Отождествляющую роль играют все те же привитые в человеческую психику произносительно-слуховые и письменно-зрительные представления, хотя и эти представления не являются совершенно окостенелыми, недвижимыми: они двигаются, колеблются, переливаются бесконечным числом оттенков”.

²² Em língua original: “In principle, psychophonetics is related to general psychology in much the same way anthropophonics is related to physics and physiology, but again the specific questions that are of interest to the linguist are likely to present insufficient interest to the general psychologist to motivate detailed study”.

suficiente ao psicólogo geral para motivar um estudo detalhado.

E é agora que nos voltamos, então, para o que é defendido pelo linguista polonês ainda em 1899 no seu texto *A fonologia* [Фонология] (Бодуэн де Куртенэ, 1963b [1899]), ao defini-la, não tão rigorosamente como o fará em seu ensaio de 1927, como uma *ciência intermediária*, quando o seu objeto (os sons da língua) deve necessariamente ser estudado tanto em seus aspectos psíquicos quanto em seus traços físicos e fisiológicos. Apesar de, aqui, a sua definição epistemológica da atividade analítica e investigativa, teórica e metodologicamente guiada, da fonologia enquanto um domínio científico achar-se ainda envolvida em uma certa imprecisão conceitual – o que parece refletir a querela entre os defensores dos dois polos de entendimento dos fins da investigação dos sons linguísticos –, ela já em si manifesta o germe da sistemática e inequívoca conceituação da fonologia que é por ele apresentada em seu texto de 1927, ao determinar Baudouin de Courtenay que ela é o espaço exclusivo de constituição e de desenvolvimento da reflexão psicofonética. E isso porque assume ele, em *A fonologia* e tendo em seu horizonte epistêmico justamente a oscilação existente quanto à especificação das tarefas da esfera fonológica, que

A linguística, em geral, é pertencente às ciências psíquicas, ou melhor, às ciências psíquico-sociais. A fonologia, todavia, representa um elo intermediário entre uma série de ciências naturais, trazidas à vida através de coligações externas e inumanas, e um conjunto de ciências psíquicas, para as que a única justificativa, a única razão, deve ser procurada nas associações de ideias (Бодуэн де Куртенэ, 1963b [1899], p. 353, tradução própria)²³.

Podemos ver no supracitado excerto do texto de Baudouin de Courtenay uma primeira apresentação relativamente sistemática da distinção com que operará quase sempre em sua teoria linguística, o que culminará no seu ensaio de 1927 na diferenciação entre a fonética, como o domínio da discussão antropofonética, e a fonologia, enquanto a dimensão em que se precisa fundar o estudo psicofonético. Em conexão com o seu texto de 1899 sobre o fonema, o seu escrito a respeito da fonologia, concebido no mesmo ano, é tanto mais o corolário das premissas então por ele em assunção – determinantes, aliás, do sentido epistêmico de fonema que desenvolverá e manterá a partir daí –, quanto mais é um movimento teórico e metodológico de sistematização da sua reflexão sobre a natureza psíquica da língua como o objeto central das ciências da linguagem, em conexão intrinsecamente fundamental com um debate epistemológico a respeito do estatuto da linguística enquanto uma ciência *quase* integralmente psíquica.

No entanto, é ali de extrema nitidez o reflexo da inconstância que acometia as ciências da linguagem no que se refere ao seu caráter epistemológico, na medida em que

²³ Em língua original: “Языкознание вообще относится к психическим наукам, вернее – к психическо-социальным. Фонология, однако, представляет собой промежуточное звено между рядом естественных наук, вызванных к жизни внешними, внечеловеческими связями, и рядом наук психических, для которых единственное обоснование, единственную причину следует искать в ассоциациях представлений”.

o seu principal objeto (a língua) via-se enredado, graças à maior parte da tradição oitocentista, em uma querela que lhe conferia uma essência híbrida, tal como afirmamos sob a guarida da interpretação de Bouquet (2000 [1997]). Logo, o esforço que é praticado por Baudouin de Courtenay trata-se da concreta revelação do espírito de um exímio epistemólogo da sua ciência, tanto quanto é a manifestação da sua contribuição à sistematização da linguística. Assim é que se empenha o linguista polonês em determinar a distinção metodológica de duas tendências analíticas dos sons da língua: uma dedicada às suas *substrata* de natureza física e fisiológica e outra consagrada à sua essência psíquica, enquanto fundamentalmente linguísticos:

O estudo da pronúncia ou da fonação pode ser duplo: 1) o estudo do lado puramente da pronúncia ou da fonação, como um fenômeno físico, independentemente da língua no sentido exato da palavra; 2) o estudo do lado psíquico da pronúncia, o lado das ideias, em conexão com a língua viva. Naturalmente, um está constantemente interligado ao outro e é impossível separá-los. Ao estudar a pronúncia como um fenômeno físico, lidamos com os sons da língua e, ao estudar o lado psíquico da pronúncia, lidamos com representações fonéticas, com fonemas, bem como com as suas partes constituintes e as suas combinações (Бодуэн де Куртенэ, 1963b [1899], p. 353-354, tradução própria)²⁴

A tal diferenciação epistemologicamente dominial, o linguista polonês associa uma outra, referentes às dimensões dos debates da antropofonética, da psicofonética e da fonética histórica (Бодуэн де Куртенэ, 1963b [1899]). Mas as problemáticas concernentes tanto à sistematização epistemológica dos domínios de estudo dos sons da língua, quanto à série de pressupostos relacionados às concepções gnosiológicas em que se estrutura uma parte importante das escolhas teóricas e metodológicas de Baudouin de Courtenay expressam-se como os signos de uma premissa a que ele acede axiomáticamente, tendo em vista tais problemas como constitutivos da sua empreitada e inerentes aos desdobramentos lógicos daí coligidos por ele. Ela é a que concerne aos fundamentos psíquicos dos fenômenos a que as ciências da linguagem dedicam a sua atenção, questão externada por Baudouin de Courtenay no seu ensaio de 1903.

Em *Sobre os fundamentos psíquicos dos fenômenos linguísticos* (Бодуэн де Куртенэ, 1963e [1903]), o linguista polonês sistematiza as suas ideias gnosiológicas – quanto aos princípios de teoria do conhecimento por ele assumidos – e metodológicas sobre as

²⁴ Em língua original: “Изучение произношения, или фонации, может быть двояким: 1) изучение чисто произносительной, или фонационной, стороны как физического явления, независимо от языка в точном значении этого слова; 2) изучение психической стороны произношения, стороны представлений, в связи с живым языком. Естественно, что одно постоянно переплетается с другим и отделить одно от Другого невозможно. При изучении произношения как физического явления мы имеем дело со звуками языка, а при изучении психической стороны произношения – с фонетическими представлениями, с фонемами, а также с их составными частями и сочетаниями”.

relações entre os fenômenos linguísticos e os processos psíquicos que lhe são subjacentes, a partir de uma postura crítica no que se refere às concepções da psicologia da sua época afeitas a um reducionismo fisiologista. O seu texto é uma reelaboração de uma palestra por ele enunciada em 20 de abril de 1899 à seção filosófica da Sociedade Copernicana, na Cracóvia (Бодуэн де Куртенэ, 1963e [1903]). É aqui que Baudouin de Courtenay põe às claras os pressupostos filosóficos que norteiam a sua reflexão linguística, sobretudo ao asseverar, logo no início do seu ensaio, a necessidade de elucidação do estatuto dos fenômenos psíquicos à luz da linguagem. Em tal texto é que assume ele que, por mais que os fatos do psiquismo encontrem-se vinculados à instância fisiológica da organização cerebral, eles jamais podem ser reduzidos a correlações causais. Em outras palavras, não há uma relação de causalidade linear e direta entre o âmbito das manifestações fisiológicas e o dos fenômenos psíquicos, o que, de acordo com a sua compreensão, tornava-se facilmente constatável pela ausência de provas que o determinassem de modo inequívoco (Бодуэн де Куртенэ, 1963e [1903]).

Na sequência, Baudouin de Courtenay passa então ao tratamento teórico da questão norteadora da sua discussão, ao definir que a linguagem deve ser entendida em termos de um fenômeno psíquico, nunca redutível aos efeitos físicos e fisiológicos das atividades cerebrais do organismo. Assim é que ele rejeita as tentativas biologicistas que visavam à determinação epistêmica dos fatos linguísticos, razão que o levou, ao mesmo tempo, à abordagem psiquista, por exemplo, das unidades sonoras da língua, assim como de todo e qualquer fenômeno linguístico. Como consequência, ele afirma que, “para que se torne a linguagem um tal ‘enunciado’ [...], no sentido da terminologia psicofísica, ela deve ser compreendida, isto é, precisa ser cerebral e psiquicamente ordenada [...]” (Бодуэн де Куртенэ, 1963e [1903], p. 58, tradução própria)²⁵.

E, na mesma linha de raciocínio, continua ele a especificar que, embora a linguagem devesse depender de certas funções do cérebro, ela não pode ser tão só uma decorrência da química cerebral ou um efeito causal das disposições orgânicas da sua constituição, do mesmo modo que não pode a linguagem ser desconsiderada, enquanto um fenômeno psíquico, como um fator de determinações da *substância cerebral*: “por outro lado, é óbvio que o desenvolvimento psíquico melhora a substância cerebral” (Бодуэн де Куртенэ, 1963e [1903], p. 57, tradução própria)²⁶.

Em síntese, temos que o que nos apresenta Baudouin de Courtenay no ensaio em questão trata-se do fundamento que o conduz imperativamente à sua tese da natureza psíquica dos fenômenos da linguagem como um todo, inclusive dos sons linguísticos. Ao assumi-lo em consonância com a premissa gnosiológica de acordo com que não há uma relação entre a consciência e os fatos do mundo senão por meio da mediação exercida pelas ideias e pelos conceitos que lhe proporcionam tal possibilidade, o linguista polonês desloca a sua discussão não somente de um tipo de empirismo ingênuo, mas igualmente do escopo das vertentes physicalistas e fisiologistas de estudos

²⁵ Em língua original: “Чтобы язык мог стать таким ‘высказыванием’ [...] в значении психофизической терминологии, он должен быть понят, т. е. должен быть церебрационно, или психически, упорядочен [...]”.

²⁶ Em língua original: “С другой стороны, очевидно, умственное развитие совершенствует мозговую субстанцию”.

linguísticos que vigoravam no seu horizonte epistêmico, para um âmbito, agora, inteiramente psiquista, determinando a linguística, em sua totalidade, como uma ciência do espírito. O que nos é dado, por conseguinte, é o conjunto de axiomas cujos corolários máximos se tratam: a) do reenquadramento epistêmico dos sons da língua – uma unidade sobretudo psíquica –, doravante analisados, compreendidos e investigados pelo conceito de fonema daí originado; e b) da sistematização epistemológica da fonologia, enquanto o domínio dos estudos linguísticos fundamentalmente consagrado às reflexões psicofonéticas, tal como enuncia Baudouin de Courtenay no seu texto de 1927.

Com efeito, o percurso por tais escritos do linguista polonês proporciona-nos um entendimento claro tanto da razões gnosiológicas – ligadas à teoria do conhecimento – de que ele haure o primeiro pressuposto para a sua discussão sobre a natureza dos fatos da linguagem e sobre o estatuto epistemológico da linguística como uma ciência, quanto dos movimentos epistêmicos por ele ensejados com o fim de remodelar os sistemas teóricos e metodológicos através de que os fenômenos da linguagem poderiam tornar-se objetos de análise. Daí é que surge o gesto epistêmico total que possibilita a gênese do seu conceito de fonema, assim como é de lá que emerge a série de fundamentos imprescindíveis que o permitem sistematizar epistemologicamente o domínio da fonologia, enquanto, de modo evidente, um dos primeiros impulsos mais consistentes e sistemáticos para o seu surgimento e, por conseguinte, para o seu desenvolvimento científico no longo e complexo século XX.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sempre bastante arriscada a enunciação de assertivas categóricas quando o seu tema versa a respeito da fundação de um dado campo. É certo que não podemos outorgar somente a um autor ou a uma obra a responsabilidade por um feito que nunca é a expressão de uma individualidade, mesmo que lhe reconheçamos um traço de genialidade. Assim é que não nos é possível a atribuição a Baudouin de Courtenay o exclusivo mérito de construção da fonologia. Porém, é mais do que imperativo que lhe concedamos o título de um dos mais importantes linguistas na história da linguística no estabelecimento do domínio fonológico. Tal como procuramos demonstrar, é o seu conceito de fonema, cujo sentido epistêmico é semelhantemente compartilhado por outros – como Saussure –, um dos movimentos epistêmicos que se tornaram responsáveis pelo corte epistemológico que marca a distinção fundamental e o salto qualitativo entre o estudo dos sons da língua praticado amplamente na linguística oitocentista e a concepção predominante na fonologia do século XX, especialmente na vertente estruturalista.

Assim como mostramos, foi a partir de uma recusa da tese que professava que os fatos linguísticos e, em particular, os sons da língua teriam *puramente* uma natureza física e fisiológica que Baudouin de Courtenay desenvolveu a sua concepção psiquista de fonema, enquanto um objeto cuja análise careceria, como uma implicação metodológica, do exercício da abstração da sua execução real e material, em nome da apreensão da unidade psíquica que o representa como um todo que exerce, no sistema linguístico, uma função essencialmente distintiva. Aqui é que se encontram os pilares epistêmicos em que se erguem as bases da fundação epistemológica da sua fonologia, a

dimensão, como procuramos também aclarar, em que precisa vigorar uma discussão psicofonética.

Tanto no seu texto de 1899 sobre o fonema, quanto no seu ensaio do mesmo ano sobre a fonologia, achamos os pontos de congruência que permitiram ao linguista polonês o desenvolvimento das concepções que apresenta no seu escrito de 1927. Paralelamente, há a formação, por mais fragmentado que possa parecer o seu debate de linguística geral, de uma unidade teórica e metodológica sistematicamente convergente com os seus fins de reconstrução do espaço de análise e de investigação dos sons linguísticos, o que nos vem evidenciar a existência de uma coerência interna no discurso epistêmico de Baudouin de Courtenay, na linha de determinação epistemológica do seu projeto programático de uma doutrina propriamente linguística cujo objetivo seria o estudo sistêmico dos fonemas. Para tal, fazia-se imperativo organizar sistematicamente o seu campo de atuação, sobretudo por meio de uma reflexão epistemológica a respeito do estatuto científico da linguística e de um debate gnosiológico quanto à essência da relação da consciência com a materialidade da empiria. A partir daí é que nos foi permitido compreender as razões estruturantes das escolhas teóricas e metodológicas do linguista polonês, que, antes de soarem fortuitas ou arbitrarias, acham-se integradas ao seu entendimento de questões fundamentais e correlatas do estudo que objetivava propor.

Conquanto singelo e limitado, esperamos que o nosso percurso historiográfico tenha, minimamente que seja, feito jus a uma teoria tão importante para a fundação de um dos mais relevantes domínios de desenvolvimento das ciências da linguagem (a fonologia) e um dos conceitos mais fundamentais dos estudos linguísticos (o de fonema). Com um movimento muito mais contrastivo do que linear, a nossa finalidade foi a de demonstrar tanto uma continuidade lógica no desenvolvimento da teoria fonológica de Baudouin de Courtenay, quanto, por meio de tal prosseguimento, a constituição de um ato em direção à conformação da sua unidade sistemática, que se formou ao longo dos anos do trabalho intelectual e científico do linguista polonês. Isso nos comprova a sua vontade epistêmica de construção de um programa linguístico que, hoje, seguramente manifesta-se como uma das máximas expressões do rigor que ele manteve consigo durante toda a sua vida.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Stephen. **Phonology in the Twentieth Century**. 2. ed. Berlim: Language Science Press., 2021.

BAGNO, Marcos. Posfácio: excurso crítico para uma leitura incontornável. *In*: SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução, notas e posfácio de Marcos Bagno. São Paulo/SP: Parábola, 2021, p. 322-378.

BAUDOIN DE COURTENAY, Jan. **Anthology**. Tradução de Edward Stankiewicz. Bloomington: Indiana University Press, 1972.

BAUDOUIIN DE COURTENAY, Jan. **O fonema**. Tradução de Rodrigo Garcia Garay. Porto Alegre: Cadernos de Tradução, 2020 [1899].

БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, И. А. Фонема [Fonema]. *In*: БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, И. А. **Избранные труды по общему языкознанию – Том 1** [Obras selecionadas em linguística geral – Tomo 1]. Москва (Moscou): Издательство Академии Наук СССР, 1963a [1899], p. 351-352.

БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, Иван. Фонология [Fonologia]. *In*: БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, И. А. **Избранные труды по общему языкознанию – Том 1** [Obras selecionadas em linguística geral – Tomo 1]. Москва (Moscou): Издательство Академии Наук СССР, 1963b [1899], p. 353-361.

БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, Иван. **Избранные труды по общему языкознанию – Том 1** [Obras selecionadas em linguística geral – Tomo 1]. Москва (Moscou): Издательство Академии Наук СССР, 1963c.

БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, Иван. **Избранные труды по общему языкознанию – Том 2** [Obras selecionadas em linguística geral – Tomo 2]. Москва (Moscou): Издательство Академии Наук СССР, 1963d.

БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, Иван. **Материалы для южнославянской диалектологии и этнографии** [Materiais para uma dialetologia e uma etnografia do eslavo do sul I]. Санкт-Петербург (São Petersburgo): 1895.

БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, Иван. О психических основах языковых явлений [Sobre os fundamentos psíquicos dos fenômenos linguísticos]. *In*: БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, И. А. **Избранные труды по общему языкознанию – Том 2** [Obras selecionadas em linguística geral – Tomo 2]. Москва (Moscou): Издательство Академии Наук СССР, 1963e [1903], p. 56-66.

БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, Иван. О задачах языкознания [Sobre as tarefas da linguística]. *In*: БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, И. А. **Избранные труды по общему языкознанию – Том 1** [Obras selecionadas em linguística geral – Tomo 1]. Москва (Moscou): Издательство Академии Наук СССР, 1963f [1899], p. 203-221.

БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, Иван. **Опыт фонетики резьянских говоров** [Um experimento fonético com os dialetos de Riazã]. Санкт-Петербург (São Petersburgo): 1875.

БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, Иван. **Польский язык сравнительно с русским и древне-церковно-славянским** [A língua polonesa em comparação com o russo e o eslavo eclesiástico antigo]. Санкт-Петербург (São Petersburgo): 1912.

БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, Иван. Разница между фонетикой и психофонетикой [A diferença entre a fonética e a psicofonética]. *In*: БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ, И. А.

Избранные труды по общему языкознанию – Том 2 [Obras selecionadas em linguística geral – Tomo 2]. Москва (Moscou): Издательство Академии Наук СССР, 1963g [1927], p. 325-330.

BOUQUET, Simon. **Introdução à leitura de Saussure**. Tradução de Carlos Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo/SP: Cultrix, 2000 [1997].

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **História da linguística**. Tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 2021 [1975].

DOSSE, François. **História do Estruturalismo**. v. I. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora UNESP, 2018a.

DOSSE, François. **História do Estruturalismo**. v. II. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora UNESP, 2018b.

GARAY, Rodrigo Garcia. **O Fonema – Linguística e História** (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso), Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2016.

GRILLO, Sheila. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 7-79.

PAUL, Hermann. **Princípios fundamentais da história da língua**. Tradução de Maria Luísa Schemann. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1970 [1920].

ПОЛИВАНОВ, Евгений. **За марксистское языкознание** [Por uma linguística marxista]. Москва (Moscou): Издательство Федерация, 1931.

TRUBETZKOY, Nikolaj. **Introduction to the Principles of Phonological Descriptions**. Tradução de L. A. Murray. Haia: Martinus Nijhoff, 1968.

TRUBETZKOY, Nikolaj. **Principles of Phonology**. Tradução de Christiane A. M. Baltaxe. Los Angeles: University of California Press, 1969.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução, notas e posfácio de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021 [1916].

STANKIEWICZ, Edward. **Baudouin de Courtenay and the foundation of structural linguistics**. Bélgica: The Peter de Ridder Press, 1976.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: 34, 2017.

WILLIAMS, Joanna Radwańska. **A paradigm lost**: the linguistic theory of Mikołaj Kruszewski. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1994.

Ensino superior militar e a produção científica docente

Military higher education and faculty scientific production

DEISE BECKER KIRSCH

Docente da Academia da Força Aérea (AFA)
deisekirsch@yahoo.com.br

LUCIENE ROSE LEMES

Docente da Academia da Força Aérea (AFA)
lu.lemes@terra.com.br

DANIEL MATEUS O'CONNELL

Docente da Academia da Força Aérea (AFA)
mateusoconnell@yahoo.com.br

Resumo: Esta pesquisa busca compreender o espaço de produção científica numa instituição militar, considerando o trabalho dos docentes civis. A investigação, que tem como objetivo identificar a produção científica dos professores civis do ensino superior militar, caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo e quantitativo. O aporte teórico aborda a pesquisa científica, o ensino superior militar e os professores pesquisadores. Como resultados, a partir do mapeamento da produção docente pela extração dos dados do currículo Lattes, tem-se uma análise no que tange à produção bibliográfica, produção técnica, orientações e supervisões concluídas, participação e organização de eventos, demonstrando um quantitativo significativo de trabalhos realizados no período de cinco anos. Conclui-se que a atividade científica, por meio da produção acadêmica docente, está presente no ensino superior militar, mas ainda há desafios, como a ampliação desse espaço de produção e divulgação científica, a fim de consolidar a pesquisa na instituição.

Palavras-Chave: ensino militar; produção científica; educação superior; trabalho docente.

Abstract: This research aims to understand the scientific production space within a military institution, focusing on the work of civilian faculty members. The investigation, which seeks to identify the scientific output of civilian professors in military higher education, is characterized by a bibliographic and documentary study with qualitative and quantitative approaches. The theoretical framework addresses scientific research, military higher education, and faculty researchers. As results, based on mapping faculty production through data extraction from Lattes curricula, an analysis is presented regarding bibliographic production, technical production, completed advisements and supervisions, participation in and organization of events, demonstrating a significant quantity of work carried out over a five-year period. It is concluded that scientific activity, through faculty academic production, is present in military higher education, but challenges remain, such as expanding this space for scientific production and dissemination to consolidate research within the institution.

Keywords: military education; scientific production; higher education; professor work.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da produção e publicação científica no Brasil, do espaço nas universidades – e demais instituições de pesquisas – de geração de conhecimento, da repercussão positiva desses trabalhos nos diferentes campos da sociedade, esta pesquisa tem como objetivo identificar a produção científica dos docentes civis em uma instituição de ensino militar, mapeando os trabalhos dos professores.

Faz mister saber que, no quadro de pessoal da instituição militar existe, além do corpo de instrutores militares, o corpo docente civil (Brasil, 2011). Este último é responsável, principalmente, pela formação no Campo Geral (Científica) dos alunos militares e são professores mestres e doutores. Sendo assim, eis que emerge a questão de pesquisa: como se caracteriza a produção científica dos docentes civis no contexto do ensino superior militar?

Tal problemática emana desde que a instituição, nos anos de 2010, começou a repensar sua organização e se propôs instituir também a pesquisa como prática, a fim de envolver seus profissionais. Entretanto, apesar de se ter iniciativas para despertar a pesquisa científica no meio militar e/ou com parcerias externas, sabe-se que essa atividade ainda acontece de maneira incipiente.

Desse modo, é de suma importância demonstrar o trabalho que os profissionais civis já realizam dentro de uma instituição militar, visto que o desenvolvimento da pesquisa científica como forma de produção de conhecimento é fundamental para a formação profissional e o desenvolvimento institucional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As instituições de ensino superior têm papel principal no que diz respeito à produção do conhecimento científico, como expõem os autores abaixo:

[...] são as universidades os locais com vocação para fazer ciência e preparar recursos humanos para pesquisa, tendo como resultado novos conhecimentos, que são divulgados para a comunidade científica e o público em geral (Cabrero; Costa, 2015, p. 115-116).

Assim, é certo que as universidades, espaço da prática da educação superior, têm como base a tríade ensino, pesquisa e extensão e que “as universidades, portanto, encontram-se em situação estratégica para a preparação de cientistas” (Cabrero; Costa, 2015, p. 116).

Contudo, o ensino superior militar tem autonomia no modo de conduzir os processos educativos, conforme previsto no art. 83 da LDB (Brasil, 1996), pois necessita realizar grande parte da formação dos alunos nos campos técnico-especializado e militar. Apesar disso, busca contemplar também a inserção da pesquisa científica para os estudantes, envolvendo, necessariamente, os docentes, e atendendo integralmente uma das finalidades da educação superior prevista no art. 43, inciso III da LDB.

Isto posto, há que se considerar que no ensino superior militar, assim como na educação superior de um modo geral, por muito tempo se viu a separação entre o ensino

e a pesquisa pelo fato de as instituições focarem na mera transmissão do conhecimento, este visto como delimitado, sem a opção do conflito entre saberes (antigos e atuais). Ou seja, há resquícios da Pedagogia Tradicional, na qual o conteúdo a ser aprendido não é questionado, sendo que é um dos princípios da pesquisa.

Esse é um dos motivos do distanciamento entre ensino e pesquisa e a necessidade de aproximá-los é irrefutável nos dias de hoje. É possível pensar nesse sentido “[...] de forma a conduzir a um aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica e, conseqüentemente, a maiores e melhores possibilidades de transferência e construção de conhecimentos” (Vilaça, 2010, p. 68).

Gatti (2003) complementa essa ideia quando escreve: “Não se trata, pois, de subordinar ensino à pesquisa, nem a pesquisa ao ensino, mas de criar laços alimentadores de conhecimentos e de formas de abordagem didática desses conhecimentos [...]” (Gatti, 2003, p. 78). Ou seja, há enriquecimento no meio acadêmico ao fazer essa aliança ensino-pesquisa, repercutindo, de modo amplo, na sociedade.

Sublinha-se, assim, que a função da pesquisa na atividade dos professores

[...] vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panaceia, ora como impossibilidade. Requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano (André, 2012, p. 62).

Para tanto, existem critérios a se considerar em uma pesquisa, pensando no âmbito científico desse termo. Beillerot (2012) estrutura seis (6) critérios para se conceituar pesquisa: a produção de novos conhecimentos; caminho rigoroso da investigação dos fatos; comunicação dos resultados; dimensão de crítica e de reflexão; sistematização na coleta de dados; por fim, interpretações de acordo com teorias reconhecidas e atuais.

Segundo o autor, os três primeiros critérios definem minimamente o que é pesquisa e, os três últimos, uma pesquisa de segundo grau, ou seja, uma definição mais avançada de pesquisa que não se restringe aos critérios mínimos.

Demo (2006) coloca a pesquisa como necessária na vida acadêmica, podendo tornar-se inerente à atitude de professores e de alunos. Segundo esse mesmo autor, só se compreende o espaço do ensino superior se nele estiver inserida a pesquisa científica, possibilitando a descoberta e a criação do novo. Isso se deve ao fato de a pesquisa ter forte poder educativo e, em nenhum momento, admiti-la afastada desse pressuposto.

Dessa maneira, no ensino superior militar, pode-se dizer que há uma abordagem nos estudos a serem desenvolvidos, estes relacionados aos interesses de defesa nacional, intrínseco ao trabalho das forças armadas, proporcionando assim avanços científicos na área. Contudo, o caminho para o desenvolvimento de estudos cada vez mais consistentes não se fecha num determinado meio de ensino, como o militar por exemplo, mas se avulta no diálogo com o setor acadêmico civil.

Pensando no nível macro de organização, a própria Estratégia Nacional de Defesa (Brasil, 2012), documento que estabelece as diretrizes de preparação das forças

armadas, indica, no seu tópico sobre 'Ensino', a necessidade de integrar os setores civis às discussões sobre defesa, mas, mais que isso, estimula o fomento de pesquisas científicas nessa área.

Considerando essa ideia de aproximação civil-militar em prol de temas de interesse de defesa enriquecendo o fazer Ciência, Duran (2016, p. 85) afirma: "O diálogo com instituições civis de ensino e pesquisa e a produção acadêmica estão sendo ampliados gradativamente como consequência do trabalho colaborativo de docentes civis e militares". Isso é uma evidência positiva e pode ocorrer de diferentes formas – programas de pós-graduação, grupos de pesquisa, parcerias interinstitucionais etc.

Detalhando-se acerca da pesquisa científica no espaço de educação militar, é importante destacar um estudo pioneiro tendo como sujeitos os professores civis da instituição, o qual buscou gerar uma taxonomia da produção científica (Inácio Júnior; Hirata; Lemes; Gavira, 2012). Este trabalho teve um viés tanto qualitativo quanto estatístico no levantamento e análise de indicadores de desempenho em pesquisa dos docentes da instituição.

Segundo os resultados desse estudo, os professores puderam ser agrupados da seguinte forma: os docentes orientados ao ensino, que se referem àqueles com baixa pontuação, relativa às variáveis de produção científica da referida investigação; docentes rumo à pesquisa, que possuem produção científica considerável e que se pode dizer com atividades significativas de ensino e de pesquisa; por fim, docentes orientados à pesquisa, os quais pontuam em quase todas as variáveis de produção científica elencadas no estudo (Inácio Júnior; Hirata; Lemes; Gavira, 2012).

Nessa perspectiva, é preciso ter um cuidado especial quando se aborda apenas o quantitativo de produção científica. Isso pois, atualmente, há um certo produtivismo acadêmico exagerado (Rego, 2014), uma busca por produzir demasiadamente e publicar, muitas vezes o mesmo texto reescrito de diferentes formas, sem ter o cuidado com o valor científico do que é produzido e divulgado. Rego (2014, p. 330) aponta em seu artigo:

Publicar em revistas especializadas e ter seu prestígio mensurado pela quantidade de artigos ou pelo chamado fator de impacto de seu texto tem sido uma cobrança recente para os pesquisadores da área de humanidades.

Isso não ocorre apenas na área de humanidades, está presente em todas as áreas do conhecimento. Porém, o foco da produção científica não pode ser desequilibrado; o fazer Ciência necessita manter sua essência: trazer benefício, inovação, compreensão da realidade, e, um propósito ainda maior, melhorar a qualidade de vida em diferentes setores da sociedade.

3 METODOLOGIA

Esta investigação sobre a produção científica dos docentes civis do ensino superior militar foi desenvolvida numa instituição militar e apresenta-se como pesquisa bibliográfica e documental (Severino, 2007). A pesquisa se caracteriza, quanto aos

objetivos, como descritiva e, quanto à forma de abordar o problema, como qualitativa e quantitativa. O estudo qualitativo busca a interpretação e compreensão do material coletado (Triviños, 2013; Gamboa; Santos Filho, 2009). Já o estudo quantitativo busca o levantamento numérico em relação às produções científicas de professores civis da instituição.

O mapeamento das produções científicas dos professores da instituição ocorreu no período de 2014 a 2018. A escolha temporal considerou os seguintes critérios: deram-se os primeiros passos no caminho da institucionalização da pesquisa com a criação de um grupo de estudos na instituição no ano de 2010, logo analisar os trabalhos produzidos nos anos posteriores torna-se relevante; nesse período, a documentação que regulamentava a ação docente se manteve estável, não sofrendo modificações que pudessem interferir no trabalho docente (concessão das horas de pesquisa fora da instituição, apoio à participação em eventos, formato de confecção de projeto e relatórios de pesquisa, incentivo à orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso interna e externamente, assim como a participação em bancas de pós-graduação em outras instituições).

Entretanto, os anos vindouros (2019 até os dias atuais) foram anos de reestruturação interna de documentação de ensino e pesquisa, passando pela pandemia da Covid-19, sendo considerado um período com muitas alterações, devendo-se considerar inúmeros fatores para pesquisas futuras.

Adentrando-se nos aspectos da análise da produção dos docentes da instituição, inicialmente foi elaborada uma lista dos professores civis em exercício e, na sequência, um levantamento do endereço dos currículos dos professores.

O passo seguinte foi a utilização do scriptLattes (Mena-Chalco; Cesar-Jr, 2013), *software* livre que gera relatórios com todas as informações do currículo Lattes e do qual é possível extrair a produção docente. Segundo os autores, esse programa auxilia na extração e visualização dos dados dos currículos Lattes de maneira automática, pois seria muito mais trabalhoso se fosse feito manualmente essa análise de dados de grandes grupos (Mena-Chalco; Cesar-Jr, 2013).

Segundo Mena-Chalco e Cesar-Jr (2013, p.110):

O scriptLattes baixa automaticamente os currículos Lattes (em formato HTML) de um grupo de pessoas de interesse, compila as listas de produções, tratando apropriadamente as produções duplicadas e similares. Em seguida, são gerados relatórios, em formato HTML, com listas de produções e orientações separadas por tipo e colocadas em ordem cronológica invertida.

Desse modo, utilizou-se nesta investigação um programa computacional para auxiliar na análise da produção docente. Cabe salientar que os dados acadêmicos compilados pelo software são fiéis ao que o pesquisador cadastrou no Lattes e qualquer informação faltante no período analisado significa que esta não foi lançada na plataforma Lattes pelo usuário (Mena-Chalco; Cesar-Jr, 2013).

4 RESULTADOS

Por meio desta pesquisa, identificaram-se elementos essenciais, tanto na documentação institucional quanto no trabalho dos docentes civis, envolvendo o ensino e a pesquisa científica na educação superior militar.

Na documentação da instituição, a legislação que dispõe sobre o ensino (Brasil, 2011), no seu art. 6, § 2: “Serão consideradas atividades do SISTENS: I - as pertinentes ao conjunto integrado do ensino, da pesquisa e da extensão”, ou seja, existe uma preocupação recorrente em integrar o ensino e a pesquisa, acrescentando-se ainda a extensão a esse contexto.

Apesar disso, sabe-se que não é um processo fácil, que é um dos desafios do ensino superior a busca pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa. No caso dessa instituição, o foco está na graduação militar; contudo, é uma instituição que tem potencial de gerar novos saberes e fazeres nesse contexto militar a partir da pesquisa, enriquecendo assim os conhecimentos ligados à segurança e à defesa nacional.

Isso implica referendar a importância do papel do professor, seja como alguém que ensina, seja como alguém que pesquisa, sendo que em ambas as situações se produzem saberes, os sujeitos desenvolvem-se como profissionais, contribuindo sobremaneira com a instituição. Vilaça (2010, p. 70) corrobora: “Defendo uma compreensão plural da atividade de pesquisa e sua importância na formação de professores e na práxis pedagógica.” Ou seja, a pesquisa é importante tanto na constituição do ser professor quanto no seu fazer pedagógico diário.

Quanto à produção docente civil neste estudo, esta foi quantificada de acordo com os dados gerados no Relatório do scripLattes, que são organizados da seguinte maneira: produção bibliográfica, a qual contempla as publicações de artigos completos em periódicos, livro e/ou capítulos de livros, textos em jornais de notícias/revistas, trabalhos completos em anais de congressos, apresentação de trabalhos, resumos e resumos expandidos em anais de congressos; produção técnica, que contempla trabalhos técnicos e demais tipos de produção técnica; orientações, na qual foi considerada o item supervisões e orientações concluídas; participação em eventos; por fim, organização de eventos.

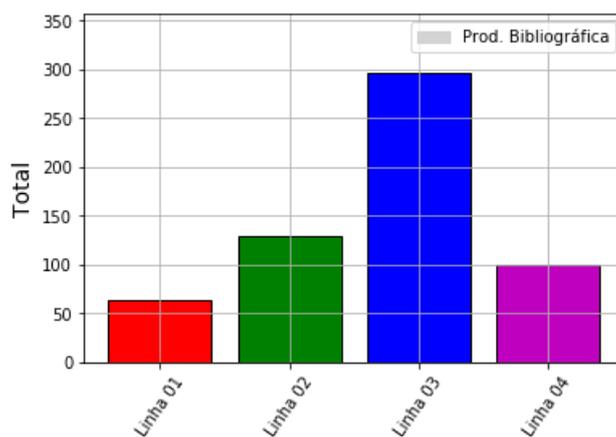
Apesar desses dois últimos itens, participação e organização de eventos, não serem produção científica propriamente dita, eles foram contabilizados nesse mapeamento, pois são um meio de aquisição e troca de conhecimentos acadêmicos dos profissionais do magistério superior militar no próprio contexto militar como também em espaço acadêmico civil. Isto corrobora a ideia de aproximação das atividades e pesquisas científicas do meio civil e militar, conforme já exposto por Duran (2016) e previsto na Estratégia Nacional de Defesa (BRASIL, 2012).

Quanto ao quantitativo de currículos dos docentes analisados, pode-se coletá-los a partir das quatro (4) Linhas de pesquisa existentes no período analisado: dez (10) currículos da Linha 1 – Ciências Aeronáuticas e Tecnologias; seis (6) currículos da Linha 2 – Estado, Economia e Sociedade; quinze (15) da Linha 3 – Educação e Formação de Profissionais Militares; e sete (7) currículos da Linha 4 – Gestão de Organizações Militares.

4.1 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA E TÉCNICA

Quanto ao total das produções, este pode ser expresso por meio do gráfico a seguir, que está organizado por meio das Linhas 1, 2, 3 e 4 como forma didática de agrupar e analisar os currículos dos professores.

Gráfico 1: Produção bibliográfica dos docentes por linha de pesquisa (2014-2018)



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Ao se observar a produção bibliográfica, tem-se na Linha 3 o maior quantitativo de trabalhos publicados (297). Ao visualizar esse dado, é preciso destacar que é a Linha que possui mais docentes, ou seja, mais currículos foram contabilizados.

A Linha 2, apesar de possuir o menor quantitativo de docentes, aparece em segundo lugar no número de trabalhos publicados, seguidos das Linhas 4 e 1.

Ao olhar tais dados, percebe-se que há produção bibliográfica significativa pelos docentes civis nos cinco anos analisados e há que se dar ênfase que este é um trabalho concomitante com as outras funções que desempenham na instituição militar, incluindo a docência, assim como acontece nas demais instituições de ensino superior.

Nessa perspectiva de pesquisa e de ensino na profissão docente, Inácio Júnior, Hirata, Lemes e Gavira (2012, p. 201) expõem:

[...] um docente que se dedica tanto a ensino quanto a pesquisa está cumprindo sua função como formador de novos profissionais, bem como divulgador de conhecimentos para a sociedade em geral e a comunidade científica em particular.

Além disso, esse mapeamento auxilia na visualização do que é produzido por integrantes de uma instituição militar de ensino e cabe salientar que não se pode supervalorizar o quantitativo da produção, colocando em primeiro lugar números de produção acadêmica, mas sim colocar, acima de tudo, a qualidade do que é produzido nessa atividade científica.

Esse pensamento é decorrente do fato de que, hoje, a instituição, de um modo geral, está num processo de exigências constantes para que se publiquem trabalhos científicos, como bem explica Rego (2014, p. 327):

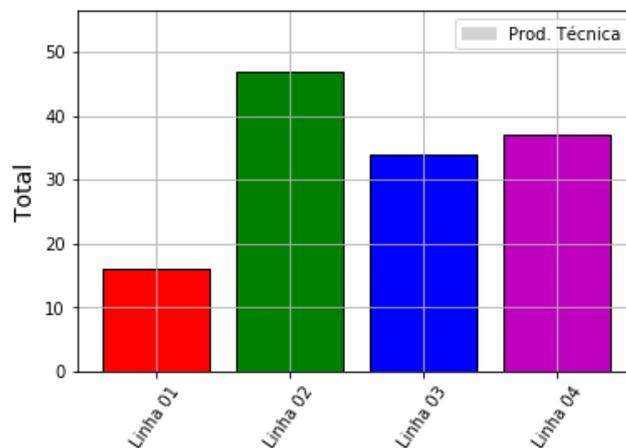
Procurarei analisar especialmente algumas consequências e impactos da adoção de uma política produtivista, [...] tem se mostrado um poderoso veneno, capaz de produzir e ter efeitos colaterais cada vez mais nefastos sobre a vida dos pesquisadores, sobre a qualidade do que é pesquisado, sobre o que é publicado, bem como sobre os destinos dos periódicos científicos.

Ou seja, produzir conhecimento científico no fazer Ciência é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade. Porém, jamais se pode deixar de primar pela qualidade de tudo o que é realizado no meio acadêmico.

Outro aspecto a ser considerado nessa análise da produção bibliográfica é a questão da institucionalização do grupo de pesquisa ter ocorrido nos anos de 2010, portanto recente nessa instituição, se comparado à tradição em pesquisa das universidades, por exemplo.

Além do mais, salienta-se que o foco do ensino superior militar é a formação dos oficiais de carreira, sendo que suas atividades curriculares ainda se centram nessa perspectiva. A busca por mais espaço de pesquisa para docentes é gradual e demanda esforços da equipe docente, mas, sobremaneira, de um apoio da gestão administrativa, o que pode, conseqüentemente, acarretar numa maior produção bibliográfica.

Gráfico 2: Produção técnica dos docentes (2014-2018)



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Com relação à produção técnica, o número de trabalhos é consideravelmente menor que o da produção bibliográfica docente, inclusive pela natureza do que é cadastrado no Lattes nesse item (software, processos, produtos, cursos de curta duração ministrados, materiais didáticos elaborados, editoração, relatório de pesquisa, etc.).

Independentemente disso, o Gráfico 2 demonstra que a produção técnica é maior na Linha 2, com total de 47 produções, e na qual existe o menor número de

docentes cadastrados. Na segunda posição está a Linha 4, com 37 produções, seguida das Linhas 3 e 1, com 34 e 16 produções respectivamente.

Partindo-se da análise de que esses dados fazem referência ao período de cinco anos de produção técnica, pode-se inferir que o total de 134 produções nas quatro Linhas é um número significativo considerando a peculiaridade desses tipos de trabalhos.

4.2 ORIENTAÇÕES – SUPERVISÕES E ORIENTAÇÕES CONCLUÍDAS

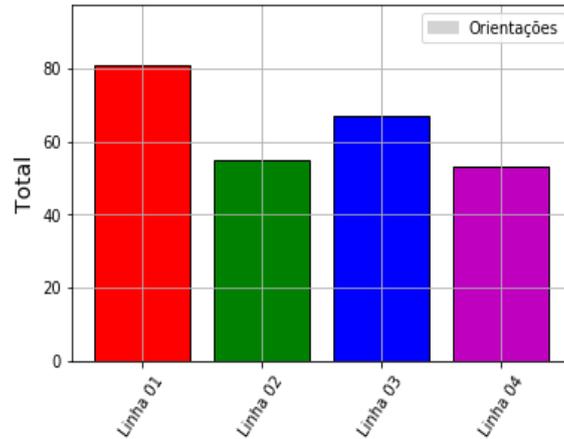
Esse item de análise dos dados, na perspectiva deste estudo, tem uma relevância ímpar, pois os resultados demonstram o trabalho que é realizado em conjunto, docente e discente, no fazer ciência e, mais que isso, é o *locus* de incentivo para o surgimento de novos pesquisadores.

Demo (2006), quando destaca a pesquisa como princípio científico e educativo, revela o papel do professor e do aluno nesse percurso, bem como a relação que precisa ser estabelecida entre eles, na ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem:

O professor tem seu lugar, como pesquisador e orientador, para motivar no aluno o surgimento do novo mestre. Faz parte do conceito de criatividade, “saber se virar”, inventar saídas, sobretudo “aprender a aprender”, e isto é profundamente pesquisa (Demo, 2006, p. 64).

Por isso, é importante destacar que o docente, além de estar envolvido em trabalhos de investigação científica propriamente dita, esteja empenhado no ensinar a pesquisar, em especial a partir da atividade de orientação ao aluno. Conforme Severino (2007, p. 202), “[...] contando com um orientador, o aluno terá também um acompanhamento personalizado e direto na condução de suas atividades de pesquisa”. Além disso, com uma orientação adequada, o estudante pode passar a se interessar em dar continuidade à atividade de pesquisa em sua carreira.

As supervisões e orientações concluídas dizem respeito aos trabalhos de supervisão de pós-doutorado, dissertação de mestrado, monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização e trabalhos de conclusão de curso de graduação. Apesar da instituição não possuir cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), houve, entre as orientações docentes, o envolvimento nesses trabalhos, o que reforça a ideia de os docentes civis estarem realizando parcerias com outras instituições que oferecem tais cursos.

Gráfico 3: Orientações dos docentes (2014-2018)

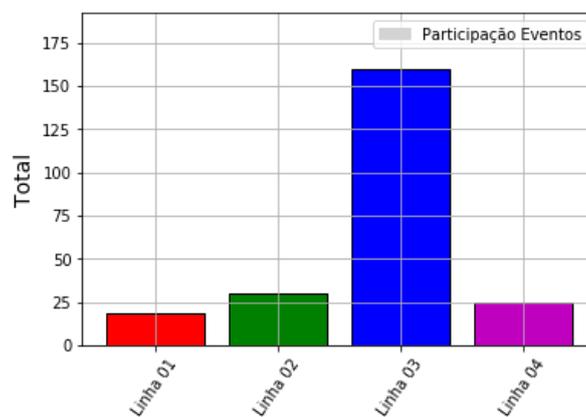
Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Apesar de a Linha 1 não ser a mais numerosa em termos de docentes, é essa Linha que lidera o número de orientações e supervisões concluídas, com o total de 81. A Linha 3, tem 67 supervisões/orientações concluídas, seguida da Linha 2, com 55 e, por fim, da Linha 1, com 53 supervisões/orientações concluídas.

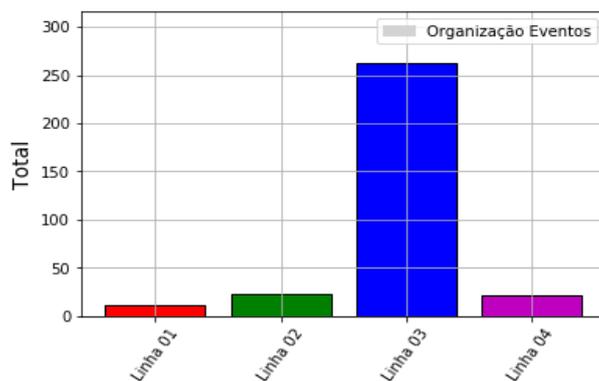
O total, 256 supervisões/orientações concluídas no período analisado, é um número expressivo para a instituição militar e precisa ser valorizado.

4.3 PARTICIPAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS

A participação em eventos, representada no Gráfico 4, é uma forma de os professores buscarem o aperfeiçoamento profissional, troca de conhecimentos, estabelecimentos de parcerias de estudos, pesquisas e de projetos interinstitucionais.

Gráfico 4: Participação em eventos dos docentes (2014-2018)

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Gráfico 5: Organização de eventos pelos docentes (2014-2018)

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Disparadamente, a Linha 3 teve participação em 160 eventos nos cinco anos. Cabe a referência de ser uma linha voltada à educação, especificamente aos estudos de ensino e formação militar, logo o quantitativo de congressos, seminários, simpósios e encontros na área educacional é enorme no país.

Já a Linha 2 teve um total de trinta (30) participações em eventos, sendo que, em ordem decrescente, segue a Linha 4 com vinte e cinco (25) participações e a Linha 1 com dezoito (18) participações.

O estudo desenvolvido por Lacerda *et al.* (2008) levanta elementos importantes quanto à participação em congressos e seminários pela comunidade acadêmica, entre eles os já apontados neste estudo:

Os eventos científicos fazem parte da comunicação informal da ciência e permitem aos seus participantes, além do acesso a informações atualizadas na sua área profissional ou de estudo, uma facilidade maior nas relações e trocas que se estabelecem entre os pesquisadores (Lacerda *et al.*, 2008, p. 132).

Desse modo, o evento científico é uma das formas de socializar os conhecimentos produzidos, bem como a interação, geralmente face a face, entre os profissionais do meio militar e os que estão fora dele.

Quanto ao último item a ser analisado, Organização de eventos representado no Gráfico 5, como dito anteriormente no texto, não é um elemento direto de produção científica, porém está relacionado com o fazer ciência, pois gera diferentes aprendizagens aos envolvidos, participantes de diferentes comissões, em especial a científica, pois envolve a avaliação dos trabalhos acadêmicos, seguindo os rigores das normas estabelecidas. Além disso, se envolver na organização de um evento pode originar parcerias e, inclusive, produções científicas em conjunto.

No Gráfico 5, pelo fato de ser uma instituição militar, considerando-se sua finalidade, o que não pressupõe sediar ou promover tantas atividades acadêmicas, não há um quantitativo elevado de participações. A Linha 3, assim como no item anterior, lidera com 26 organizações de eventos, seguida da Linha 2, com 23, Linha 4, com 21 e, por fim, Linha 1, com 12.

Esse total de 82 organizações de eventos pelos integrantes de todas as Linhas revela o envolvimento com esse tipo de trabalho, o qual não é simples, demanda tempo e disponibilidade para compor uma estrutura de atividades científicas para que outros possam apresentar e discutir seus estudos, quando um mesmo professor não está, também, escrevendo e apresentando suas investigações no evento.

Isto posto, observa-se o volume de trabalhos acadêmicos desenvolvidos pelos docentes civis, não somente no quesito publicação científica (livros, capítulos, artigos, anais, etc.), mas também no fazer científico como um todo, por meio de produção técnica, participação e organização de eventos, orientações de alunos, enfim, inúmeras tarefas que revelam o ser professor — muito além da sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização deste estudo, sustentam-se algumas premissas em relação à importância do desenvolvimento da pesquisa científica no meio militar, já que possui os elementos essenciais para o fortalecimento do espaço científico.

Com relação à produção docente, extraída do currículo *Lattes* dos professores, a produção bibliográfica aparece em destaque na Linha de pesquisa 3, com 297 produções, e há que se considerar que é nesta linha onde há o maior número de docentes vinculados. Já a produção técnica é inferior à bibliográfica, em virtude da natureza desse tipo de produção. Entretanto, para a produção técnica, a Linha 2 é a que tem mais trabalhos, sendo 47. Apontando para as orientações e supervisões concluídas, a Linha 1 lidera com a somativa de 81, mesmo não sendo a linha com mais professores vinculados. Quanto à participação em eventos, a Linha 3 dispara no número de envolvimento com essa atividade, sendo 160 participações em eventos. Por último, a Linha 3 também lidera no quesito organização de eventos. Embora o número não seja grandioso, 26, é significativo considerando-se o trabalho envolvido nessa atividade e o fato de a instituição não ser promotora de tantas atividades peculiares como esta.

Portanto, na instituição militar em foco, tem-se um espaço de produção científica, que pode repercutir positivamente no desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos nesse ambiente e, conseqüentemente, no estímulo aos alunos militares à pesquisa, princípio norteador do ensino superior. Desse modo, é possível refletir sobre a prática de pesquisa no ensino superior, no meio civil ou militar, tendo como um dos atores principais o professor. Para Gatti (2003, p. 79):

Um docente do ensino superior não pode prescindir da pesquisa de seu campo de especialidade, tanto no sentido de manter-se atualizado, como no sentido de participar dessa atualização, pois os conhecimentos estão sempre em construção. Para o bom exercício da docência universitária não se dispensa a interação intensa entre produção de conhecimento e atividades de ensino.

Este estudo, ao compreender o contexto em que ocorre e como ocorre a pesquisa científica, contribuiu com novos elementos teóricos para o entendimento do meio

acadêmico militar e com um mapeamento dos dados quantitativos acerca da produção dos docentes civis.

Por fim, considerando-se as mudanças recentes na documentação de ensino da instituição, modificando as linhas de pesquisa e a forma de afastamento para a produção científica dos professores civis, abrem-se possibilidades para novas pesquisas, a fim de se atualizarem os dados sobre a produção acadêmica do professor, contrapondo ou reafirmando os dados encontrados até o momento.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli (orgs.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. *In*: ANDRÉ, Marli (orgs.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

BRASIL. **Lei n. 12464, de 04 de agosto 2011 — o ensino na Aeronáutica**. Brasília, DF, ago. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12464.htm.

BRASIL. Ministério Da Defesa. **Estratégia Nacional de Defesa**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.defesa.gov.br/arquivos/estado_e_defesa/END-PND_Optimized.pdf.

CABRERO, Rodrigo de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Iniciação científica, bolsa de iniciação científica e grupos de pesquisa. *In*: MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares (org.). **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 160p. ISBN 978-85-68334-57-7.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DURAN, Débora. Pesquisa na educação superior militar: uma perspectiva pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos de Defesa**, v. 3, n° 2, p. 73-90, jul./dez. 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez; SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, Bernardete. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 16, p.73-82, 1º sem/2003.

INÁCIO JÚNIOR, Edmundo. HIRATA, Newton. LEMES, Luciene Rose. GAVIRA, Muriel. Proposição de uma taxonomia de produção científica docente: aplicação da metodologia em uma Instituição Federal de Ensino Superior. **Revista Gestão & Conexões Management and Connections Journal**, Vitória (ES), v. 1, n. 1, p.187-209, jul./dez. 2012.

LACERDA, Aureliana Lopes de *et al.* A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de Biblioteconomia. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 13, n. 1, p. 130-144, jan./jun., 2008.

MENA-CHALCO, Jesús Pascual; CESAR-JR, Roberto Marcondes. Prospecção de dados acadêmicos de currículos Lattes através de scriptLattes. *In*: HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; LETA, Jacqueline. **Bibliometria e Cientometria: reflexões teóricas e interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun. 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Ciências Sociais – o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo**. São Paulo: Atlas, 2013.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. I, n. 2, p.59-74, maio/ago., 2010.

A margem que não se vê: escutar o silêncio entre Rosa e Thoreau

The unseen margin: Listening the silence between Rosa and Thoreau

LARA PASSINI VAZ-TOSTES

Bacharel em Direito (UFMG)
laravaztostes@hotmail.com

Resumo: Este ensaio propõe uma travessia simbólica entre o conto *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa, e a obra *Walden*, de Henry David Thoreau, a partir das ideias de escuta, ausência, presença ética e recusa do mundo normativo. Analisa-se como ambas as narrativas constroem figuras que não rompem com o mundo por ódio ou misantropia, mas por uma escuta ética profunda — uma recusa silenciosa que se transforma em forma de habitar o tempo. A canoa do pai e a cabana de Thoreau tornam-se símbolos de uma mesma travessia: o gesto de estar fora sem deixar de estar. O artigo entrelaça filosofia existencial, crítica literária e linguagem lírica como modo de pensar o ser entre margens.

Palavras-chave: Guimarães Rosa; Thoreau; escuta; ausência; ética.

Abstract: This essay proposes a symbolic crossing between the short story *The Third Bank of the River* by João Guimarães Rosa and *Walden* by Henry David Thoreau, based on the ideas of listening, absence, ethical presence, and the refusal of normative society. It analyzes how both narratives construct figures who do not break with the world out of hatred or misanthropy, but through a profound ethical listening — a silent refusal that becomes a way of inhabiting time. The father's canoe and Thoreau's cabin become symbols of the same passage: the gesture of being outside without ceasing to be present. The article intertwines existential philosophy, literary criticism, and lyrical language as a way of thinking about being between margins.

Keywords: Guimarães Rosa; Thoreau; listening; absence; ethics.

1 INTRODUÇÃO

Há gestos que recusam o mundo não por ódio, mas por escuta. O pai, no conto *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa, e o autor de *Walden*, Henry David Thoreau, compartilham esse gesto: não fogem, não se escondem, mas partem para dentro. A canoa no meio do rio e a cabana no meio da floresta são menos refúgios do que posições éticas — formas de dizer “não” sem agressão, formas de presença que não se confundem com visibilidade.

Ambos escolhem viver no entre-lugar. O pai rosiano, ao lançar-se à água sem nunca cruzar o rio nem retornar à margem, inaugura uma existência suspensa, inclassificável: não está mais “aqui”, mas, também, não foi “embora”. Ele permanece, “num ir estando” que a cada dia redefine a própria ideia de ser. Rosa (2001, p. 319) escreve: “Meu pai não voltara mais. Ficara é no meio do rio, mesmo, dentro da canoa,

ele não saía dela, nem pra terra, nem pra outra beirada” (Rosa, 2001, p. 319). É nessa suspensão que a terceira margem se funda: não no espaço físico, mas no gesto simbólico de deslocamento da norma.

Thoreau, por sua vez, constrói sua cabana às margens do lago Walden, nos arredores de Concord, e ali permanece por dois anos, dois meses e dois dias. Seu movimento não é de exílio absoluto, mas de recuo deliberado. Ele escreve: “Fui para os bosques porque queria viver deliberadamente, enfrentar apenas os fatos essenciais da vida, e ver se podia aprender o que ela tinha a ensinar — para não, quando morresse, descobrir que não tinha vivido” (Thoreau, 2000, p. 111). Sua experiência é menos fuga do que crítica, menos isolamento do que reconexão: com o tempo, com a terra, com a escuta.

Ao se colocarem fora — mas não contra — o mundo, o pai e Thoreau recusam o automatismo do viver. Ambos escolhem não se deixar absorver pela lógica da utilidade, da pressa ou da convenção. Essa recusa, no entanto, não é negatividade pura. É forma de cuidado, de atenção. Emmanuel Levinas escreve que o rosto do outro “impede o assassinato” (Levinas, 1993, p. 201), porque convoca uma ética que antecede a ação. O pai rosiano, ao se retirar, interrompe o ciclo do uso, do poder, do pertencimento forçado. Não abandona por crueldade; afasta-se por excesso de silêncio.

É nesse ponto que o filho, narrador do conto, assume uma função decisiva: ele permanece à margem, como guardião daquele que se ausentou. Sua presença é ética porque não exige explicação. Ele alimenta, espera, imagina, sofre — mas não exige que o pai volte a ser o que era. Ele escuta, e essa escuta torna-se um modo de estar. É ele quem sustenta a terceira margem como espaço simbólico: não a margem da partida, nem a da chegada, mas aquela onde a alteridade é aceita sem violência.

A cabana de *Walden* e a canoa do pai não são metáforas da morte ou da loucura, mas da travessia. São formas de habitar o tempo sem se render à lógica da produtividade ou da presença contínua. Como escreve Paul Ricoeur (1994, p. 108), “somente a narrativa permite ao sujeito experimentar o tempo como horizonte de significação”. Ao narrar o silêncio do pai, o filho rosiano reinscreve a ausência como sentido. Ao escrever sua experiência na floresta, Thoreau transforma o intervalo em ensinamento.

Este artigo propõe, assim, uma travessia interpretativa entre Rosa e Thoreau, tomando como eixo a recusa silenciosa que ambos encenam e os modos de presença não normativa que instauram. A análise articula literatura, filosofia e ética para pensar o gesto de estar fora sem abandonar — gesto que, longe de negação, é forma outra de vínculo: com o mundo, com o tempo, com o outro.

Este artigo se estrutura como um ensaio interpretativo de natureza híbrida, articulando leitura literária, reflexão filosófica e elaboração simbólica. A metodologia adota o entrelaçamento de análise textual com reflexão lírica e ético-existencial, ancorada em autores como Emmanuel Levinas (1993), Paul Ricoeur (1994), Maurice Blanchot (2005) e Giorgio Agamben (2007), além da leitura atenta e sensível dos textos de Rosa e Thoreau.

A perspectiva adotada é a da crítica simbólica, entendida não como decodificação de alegorias fixas, mas como escuta das camadas éticas e existenciais que se manifestam nos gestos narrativos. A linguagem do ensaio assume forma híbrida, entre

análise e poética, pois compreende que, diante de certos textos — como os aqui tratados —, o rigor interpretativo não se opõe ao lirismo: o exige.

A validade externa do estudo é justificada pela atualidade das questões que evoca: em tempos de hiperexposição, de esgotamento afetivo e colapso do sentido, torna-se urgente pensar figuras que não rejeitam o mundo por ressentimento, mas que dele se retiram como ato de escuta e ética da presença. O artigo contribui, assim, com a reflexão sobre alternativas simbólicas ao modo de vida normativo, e propõe uma leitura transdisciplinar entre a literatura brasileira e o pensamento filosófico norte-americano, sublinhando como duas obras tão distintas convergem na construção de um espaço de resistência silenciosa.

2 CANOA E CABANA: O GESTO DA RECUSA

A canoa e a cabana não são moradias. São gestos. Não têm telhado que abriga, nem chão que finca. Elas não servem ao abrigo, mas ao enigma. Em *A terceira margem do rio*, o pai não abandona a casa por ódio, mas por silêncio. Deixa o trabalho, a mesa, a cama, o chão comum — e entra numa canoa mínima, feita sob medida para um corpo só. A escolha de viver ali, sem voltar, sem ir embora, sem remar, é mais do que recusa: é invenção de um modo outro de estar no mundo.

Não se trata de exílio, mas de suspensão. Rosa escreve: “Meu pai não voltara mais. Ficara é no meio do rio, mesmo, dentro da canoa, ele não saía dela, nem pra terra, nem pra outra beirada” (Rosa, 2001, p. 319). A imobilidade do pai não é inércia, mas gesto contínuo. Um gesto que se faz não com os pés, mas com a recusa de pisar. Um gesto de mãos que já não tomam nada — que apenas sustentam a própria permanência. Mãos vazias, mas presentes. Como se segurassem a ausência com firmeza.

Maurice Blanchot (2005, p. 91) escreve que “o verdadeiro gesto é aquele que escapa à utilidade, que não se fecha sobre si mesmo como produto”. A canoa é esse gesto: não leva nem traz, não serve a um fim. Ela é. A sua inutilidade, no entanto, não é passiva — é ética. Ela desloca. Ela não compete com o mundo: ela o desacomoda.

Thoreau, na cabana de *Walden*, realiza gesto análogo. Também ele recusa os caminhos esperados. Afasta-se da cidade, da propriedade, da competição. Constrói com as próprias mãos uma casa simples, com o mínimo necessário. Mas sua construção é também símbolo. Ele escreve: “As pessoas pensam que é necessário um espaço grande para viver. Não é. O necessário é um centro de quietude. Uma casa deve ser onde se possa ouvir a si mesmo” (Thoreau, 2000, p. 72). O espaço não serve ao corpo apenas, mas à escuta.

As mãos de Thoreau plantam, cortam lenha, escrevem. Mas nunca acumulam. Elas não são as mãos do mercado, mas as mãos do ritmo. Há nelas uma contenção deliberada. Como se dissessem: basta. Como se tocassem o mundo com o cuidado de quem não quer deixá-lo ferido.

A cabana e a canoa, juntas, fundam um território sem fronteiras, uma margem que não se vê — onde o habitar não é conquista, mas escuta. Giorgio Agamben (2007, p. 58) escreve: “O gesto é o meio puro, que não visa a um fim, mas mostra o próprio fazer como abertura. A cabana e a canoa não são lugares de chegada — são gestos de abertura.

Ambas retiram o sujeito da lógica da produção e o colocam diante de um tempo outro: um tempo de estar, não de render.

A recusa, nesses dois casos, não é resistência ruidosa, mas presença rarefeita. É o que Emmanuel Levinas chama de “ética do intervalo” — um estar com o outro sem absorvê-lo, um ser que não domina nem reduz (Levinas, 1993, p. 214). O pai não impõe sua ausência. Ele a vive. Thoreau não exige escuta. Ele a oferece — e a escreve.

Essas figuras recusam o mundo não com armas, mas com gestos mínimos. São mãos vazias, que já não pegam, mas sustentam. Mãos que, como as do filho que observa o pai, aprendem que o amor pode ser vigília. E que a maior presença talvez seja aquela que não se aproxima demais, mas não deixa de estar.

3 ENTRE MARGENS E ÁRVORES: O SILÊNCIO COMO LINGUAGEM

O que há em comum entre o pai que não fala e o escritor que se retira? O silêncio. Mas não o silêncio da ausência: o silêncio como presença densa, deliberada, quase sonora. Um silêncio que não significa desistência, mas transbordamento. O pai, em *A terceira margem do rio*, não explica sua partida — e sua recusa à explicação é, ela mesma, um gesto ético. Thoreau, em *Walden*, escreve muito, mas o que ele descreve é justamente a experiência de viver fora do ruído: de ouvir o tempo, a água, os galhos, o próprio pensamento.

Ambos operam, em suas obras e gestos, uma transmutação: transformam o silêncio de condição passiva em forma ativa de linguagem. É o que Maurice Blanchot chama de “o silêncio que fala por excesso de presença” (Blanchot, 2005, p. 112). O pai rosiano não desaparece: ele permanece visível, à vista, no centro do rio. Mas sua figura, ao recusar toda explicação, se torna outra: ele se torna símbolo. Uma presença que não se oferece ao entendimento, mas que insiste. Um estar que perturba por não se traduzir.

Na floresta de *Walden*, Thoreau vive experiência análoga. A cada dia, ele se silencia para ouvir. Sua escrita não é ruído — é destilação. Ele escreve: “Fui para o bosque para viver com propósito, para encarar apenas os fatos essenciais da vida” (Thoreau, 2000, p. 111). Esse “com propósito” não é objetivo pragmático, mas posição ontológica. Ele retira as camadas que abafam o mundo. A floresta se torna, então, menos paisagem do que escuta. Como se o mundo falasse — mas apenas a quem se cala.

Ambos recusam o ruído da vida ordinária. Mas — e aqui se desenha o ponto crucial — essa recusa não é negativa no sentido niilista. Não há, em Thoreau nem no pai, o esvaziamento radical do valor, nem a entrega ao absurdo. O niilismo clássico — tal como Nietzsche (2007, p. 9) descreve — emerge quando “os valores supremos perdem seu valor”. Quando tudo se equivale, quando nada importa, quando a vontade perde seu chão. Em Dostoiévski, o niilista é aquele que rompe com tudo por dentro, e afunda. Já em Rosa e Thoreau, o gesto não é de destruição dos valores, mas de transposição dos valores instituídos.

A canoa e a cabana não são expressão de que “nada tem sentido”, mas de que o sentido não pode mais ser vivido nos moldes vigentes. É, portanto, um niilismo transfigurado — não aquele que dissolve o mundo, mas aquele que funda outro tempo. Giorgio Agamben (2007, p. 51) distingue esse movimento ao afirmar que “o verdadeiro gesto político é aquele que suspende a norma sem destruí-la, e cria o espaço de uma

nova forma-de-vida". É o que o pai faz: suspende a linguagem, o papel, a casa — mas sem se apagar. E o que Thoreau faz: suspende o progresso, o lucro, a urgência — mas sem negar a vida.

O silêncio, nesses dois textos, não é ausência de voz, mas presença de um dizer que não cabe em palavras. A canoa do pai é um altar flutuante. A cabana de Thoreau, um laboratório do essencial. Ambos recusam o mercado de sentidos prontos — e, ao fazê-lo, se tornam símbolos de um existir outro. Como escreve Georges Didi-Huberman (2004, p. 87), “há formas de aparição que só se tornam visíveis pela demora”. *A terceira margem* é demora. *Walden* é demora. Ambas são linguagem que resistem ao império da pressa.

Levinas nos ajuda a compreender a dimensão ética desse silêncio. Para ele, a fala que não responde imediatamente, que se retarda, que escuta antes de agir, é o que permite que o outro apareça como outro — e não como projeção do mesmo. Ele escreve: “O rosto fala. Fala, por sua nudez, por sua miséria. [...] Ele fala mesmo quando está calado” (Levinas, 1993, p. 226). O pai e Thoreau, com suas recusas, tornam-se rostos. E, por isso, dizem.

Esse silêncio, longe de vazio, funda uma linguagem originária. Uma linguagem que não se aprende nas gramáticas, mas nas pausas. Não se trata de silêncio por incapacidade — mas por escolha. O pai silencia porque tudo que poderia dizer não caberia. Thoreau escreve porque o silêncio precisa ser traduzido — mas sem ser traído.

Assim, entre margens e árvores, entre rio e floresta, o que se desenha é uma ética da escuta. Uma escuta que não é técnica, mas disposição. Que não busca compreender o outro, mas sustentar sua alteridade. Que não pretende dominar o tempo, mas habitá-lo. O silêncio, nesses autores, não é ruptura — é rito. Um modo de continuar dizendo mesmo quando todas as palavras já falharam.

4 A ESCUTA COMO FORMA DE EXISTIR

Em *A terceira margem do rio*, o pai parte. Mas é o filho quem permanece. E permanece, sobretudo, escutando. Seu silêncio não é inação — é disposição de alma. Uma escuta que não interrompe, que não exige, que não transforma o outro em enigma a ser decifrado. A escuta do filho é a forma mais alta de empatia: não a empatia que se projeta, mas a que sustenta. Ele não compreende o gesto do pai — e mesmo assim o acolhe.

A narrativa é marcada por esse paradoxo: quem fala é o filho, mas quem age é o pai. E, no entanto, toda a ação do pai só existe porque o filho a conserva. Ele o observa, alimenta, imagina, cuida. Como escreve Rosa: “a gente achava que ele talvez tivesse necessidade — então punha na beira, numa pedra, um tanto de comida, e no outro dia via que não estava mais” (Rosa, 2001, p. 319). O filho realiza um cuidado invisível. É ele quem sustenta a ponte entre a margem e a ausência — sem cruzá-la.

Levinas (1993, p. 225) ilumina esse gesto ao dizer que “ser responsável é ser capaz de responder pela existência do outro, mesmo quando ela nos é estranha”. O filho não entende o sentido da existência que o pai escolheu — mas não o invalida. Ele é, por isso, uma figura da empatia mais rara: a empatia por aquilo que não compreendemos. A

que reconhece que o outro talvez veja o mundo de outro modo — e que isso é legítimo. Sua escuta é ato de amor e de alteridade.

Paul Ricoeur (1994, p. 143) aprofunda essa ideia ao afirmar que “a identidade narrativa do eu se constrói no espelho do outro”. O filho se constrói no espelho opaco do pai. Ele não se reflete ali — mas se reconhece como aquele que sustenta o espelho mesmo assim. Sua escuta é modo de existir: ele não apenas ouve, ele passa a viver à margem, vigilante, discreto, constante. Ele não repete o gesto do pai — mas também não o quebra. Ele o compreende sem precisar compreendê-lo.

Essa é a distinção mais fina entre escuta e empatia: escutar é abrir espaço para o outro falar. Ter empatia profunda é aceitar que o outro talvez fale por outros meios — pelo silêncio, pela recusa, pelo gesto. O filho, ao fazer isso, sustenta o pai como sujeito — mesmo sem palavras. Ele o reconhece como alguém que tem seu modo de estar no mundo, mesmo que não o diga. Há nisto um tipo de amor que não depende da reciprocidade. Amor que não exige retorno, nem sentido, nem tradução. Apenas o direito de ser.

Thoreau, por sua vez, também escuta. Mas sua escuta é voltada ao mundo: ao tempo, à floresta, à brisa, ao inverno. Ele escreve: “aprendi que estar com a natureza é uma forma de me ouvir melhor” (Thoreau, 2000, p. 85). Não é um ouvir literal — é uma afinação. Sua escuta é ética porque é humilde: ele não tenta dominar o ambiente, mas escutá-lo em seus próprios termos. Como o filho, ele aprende que não é preciso entender tudo para respeitar.

Ambos, o filho e Thoreau, vivem uma escuta sem antecipação. Escutam o outro — o pai, a mata — sem buscar decifrar ou capturar. São figuras que recusam a violência da tradução. Escutam como quem acompanha. Como quem aceita que o outro talvez tenha uma lógica própria, e que essa lógica também é vida. A escuta, neles, é forma de estar. É o que Didi-Huberman (2004, p. 102) chamaria de “hospitalidade do olhar” — não um olhar que captura, mas que abriga.

É possível dizer que a escuta, nesses dois universos, não é passividade — é presença radical. É o que permanece quando o verbo falha. Quando a margem já não é lugar, mas tempo. Quando a vida já não se explica, mas pulsa.

E talvez, em última instância, o leitor — de Rosa, de Thoreau — também seja convocado a esse gesto. Ler é escutar os que partiram para dentro. É estar com o pai, com a floresta, com o filho. É viver à margem — não do mundo, mas do ruído que o cobre. E ali, naquela terceira margem sem nome, aprender a existir com o que não se pode dominar — mas se pode acompanhar.

5 PRESENÇA NÃO É RETORNO: O FILHO, O LEITOR, A LINHAGEM

O pai não voltou. E ainda assim, nunca partiu. Seu corpo ausente não desaparece: ele permanece. Permanece no meio do rio, no meio da memória, no meio da narrativa. Mas é o filho quem o torna símbolo. O filho que espera sem data, que ama sem reciprocidade, que sustenta um vínculo sem garantias. Sua presença, embora ferida, não é ressentida. Ela é ética. Não exige retorno. Não exige palavra. Apenas permanece.

Essa permanência é, por si só, uma escolha. O filho poderia esquecer, apagar, negar. Mas ele se deixa afetar. E, nesse afeto que não cessa, ele funda uma linhagem. A

linhagem de quem escolhe estar — mesmo sem resposta. De quem não foge da dor, mas a transforma em cuidado. De quem escuta o outro mesmo quando o outro não mais responde. Como escreve Emmanuel Levinas (1993, p. 225): “Ser responsável é carregar um fardo que não escolhi, por alguém que não posso dominar”.

O filho não escolheu o gesto do pai — mas o acolheu. E é essa acolhida sem entendimento que o torna ético. Ele não exige que o outro explique o que sente, nem o força a voltar para ser reconhecido. Ele apenas se oferece como margem, como quem sustenta o espaço do outro ser.

Essa presença é, portanto, uma forma de resistência. Não uma resistência contra o pai — mas contra a lógica de que só o que volta tem valor. O filho recusa essa lógica. Ele vê o pai permanecer no rio, imóvel, e não tenta trazê-lo à margem. Apenas o reconhece. E ao fazer isso, o reinscreve no mundo. É o que Georges Didi-Huberman chama de “hospitalidade do visível” — o ato de não consumir o que se vê, mas de permitir que o outro continue sendo outro: “Ver é não interromper. Ver é deixar aparecer” (Didi-Huberman, 2004, p. 97).

Narrar a história do pai é também gesto de escuta. É fazer do silêncio memória, e da ausência um corpo de palavra. Paul Ricoeur (1994, p. 246) afirma que “nós nos tornamos quem somos pela história que contamos de nós mesmos”. Mas no caso do filho, ele conta a história do outro — e, ao fazê-lo, reinscreve a si mesmo. Sua identidade se constrói narrando o pai, narrando o não-dito, narrando o gesto sem explicação. Ele não herda a canoa — herda o silêncio. E o transforma em narrativa, em símbolo, em nome próprio.

E é aqui que entra o leitor. O leitor também não pode falar com o pai. Também não pode alcançá-lo. Mas pode escutá-lo. Pode seguir seu rastro imóvel no meio do rio, seu silêncio espesso como tempo. Ler esse conto é se tornar, por um momento, filho. É deixar de exigir resposta e aprender a habitar a espera. É o que Levinas chama de “ética da paciência”: “A espera é a condição do outro ser outro” (Levinas, 1993, p. 208).

Em *Walden*, Thoreau também escreve sabendo que o leitor não poderá acompanhá-lo à floresta. Mas ainda assim escreve. Seu livro não é um chamado à fuga, mas à escuta. Ao final, ele deixa claro que a experiência não se repete — ela se transmite como valor, não como método. Ele escreve: “Se você construiu castelos no ar, não tenha vergonha: é lá que eles devem estar. Agora, construa os alicerces sob eles” (Thoreau, 2000, p. 216).

Esse gesto não é de retorno. É de oferta. Ele não volta à cidade como herói. Volta como quem semeia. E semeia em silêncio, sabendo que o outro terá de construir seu próprio abrigo.

Assim, o filho, o leitor e o autor formam uma linhagem silenciosa. Não são os que gritam, nem os que exigem. São os que escutam. São os que sabem que o outro pode existir de forma estranha — e, mesmo assim, merecer cuidado. São os que sabem que presença não é retorno. Que amor não é domínio. Que estar é mais do que estar perto.

Essa linhagem, delicada e firme, é feita de silêncios escutados. De esperas não recompensadas. De afetos que não pedem reciprocidade. E é nessa linhagem que habita a possibilidade de um outro modo de ser no mundo — onde não se exige que o outro volte, mas onde se escolhe continuar presente.

6 CONCLUSÃO

A canoa no meio do rio e a cabana no meio da floresta não são figuras de fuga. São símbolos de uma presença que se recusa à forma dominante do estar: a que exige produtividade, explicação, eficácia. Em *A terceira margem do rio*, o pai parte sem dizer por quê. E sua ausência, por mais enigmática que seja, se torna um tipo de presença: imóvel, silenciosa, constante. Em *Walden*, Thoreau se afasta da cidade para aprender a escutar — a si mesmo, à terra, ao tempo. Sua escrita não é didática: é poética, íntima, ofertada.

Ambos propõem um gesto ético de recusa. Mas é uma recusa que não destrói — desloca. Um silêncio que não é niilista, mas fundante. Um afastamento que não rompe, mas reconfigura. Como escreveu Giorgio Agamben (2007, p. 69), “o gesto autêntico não visa a um fim, mas abre espaço para uma nova forma-de-vida”.

O pai não volta. Mas sua imagem permanece. E é o filho quem a sustenta. Sua escuta, sua paciência, sua disposição de estar com o enigma sem forçá-lo a falar — tudo isso o torna o verdadeiro centro do conto. Ele representa uma ética da alteridade: a escolha de continuar próximo mesmo quando não se é compreendido. Como diz Emmanuel Levinas, “o rosto do outro me chama à responsabilidade antes de qualquer decisão” (Levinas, 1993, p. 190).

O filho herda o silêncio — e o transforma em narrativa. Sua escuta torna-se linguagem. Sua permanência, linhagem. É ele quem nos ensina que presença não é sinônimo de retorno. Que amar é, por vezes, vigiar à margem. Que cuidar é aceitar que o outro possa existir de maneira irrepetível.

Do outro lado do Atlântico, Thoreau escreve com o mesmo espírito. Sua escuta da natureza é também um modo de respeitar o que não se entende. Sua escrita é uma tentativa de traduzir o indizível — não para domesticá-lo, mas para deixar que outros também o escutem. Ele não diz: “venham comigo para a floresta”. Ele diz: “eu estive lá — escutem o que ouvi”.

Neste artigo, propusemos uma travessia entre Guimarães Rosa e Henry David Thoreau, entre rio e floresta, entre pai e filho, entre silêncio e escuta. A partir da análise simbólica de *A terceira margem do rio* e *Walden*, buscamos mostrar que há uma ética possível na recusa — uma ética da espera, da escuta e da não imposição.

A presença que se desenha nesses textos não se mede pela voz, mas pela continuidade do cuidado. O pai permanece por meio do filho. Thoreau permanece por meio do leitor. Ambos fundam uma linhagem silenciosa de quem escolhe existir sem esmagar o outro, sem exigir compreensão, sem buscar retorno.

Concluimos que o silêncio pode ser forma de linguagem, e a escuta, forma de presença radical. Que recusar não é fugir — é muitas vezes a única maneira de preservar o que importa. E que, entre margens e árvores, pode haver uma vida inteira: mínima, mas plena. Invisível, mas real.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. São Paulo: Rocco, 2005.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2004. Walden

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**: ensaio sobre a exterioridade. Lisboa: Edições 70, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich. **A vontade de poder**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994. v. III.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

THOREAU, Henry David. **Walden**: a vida nos bosques. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Da adaptação de Flanagan à narrativa de Poe: recriação audiovisual de “A Queda da Casa de Usher”

From Flanagan’s adaptation to Poe’s narrative: an audiovisual reimagining of “The Fall Of The House Of Usher”

PEDRO FELIPE PRAXEDES DA SILVA
Discente de Letras – Português (UFERSA)
pedrofelipern6@gmail.com.

CÍCERA ANTONIELE CAJAZEIRAS DA SILVA
Professora orientadora (UFERSA)
cicera.cajazeiras@ufersa.edu.br

Resumo: O presente artigo faz uma análise comparativa do primeiro episódio – “Meia noite que apavora” – da minissérie *A Queda da Casa de Usher* (2023), adaptação do diretor Mike Flanagan, com o conto literário homônimo de Edgar Allan Poe, publicado originalmente em *Contos do Grotresco e do Arabesco* (1840) e presente na coletânea *Histórias extraordinárias* (2008). Pretende-se verificar de que formas a adaptação redimensiona e expande os elementos da narrativa poeana, considerando os recursos da linguagem audiovisual e o contexto de veiculação midiática. Para isso, fundamentam este trabalho teorias sobre intertextualidade propostas por Leyla Perrone-Moisés, estudos sobre adaptação de Robert Stam e Linda Hutcheon, contribuições de Marcel Martin sobre linguagem cinematográfica, entre outros autores. Assim, nota-se que a minissérie, ao se apropriar das características inerentes à Allan Poe, reelabora aspectos do conto, explorando suas nuances implícitas, adaptando-os à mídia audiovisual e promovendo uma reflexão sobre sua permanência cultural contemporânea.

Palavras-chave: *A Queda da Casa de Usher*; Edgar Allan Poe; adaptação; Netflix.

Abstract: This article presents a comparative analysis of the first episode – “A Midnight Dreary” – of the miniseries *The Fall of the House of Usher* (2023), directed by Mike Flanagan, and the literary short story of the same name by Edgar Allan Poe, originally published in *Tales of the Grotesque and Arabesque* (1840) and included in the collection *Extraordinary Tales* (2008). The aim is to examine how the adaptation reconfigures and expands elements of Poe’s narrative, considering the resources of audiovisual language and the context of media distribution. This study draws on theoretical perspectives on intertextuality by Leyla Perrone-Moisés, adaptation theory by Robert Stam and Linda Hutcheon, and contributions by Marcel Martin on film language, among others. The analysis shows that the miniseries, by appropriating traits inherent to Poe’s work, reimagines aspects of the short story, exploring its implicit nuances, adapting them to the audiovisual medium, and fostering reflection on its contemporary cultural relevance.

Keywords: *The Fall of the House of Usher*; Edgar Allan Poe; adaptation; Netflix.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É comum às artes, de maneira geral, serem reproduzidas ou recriadas em novos contextos e mídias. Entretanto, convencionou-se que, nessa relação, o produto de arte concebido primeiro possui maior prestígio do que aquele que surge sob sua influência. No âmbito da literatura, essa tendência baseia-se, em grande parte, na classificação dos textos segundo uma suposta pureza.

Contudo, os estudos e teorias da intertextualidade, como pontua Perrone-Moisés (1993), indicam que, no domínio das artes e das linguagens, deve-se priorizar menos as formulações de caráter hierarquizante e mais a compreensão das dinâmicas discursivas e sociais que sustentam o diálogo entre diferentes manifestações artísticas. Sob essa perspectiva, a noção de pureza textual revela-se inadequada, uma vez que o texto, enquanto forma de expressão da linguagem, constitui-se a partir de outros discursos, tal qual discute Hutcheon (2013). Assim, a alusão, a citação ou quaisquer formas de referenciar o material primário não implicam subordinação estética ou valorativa. Ao contrário, compreende-se que tais práticas fazem parte de um processo natural de leitura, interpretação e recriação, característico da produção literária.

Ainda se tratando das representações das linguagens, vale mencionar que as ideias que sustentam o posicionamento crítico da originalidade versus derivação ultrapassaram as interconexões entre textos verbais e, de acordo com Stam (2006), expandiram-se para as relações interartes, sobretudo, na especificidade das adaptações cinematográficas. Dessa forma, esta pesquisa se pauta na relevância das teorias e dos discursos sobre os processos de transmutação narrativa e simbólica do texto literário para o meio audiovisual, reconhecendo sua importância no âmbito dos estudos interartes, literários e culturais.

Com base nesse referencial, propõe-se uma análise comparativa do primeiro episódio, intitulado “Meia noite que apavora”, da minissérie *A Queda da Casa de Usher* (2023), produzida pela Netflix e dirigida por Mike Flanagan, com o conto literário homônimo de Edgar Allan Poe, presente na obra *Histórias extraordinárias* (2008). O objetivo é verificar de que maneiras a adaptação redimensiona e expande, por meio da linguagem audiovisual e do contexto de veiculação midiático, os elementos constitutivos da narrativa original de Poe.

No conto, dois irmãos, Roderick e Madeline Usher, vivem reclusos em um antigo casarão, afastados da sociedade. O narrador, amigo de infância de Roderick, recebe uma carta enigmática convidando-o a visitá-lo na mansão. Ao atender ao chamado, o leitor é conduzido a uma descrição minuciosa do ambiente sombrio da casa e das características singulares de seus moradores.

A minissérie *A Queda da Casa de Usher* (2023) reelabora essa história, transpondo a relação dos irmãos Usher para a contemporaneidade, ambientando-a no ano de 2023. Nessa adaptação, os gêmeos são retratados como bilionários do setor farmacêutico, cujos interesses econômicos sobrepõem-se às considerações éticas e morais. Ainda assim, mantém-se uma atmosfera fantástica, característica da obra de Edgar Allan Poe, a qual é ressignificada na série como elemento estruturante para novas configurações do gênero terror.

2 A IMPUREZA DA ADAPTAÇÃO E (DES) HIERARQUIZAÇÃO DA LITERATURA

A partir das transformações sofridas nas artes e, em especial, na literatura desde o século XIX, nota-se uma pluralidade interpretativa maior com base na multiplicidade dos seus discursos, pois os textos passam a se constituir ou se conectar com outros anteriores a ele. Para Perrone-Moisés (1993, p. 58), “Alusões, citações, paródias, pastiches, plágios inserem-se agora na própria tessitura do discurso poético, sem que seja possível destrinchá-lo (sic) daquilo que lhe seria específico e original”. Em outras palavras, a incorporação de material já existente permeia, de forma natural e múltipla, a construção de um novo texto.

A autora, no entanto, ressalta que essa prática não é recente, sendo inerente à tradição literária. Segundo ela, “a literatura sempre nasceu da e na literatura” (Perrone-Moisés, 1993, p. 59), ou seja, a intertextualidade sempre esteve presente no fazer literário. Como exemplo, menciona possíveis influências de obras greco-latinas sobre o texto bíblico, bem como o uso da oralidade espanhola por Quevedo na composição de *Cuento de Cuentos*. Dessa forma, reforça-se a ideia de que não há uma arte absolutamente original ou pura. Assim, os textos podem ressoar sentidos de discursos anteriores e, ainda assim, recriar, por meio de sua singularidade, uma nova produção artística.

Ainda assim, ao nos referirmos a esses recursos interconectados, observamos que, em certos casos, eles assumem uma relação tão sutil e rarefeita com o texto de origem que, mesmo quando é possível identificar uma referência a um terceiro, a necessidade de explicitar sua fonte direta se dilui. Essa diluição, por sua vez, constitui precisamente a transformação essencial que se pretende destacar. Como observa Perrone-Moisés:

O que é novo é que essa assimilação se realize em termos de reelaboração ilimitada da forma e do sentido, em termos de apropriação livre, sem que vise o estabelecimento de um sentido final (coincidente ou contraditório com o sentido do discurso incorporado) (Perrone-Moisés, 1993, p. 60).

Dessa maneira, o objetivo maior dessas ocorrências intertextuais está nos novos sentidos que podem ser gerados a partir da referência, e o quanto essa resignificação passa a importar no novo contexto de veiculação, levando em conta que inúmeras são as possibilidades produtivas na recriação de um texto.

Pensar a intertextualidade sob essa perspectiva nos conduz à reflexão sobre os múltiplos modos pelos quais tais relações podem se estabelecer, sobretudo quando envolvem uma transposição de mídias — da linguagem verbal à imagética — manifestando-se, por exemplo, no campo audiovisual.

Para tanto, é necessário compreender que estamos lidando, acima de tudo, com linguagens e suas formas de manifestação artística que, ao longo do tempo, como pontua Perrone-Moisés (1993), entrelaçam-se e recriam novos signos. Nesse sentido, a tendência de articulação entre diferentes linguagens incorpora diversas expressões artísticas, como a música, a pintura e, a partir do século XIX, o cinema.

Dessarte, quando o processo de influência de um texto sobre outro ocorre entre modalidades artísticas distintas, “ampliamos as fronteiras entre as diferentes artes” (Perrone-Moisés, 1993, p. 75). No caso específico da relação entre literatura e imagem, esse diálogo configura-se ainda como um texto sobre outro texto, mas passa a ser designado como uma relação interartes.

A interação entre a literatura e o cinema também possibilita o fenômeno da recriação dos sentidos de um texto, fenômeno que também problematiza a noção de pureza artística no contexto das adaptações cinematográficas. Consoante o teórico Stam (2006) “Com demasiada frequência, o discurso sobre a adaptação sutilmente re-inscreve a superioridade axiomática da literatura sobre o cinema” (Stam, 2006, p. 20).

Percebe-se, então, que o cinema, enquanto manifestação artística relativamente recente, foi frequentemente submetido ao mesmo juízo hierarquizante que marginalizava textos literários considerados derivados. Essa perspectiva é também corroborada por João Batista de Brito, ao indicar o modo como a linguagem cinematográfica se constituiu em estreito diálogo com a tradição literária:

[...] de forma mais direta, foi em Charles Dickens, o grande ficcionista vitoriano, que o cinema aprendeu a falar, e mais importante, a ser narrativo. O pai da linguagem cinematográfica, o cineasta americano D.W Griffith, admitiu, em inúmeras ocasiões, ter se inspirado na ficção do autor de *Grandes Esperanças* para conceber e consumir na tela os recursos de linguagem mais elementares de sua realização cinematográfica [...] (Brito, 1996, p. 13).

Sugere-se, portanto, que, a partir da literatura, o audiovisual se transforma, reformulando-se por meio de seus próprios recursos expressivos — como os ângulos e planos de câmera — que potencializam modos específicos de narrar, à semelhança das estratégias utilizadas por autores no campo da narrativa literária. Contudo, essas influências passaram, com frequência, a ser desvalorizadas quando transpostas para a linguagem fílmica.

De acordo com Robert Stam (2006), essa suposta inferioridade atribuída ao audiovisual resulta de uma série de equívocos enraizados na tradição crítica. O autor enumera seis pressupostos que contribuem para essa visão hierarquizante:

1) antiguidade (o pressuposto de que artes antigas são necessariamente melhores; 2) pensamento dicotômico (o pressuposto de que o ganho do cinema constitui perdas para a literatura); 3) iconofobia (o preconceito culturalmente enraizado contra as artes visuais [...]) 4) logofilia, (a valorização oposta, típica de culturas enraizadas na “religião do livro”) [...] 6) anti-corporalidade, um desgosto pela “incorporação” imprópria do texto fílmico, com seus personagens de carne e osso, [...] 6) a carga de parasitismo (adaptações vistas como duplamente “menos”: menos do que o romance porque uma cópia, e menos do que um filme por não ser um filme “puro”) (Stam, 2006, p. 21).

Assim, é possível perceber a existência de um discurso de deslegitimação do produto adaptado — sejam eles videoclipes, filmes cinematográficos ou séries disponibilizadas em plataformas de streaming —, ainda que tais produções, à semelhança da literatura, constituam meios legítimos de narrar uma história, fictícia ou não. No entanto, as teorias da intertextualidade e da narratologia oferecem fundamentos teóricos que operam em favor da valorização das adaptações, ao evidenciar a multiplicidade discursiva nelas presente.

Sob essa perspectiva, as adaptações devem ser compreendidas não como meras cópias ou plágios de textos anteriores, mas como recriações dotadas de autonomia estética e discursiva. Essas obras reelaboram o texto-fonte por meio de uma nova linguagem, instaurando sentidos próprios e ressignificações contextuais que legitimam sua existência enquanto produtos culturais independentes, ainda que em diálogo com matrizes anteriores.

Nesse sentido, Stam (2006) aproxima-se da concepção de adaptação discutida por Perrone-Moisés (1993), ao considerar que, embora se trate de uma criação artística fundamentada em “antecedentes”, a adaptação amplia as possibilidades discursivas por incorporar múltiplas linguagens que entram em vigor no processo de recriação audiovisual. Como argumenta o autor:

A adaptação, também, deste ponto de vista pode ser vista como uma orquestração de discursos, talentos e trajetórias, uma construção “híbrida”, mesclando mídia e discursos, um exemplo do que Bazin na década de 1950 já chamava de cinema “misturado ou “impuro” (Stam, 2006, p. 23).

Logo, pode haver uma multiplicidade interpretativa na recriação, em virtude dos acréscimos adjacentes que a linguagem audiovisual possibilita. Elementos como trilha sonora, montagem, fotografia, atuações, figurinos e a *mise-en-scène* como um todo expandem os signos originalmente restritos à matéria verbal, redimensionando as significações por meio dos recursos expressivos próprios do cinema.

Além disso, ao retomar um teórico clássico do cinema, Stam (2006) evoca André Bazin e sua defesa das obras adaptadas, referindo-se a elas como expressões do chamado “cinema impuro”, em referência à fusão de diferentes mídias e à abertura discursiva própria da adaptação cinematográfica.

Em decorrência das múltiplas possibilidades presentes na reconstrução de um texto, outra questão relevante merece destaque: a fidelidade ao texto de origem. Nesse sentido, concordamos com o posicionamento de Stam (2006), que critica a expectativa de subserviência das adaptações ao texto-fonte: “A originalidade completa não é possível nem desejável” (Stam, 2006, p. 23). Assim, ao serem reconstruídas em outra linguagem, as adaptações não precisam ser fiéis no sentido estrito, uma vez que se trata de um processo de transmutação entre diferentes sistemas semióticos, os quais requerem a apropriação de recursos próprios para a construção de sentidos.

Ademais, há uma inevitável mudança de autoria que interfere diretamente na organização e interpretação do material original, resultando em uma nova obra, com elaborações semânticas singulares. Nesse contexto, é pertinente reafirmar a perspectiva

de Stam (2006): “A adaptação assim molda novos mundos mais do que simplesmente retrata/trai mundos antigos” (p. 26).

Nesse sentido, ao moldar um novo mundo, surgem circunstâncias específicas que conferem à adaptação a finalidade de rerepresentar uma história já existente sob uma nova perspectiva — o olhar dos criadores audiovisuais (roteiristas e/ou diretores), que se apropriam do texto literário de maneira criativa, engajando-se nos processos de reconstrução e ressignificação do discurso verbal. Isso ocorre porque, como reflete Linda Hutcheon (2013), as adaptações consistem em “transposições intersemióticas de um sistema de signos (palavras, por exemplo) para outro (imagens, por exemplo)” (p. 40), redimensionando não apenas o texto, mas também os sentidos e as sensações que esse conteúdo pode suscitar no novo suporte.

Ademais, no que se refere às razões pelas quais determinados recursos são mobilizados pela visão criadora do diretor, é importante destacar que tais escolhas estão condicionadas às interpretações individuais que ele formula a partir do texto de origem. Conforme observa Hutcheon (2013), “a vontade de contestar os valores estéticos e políticos do texto adaptado é tão comum quanto a de prestar homenagem. Isso, claro, é uma das razões pelas quais a retórica da fidelidade é inadequada para discutir o processo de adaptação” (Hutcheon, 2013, p. 44–45). Nesse sentido, as transformações pelas quais a obra passa refletem o caráter interpretativo inerente à experiência artística, seja essa interpretação mais alinhada ou crítica em relação ao texto antecedente. Ressalte-se, ainda, que o diretor aciona elementos audiovisuais como meios para expressar suas percepções e leituras autorais, o que não implica qualquer hierarquia de valor entre imagem e palavra. Trata-se, antes, de um deslocamento intersemiótico e autoral, que se ancora em outras formas de linguagem e opera por meio de conexões textuais com discursos diversos. Assim, reiterando o que já foi discutido, não há uma arte essencialmente pura, e, portanto, qualquer pretensão hierárquica entre os meios deve ser considerada equivocada.

Linda Hutcheon (2013) também destaca a importância das condições contextuais e de veiculação que influenciam as transformações ocorridas em uma obra adaptada. Segundo a autora, as alterações presentes nas adaptações são, muitas vezes, motivadas pela necessidade de adequação à época e ao espaço de publicação ou exibição, considerando que a recepção do novo produto depende, em grande medida, de sua proximidade com as questões culturais e sociais do meio ao qual se destina. Conforme aponta:

Esses modos de engajamento com as histórias nunca ocorrem no vácuo, é claro. Nós nos engajamos no tempo e no espaço, dentro de uma sociedade em específico e de uma cultura maior. [...] Isso explica por que, (sic) mesmo no mundo globalizado de hoje, mudanças significativas no contexto — isto é, no cenário nacional ou no momento histórico, por exemplo — podem alterar radicalmente a forma como a história transporta e é interpretada, ideológica e literalmente (Hutcheon, 2013, p. 54).

Assim, compreende-se que, para efetivar o redimensionamento de sentido evocado por um texto, torna-se necessário situá-lo em relação à contemporaneidade das configurações sociais nas quais o produto adaptado está inserido. Isso porque, ao responder às transformações de sua época, a adaptação traduz os elementos da narrativa literária para a realidade atual, transportando seus sentidos — seja para refutá-los, ampliá-los ou ressignificá-los — e engajando um número mais amplo de espectadores, inclusive aqueles que não necessariamente reconhecem a analogia estabelecida com a obra de origem. Essa operação está em consonância com a concepção de Hutcheon (2013), segundo a qual a adaptação configura-se como uma “transcodificação para um diferente conjunto de convenções” (Hutcheon, 2013, p. 61).

Portanto, promove-se a desconstrução da suposta hierarquia entre texto “puro” e texto “derivado”, bem como da primazia da literatura sobre o cinema ou sobre qualquer outro produto audiovisual que se proponha a adaptar obras literárias. Tal perspectiva permite reconhecer a especificidade e a singularidade de cada obra adaptada em sua visão de mundo e em sua organização interna, valorizando seu discurso narrativo ficcional de forma autônoma. Não se trata, aqui, da adoção de juízos de valor ou de posturas polarizadoras — como “toda adaptação é boa” ou o contrário disso —, mas sim de uma análise teórica fundamentada que visa desconstruir preconceitos historicamente atribuídos às adaptações, e, de modo mais amplo, à intertextualidade presente tanto na arte literária quanto na arte cinematográfica e suas ramificações.

3 A QUEDA DA CASA DE USHER NO STREAMING

O conto “A Queda da Casa de Usher” integra a coletânea originalmente intitulada *Tales of the Grotesque and Arabesque* (1840), de Edgar Allan Poe, posteriormente traduzida para o francês por Charles Baudelaire em 1948 sob o título *Histoires extraordinaires*. No Brasil, essa tradução consolidou-se como *Histórias extraordinárias*, título que também foi mantido na edição utilizada nesta pesquisa, publicada em 2008 com tradução de José Paulo Paes.

A narrativa apresenta os irmãos Roderick e Madeline Usher como moradores de um antigo e decadente casarão, isolados da sociedade. O narrador — amigo de infância de Roderick — recebe uma misteriosa carta solicitando sua visita, o que o conduz ao cenário sombrio da mansão. É por meio de seu olhar que o leitor adentra a ambientação insólita e os traços peculiares dos habitantes da casa. O desfecho da história culmina em uma cena fantástica e ambígua: após ser enterrada viva — ou supostamente morta —, Madeline ressurge em estado espectral e ataca o irmão, o que leva à fuga desesperada do narrador e ao colapso literal da Casa de Usher.

A versão literária em análise manifesta, como característica marcante da prosa de Poe, se delinea através do choque entre realidades incompatíveis que permeiam o real e o imaginário, a psicologia das personagens afetadas por eventos traumáticos da condição humana, e o efeito único gerado no leitor a partir do clímax do enredo. Esses elementos fundamentais contribuíram para a consolidação do estilo de Poe como referência estética e simbólica na cultura ocidental, influenciando não apenas a literatura gótica e fantástica, mas também outras manifestações artísticas, como o cinema e o audiovisual.

Um exemplo disso é a minissérie *A Queda da Casa de Usher* (2023), que se apresenta como uma adaptação audiovisual homônima do conto de Edgar Allan Poe. Produzida para a plataforma de streaming Netflix, a obra é composta por oito episódios, cujos títulos fazem alusão direta a outros contos e poemas do autor norte-americano — como “O Gato Preto”, “O Poço e o Pêndulo” e “O Corvo”. Embora o enredo da minissérie se apoie majoritariamente no conto “A Queda da Casa de Usher”, múltiplas referências e intertextualidades são construídas a partir de diferentes textos da obra de Poe, ampliando a densidade simbólica da adaptação.

A direção da série está a cargo de Mike Flanagan, cineasta reconhecido por adaptações anteriores de clássicos da literatura gótica e de horror, como *The Haunting of Hill House* (2018), inspirado na obra de Shirley Jackson, e *The Haunting of Bly Manor* (2020), derivado da narrativa *The Turn of the Screw*, de Henry James. Esse histórico evidencia uma abordagem autoral voltada à ressignificação de narrativas breves para formatos seriados, o que requer expansão e recomposição do material literário original de horror/terror.

Sob esse viés, é pertinente pontuar que, ao adaptar contos, sobretudo aqueles de curta extensão como os de Poe, torna-se necessário articular múltiplos textos da obra do autor, de modo a constituir uma narrativa audiovisual de fôlego mais amplo. Tal estratégia, amplamente identificável na filmografia de Flanagan, se confirma na minissérie em questão. Assim, a partir dessa constatação, é possível identificar os processos de intertextualidade e transposição narrativa que compõem o primeiro episódio da série, intitulado “Meia-noite que apavora”, no qual se reconfigura a história e a relação entre os irmãos Usher. Nesta adaptação, eles são retratados como bilionários do setor farmacêutico, atuantes entre o final do século XX e o início do século XXI — uma transposição que atualiza os conflitos e motivações dos personagens para o contexto da contemporaneidade.

O episódio, com duração total de 56 minutos, tem início ao som da canção “Another Brick in the Wall”, da banda britânica de rock Pink Floyd. A música, pertencente ao álbum *The Wall* (1979), é marcada por sua crítica à rigidez social e à conformidade imposta pelo sistema capitalista. A letra alude à metáfora de um muro (wall), no qual os indivíduos são representados como “apenas mais um tijolo” (just another brick), ou seja, sujeitos destituídos de singularidade, engendrados por uma lógica de produtividade excessiva, desprovidos de criticidade e identidade própria.

Observa-se que os versos que abrem a minissérie — “*All in all, it’s just another brick in the wall / All in all, you’re just another brick in the wall*”, traduzidos como “Resumindo, é apenas mais um tijolo na parede / Resumindo, você é apenas mais um tijolo na parede” — já estabelecem conexões significativas com o texto literário de Edgar Allan Poe. A inserção da canção pode ser interpretada, dentro do universo poeano, como um prenúncio da profunda simbiose entre as personagens e a residência em que vivem, a ponto de ambas se configurarem como uma única entidade.

Sob essa perspectiva, desde os primeiros quadros do episódio, a música suscita a reflexão de que o indivíduo (o “tijolo”) compõe o coletivo (o “muro”), assim como, no conto, Roderick e Madeline parecem constituir, metaforicamente, os próprios alicerces da casa. Essa fusão simbólica entre sujeito e espaço é explicitada na narrativa original, quando o narrador declara:

Enquanto observava mentalmente a perfeita concordância do caráter da propriedade com o suposto caráter dos habitantes, e enquanto especulava sobre a possível influência que um, na longa ronda dos séculos, podia ter exercido sobre o outro [...] tinha por fim identificado a ambos de tal forma que dissolvera o título original da propriedade na denominação equívoca e estranha de “Casa de Usher” — denominação que parecia incluir, na mente dos camponeses que a usavam, a família e o solar da família (Poe, 2008, p. 158).

Desse modo, observa-se que a associação entre os irmãos Usher e a casa é construída a partir da longa permanência da família na propriedade. Ao longo dos anos, a edificação tornou-se símbolo da linhagem Usher e de suas peculiaridades, funcionando como símbolo de seus membros. Tal vínculo é intensificado quando se revela, no decorrer da narrativa, que a herança da casa — assim como um traço genético — foi perpetuada por meio da descendência direta, sendo transmitida de geração em geração. Esse processo de transmissão hereditária não apenas consolida o elo entre a família e a morada, como também acentua a atmosfera excêntrica do enredo e de suas personagens, ampliando o efeito de estranhamento e densidade simbólica da obra.

A cena de abertura, sobreposta à já mencionada canção, situa-se na festa de Réveillon de 1980, conforme indica o letreiro exibido na tela. Em seguida, três imagens distintas, embora potencialmente interligadas, são apresentadas: um muro, um corvo e um close no rosto de uma mulher com os olhos completamente escurecidos. Os cortes utilizados nesse início são expressivos e permitem uma interpretação metafórica desse recurso visual. Segundo Martin (2005), trata-se de um procedimento típico da linguagem cinematográfica:

Chamo metáfora à *justaposição*, por meio da montagem, de duas imagens cuja confrontação deve produzir no espírito do espectador um choque psicológico com a finalidade de facilitar a percepção e a similaridade de uma ideia que o realizador quer exprimir (Martin, 2005, p. 118).

Logo, ainda que o significado das imagens não seja imediatamente evidente para um espectador não familiarizado com a literatura de Edgar Allan Poe, o recurso utilizado pelo diretor promove uma aproximação entre signos aparentemente desconexos que, na verdade, são profundamente representativos e constitutivos do universo poeano. Esses elementos simbólicos tendem a evocar o aprisionamento físico e psicológico das personagens da família Usher, bem como a presença da morte, aqui aludida pelo corvo do célebre poema “O Corvo”, personificado, na minissérie, pela mulher de olhos escurecidos. Essa justaposição intencional permite também uma antecipação simbólica dos eventos narrativos, dado que a sucessão das imagens sugere uma “causalidade fictícia e simbólica [...]” (Martin, 2005, p. 114): primeiro, visualiza-se o muro, que remete ao confinamento e que, em breve, será catalisador de uma morte; em seguida, surge o símbolo da morte (o corvo); e, por fim, a figura feminina que corporifica esse signo fúnebre.

Até este ponto da narrativa, observamos a utilização de elementos que funcionam como indícios premonitórios, evocando as sensações e ambiguidades típicas da literatura de Edgar Allan Poe. Após essas cenas iniciais e breves, a diegese avança cronologicamente para o ano de 2023, transportando o espectador para uma cerimônia fúnebre na qual estão sendo velados os três últimos filhos de Roderick Usher. Diferentemente do conto original, em que o personagem não possui descendentes, a adaptação reconfigura a personagem Roderick como patriarca de uma linhagem. Durante o velório, ele apresenta sinais de instabilidade psíquica, vivenciando alucinações: vislumbra, de forma inquieta e perturbadora, a figura espectral de uma mulher vestida de preto, cujo rosto está parcialmente encoberto por uma máscara com formato semelhante ao bico de um corvo, reforçando a fusão entre elementos simbólicos e psíquicos.

Há, também, inserção de cenas em *flashback* que reconstituem momentos com os filhos falecidos de Roderick, nas quais se utiliza o recurso de imagem distorcida — um efeito visual que, conforme Martín (2005), pode representar "uma atitude ou conteúdo mental das personagens" (p. 227) —, intensificando a percepção do desequilíbrio psíquico e emocional do protagonista. Nesse contexto, observa-se que os traços de instabilidade mental de Roderick são evidenciados já nos primeiros cinco minutos do episódio, o que demonstra uma escolha deliberada da direção em priorizar o estado subjetivo do personagem como elemento estruturante da narrativa. Tanto no conto quanto na minissérie, a primeira impressão que se tem de Roderick sugere um quadro de possível insanidade. De maneira análoga, no conto original essa impressão se manifesta, inicialmente, por meio da atmosfera da casa e da reação emocional do narrador:

Não sei como foi — mas, ao primeiro olhar que lancei à construção, uma sensação de insuportável angústia invadiu meu espírito. [...] Olhei para a cena que se abria diante de mim — para a casa simples e para a simples paisagem do domínio, para as paredes frias, as janelas paradas como olhos vidrados [...] com uma enorme depressão mental que, que só posso comparar com alguma propriedade aos momentos que se sucedem ao despertar de um fumador de ópio [...] (Poe, 2008, p. 156).

Posteriormente, o desequilíbrio mental de Roderick Usher é reafirmado por meio da descrição feita pelo narrador a respeito da carta enviada por ele. O conteúdo da correspondência revela, desde o início, o estado de perturbação do personagem:

A letra evidenciava sua agitação nervosa. Falava numa doença física aguda — num distúrbio mental que o atormentava — e num grande desejo de ver-me, por ser eu o seu melhor e mesmo único amigo, bem como na esperança de que a satisfação de me tornar a ver trouxesse algum alívio a seus padecimentos (Poe, 2008, p. 157).

Diante disso, observa-se na minissérie a preservação da sensação de angústia e mal-estar experimentada por Roderick na obra original de Edgar Allan Poe. Foram recriados no audiovisual o mal-estar associado à casa e o distúrbio mental. A associação

torna-se mais interessante quando consideramos que, no conto, o narrador compara a depressão provocada pela casa ao estado psíquico de um usuário de ópio, uma substância narcótica. E, na minissérie, essa referência é ressignificada ao revelar que os irmãos Usher são proprietários da “Farmacêutica Fortunato”, responsável pela produção do “Ligodône”, um opioide, o que estabelece uma conexão simbólica entre a condição dos personagens e a substância.

Encerrado o ato religioso na igreja, Roderick e Madeline são surpreendidos pela presença massiva de tablóides, que aguardam para capturar suas reações diante da tragédia e divulgá-las imediatamente em suas publicações. Nesse momento, os espectadores compreendem duas questões fundamentais: diferentemente do conto original, a minissérie situa-se na contemporaneidade, marcada pela presença da imprensa; e a família Usher detém grande relevância social, ou, no mínimo, elevado poder aquisitivo capaz de justificar a intensa perseguição midiática. Em contraponto ao texto literário, no qual Roderick apresenta uma característica de reserva, descrita por Poe (2008) como “excessiva e habitual” (p. 157), a adaptação audiovisual o posiciona, junto à família, no centro das atenções da mídia popular, atualizando, assim, o status social das personagens para o contexto de uma sociedade globalizada e marcada pela instantaneidade na propagação de informações, especialmente via internet.

Na sequência, a câmera conduz o espectador ao escritório do detetive Dupin, personagem oriundo de outras obras de Edgar Allan Poe, como “A carta roubada” e “Os assassinatos da Rua Morgue”. Como já mencionado, Mike Flanagan promove uma articulação intertextual que transcende os limites do conto “A Queda da Casa de Usher”, incorporando elementos de outras narrativas do autor. Neste caso, Dupin é resgatado como um detetive notoriamente habilidoso na resolução de crimes, recurso que tem por finalidade sinalizar ao espectador que a família Usher será objeto de uma investigação formal. Tal suposição é reforçada quando cada membro da família é identificado como suspeito no quadro investigativo do detetive. A sequência é concluída com mais uma aproximação à narrativa original: assim como o narrador do conto, Dupin também é convocado por Roderick Usher a visitar a casa da família. Contudo, na minissérie, esse chamado ocorre por meio de uma ligação telefônica, substituindo a tradicional carta presente na obra literária.

Chegando à Casa de Usher de táxi e não a cavalo, mas, assim como no conto, à noite, opção que traz para a adaptação a ideia de que a visita tem início “Durante todo um dia pesado, escuro e mudo de outono” (Poe, 2008, p. 156), Dupin vislumbra a fachada da mansão que se encontra completamente devastada, e nele já se apontam, possivelmente, os mesmos sintomas angustiantes que sofreu o narrador do conto. Isso se acentua, por intermédio de um plano geral em ângulo *contra plongée*. De acordo com Martin (2005), esse ângulo “dá em geral uma impressão de superioridade, de exaltação e de triunfo [...] recortando-os no céu até os envolver numa auréola de neblina” (Martin, 2005, p. 51). Com isso, a perspectiva do espectador é dirigida de forma a induzir um sentimento de subordinação frente à imponência arquitetônica da casa. A técnica cinematográfica empregada atua, assim, como recurso expressivo para intensificar o mal-estar do observador diante da magnitude opressiva da Casa de Usher, espelhando a sensação descrita no texto original.

Tal sensação se intensifica no momento em que Dupin adentra a mansão, uma vez que a sequência é produzida em câmera subjetiva, que propicia a sensação de enxergar através dos olhos da personagem no ambiente em que ela se insere. Além da câmera subjetiva, percebe-se também o uso do *travelling*, que categorizado por Martin (2005), quando utilizado em movimentação para a frente, tal qual os passos da personagem, passamos a ser os primeiros a tentar ver o que há dentro da casa escura e silenciosa, o que suscita sensações como curiosidade, medo e terror tão pertinentes ao conto e à minissérie. Vale salientar que tal uso de câmera modifica elementos da construção narrativa do conto. Observa-se que no texto literário, “a figura do narrador coincide com a de testemunha e participante dos fatos: a narrativa só tem início a partir da chegada do visitante à mansão.” (Silva, 2008, p.59). Entretanto, no episódio, o diretor rompe com a limitação de um narrador homodiegético, promovendo uma experiência sensorial ampliada: somos levados a contemplar diretamente os espaços e atmosferas da Casa de Usher, o que aprofunda a imersão estética e redefine a forma como a narrativa é construída e percebida pelo público.

A sequência seguinte se detém a explorar o diálogo de Roderick e o detetive Dupin. Aqui, a figura de Roderick passa a ser visualizada com maior nitidez, especialmente no que se refere ao seu estado psicológico. Em “A Queda da Casa de Usher”, conto, o comportamento do protagonista passa a incomodar o narrador que o caracteriza por “palidez cadavérica”, mas, o que lhe desperta a curiosidade é a linguagem:

As maneiras do meu amigo logo me chamaram a atenção em virtude de uma incoerência — de uma contradição, o que logo descobri advir de uma série de esforços fracos e inúteis para vencer um tremor habitual, uma excessiva agitação nervosa. [...] A voz variava rapidamente de uma indecisão trêmula (quando a vitalidade parecia ter se esgotado) a essa espécie de concisão enérgica, essa elocução abrupta, pesada, lenta e soturna [...] (Poe, 2008, p. 161).

Ainda nesse diálogo, o narrador diz:

Foi assim que ele me falou do objeto da minha visita, de seu profundo desejo de me ver [...]. Com alguma profundidade, entrou no que julgava ser a natureza de sua doença. Disse que se tratava de um mal constitucional, de família, para qual já desesperara de encontrar remédio — uma simples afecção nervosa, acrescentou de pronto, que sem dúvida passaria (Poe, 2008, p. 161).

Observa-se, portanto, que o comportamento da personagem é justificado por uma herança hereditária. No entanto, ainda que tal explicação seja apresentada, permanece uma lacuna quanto à real natureza da enfermidade e à sua genealogia. A narrativa de Poe não fornece informações concretas sobre os antepassados de Roderick, tampouco explicita em que medida a suposta condição foi transmitida aos seus descendentes. Essa ausência de dados na narrativa original abre margem interpretativa para o desenvolvimento do Roderick da minissérie.

Nesse sentido, a adaptação se apropria criativamente dessa lacuna e expande a construção psicológica do personagem. Roderick, na série, também associa seus males à hereditariedade, porém, é ele quem assume a condução narrativa, recorrendo ao recurso do *flashback* para revisitar eventos do passado. Tal estratégia proporciona à adaptação uma oportunidade criativa de ampliar o universo ficcional de Poe, inserindo elementos inéditos ao conto com o objetivo de aprofundar a complexidade mental do protagonista e intensificar o teor dramático e simbólico da obra audiovisual.

Aos oito minutos e quarenta segundos, a narrativa retorna ao ano de 1953, em que Roderick e Madeline, na infância, brincavam sob o olhar de sua mãe, acréscimo imprescindível a partir de agora, pois a sequência se debruça a evidenciá-la como uma mulher extremamente religiosa e que trabalha incessantemente como secretária de um CEO de empresa. Sua relação com o ofício é repetitiva e exaustiva, sobretudo, por decorrência de seu chefe autoritário, que representa um típico homem capitalista no fervor de seus negócios dos Estados Unidos da década de 1950.

Em mais um salto temporal, agora para 1962, ainda sobre a narração conduzida por Roderick, ele conta os últimos momentos em vida de sua mãe, que desenvolve um cansaço exacerbado que a torna inapta para continuar trabalhando. E, apesar dos esforços de toda sua vida, a situação de improdutividade acaba por enlouquecê-la. Podemos entender que, ao ser transportada para o século XX, essa cena pode representar uma consciência coletiva do proletariado norte-americano da época, influenciados pelos padrões capitalistas, ressignificando a narrativa de Poe como uma sugestão do que aterrorizava e adoecia as mentes das pessoas.

A linguagem cinematográfica potencializa essa sensação enferma da personagem aos treze minutos e quarenta segundos, apropriando-se mais uma vez dos efeitos visuais já mencionados, posto que enquanto os irmãos estão sobre o leito de sua mãe, o espectador visualiza por meio de um plano geral, o apodrecimento das paredes do quarto, quase como que estragados por efeito do tempo, demarcando a vida dos irmãos em: antes da morte — ambientação clara —, e depois da morte — ambientação escurecida.

Sucedida a morte, Roderick e Madeline, decidem enterrá-la no quintal de sua casa, sem a realização de uma autópsia por um profissional para evitar o procedimento de embalsamamento, visto que esse era um processo indesejado pela mãe por decorrência de seus dogmas religiosos. Esse fato leva à conclusão de que essas experiências traumáticas vividas pelos irmãos passam a influenciar suas decisões futuras, construindo suas identidades com base em situações limítrofes, como enterrar o corpo da própria mãe.

Essa situação da não realização de uma autópsia após uma suposta morte já aparecia no conto de Edgar Allan Poe. Antes de sugerir ao narrador que o mesmo procedimento fosse realizado em sua irmã após a aparente morte, Roderick demonstra, indiretamente, aproximação com a temática que só o leitor mais analítico pode perceber. Isso se deve ao fato de que a informação foi construída no conto a partir da intertextualidade que o autor fez, ao incluir nos livros favoritos de Roderick, obras místicas e religiosas como *Directorium Inquisitorium*, de Nicholas Eymerich, e *Vigiliae Mortuorum secundum Chorum Ecclesiae Maguntinae*, “O manual de uma igreja esquecida” (Poe, 2008, p. 168).

Essas sutilezas em Poe se devem ao caráter minucioso de sua composição literária, que considera que cada elemento da narrativa atua em nome de um efeito único que seria experienciado na união do clímax ao desfecho, assim como debate Pontes (2013) sobre a escrita de Poe:

[...] para Poe, o clímax não é puramente linguístico, textual, simples encerramento da narrativa: ele está indissociavelmente ligado à consideração de provocar um efeito, algo que está além da pura composição linguística do texto ficcional (embora seja conseguido a partir da configuração do próprio texto, o que o torna um elemento interno da obra) (Pontes, 2013, p. 79).

Logo, o conto sugere os interesses da personagem pelos ritos e leituras misteriosas, para que o leitor pudesse entender o que se passava em sua mente. No entanto, ainda que a minissérie conserve essa característica mental conturbada, o desequilíbrio é construído episódio a episódio, até culminar na repetição da ação de enterrar a irmã ainda em vida. No conto isso ocorre como unidade dramática da narrativa, no audiovisual só ocorre no último episódio.

Retomando a sequência da história contada pelo Roderick de 2023, para além do desconforto ocasionado pela visualização da ação de um sepultamento, a minissérie potencializa o terror nas cenas seguintes. Ainda na mesma noite da morte da matriarca, e durante uma grande tempestade com raios e trovões, Roderick percebe que a cova de sua mãe havia sido deturpada. Ansiosos e com medo de um possível engano quanto ao óbito da mulher enterrada, ambos os irmãos percebem que sua mãe os espreitava na sala de estar, coberta de terra e sangue. A ausência de iluminação e a acentuação dos clarões advindos dos raios da tempestade intensificam a sensação de dúvida por evidenciarem as sombras da casa, aproximando-se do que teoriza Martin (2005), ao se referir à influência da iluminação na percepção que o audiovisual provoca, posto que “A utilização de sombras salientes [...] Podem ter uma significação elíptica e construir um poderoso factor (sic) de angústia à ameaça do desconhecido” (Martin, 2005, p. 74).

Nesse aspecto, o audiovisual não só contribui com o sentimento de medo provocado pelos acontecimentos insólitos, mas também reconfigura a partir de recursos audiovisuais o elemento fantástico inerente ao conto de Edgar Allan Poe, posto que:

[...] o fantástico estaria relacionado ao apagamento da linha fronteira entre o universo real e o universo “fantasiado”. Através de artifícios narrativos e estéticos, o texto produziria uma realidade aparente, frágil, que ofereceria indícios de anormalidade até, finalmente, romper com o senso comum. (Silva, 2008, p. 28-29).

Assim, a ambiguidade, portanto, permanece no produto da adaptação. Na minissérie, ao vislumbrar ora a silhueta da mãe, ora sua imagem ensanguentada, Roderick e Madeline perdem a noção do que é real ou não, morte ou vida, e de acordo com Silva, “essa relação entre elementos supostamente opostos dialoga diretamente com

a construção do fantástico, que se apoiaria na coexistência e na diluição de limites entre conceitos pré-estabelecidos” (Silva, 2008, p. 56).

Regressando à minissérie, toda a narração de Roderick acerca do *flashback*, termina com a cena de sua mãe que, possivelmente, foi enterrada viva, caminhando até a casa do seu patrão — homem que a importunava — e se dirigindo a ele, enforcando-o com uma força sobre-humana, assassinando-o a sangue frio na frente dos dois filhos. A cena retorna para o presente, em 2023, e Roderick saúda a lembrança de sua mãe dizendo que ela era “remarkable”, cuja tradução é “extraordinária”, uma possível referência do diretor ao título da coletânea na qual foi publicado o conto que intitula a minissérie em questão.

Essa passagem permite concluir que há uma transposição do terror para o plano da realidade concreta, ao deslocar o foco do medo para elementos estruturais da vida social. Ainda que recursos técnicos e estéticos remetam aos traços do fantástico característicos de Poe, a redefinição do terror se materializa na figura da mãe dos irmãos Usher, que representa uma mulher inserida em uma lógica de exigências impostas tanto pela esfera profissional quanto pela vida familiar. Ao tentar sustentar ambas as esferas com base em valores legitimados pelo sistema capitalista e patriarcal — produtividade no trabalho e centralidade da figura materna na instituição familiar —, a personagem acumula tensões emocionais que, diante da impossibilidade de conciliação entre esses papéis, a conduzem a um colapso mental. A consequência desse desequilíbrio psíquico se manifesta simbolicamente em sua quase morte e em seu ato criminoso.

Evidencia-se tal questão na medida em que a instituição familiar apresenta-se como um elemento central tanto no conto de Edgar Allan Poe quanto na minissérie contemporânea. Observa-se, que, no começo do conto há uma ligação abstrata entre a propriedade e a família Usher. Depois, a narrativa introduz a ideia de uma doença genética que afeta os descendentes, sendo Roderick e Madeline os últimos da linhagem. Além disso, outras passagens evidenciam o quanto essa questão pode moldar a construção ou o destino das personagens, atenuando o seu grau de importância. Durante um diálogo com o narrador, Roderick menciona que o maior de seus males está relacionado à saúde de Madeline:

Confessou, entretanto, ainda que com hesitação, que grande parte da angústia que assim o atormentava podia ser atribuída a uma origem mais natural e muito mais palpável: à enfermidade longa e implacável — em verdade, ao aniquilamento iminente de uma irmã ternamente amada, sua única companheira através de longos anos, seu único e último parente na Terra (Poe, 2008, p. 162-163).

Outrossim, as reflexões do narrador durante a contemplação de Madeline em seu caixão, apesar de serem limitadas a sua percepção, também revela algo a respeito dessa relação parental entre os irmãos:

Pela primeira vez, uma notável semelhança física entre irmão e irmã chamou minha atenção; e Usher, talvez adivinhando meus pensamentos, murmurou algumas palavras pelas quais soube que a

finada e ele tinham sido gêmeos, e que afinidades de uma natureza inteligível sempre tinha existido entre os dois (Poe, 2008, p. 169).

Está implícito nas personagens que a descendência constitui um vínculo visceral, que permeia suas existências desde o nascimento. O que pode entrar em contradição com as atitudes do irmão quanto ao ato de, alucinadamente, querer enterrar sua irmã e trancafiá-la em uma espécie de alcova subterrânea. Apesar de que essa atitude justifica o efeito da psicologia afetada da personagem, haja vista que a não fidelidade com as ações consideradas “normais” entram em acordo com a proposta do autor de ficcionalizar a fuga da realidade através de indivíduos desequilibrados, assim como conclui Pontes (2013) sobre as personagens de Poe:

São extraordinários, inesperados e desconhecidos; estão à espreita da realidade e apresentam-se como um excesso dentro dela, como uma extravagância, o que os torna aterrorizantes – não é só a vida das personagens que se encontra sob ameaça, mas a sua própria concepção do que constitui a realidade (Pontes, 2013, p. 76).

Nesse caso, verifica-se o quanto a concepção de família, para essas personagens que possuem uma realidade aterrorizante, é o seu maior objeto de contradição. Além disso, paradoxalmente, é a família que rege a condução de suas ações, tornando-as singulares e complexas. Isso é um elemento fértil para ser recriado na adaptação, tal qual é feito por Mike Flanagan. Em *A Queda da Casa de Usher* (2023), a divergência é ainda maior, haja vista que Roderick Usher possui seis filhos, ampliando a estrutura familiar, cada um com personalidades diferentes, fenótipos diferentes, mas, unidos em um único sentido: o desejo de tornar-se cada vez mais ricos.

Antes de prosseguir, é oportuno lembrar que está dentro das possibilidades da adaptação, adicionar elementos inexistentes da obra adaptada como uma recriação que se aproxime do seu contexto social. Aqui, portanto, esse acréscimo dos seis filhos é visto como uma oposição ao sistema de reprodução direta, e incestuoso, que a família Usher do conto literário era adepta, sobretudo, quando visualizamos as características físicas de cada filho e o quanto elas rompem com a suposta padronização hegemônica do século XIX, por exemplo, atualizando a situação para um mundo mais miscigenado do século XXI e amplamente interceptado pelas relações inter-raciais deliberadas e não proibidas.

Na minissérie a valorização dessa instituição familiar se mantém conflituosa e desarmônica. No decorrer do episódio, e seguindo a organização dos acontecimentos por Roderick, que em diálogo com Dupin, revela estar contando toda sua história familiar por ela influenciar diretamente nos últimos acontecimentos: as mortes de seus filhos. Posteriormente, a câmera se volta para Roderick e ele reafirma sua valorização pela família, pois menciona que apesar dos pesares “Se você é um Usher, os portões estão abertos. Ponto.” Entretanto, essa não é a ideia final que possuímos da personagem, haja vista que na sequência, a câmera, mudando em tempo e espaço, nos regressa ao momento em que o patriarca Usher convoca todos os filhos para uma reunião. A família Usher, aqui, representa uma poderosa dinastia dos Estados Unidos, chefiada pelos dois irmãos que ficaram bilionários inesperadamente, até então, e que prosperaram com a

comercialização do opioide ligodone. A pauta da conversa é a recompensa milionária que Roderick e Madeline estão dispostos a oferecerem ao filho que delate quem, dentre eles, estava compartilhando informações confidenciais sobre as ilegalidades da Farmacêutica Fortunato. Ou seja, premiar o irmão que trairia a confiança do outro, ou, em termos afetivos, desfaça um laço da irmandade.

Essa cena nos põe em evidência com tamanho desencontro do discurso do protagonista com o detetive, e a partir disso, nos possibilita entender seu atual estado de sofrimento, aliando isso a incompatibilidade com os valores familiares, tão pertinentes à criação de Roderick e Madeline, diminuídos pelo interesse econômico que falou mais alto.

Assim, mais uma vez a minissérie produz uma ressignificação do que de fato atormenta as personagens desde 1953, não sendo o isolamento e as práticas internas de uma suposta família Usher como no conto de Edgar Allan Poe, mas sim a estrutura social que deturpa e aterroriza mentalmente os sujeitos da narrativa, seja na busca irreparável pela manutenção das riquezas adquiridas, no caso de Roderick e Madeline, seja pelo esgotamento que a produtividade excessiva causa ao trabalhador, no caso da mãe deles. Logo, essa perseguição ao lucro e ao poder é tão potente que pode ser entendida como a verdadeira ruína da família Usher.

Esse seria um desejo oculto que escancara o psíquico obsessivo e inexplicável dos Usher, ainda que as motivações sejam diferentes das razões das personagens do conto, uma vez que não são explícitas causas e/ou explicações para o estado mental dos Roderick. Vejamos a explicação de Roderick para o ato de prender a irmã:

Eu não ousava... Eu não ousava falar! *Nós a pusemos viva no túmulo!* Eu não dizia então que meus sentidos estavam aguçados? *Agora* digo a você que ouvi os primeiros e débeis movimentos dela ainda no silencioso ataúde. Eu os ouvi há dias, muitos dias; contudo, não ousei... *não ousei falar!* (Poe, 2008, p. 175).

Sem nenhuma justificativa racional ou sobrenatural para o feito, ficamos apenas com a história e seu teor ambíguo, típico da prosa de Edgar Allan Poe. Enquanto isso, Mike Flanagan, no audiovisual, busca justificar as insanidades das personagens a partir de suas experiências traumáticas, que por sua vez, influenciam na estrutura familiar e são causadas pelo mesmo motivo: a busca implacável pelo financeiro.

Diante disso, encaminhando-se para os últimos minutos do episódio, voltamos à Casa de Usher com Roderick e Dupin. O primeiro insinua que se culpabiliza pelas mortes dos filhos, mas quando o detetive o questiona sobre essa afirmação, ele não mantém um discurso coerente, muda de foco, e parecendo mais uma vez alucinar, menciona a existência de uma mulher misteriosa. Trovões e sons de chuva se sobressaem justapostos à imagem em *close* da mulher de olhos pretos do início do episódio, como uma tentativa da linguagem audiovisual de atribuir o caráter misterioso e sombrio que ela possui — através dos sons opressivos que uma tempestade pode suscitar — posto que desde o conto, essa ambientação surge quando há tensão na cena, vejamos: “Daquele quarto e daquela casa fugi espantado. A tempestade rugia lá fora com toda sua fúria [...]”

(Poe, 2008, p. 175), logo, a mesma sensação é transmutada para a adaptação por intermédio da sonoplastia.

A cena seguinte se propõe a estabelecer de fato a relação entre a suposta mulher com o protagonista. Roderick passa a narrar o Réveillon de 1979 para 1980, e assim como em outros momentos, tem início uma sequência em *flashback* a partir da qual concluímos que a personificação do corvo se trata de uma figura sobrenatural que firmou um pacto com Roderick e Madeline, para que eles ascendessem financeiramente. Entretanto, para isso, havia uma condição que dizia respeito a longevidade da família Usher, ou o impedimento dela. Essa condição só é explicitada no último episódio da temporada. Mas, o que importa aqui é entender que, embevecidos pelo desejo de ser bilionários, os irmãos aceitam a condição, mesmo que ela possa ser prejudicial ao futuro da família Usher, e mesmo que essa decisão os afete mentalmente pelo resto de suas vidas.

Após o *flashback*, retorna para a primeira cena na igreja e no momento do velório de três dos filhos de Roderick. Suas alucinações se atenuam, e para além da figura da mulher com máscara de corvo — que subentendemos acompanhá-lo desde 1980 — ele passa a ver as figuras de seus filhos mortos, com aspectos degradantes de ferimentos corporais e sangue. É válido ressaltar que, durante esses delírios, o discurso do padre além de pesar o acontecimento, caracteriza a situação toda como uma queda, reforçando que o teor dos acontecimentos ocorridos são “os mais horríveis e repugnantes de todas as mais horríveis e repugnantes imagens.”

De modo que a sobreposição da imagem e do discurso expande o sentido dessa “queda apressada, horrível e repugnante” para além do sentido literal da morte dos filhos de Roderick, haja visto que, essas mortes foram ocasionadas por uma razão oculta, até o momento do primeiro episódio, mas que subentendemos que possui ligação com uma decisão dele. Apesar dos valores de permanência e manutenção da família também vagarem, contraditoriamente, em seu subconsciente. Assim, a queda passa a possuir amplos sentidos, seja o literal da perda dos filhos, seja mais psicológico como a autoconsciência da personagem de que há um problema alucinógeno consigo, ou a queda metafórica de sua própria família que foi se fragmentando.

Terminada a celebração, Roderick e Madeline se deparam, como já citado, com uma gama de jornalistas e fotógrafos de tabloides, visto que a sequência final do episódio é a mesma que o inicia. No entanto, ao chegar em um carro que iria levá-lo dali, Roderick vê a figura excêntrica e inusitada de um palhaço, fruto de sua imaginação, que o faz sofrer uma queda seguida de um “derrame”, como pontua sua irmã Madeline. E, nos últimos minutos do episódio, observamos o protagonista deitado no chão, e por último, a câmera nos mostra o que ele estava visualizando, que por sua vez se tratava de um corvo que também o observava nas grades do portão da igreja.

Concluindo o episódio “Meia-noite que apavora”, essa imagem retoma a presença do corvo e da morte demonstrando o quanto ela é constantemente aliada ao desenvolvimento da personagem principal. Não desassociando o aspecto sombrio e fantástico da literatura de Poe, mas redimensionando-o a partir de situações de equivalentes sensações de angústia no contexto da vida contemporânea tal qual nos prenunciava a referência à música de Pink Floyd. Por fim, também é legítimo pontuar que Roderick finaliza o primeiro episódio sofrendo uma queda física, após compreender

que estava diante de uma queda moral muito maior, e sem um suporte afetivo, haja vista que todos estavam mortos, com exceção de sua irmã.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um distanciamento secular entre a produção ficcional de Edgar Allan Poe e as criações do diretor Mike Flanagan. No entanto, é possível observar aproximações entre ambos no que diz respeito à adaptação para o streaming *A Queda da Casa de Usher* (2023), minissérie veiculada na plataforma Netflix e que recria o conto homônimo do autor. Verificamos que a literatura fantástica e o universo ambíguo das personagens complexas de Edgar Allan Poe podem ser redimensionadas através das possibilidades da linguagem audiovisual e das reformulações na narrativa que a teoria da adaptação justifica.

Para entender a transmutação, foi necessário compreender literatura e audiovisual como linguagens distintas, sendo tais diferenças baseadas no que chamamos de adaptação para o cinema/audiovisual. Nessa perspectiva, buscamos desconstruir formulações de cunho hierárquico que geralmente desvalorizam textos que derivam de outros. Sendo a adaptação audiovisual um exemplo disso, evidenciamos toda sua potencialidade enquanto discurso que, apesar de comunicar ou narrar uma história já existente, se apropria de seus próprios recursos enquanto outra linguagem, e possui autonomia por ser resultado da interpretação criativa do diretor sobre um outro produto artístico, possibilitando a ele também o acréscimo do que lhe parece faltar à obra base. Desse modo, concluímos que o produto da adaptação não se configura como reprodução subserviente dos textos-fonte, mas como reelaborações criativas e autônomas dos mesmos.

Ao comparar a minissérie de Mike Flanagan com o conto de Edgar Allan Poe, identificamos similaridades e diferenças que foram acrescentadas para construir um sentido mais adequado ao novo contexto de veiculação do produto. Ainda que no audiovisual fosse recriada a atmosfera ambígua da Casa de Usher, com uso de iluminação e efeitos visuais, e que também suscitou a sensação de medo — pertinente à Poe — por intermédio do uso específico de ângulos e planos, a história precisou criar uma justificativa para esse medo e angústia em Poe, e que tanto torna complexa a psicologia de suas personagens. Flanagan realocou a história para a contemporaneidade, que permeada pelo mundo globalizado e, sobretudo, pelo capitalismo, atribui na mente dos sujeitos a ideologia da produtividade e do consumo, que causam o verdadeiro terror e inquietação da família Usher do século XXI, fazendo-a se autodestruir e ocasionando a verdadeira queda da casa – ou da família – Usher.

Para além disso, notamos que há na minissérie um contato intertextual com outros contos ou poemas do Allan Poe, e que isso produziu um efeito de recriação não só do conto “A Queda da Casa de Usher”, como de outras obras do autor, que ora apareciam na forma de personagens como o detetive Dupin, ora na presença da ave “corvo”, que carrega toda uma simbologia do universo poeano. Assim, a adaptação de Flanagan constrói pontes entre a literatura e o audiovisual sem hierarquia de importância ou valor estético, posto que em ambas as matérias ficcionais podem ser

exploradas as potencialidades semânticas que as artes de maneira geral provocam na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRITO, João Batista B. de. Literatura, cinema, adaptação. **Revista Graphos**. João Pessoa, v.1, n. 2, p.9-28, 1996.
- HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.
- MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. Lisboa, Portugal: Dinalivros, 2005.
- MEIA-NOITE QUE APAVORA (temp1, ep1). **A Queda da Casa de Usher** [Seriado]. Direção: Mike Flanagan. Produção: Netflix. 2023. (56 min).
- PERRONE-MOISÉS, L. Crítica e intertextualidade. In: PERRONE-MOISÉS, L. **Texto, Crítica, Escritura**. São Paulo: Editora Ática, 1993. p. 58-76.
- PINK FLOYD. **Another Brick In The Wall**. Reino Unido: Harvest Records, 1979. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HrxX9TBj2zY&list=PLpZi_8dRISJHLF9UIYuaH6ee_vyD5nTZe.
- POE, E, A. **Histórias extraordinárias**. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. Original publicado em 1840.
- PONTES, Newton de Castro. **Formas do conto**: estudos sobre as tradições do conto de expressão inglesa e portuguesa. 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.
- SILVA, Cícera Antoniele Cajazeiras da. **A Queda da Casa de Usher**: (re)criação da atmosfera fantástica, do conto ao filme. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.
- STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação à intertextualidade. **Revista Ilha do Desterro**: a journal of English language, literatures in English and cultural studies, Florianópolis, v.21, n.51, p.019-053, 2006.

Memória, voz e olhar: a autorreflexão da poética espaçotemporal em “Solombra”, de Cecília Meireles

*Memory, voice, and gaze: the self-reflection of spatiotemporal poetics in Solombra, by
Cecília Meireles*

STEPHANIE CHANTAL DUARTE SILVA
Mestranda em Estudos de Linguagens (CEFET-MG)
stephaniechantaldu@gmail.com

Resumo: Este ensaio estuda como Cecília Meireles constrói sua poética por intermédio da relação espaço-tempo no livro *Solombra* (1963), com base em conceitos de espaço e de tempo na literatura e na poesia. A partir da leitura de alguns poemas, busca-se compreender de que modo o “eu lírico” enfrenta o tempo e a temporalidade, elaborando, diante da imaginação e da dor da perda (pela morte), uma memória de caráter melancólico. Assim, procurou-se mostrar que a construção dos versos em *Solombra* (1963) se realiza, nesse contexto, por meio da memória, da voz e do olhar do “eu lírico”, que conduz uma autorreflexão acerca de sua incompreensão quanto à própria presença no mundo.

Palavras-chave: espaço; tempo; *Solombra*; Cecília Meireles.

Abstract: This essay investigates how Cecília Meireles constructs her poetics through the space-time relationship in the book *Solombra* (1963), based on literary and poetic concepts of space and time. Through the reading of selected poems, the study seeks to understand how the lyrical self confronts time and temporality, crafting—through imagination and the pain of loss (through death)—a memory with a melancholic nature. The analysis aims to demonstrate that the construction of the verses in *Solombra* (1963) is developed, in this context, through the memory, voice, and gaze of the lyrical self, who undertakes a self-reflection on their own incomprehension regarding their presence in the world.

Keywords: space; time; *Solombra*; Cecília Meireles.

1 REPRESENTAÇÃO

Ao desenvolver o conceito de espaço aplicado à análise literária, Luis Alberto Brandão, em *Teorias do espaço literário* (2019) e no artigo intitulado “Espaços literários e suas expansões” (2007), discorre acerca do termo “espaço” pode assumir diferentes significados e funções conforme os contextos teóricos e as orientações epistemológicas adotadas na abordagem do objeto literário. Por outro lado, o autor também observa que o espaço é compreendido como uma forma de representação, uma categoria que ultrapassa os limites do texto e se projeta como conteúdo social, isto é, como uma dimensão extratextual que se inscreve na obra literária. Brandão descreve que a Teoria Literária contempla múltiplas concepções de espaço, que podem ser mobilizadas em

diferentes tipos de análise. Para Brandão, é possível definir como o espaço na literatura é abordado em quatro modos: primeiro, representação do espaço; segundo, espaço como forma de estruturação textual; terceiro, espaço como focalização; quarto, espaço na linguagem.

Na Teoria Literária, assim como se observa a representação do espaço, também se destaca a representação do tempo. Luís Alberto Brandão Santos e Silvana Pessoa de Oliveira, no livro *Sujeito, tempo e espaços ficcionais* (2001), discutem as formas pelas quais o tempo é construído na narrativa literária e na poesia. Segundo os autores, o tempo pode ser trabalhado nos textos ficcionais e poéticos em múltiplas dimensões: o tempo em consonância com a palavra, seus sentidos e tempos verbais; o tempo da leitura; o tempo ficcional, narrativo e poético; as representações objetivas e subjetivas do tempo; bem como nas leituras do tempo, que envolvem imagens temporais, história do tempo e a articulação entre tempo e memória.

Nas poesias de Cecília Meireles, o tempo é abordado a partir da noção de fragmentação temporal, da noção do instante, bem como da memória, da efemeridade, da transitoriedade e, conseqüentemente, da melancolia, como é possível notar na quarta e na quinta estrofe do poema 1¹ do livro *Solombra* (1963): “teu nome aqui, na fina pedra do silêncio, / no ar que frequento, de caminhos extasiados, / na água que leva cada encontro para a ausência // com amorosa melancolia.” (Meireles, 2017, p. 279, v. 2). Na terceira estrofe, nota-se, ainda, que o pronome possessivo “tu” a quem o “eu lírico” se refere não é exatamente identificável, porém é possível fazer referência à memória, uma memória que não se pode definir nem se pode consolar: “a vida, a vida, a vida! e sendo apenas cinza. / E sendo apenas longe. E sendo apenas essa / memória indefinida e inconsolável. [...]” (Meireles, 2017, p. 279, v. 2). Partindo das concepções de espaço e tempo aplicadas à análise de textos literários e poéticos, neste ensaio, serão estudados alguns poemas do livro *Solombra* (1963), de Cecília Meireles, com o intuito de identificar de que modo essa poética espaçotemporal é construída e como ela se realiza mediante a memória, a voz e ao olhar do “eu lírico”. Essa perspectiva é perceptível, por exemplo, na terceira estrofe do poema 14: “Tudo é no espaço – desprendido de lugares. / Tudo é no tempo – separado de ponteiros. / – E a boca é apenas instrumento de segredos.” (Meireles, 2017, p. 287, v. 2). Conquanto, para esta análise, será utilizado o livro *Sujeito, Tempo e Espaços Ficcionais* (2001), de Luis Alberto Brandão Santos e Silvana Pessoa de Oliveira, que discute conceitos relativos ao texto literário/poético bem como de algumas teorias sobre espaço e tempo na literatura. Além disso, o livro *Pelo espaço: uma nova política de espacialidade* (2009), de Doreen Massey, que relata algumas questões sobre o espaço e sua representação no contexto literário, também auxilia no estudo para este ensaio. Além desse referencial teórico, serão mobilizados estudos da fortuna crítica da poeta, com destaque para os trabalhos de Alba Waléria Machado e Silva (2008), Alberto da Costa e Silva (2017), Delvanir Lopes (2011), Helen Ferreira Nunes (2017) e Leila Vilas Boas Gouvêa (2008).

2 FRAGMENTOS

¹ Por não possuírem títulos, os poemas do livro *Solombra* (1963) serão identificados em ordem cronológica.

O texto literário é o objeto essencial para representar o espaço na literatura. Por meio dele, serão analisadas, por exemplo, as características físicas/concretas – o cenário, os lugares pelos quais os sujeitos ficcionais pertencem ou transitam, e os recursos de contextualização da ação. Além disso, há a representação do espaço social, psicológico e urbano. Luis Alberto Brandão narra os diferentes tipos de espaços presentes na literatura e na poesia tanto no livro *Teorias do espaço literário* (2019) quanto no artigo intitulado “Espaços literários e suas expansões” (2007). Para o autor, no espaço como forma de estruturação textual, é evidenciado de que modo a estrutura do texto e os procedimentos formais são aplicados ao texto literário e como esses recursos produzem o efeito de simultaneidade. Já no espaço da linguagem é abordado como a própria linguagem verbal “traduz” a espacialidade, isto é, enfatiza-se que a palavra também é espaço. No espaço como focalização, há um recurso utilizado no texto literário e poético que corresponde pelo ponto de vista, focalização ou perspectiva, ou seja, o contexto narrativo referente à voz e ao olhar do narrador, do “eu lírico”:

[...] o espaço se desdobra em espaço observado e espaço que torna possível a observação. Observar pode equivaler a mimetizar o registro de uma experiência perceptiva. Por essa via é que se afirma que o narrador é um espaço, ou que se narra sempre de algum lugar. Mas observar também pode equivaler, bem mais genericamente, a configurar um campo de referências do qual o agente configurador se destaca (o que justifica que se enfatize, por exemplo, a autoreflexividade da voz poética) (BRANDÃO, 2007, p. 211).

O narrar de algum lugar e a autorreflexividade da voz poética é justamente o que “eu lírico” de *Solombra* (1963) apresenta ao leitor, uma vez que é um livro que aduz certo tipo de testamento poético de Cecília Meireles, como se nota na primeira estrofe do poema 4: “QUERO UMA SOLIDÃO, QUERO UM SILÊNCIO, / uma noite de abismo e alma inconsútil, / para esquecer que vivo – liberta-me” (Meireles, 2017, p. 280, v. 2); e na segunda estrofe: “das paredes, de tudo que aprisiona; / atravessar demoras, vencer tempos / pulantes de enredos e tropeços” (Meireles, 2017, p. 281, v. 2). Devido, talvez, à proximidade da morte² da própria poeta, esse testamento é em que o “eu lírico” busca a transcendência e a autorreflexão: “Ser tua sombra, tua sombra, apenas, / e estar vendo e sonhando à tua sombra / a existência do amor ressuscitada. // Falar contigo pelo deserto.” (Meireles, 2017, p. 281, v. 2). Nessas estrofes do poema 4, o “eu lírico” deseja a solidão, o silêncio. Sua alma quer estar só, em um completo afastamento do mundo. O abismo é o lugar onde quer chegar para que, assim, possa absorver a sua solidão e compreender que está aprisionado pelas “paredes”, pelas formas. Dessa prisão, quer se libertar, para que possa se entregar por completo à sombra do objeto amado, pois, somente mediante esse amor, atingirá a transcendência da vida, do instante, do momento, do tempo. E se consolidará a morte, lugar onde deseja estar com seu amado pela eternidade.

²*Solombra* foi publicado em outubro de 1963, 11 meses antes da morte de Cecília Meireles, que ocorreu no dia 09 de novembro de 1964.

O lugar de fala do “eu lírico” de *Solombra* (1963) define sua poética nos poemas. É o modo pelo qual o “eu lírico” consegue transmitir, mediante a sua voz, o que de fato quer dizer, isto é, o que é enunciado, como explana Brandão (2019, p. 62): “[] Em sentido mais amplo, trata-se do efeito gerado pelo desdobramento, de todo discurso verbal, em enunciado – produto que se enuncia; aquilo que é dito – e enunciado – processo de enunciar; ação de dizer [...]” . Desse modo, no contexto do espaço como focalização, a literatura conduz um tipo de visão a qual é tida como uma faculdade espacial, fundamentada em espaço visto e em espaço vidente, ou seja, a partir de um espaço percebido, concebido, configurado, vidente, perceptório, conceptor e configurador.

No poema 16, o espaço pode ser percebido em dois momentos. O primeiro deles nos dois primeiros versos da primeira estrofe: “Ó LUZ DA NOITE, DESCOBRINDO A COR SUBMERSA / pelos caminhos onde o espaço é humano e obscuro [...]” (Meireles, 2017, p. 288, v. 2). O espaço humano é a representação dos caminhos tortuosos pelos quais o “eu lírico” perpassa e descobre as profundezas da dor através das sombras – solombra. Em um segundo momento, na terceira estrofe, o “eu lírico” encontra-se em um estado de aceitação diante da sua presença no espaço umbrático, em que há a escuridão e a sombra, remetendo novamente à solombra: “Abro esta porta além do mundo, mas não passo. / Basta-me o umbral, de onde se avista o ponto certo, / o grande vértice a que sobe o olhar do mundo.” (Meireles, 2017, p. 288, v. 2). O “eu lírico” evidencia que a “cor submersa” é algo inerente à sua existência, que o tempo é fragmentado assim como o seu existir também o é. Por esse motivo, busca a compreensão da transitoriedade das coisas, o que o faz buscar, também, a luminosidade através da “luz da noite”.

O espaço na literatura também é estudado no livro *Pelo espaço: uma nova política de espacialidade* (2009) por Doreen Massey, que discorre acerca da representação do espaço historicamente na literatura. Para a autora, o espaço/espacialização é definido como falta de temporalidade, em que o tempo está inerte e não há uma mudança em relação a esse pensamento. Sendo assim, o espaço é visto como algo menos importante do que o tempo. Contudo, por intermédio da representação da história/vida/mundo real, o espaço ganha o tempo. Massey esclarece que esse modo de se pensar o espaço não é o que o define, pois isso é um conceito ultrapassado para o espaço/espacialização. Na visão da cientista social e geógrafa, o espaço e o tempo são definições opostas, por isso não deve haver uma posição de vantagem ou desvantagem entre eles. Há, portanto, uma definição e consagração da duração.

Em *Solombra* (1963), o tempo é representado pela memória advinda da dor da perda, configurando a experiência de algo ausente, algo que não está no presente, que se perdeu, que se encontra no passado ou até mesmo na projeção do futuro. Com isso, os sentimentos de solidão, angústia, melancolia e tristeza são gerados como forma de reflexão existencial na tentativa frustrada de incompreensão da temporalidade, ou seja, de incompreensão do tempo, como salienta Delvanir Lopes no artigo intitulado “A compreensão do espaço-tempo em versos de Solombra, de Cecília Meireles” (2011): “[...] ao referir-se à existência de um modo geral na obra de Cecília Meireles, constata a incapacidade de lutar contra o tempo. [...] a compreensão da temporalidade é incomum, pois pode, no presente, antecipar o passado e o futuro.” (Lopes, 2011, p. 2). Percebe-se que Cecília Meireles trabalha o tempo em seus poemas na relação entre passado, presente e futuro, e mergulha nessa temporalidade de modo que se possa vivê-la através

da memória e não senti-la. Exatamente dessa maneira, define-se a construção do tempo nos textos poéticos: “Na poesia, [...] o tempo não é *representado*, mas *vivido*. O que importa não é *abordar* o tempo, mas *experimentá-lo*; não é *reconhecer* o tempo, mas *mergulhar* nele.” (Santos; Oliveira, 2001, p. 54).

No poema 22 de *Solombra* (1963), a memória é construída a partir da imaginação e, conseqüentemente, dos fragmentos que por ela emergem. Há oposições entre os termos “luz/sombra”, “presente/alheia”, “longe/perto”, que correspondem à incerteza do “eu lírico”. Na primeira estrofe, o “eu lírico” sente a beleza na ausência: “SOBRE UM PASSO DE LUZ OUTRO PASSO DE SOMBRA. / Era belo não vir; ter chegado era belo. / E ainda é belo sentir a formação da ausência.” (Maireles, 2017, p. 291, v. 2). Devido ao contraponto entre “luz” e “sombra”, o “eu lírico” vê a beleza, pois a inconstância entre vir e não vir, chegar e não chegar, é, de fato, bela. Entretanto, a beleza é concretizada no breve instante entre “estar” e “não estar”, o mesmo instante em que se forma a ausência, que, por natureza, é bela. A solidão é interposta pela inexistência da certeza, onde a solidão a acompanha e o aprisiona, mesmo sendo “presente e alheia”, em direção à memória vivente, todavia fragmentária: “Nada foi projetado e tudo acontecido. / Move-me em solidão, presente sendo alheia, / com portas por abrir e a memória acordada.” (Maireles, 2017, p. 291, v. 2), como expresso na segunda estrofe. A memória é descrita pela metáfora da “planta crescente” na terceira estrofe ainda do poema 22: “A acordada memória! esta planta crescente / com mil imagens pela seiva resvalantes, / na noite vegetal que é a mesma noite humana.” (Maireles, 2017, p. 291-292, v. 2). As “mil imagens” representam as lembranças da memória que é fragmentada pelo tempo, isto é, pode-se depreender que há uma impossibilidade da memória em se fixar, tendo em vista que o tempo é fragmentado.

Esta memória, embora fragmentária, conduz o “eu lírico” do poema 6 ao “tempo humano” na primeira estrofe: “PARA PENSAR EM TI TODAS AS HORAS FOGEM: / o tempo humano expira em lágrima e cegueira. / Tudo são praias onde o mar afoga o amor.” (Maireles, 2017, p. 282, v. 2). Um tempo que traduz a fragmentação do próprio tempo, que faz das horas um instante de alento para “eu lírico”. No entanto, esse “tempo humano” é um tempo de dor, de sofrimento, de lágrimas, trazendo certa ablepsia perante ao amor. O instante é iminente, liga-se, destarte, ao que está por vir, permitindo a temporalidade tanto do presente quanto do futuro, bem como do passado, quer dizer, pelo que já ocorreu, pelo que ocorrer e pelo que está para ocorrer. Portanto, o “[...] instante é tão evanescente que acaba sendo paradoxal [...]” (Lopes, 2011, p. 6), uma vez que o instante o “[...] paradoxo do Instante é o de nunca ter principiado e não poder ter fim.” (Lourenço, 1974, p. 39 *apud* Lopes, 2011, p. 6). Dessa forma, o instante se torna completo, possibilitando, no agora, o encontro entre “[...] passado e futuro, vida e morte [...]” (Lopes, 2011, p. 6).

Na terceira estrofe do poema 6, a memória do “eu lírico” o transporta à imortalidade das lembranças: “Vejo a flor, vejo no ar a mensagem das nuvens, / – e na minha memória és imortalidade – / vejo as datas, escuto o próprio coração.” (Maireles, 2017, p. 282, v. 2). Essa imortalidade é o que o “eu lírico” busca através da transcendência na quarta estrofe. É o meio pelo qual tenta imortalizar o momento, o tempo, a própria memória, para que se possa contemplar a solidão: “E depois o silêncio. E teus olhos abertos / nos meus fechados. E esta ausência em minha boca: / pois bem sei que falar é o

mesmo que morrer.” (Meireles, 2017, p. 282, v. 2). Uma solidão que está no calar, na ausência, na impermanência, na morte bem como na vida: “Da vida à Vida, suspensas fugas.” (Meireles, 2017, p. 282, v. 2), como se encerra o poema em sua última estrofe.

A efemeridade da vida também perpassa pelos versos do poema 12. Na primeira estrofe, nota-se que o “eu lírico” encontra-se em um momento de autorreflexão no que diz respeito ao amor: “O QUE AMAMOS ESTÁ SEMPRE LONGE DE NÓS: / e longe mesmo do que amamos – que não sabe / de onde vem, aonde vai nosso impulso de amor.” (Meireles, 2017, p. 285, v. 2). Há inconstância em saber e não saber como a atitude impulsiva do ato de amar se concretiza e para aonde se vai. Na segunda estrofe, o “eu lírico” afirma, ao comprar o amor como uma “flor na semente”, que o seu objeto amado não se pode prever, por isso o medo faz com a impermanência aflore em seu ser: “O que amamos está como a flor na semente, / entendido com medo e inquietude, talvez / só para em nossa morte estar durando sempre.” (Meireles, 2017, p. 285, v. 2). O tempo cristalizado – “durando sempre” – no final do último verso desta estrofe, denota que, nas poesias de *Solombra* (1963), o tempo é vivido e experimentado, como ressaltam Santos e Oliveira (2001).

3 SOMBRA

Este ensaio pretende mostrar um pouco do universo poético de Cecília Meireles, mais especificamente a partir da leitura de alguns poemas do livro *Solombra* (1963) no que tange os conceitos de espaço e de tempo na literatura e na poesia. A partir dessa análise, é possível notar que a relação espaço-tempo nos versos da poeta é construída mediante o contexto narrativo referente à voz e ao olhar do “eu lírico”, como também à memória. Dessa forma, o “eu lírico”, na falha tentativa de lutar contra o tempo e na incapacidade de compreender a temporalidade, constrói uma memória mediante a imaginação e a dor da perda (pela morte), o que resulta nos sentimentos de solidão, angústia, melancolia, tristeza, bem como nos temas relativos à efemeridade, à inconstância, à brevidade da vida e à transitoriedade, como resalta Helen Ferreira Nunes (2017, p. 110): “**Solombra**, com seus vinte e oito poemas, apresenta em seu temas a efemeridade, a transitoriedade, a brevidade da vida, o sentimento de ausência e distância, a temporalidade, o retorno ao passado, às memórias e a busca pela identidade [...]”.

A busca do “eu lírico” por meio da reflexão existencial transmite a sua voz poética, ocupando o seu lugar de fala no contexto narrativo referente à sua voz e ao seu olhar – o espaço como focalização. O “eu lírico” de *Solombra* (1963) anseia pela memória como forma de viver o tempo, uma memória que é: “[...] ainda mais enigmática, pois essa memória é tensionada como a ficção, com a imaginação.” (Nunes, 2017, p. 110). Uma memória que traduz a dor e a melancolia de um ser pensante e que está perante a morte e ao mesmo tempo a vida, como explana Alberto da Costa e Silva (2017, p. 13): “A cada leitura, *Solombra* me parecia, mais do que um adeus, um acerto de contas com a dor e o esplendor da vida.”. De acordo com Leila Vilas Boas Gouvêa (2008), é uma dor que corresponde às inúmeras facticidades dos acontecimentos trágicos pelos quais Cecília Meireles vivenciou desde a sua infância, imprimindo o sentido de distância e o estado de ausência e de melancolia.

Os poemas de *Solombra* (1963) que foram analisados neste ensaio, em grande parte, podem ser lidos a partir das expressões de um “eu lírico” que, ao encontrar-se diante da incompreensão da temporalidade, mergulha na própria memória para buscar compreender de que modo se faz presente no mundo. A morte é o mote para a produção dos poemas neste livro, pois, por intermédio da dor da perda, o “eu lírico” se transporta para a memória e perpassa por esses fragmentos de espaço e de tempo. Baseado neste contexto filosófico que, através da memória, da voz e do olhar do “eu lírico”, Cecília Meireles evidencia a sua reflexão poética em *Solombra* (1963) e faz: “[...] um mergulho na própria memória, o que faz surgir as reminiscências da vida, imagens transfiguradas do real e recursos de eternização dos valores humanos e universais.” (Silva, 2008, p. 81). Por conseguinte, para a poeta, o seu: “[...] modo filosófico de retratar as coisas leva-a a questionar o valor eterno atribuído aos bens transitórios, como a mutabilidade das coisas.” (Silva, 2008, p. 81).

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Luís Alberto. Espaços literários e suas expansões. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 206-220, 30 jun. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17851/2317-2096.15.1.206-220>.
- BRANDÃO, Luis Alberto. **Teorias do espaço literário**. São Paulo: Perspectivas, 2019.
- GOUVÊA, Leila Vilas Boas. **Pensamento e “lirismo puro” na poesia de Cecília Meireles**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- LOPES, Delvanir. A compreensão do espaço-tempo em versos de *Solombra*, de Cecília Meireles. In: SIMPÓSIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 2., 2011, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2011. p. 1-15.
- MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política de espacialidade**. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Hasbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**. 2 vls. Coordenação de André Seffrin. São Paulo: Global Editora, 2017.
- NUNES, Helen Ferreira. Cecília Meireles: uma leitura de *Viagem e Solombra*. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, n. 30, 2017, p. 98-110. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14224>.
- SANTOS, Luís Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessôa de. **Sujeito, tempo e espaços ficcionais: introdução à teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, Alba Waléria Machado e. **Transitoriedade cintilada**: uma leitura de Viagem, de Cecília Meireles, e Bagagem, de Adélia Prado. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Alberto da Costa e. Apresentação. *In*: MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**. 2 vls. Coordenação de André Seffrin. São Paulo: Global Editora, 2017, p. 13.

Brincadeiras, brinquedos e jogos como recursos lúdicos na etapa da Educação Infantil

Play, toys, and games as playful resources in the Early Childhood Education stage

RAFAEL CURTY RIBEIRO

Graduado em Letras (UFF)
rafaelcurty049@gmail.com

JOSÉ IGNACIO RIBEIRO MARINHO

Doutorando em Estudos de Literatura (UFF)
josebrenatti@gmail.com

THAMIRIS CURTY RIBEIRO

Graduada em Geografia (UNOPAR) e em Pedagogia (UNIASSSELVI)
Discente de Ciências Biológicas (UENF)
thamiriscurtyribeiro@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem como objetivo apresentar os principais recursos lúdicos — brincadeiras, brinquedos e jogos — utilizados na Educação Infantil. A primeira seção aborda a relação entre a ludopedagogia e a Educação Infantil, bem como a definição do conceito de lúdico. A segunda seção dedica-se à caracterização dos recursos lúdicos e à análise de sua importância no contexto educativo, destacando sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: recursos lúdicos; ludopedagogia; lúdico; Educação Infantil.

Abstract: This study aims to present the main playful resources—play, toys, and games—used in Early Childhood Education. The first section addresses the relationship between ludopedagogy and Early Childhood Education, as well as the definition of the concept of playfulness. The second section is dedicated to the characterization of playful resources and the analysis of their importance in the educational context, highlighting their contribution to the integral development of children in Early Childhood Education.

Keywords: playful resources; ludopedagogy; playfulness; Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

A utilização da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância para que os discentes adquiram e construam os conhecimentos de uma forma mais dinâmica e significativa.

Nesse sentido, a educação lúdica exerce papel relevante na formação integral da criança, ao possibilitar um desenvolvimento saudável e contínuo, promovendo o enriquecimento cognitivo, afetivo e social. Essa prática se integra aos princípios democráticos da educação, ao mesmo tempo em que investe na construção séria do

conhecimento. Conforme destaca Almeida (2008), sua efetivação demanda participação ativa, criativa, livre e crítica por parte das crianças, promovendo a interação social e contribuindo para a transformação do meio em que estão inseridas.

Na etapa da Educação Infantil, momento em que a criança começa a se perceber como sujeito no mundo, é essencial que o ensino ocorra de maneira lúdica. Isso implica ir além dos métodos tradicionais de ensino, incorporando estratégias que favoreçam o prazer em aprender. Leal (2011) ressalta que, no contexto do processo educativo — especialmente na Educação Infantil —, é indispensável que as atividades lúdicas sejam priorizadas no planejamento pedagógico elaborado por professores e coordenadores. Tal abordagem visa flexibilizar e dinamizar as práticas educativas, tornando a ação docente mais eficaz e alinhada às necessidades cognitivas e emocionais das crianças, favorecendo, assim, uma aprendizagem mais plena e contextualizada.

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar os principais recursos lúdicos utilizados no processo de ensino, como as brincadeiras, brinquedos e jogos. Os objetivos específicos são: evidenciar a relação existente entre a ludopedagogia e a Educação Infantil; abordar os principais recursos lúdicos que podem ser usados na Educação Infantil; conceituar os recursos lúdicos – brincadeiras, brinquedos e jogos – e sua relação com a Educação Infantil.

A metodologia adotada fundamenta-se em uma revisão de literatura, por meio da análise de artigos, livros, dissertações e teses que abordam temáticas relacionadas à Educação Infantil, à ludopedagogia, ao lúdico e aos recursos lúdicos. Para tanto, foram consultadas as contribuições de diversos autores, entre os quais se destacam: Almeida (2007 e 2008); Batista (2022); Caroline (2021); Costa (2013); Ferreira, Silva e Reschke (2017); Firmino e Batista (2017); Kishimoto (2008); Leal (2011); Nhary (2006); Nogueira e Silveira (2021); Oliveira (2024); Pinto *et al.* (2021); Sena (2022); Silva (2024); Silva, Pereira e Osório (2023); Tarouco *et al.* (2004); e Vital (2009).

O desenvolvimento deste trabalho está estruturado em duas seções. A primeira tem por objetivo apresentar a relação entre a ludopedagogia e a Educação Infantil, tomando como principal referência a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), documento orientador de todas as etapas da Educação Básica no Brasil. A segunda seção inicia-se com uma breve conceituação dos recursos lúdicos e desdobra-se em três subseções, dedicadas, respectivamente, às brincadeiras, aos brinquedos e aos jogos.

2 RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM LUDOPEDAGOGIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende a Educação Infantil como:

[...] o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2017, p. 36).

No contexto brasileiro, a Educação Infantil corresponde à etapa que abrange o atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade, em instituições de ensino formais. Conforme estabelecido pela BNCC (Brasil, 2017, p. 44), essa etapa está organizada em três grupos, distribuídos por faixas etárias: Berçário, Maternal e Pré-escola. O Berçário contempla bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; o Maternal atende crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, sendo subdividido em Maternal I e Maternal II; por fim, a Pré-escola abrange crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, podendo ser dividida em Pré-escola I e II ou Jardim I e II, conforme a nomenclatura adotada pela instituição de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017, p. 37–38). Esses direitos fundamentam práticas pedagógicas que respeitam a singularidade da infância e visam garantir experiências significativas às crianças.

Ainda conforme a BNCC (Brasil, 2017, p. 40–43), a organização curricular da Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiências, que orientam o planejamento pedagógico e a construção do conhecimento. São eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Dentre os direitos assegurados, destaca-se o brincar como elemento central do desenvolvimento infantil. Segundo a BNCC, o ato de brincar deve ocorrer:

[...] cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 38).

A interação durante o brincar constitui uma dimensão fundamental do cotidiano infantil, oferecendo múltiplas possibilidades de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Ao observar as interações entre as crianças, bem como entre elas e os adultos, torna-se possível identificar manifestações de afetividade, modos de lidar com frustrações, estratégias de resolução de conflitos e processos de regulação emocional (Brasil, 2017).

Nesse sentido, Nogueira e Silveira (2021, p. 69) afirmam que “o ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, além de facilitar a criatividade, a autonomia e a reflexão”. Para garantir o exercício desse direito fundamental, conforme preconiza a BNCC, é imprescindível que os(as) docentes façam uso de recursos lúdicos e adotem a ludopedagogia como abordagem didático-pedagógica.

De acordo com Silva, Pereira e Osório (2023), a ludopedagogia é uma abordagem educacional que integra jogos e brincadeiras ao processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva propõe a utilização intencional de elementos lúdicos no contexto educacional, de modo que o brincar esteja articulado a objetivos pedagógicos. Dessa forma, o professor deve planejar atividades considerando como os(as) discentes irão compreender e se apropriar dos conteúdos trabalhados por meio do lúdico, sem dissociá-lo de finalidades formativas.

As autoras supramencionadas concluem em seu estudo que:

a ludopedagogia desempenha um papel crucial na educação infantil ao integrar o lúdico como ferramenta pedagógica. Ao adotar abordagens ludopedagógicas, os educadores reconhecem a importância do brincar como uma forma natural e fundamental pela qual as crianças exploram o mundo, constroem conhecimento, desenvolvem habilidades e lidam com questões emocionais e sociais. Prática que não apenas permite que a aprendizagem seja mais significativa e prazerosa, mas também respeita o ritmo individual de cada criança, incentivando a autonomia e a criatividade, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, estimulando não apenas aspectos cognitivos, mas também sociais, emocionais e motores. Por meio do brincar dirigido e estruturado, os educadores podem facilitar o desenvolvimento de habilidades essenciais à essa fase educacional (Silva; Pereira; Osório, 2023, p. 313).

O que vem a ser o lúdico? Para definir o conceito, é possível recorrer às considerações de Ferreira, Silva e Reschke (2017, p. 6), os quais destacam que:

O lúdico tem sua origem na palavra latina “*ludus*” que quer dizer “jogo”. Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo.

Segundo Nogueira e Silveira (2021, p. 71), abordar o lúdico nas etapas da Educação Infantil apresenta extrema relevância, uma vez que a ludicidade possibilita uma aprendizagem significativa, mediada por interações e experiências prazerosas. Dessa forma, a criança aprende por meio do brincar. Ainda de acordo com as autoras, os recursos lúdicos têm como finalidade “promover a aprendizagem e favorecer o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança, ou seja, objetivam possibilitar um desenvolvimento real, integral e prazeroso” (Nogueira; Silveira, 2021, p. 71).

Nessa perspectiva, Silva *et al.* (2021), indicam que a Educação Infantil se configura como uma etapa educacional especialmente propícia ao uso da ludicidade, pois dispõe de recursos didáticos, jogos, brincadeiras e espaços físicos que favorecem a realização de atividades dinâmicas e envolventes. Tais práticas promovem o prazer em aprender e ampliam as possibilidades de socialização entre as crianças, contribuindo para a construção de conhecimentos de forma perceptível ou não.

Ainda conforme Silva *et al.* (2021), o ensino pautado na ludicidade oferece aos(as) educadores(as) e ao sistema educacional, de modo geral, a oportunidade de facilitar a aprendizagem de maneira mais concreta e menos exaustiva para os(as) estudantes, contrapondo-se às abordagens tradicionais de ensino, que frequentemente se revelam desestimulantes e distantes das propostas pedagógicas baseadas no lúdico.

Conclui-se esta seção do estudo com as considerações de Nogueira e Silveira (2021, p. 73), ao salientarem que “as atividades lúdicas são extremamente importantes

no aprendizado das crianças, pois a partir de jogos, brinquedos e brincadeiras, elas conseguem criar, imaginar, fazer de conta, vivenciar e experimentar”. Dessa forma, compreende-se que, por meio da ludicidade, os(as) estudantes podem assimilar os conteúdos curriculares de maneira prazerosa, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e atrativo.

3 PRINCIPAIS RECURSOS LÚDICOS A SEREM UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O educador, ao atuar na Educação Infantil, pode lançar mão de diversos recursos lúdicos com o intuito de proporcionar uma aprendizagem mais prazerosa e significativa às crianças. As atividades lúdicas, nessa etapa educacional, conforme aponta Vital (2009, p. 11),

fazem com que as crianças tenham capacidade, desenvolvem o ato de explorar e refletir sobre a cultura e a realidade em que vive podendo incorporar e questionar sobre as regras e sobre seu lugar na sociedade, pois durante tais atividades elas podem superar a realidade, e mudá-la por meio da imaginação.

Dentre os diversos recursos lúdicos que podem ser utilizados em sala de aula na Educação Infantil, destacam-se os jogos, as brincadeiras e os brinquedos. Miranda (2001, p. 30) resume a função de cada um desses elementos ao afirmar que “o jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é um objeto manipulável e a brincadeira, nada mais é que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo”. Embora apresentem conceituações distintas, os três estão inseridos no âmbito da ludicidade.

Conforme Nogueira e Silveira (2021, p. 73-74):

É por meio de brinquedos, de jogos e de brincadeiras, que a criança tem a oportunidade de se desenvolver, pois, além de despertar a curiosidade, estimular a autoconfiança e a autonomia, desenvolve também a linguagem. Isso porque o ato de brincar contribui para que a criança se torne um adulto saudável e inteligente. Obviamente, as crianças aprendem muito mais rápido quando o conteúdo é expresso em forma de jogos e de brincadeiras. Ambos possuem um determinado sentido, pois são estratégias de ensino-aprendizagem, elementos que desenvolvem a coordenação motora, o raciocínio, as relações sociais, o envolvimento bem como fortalecem laços coletivos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica (Brasil, 1998, p. 28).

Nas três subseções que compõem esta parte do estudo, será abordada a importância das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos na etapa da Educação Infantil.

3.1 BRINCADEIRAS

As brincadeiras são parte integrante do universo infantil, estando as crianças constantemente engajadas nelas. Nogueira e Silveira (2021) afirmam que as brincadeiras proporcionam diversos benefícios às crianças, tais como o desenvolvimento da cooperação, a compreensão de regras, o respeito às diferenças e ao próximo, entre outros. Silva, Pereira e Osório (2023, p. 308) destacam que as brincadeiras estão inseridas no âmbito do lúdico e possuem, como característica principal, regras mais simples, explícitas ou implícitas, promovendo sentimentos de espontaneidade, prazer e liberdade, além de trabalharem as funções cognitivas, físicas e sociais das crianças.

No contexto da sala de aula, a criança, ao brincar, torna-se protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Batista (2022) compreendem que, por meio da brincadeira, a criança interage com o outro e consigo mesma, favorecendo a construção do conhecimento e oportunizando a vivência de situações reais e imaginárias que contribuem para o desenvolvimento do raciocínio, a tomada de decisões e a troca de ideias.

Costa (2013, p. 10) ressalta:

A brincadeira é a melhor forma da criança se comunicar, sendo um instrumento que ela possui para conviver com outras crianças. Brincando, ela aprende sobre o mundo que a cerca, integrando-se. Brincando, ela convive com os diferentes sentimentos de sua realidade interior e, aos poucos, aprende a se conhecer e a aceitar a existência dos outros.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (Brasil, 1998, p. 27-28).

Dessa maneira, brincadeira é fundamental para um aprendizado mais profundo, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades como atenção,

memória, imitação e imaginação, além de promover a interação social. Crianças incentivadas a brincar desde cedo tendem a desenvolver-se de maneira mais integral, por terem a oportunidade de experimentar e descobrir o mundo ao seu redor. Brincar constitui uma atividade crucial para a formação da autonomia, pois permite à criança recriar seu ambiente social, ultrapassar seus próprios limites e vivenciar experiências adequadas à sua faixa etária, estabelecendo regras específicas para cada atividade.

3.2 BRINQUEDOS

Almeida (2007, p. 29-30) destaca que a função do brinquedo consiste em proporcionar à criança um aparato físico que substitua o acervo imaginário utilizado em certas brincadeiras ou jogos, permitindo sua manipulação. O brinquedo, dessa forma, metamorfoseia e registra a realidade, podendo ainda representar o imaginário preexistente, construído por desenhos animados, séries de televisão, filmes de ficção, sonhos, mundos encantados, contos de fadas, piratas, índios, bandidos, entre outros.

Assim, o brinquedo funciona como um suporte físico para a diversão infantil, possibilitando também a manipulação do objeto em consonância com os conhecimentos reais e imaginários da criança. Conforme Kishimoto (2008), diferentemente do jogo, o brinquedo estabelece uma relação íntima com a criança e caracteriza-se pela indeterminação quanto ao seu uso, ou seja, pela ausência de um sistema de regras que organize sua utilização.

Dessa forma, o brinquedo desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem infantil, ao propiciar um ambiente no qual as crianças podem explorar, agir e expressar sua individualidade. Quando o brinquedo é utilizado como instrumento de controle sobre os alunos, seu verdadeiro valor e significado são comprometidos, reduzindo seu potencial pedagógico, que poderia ser explorado para a transmissão de conteúdos relevantes na Educação Infantil. Além disso, essa abordagem restringe as oportunidades das crianças de ampliar suas perspectivas e participar ativamente nos momentos de brincadeira e interação social com os pares.

Ressalta-se, portanto, que o uso adequado do brinquedo nas atividades pedagógicas da Educação Infantil é imprescindível para que se atinja seu objetivo educativo. Nesse sentido, Pinto *et al.* (2021, p. 902) enfatizam que o brinquedo, enquanto recurso educacional,

[...] desenvolve e educa de modo prazeroso, pode se tornar material de diversas formas para ensinar. Este tipo de brinquedo requer que se olhe para a infância e sua função pedagógica. Portanto brinquedo educativo assume uma finalidade pedagógica, sendo instrumento importante para situações de ensinar, aprender e desenvolver.

3.3 JOGOS

Conforme Silva, Pereira e Osório (2023, p. 307), o jogo é definido como “uma atividade que implica regras a serem seguidas por todos os participantes, sendo essencial o respeito a essas regras. Esse é um ponto distintivo em relação à prática de brincar e ao uso de brinquedos”. O jogo constitui uma dimensão fundamental da vida

cotidiana infantil, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento físico, mental e intelectual das crianças. Além de proporcionar diversão e oportunidades de socialização, o jogo estimula a imaginação e facilita a aprendizagem de regras, tornando o processo educativo mais prazeroso e menos sujeito a pressões.

Lara (2009, p. 1) destaca:

Os jogos, ultimamente, vêm ganhando espaço dentro de nossas escolas numa tentativa de trazer o lúdico para dentro da sala de aula. A pretensão da maioria dos professores com a sua utilização é a de tornar as aulas mais agradáveis com o intuito de fazer com que a aprendizagem se torne algo fascinante. Além disso, as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio levando o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas com o seu cotidiano.

Já Oliveira (2024, p. 93) ressalta:

Os jogos lúdicos transformam o aprender mais atraente e motiva a criança a aprender com prazer, quando praticamos um jogo lúdico estamos interagindo os diferentes elementos que influenciam o desenvolvimento de uma das partes, como meta a atingir colegas e adversários. [...] O jogo é uma atividade inerente ao ser humano, ou seja, o homem precisa e a desenvolve naturalmente, pois ele ajuda a atingir as doses de diversão e prazer que qualquer ser humano necessita para alcançar uma agradável sensação neste mundo tão complexo e cheios de momentos não tão agradáveis. Existe diversos tipos de jogos, os que envolve a mente e outros que requer esforço físico, mas além de representar esta diversão a quem desempenha ele também é muito importante no momento de desenvolver determinadas habilidades e competências.

Tarouco (2004, p. 2) afirma que os jogos possuem uma relevante função instrucional, uma vez que “eles divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador”.

De maneira complementar, Silva (2024, p. 43) destaca que a eficácia dos jogos lúdicos no desenvolvimento do raciocínio lógico pode ser verificada por meio de aplicações práticas, como a utilização de quebra-cabeças, jogos de tabuleiro e atividades de memória.

De acordo com Almeida (2007), para que uma atividade seja caracterizada como jogo, é necessário que atenda a três etapas fundamentais: a consciência do participante sobre a atividade que está realizando, a existência de regras claras e bem definidas, e a garantia da liberdade de expressão durante sua execução. Segundo o autor,

No jogo, a liberdade de ação do jogador é uma prática voluntária e de motivação episódica, fruto da ação da pessoa e do meio. O que a caracteriza no jogo, diferentemente da liberdade intuitiva e espontânea da brincadeira, é o grau de intencionalidade como um fenômeno de

ação da consciência expressa de diferentes formas. Nesta ação se encontram embutidas noções de ética, de solidariedade, de liberdade e de limites da conduta humana (Almeida, 2007, p. 25).

O jogo está associado ao prazer, à alegria da convivência, ao companheirismo, à competição e à cooperação entre os participantes (Nhary, 2006, p. 42). Manifesta-se cotidianamente, sobretudo entre as crianças, o que justifica, no campo educacional, sua abordagem a partir de uma perspectiva atenta e intencional. Nessa ótica, o jogo deve ser compreendido como um fenômeno social e cultural, no qual brincar e jogar constituem elementos essenciais do processo de aprendizagem, permitindo que os sujeitos vivenciem emoções e situações próprias da condição humana.

Para Caroline (2021, p. 1), os jogos desempenham um papel fundamental na Educação Infantil e no desenvolvimento da criança. Ao brincar, a criança aprende de forma mais prazerosa e espontânea, tendo a oportunidade de se comunicar consigo mesma e de explorar sua imaginação por meio da própria realidade. Ainda segundo a autora,

o jogo como um instrumento fundamental no ambiente escolar, muitas vezes competitivo, onde as crianças se sentem curiosas para chegar a tal ponto do jogo, sendo bastante trabalhado seu desenvolvimento. A criança passa a identificar os pontos negativos que é quando se perde, e os pontos positivos, que é quando se ganha o jogo, manifestando o seu jeito de interagir com seu amigo, sendo de extrema importância ressaltar no momento do jogo como que pode ocorrer o processo de aprendizagem, deixando a criança desenvolver sua autonomia, seu espaço, ter seu ponto de vista, diferentemente da opinião do adulto, fazendo com que ela chegue à conclusão de suas próprias dificuldades (Caroline, 2021, p. 4).

Destarte, o jogo configura-se como um recurso ludopedagógico de grande relevância, que pode ser utilizado pelo educador na Educação Infantil com o propósito de favorecer a aprendizagem de maneira prazerosa. Tal prática contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo os aspectos social, cognitivo e físico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a relevância dos recursos lúdicos — como brincadeiras, brinquedos e jogos — para o processo de ensino-aprendizagem na etapa da Educação Infantil. Também destacou a importância da ludopedagogia enquanto abordagem metodológica que deve ser integrada ao planejamento pedagógico, sobretudo nessa fase inicial da formação escolar.

A prática pedagógica pautada na ludicidade favorece a interação social, estimula a criatividade e contribui para a constituição de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e significativo, aspecto essencial no período em que as crianças iniciam seu processo de descoberta de si e do mundo. Conforme Firmino e Batista (2017, p. 13), “o processo do brincar funciona como uma engrenagem, pois, a criança aprende a

brincar com objetos, brinquedos, jogos; aprende a brincar com outras crianças; aprende a brincar com adultos”.

Adotar recursos lúdicos na Educação Infantil não representa apenas uma escolha didática, mas configura-se como um compromisso com a promoção do desenvolvimento integral da criança — físico, cognitivo, social e emocional. Conforme enfatiza Sena (2022), “na Educação Infantil as crianças são despertadas, através de ações lúdicas e jogos, a praticar suas capacidades motoras, fazer descobertas e iniciar o processo de alfabetização”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua Portuguesa e Ludicidade: Ensinar brincando não é brincar de ensinar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BATISTA, Deisy Teresinha. **O brincar na Educação Infantil e o papel do professor**. 2022. 18 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Instituto Federal Goiano, Urutaí, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3138>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CAROLINE, Thais Rodrigues Candido. A importância de Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Saberes Docentes em Ação**, Maceió, v. 5, n. 1, p. 1-12, nov. 2021. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/p/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao-edicao-2021>.
- COSTA, Cecília Regina Pereira da. **O brincar na educação infantil**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3750>.
- FERREIRA, Juliana de Freitas; SILVA, Juliana Aguirre da; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. A importância do lúdico no processo de aprendizagem. *In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E I SEMINÁRIO PIBID/FACCAT*, 1., 2016, Taquara. **Anais [...]**. Taquara: FACCAT, 2017. p. 1-10. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/?q=node/2815>.

FIRMINO, Alexandra; BATISTA, Flóida Moura Rocha Carlesso. Jogos e brincadeiras na educação infantil, um desafio para a escola. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 8, n. 17, e – 4779, 2017. DOI: 10.3895/recit. v8.n17.4779. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4779>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LARA, Isabel Cristina Machado de. O jogo como estratégia de ensino de 5^a a 8^a série. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Recife. **Anais [...]**. Recife: SBEM, 2004. p. 1-10.

LEAL, Florência de Lima. **A importância do lúdico na educação infantil**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Piauí, Picos, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/12316922/FLOR%C3%80NCIA_DE_LIMA_LEAL_A_IMPORT%C3%82NCIA_DO_L%C3%9ADICO_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_INFANTIL_Monografia_apresentada_ao_curso_de?sm=b

NHARY, Tania Marta Costa. **O que está em jogo no jogo: cultura, imagens e simbolismos na formação de professores**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2006. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/17641>.

NOGUEIRA, Francisca Benedita de Paula; SILVEIRA, Éderson Luís. A importância do lúdico na Educação Infantil. **Revista Faculdade FAMEN | REFFEN**, v. 2, n. 1, p. 68-85, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2021.r2a09>. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/21>.

OLIVEIRA, Jeane Silva. A importância do lúdico no contexto escolar. **Revista Faculdade FAMEN | REFFEN**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 91–106, 2024. DOI: 10.36470/famen.2024.r5a18. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/129>.

PINTO, Dasny Pestana de *et al.* O brinquedo e a brincadeira na educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 8, p. 899-909, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2027>.

SENA, Jaqueline Miranda de *et al.* Educação Infantil e o desenvolvimento da personalidade da criança. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 10, p. 4276-4285, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7453>.

SILVA, Adriana Cristina. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 2024. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás, Jaraguá, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/5881>.

SILVA, Antônio Veimar da *et al.* Educação Infantil: o lúdico de acordo com a BNCC. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, p. e479101220599-e479101220599, 2021. DOI:10.33448/rsd-v10i12.20599.

SILVA, Patricia Nobre; PEREIRA, Silvanis dos Reis Borges; OSÓRIO, Neila Barbosa. Ludopedagogia: a essência do brincar com o foco no ensino e aprendizagem para a educação infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 12, p. 301-315, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8360>.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach *et al.* Jogos educacionais. **RENOTE: Revista novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2004.

VITAL, Jaime Maciejewski. **A importância do lúdico para a aprendizagem da criança da Educação Infantil**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Norte do Paraná, Vitória, 2009.

Drag families, queer nations: notas acerca da teoria *queer* e do movimento LGBTTTQIAPN+

Drag families, queer nations: notes on queer theory and LGBTTTQIAPN+ movement

ANSELMO PERES ALÓS

Docente Permanente do PPG - Letras e Docente Colaborador do PPG - Artes Visuais (UFSM)
anselmoperesalos@gmail.com

TIAGO MIGUEL CHIAPINOTTO

Docente na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul
tiagomiguelchiapinotto@gmail.com

LAURA VALERIO SENA

Mestre em Letras pelo PPG - Letras (UFSM)
lauravalerio.sena@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo/ensaio, apressado e um tanto fragmentado, é o de tentar rastrear algumas das noções teóricas oriundas dos estudos em torno da questão *queer* com potencial para repensar o quadro de estudos literários comparatistas. Interessa-nos compreender como certas discussões e categorias forjadas no seio dos estudos gays e lésbicos, dos estudos de gênero e da teoria *queer*, em suas intersecções com questões de gênero e raça, possam produzir percepções novas e produtivas para a análise dos fenômenos literários e culturais, em perspectiva transnacional, no que diz respeito a questões de autoria, representação, produção e circulação de bens simbólicos.

Palavras-chave: nação; parentesco; homofobia familiar; homonacionalismo; homonormatividade; Terrorismo de Estado Heterossexual.

Abstract: The aim of this article/essay, somewhat hurried and fragmented, is to attempt to trace some of the theoretical notions emerging from *queer* studies with the potential to rethink the framework of comparative literary studies. We are interested in understanding how certain discussions and categories forged within gay and lesbian studies, gender studies, and *queer* theory, particularly at their intersections with gender and race issues, can generate new and productive insights for the analysis of literary and cultural phenomena from a transnational perspective, especially regarding authorship, representation, production, and circulation of symbolic goods.

Keywords: nation; kinship; familial homophobia; homonationalism; homonormativity; Heterosexual State Terrorism.

1 INTRODUÇÃO: MEDO DE UM PLANETA QUEER?

Nas últimas décadas, tornou-se cada vez mais necessário refletir sobre as diversas formas de construção e entendimento das identidades de gênero e sexualidade, uma vez que essas dimensões da experiência humana estão no centro de debates sociais, políticos e culturais em distintas áreas de conhecimento. Entre os diferentes campos disciplinares e diferentes alternativas que surgiram para aprofundar essas discussões, destaca-se a chamada teoria *queer*, um campo crítico que propõe questionamentos radicais às concepções tradicionais e normativas de gênero e de sexualidade. Para neófito nas discussões deste campo, pode-se dizer que a teoria *queer* representa uma tentativa de repensar, de desestabilizar e até mesmo de desafiar os pressupostos que estruturam a forma como as sociedades organizam e classificam os sujeitos em categorias fixas, tais como *homem*, *mulher*, *heterossexual*, *homossexual*, entre outras. Não se trata apenas de estudar a diversidade sexual e de gênero, mas de colocar em xeque os próprios dispositivos que fazem com que essas categorias pareçam naturais, universais ou imutáveis. A teoria *queer*, portanto, emerge como um convite para questionar os limites do que se entende por normalidade no que diz respeito ao desejo, ao corpo e às formas de viver e de experienciar socialmente as identidades de gênero (ou mesmo a recusa às identidades de gênero), contribuindo para ampliar o campo das possibilidades identitárias e para desconstruir as hierarquias e exclusões produzidas por sistemas normativos que regulam os corpos e os afetos.

Esse movimento de desestabilização promovido pela teoria *queer* não surge de forma isolada, mas mantém um diálogo contínuo e crítico com os estudos feministas, que por sua vez já haviam inaugurado importantes reflexões sobre a opressão de gênero, as estruturas patriarcais e as desigualdades impostas às mulheres em distintas esferas da vida social. A relação entre a teoria *queer* e os estudos feministas é complexa e multifacetada: ao mesmo tempo em que a teoria *queer* herda do feminismo um olhar atento às formas de dominação e às construções sociais que moldam as identidades, ela também propõe uma expansão e, em certos aspectos, uma contestação dos limites estabelecidos por algumas vertentes do pensamento feminista. Enquanto o feminismo, em suas diversas correntes, questionou as bases da diferença sexual e a naturalização das funções sociais atribuídas ao masculino e ao feminino, a teoria *queer* leva essa crítica adiante ao desconstruir a própria ideia de uma identidade estável, seja ela feminina ou masculina. Isso significa que, se o feminismo historicamente se ocupou da luta por direitos, reconhecimento e emancipação das mulheres, a teoria *queer* se volta para a análise dos processos que fazem com que determinadas categorias de gênero e sexualidade sejam vistas como legítimas, enquanto outras são marginalizadas, patologizadas ou invisibilizadas. Desse modo, pode-se afirmar que a teoria *queer* expande o horizonte crítico do feminismo ao incluir em sua análise os múltiplos modos pelos quais as normas de gênero e sexualidade operam para produzir sujeitos reconhecíveis e, simultaneamente, sujeitos excluídos, cujas existências desafiam os limites da inteligibilidade cultural.

No centro dessas discussões está o próprio termo *queer*, cuja história e significados são marcados por tensões, ambivalências e transformações ao longo do tempo. Originalmente, a palavra era empregada em contextos anglófonos como um

insulto dirigido a pessoas cujas práticas ou identidades sexuais eram percebidas como desviantes ou anormais. Ao longo do século XX, porém, especialmente a partir de mobilizações políticas e sociais, o termo foi progressivamente ressignificado por aqueles que antes eram alvo da injúria, transformando-se em uma bandeira de resistência e de orgulho. *Queer* passou, assim, a designar não apenas identidades sexuais dissidentes, mas também uma postura crítica frente às normas que regulam e restringem as expressões de gênero e sexualidade. É fundamental destacar que *queer* não se refere a uma identidade específica, fixa ou delimitada, mas antes a um posicionamento que recusa as definições rígidas e as fronteiras estanques entre as categorias. O que caracteriza o sentido de *queer* é justamente sua abertura ao indeterminado, sua recusa em ser capturado por classificações normativas e sua disposição para o questionamento contínuo das estruturas que sustentam o sistema de gênero e sexualidade. Ao adotar o termo *queer*, o sujeito não apenas reivindica um lugar à margem das normas estabelecidas, mas também se engaja em um processo de crítica e transformação dessas normas, apontando para a possibilidade de um mundo em que as vidas não normativas possam florescer sem medo da exclusão ou da violência. Em suma, *queer* é menos um rótulo identitário e mais uma atitude frente ao mundo, uma atitude que desafia os limites do pensável e do vivível no que diz respeito ao gênero e ao desejo.

Fear of a Queer Planet, de Michael Warner (1993), é uma contribuição significativa para a teoria *queer* e a discussão sobre sexualidade e identidade, explorando temas que continuam a ser relevantes até hoje. Michael Warner oferece uma análise provocativa e profunda das complexidades da identidade sexual, da política de identidade e da cultura contemporânea. Publicado em 1993, o livro influenciou significativamente o campo da teoria *queer*, desafiando noções convencionais de identidade, normas sociais e diversidade sexual. Warner começa sua obra desafiando a noção de que a identidade sexual é fixa e estável. Ele argumenta que as categorias convencionais de identidade, como *gay* ou *lésbica*, não capturam a complexidade da experiência sexual, e que essas categorias muitas vezes são usadas para criar fronteiras rígidas e exclusivas. Warner escreve que a lógica da identidade é uma lógica de *sameness*, de unicidade, de repetição. Isso significa que, quando se adota uma identidade, há uma pressão para se conformar a certas normas e expectativas associadas a essa identidade.

A crítica de Warner à fixação de identidades é relevante porque nos faz questionar a ideia de que as pessoas podem ser rigidamente definidas com base em sua orientação sexual. Isso tem implicações importantes para a política de identidade e para a forma como a sociedade percebe e trata as pessoas *queer*. A insistência na fixação de identidades pode reforçar estereótipos e criar divisões desnecessárias. Um dos pontos cruciais do argumento de Warner é a ideia de que a sexualidade não é inerentemente natural ou biológica. Ele critica a noção de que a sexualidade deve ser enquadrada dentro de limites heterossexuais estritos, argumentando que essa visão da sexualidade é construída socialmente. Warner enfatiza que a sexualidade é uma construção cultural e histórica, sujeita a mudanças ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais. A desnaturalização da sexualidade proposta por Warner é uma perspectiva poderosa que desafia a heteronormatividade e questiona a ideia de que a heterossexualidade é a única forma “natural” de sexualidade. Isso abre espaço para uma compreensão mais ampla e inclusiva da diversidade sexual.

Warner também explora o conceito de normatividade em sua obra, argumentando que a sociedade frequentemente promove normas rígidas em relação à sexualidade, que marginalizam aqueles que não se encaixam nessas normas. Ele observa que a normatividade não se aplica apenas à sexualidade, mas também à forma como a sociedade concebe o casamento, a família e o relacionamento monogâmico. Warner argumenta que a normatividade sexual é uma forma de controle social que restringe a liberdade individual e perpetua a heteronormatividade. Warner enfatiza a importância da fluidez e do pluralismo na compreensão da sexualidade. Ele argumenta que a sexualidade não deve ser vista como uma categoria fixa, mas como algo que pode mudar ao longo do tempo e em diferentes contextos. Ele defende a aceitação da diversidade sexual e a rejeição de uma visão monolítica da identidade sexual.

A ênfase de Warner na fluidez e no pluralismo oferece uma perspectiva mais inclusiva e respeitosa em relação à diversidade sexual. Isso encoraja as pessoas a se sentirem livres para explorar e expressar sua sexualidade de maneira autêntica, sem a pressão de se encaixar em categorias predefinidas. Sua obra continua a ser relevante hoje, na medida em que a sociedade enfrenta questões relacionadas à diversidade sexual e à aceitação da fluidez *queer* fora de um enquadramento identitário que não raro está evidenciado de “bom-mocismo” liberal. Ao desafiar a fixação de identidades e enfatizar a importância da fluidez e do pluralismo, Warner nos lembra da necessidade de uma abordagem mais inclusiva e acolhedora em relação à sexualidade humana.

2 FAMÍLIA E PARENTESCO DRAG

A noção de família que invocamos aqui não é a de uma família homoparental, cuja legitimidade é assegurada frente ao Estado pelo recente direito ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, no Brasil (reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal em cinco de maio de 2011; em 14 de maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça torna obrigatório que todos os cartórios do país celebrem casamentos entre pessoas de mesmo sexo). Estamos pensando aqui nas *drag families*, noção oriunda das comunidades gays negras e latinas das periferias dos Estados Unidos, no entorno da subcultura das *ball houses*. Vale ressaltar o fato de que, com algumas variações, a ideia da “família escolhida”, de comunidade ou de agregação, está presente em vários contextos nacionais (América Latina, Europa e Sudeste Asiático), caracterizando uma dominante cultural de caráter transnacional que não se limita ao eurocentrismo ocidental. Usamos o modelo estadunidense pela proliferação recente de artefatos culturais (documentários, filmes e seriados) que permite a visualização desses arranjos. No artigo “Is Kinship Always Already Heterosexual?” (2002), Judith Butler explora as complexas relações entre parentesco e sexualidade, desafiando a ideia de que o parentesco está intrinsecamente vinculado à heteronormatividade. Judith Butler (2002) questiona a noção dominante de que as estruturas de parentesco e as relações familiares são fundamentadas em um modelo heterossexual, sugerindo que essa visão não só é reducionista, mas também reforça normas que excluem e marginalizam outras formas de configuração familiar. Butler começa argumentando que a teoria tradicional do parentesco tende a assumir uma base heteronormativa, em que a relação entre pais e filhos é estabelecida exclusivamente em termos heterossexuais. Esse pressuposto ignora e desconsidera a existência e a validade

de outras formas de relacionamento e de estrutura familiar, como as formadas por casais do mesmo sexo ou famílias não biológicas. Para Butler, essa visão limitada reflete e perpetua uma forma de exclusão social que não reconhece a diversidade das formas de vínculo e cuidado que existem fora dos moldes heterossexuais tradicionais.

A filósofa estadunidense enfatiza que o parentesco, como construção social e cultural, não deve ser visto como algo que decorre exclusivamente da sexualidade heteronormativa. Butler (2002) argumenta que o parentesco pode e deve ser reimaginado e compreendido em termos de diferentes formas de relacionamento e afeto, que não são necessariamente ligadas à heterossexualidade. Ela desafia a suposição de que o parentesco é sempre baseado em relações sexuais heterossexuais, apontando para a necessidade de uma teoria mais inclusiva e flexível que reconheça a variedade de configurações familiares e os modos diversos de cuidado e apoio. Butler também discute a importância de desestabilizar as normas e categorias tradicionais que restringem o entendimento do parentesco, argumentando que a heteronormatividade não deve ser a lente única para a análise das relações familiares. Ao fazer isso, ela sugere que é possível criar um conceito de parentesco mais abrangente e inclusivo, que valorize e reconheça as diversas formas de relacionamentos e estruturas familiares presentes na sociedade contemporânea.

As noções de *house* (casa), *family* (família) e *mother* (mãe) foram reinventadas pela comunidade gay negra e latina estadunidense ao longo do século XX. São categorias fortemente ligadas à subcultura dos *balls* (bailes) e das *ball houses* (casas de baile). Para adentrar essas subculturas e funcionamentos, sugerimos o legendário documentário *Paris is Burning* (Jennie Livingston, 1990), bem como a recente série de Ryan Murphy, Brad Falchuk e Steven Canals, *Pose* (2018, 2019, 2021 – três temporadas). O *reality show RuPaul Drag Race* (2009-presente) ajudou também a popularizar alguns elementos dessa subcultura no contexto mainstream de entretenimento. Uma *drag mother* é uma mentora que acolhe jovens sob sua guarda. A ideia é fortemente ligada à inclusão de uma “novata” na cena drag, como muitas vezes é mencionado no *reality show* apresentado por RuPaul. Todavia, na cena gay estadunidense, as “mães drags” muitas vezes são responsáveis pela acolhida de jovens gays (*drags* ou não) que frequentemente são expulsos de casa pelas próprias famílias, em função da homofobia familiar. Estes jovens, após serem acolhidos pela “mãe drag”, frequentemente são acolhidos nos termos de um novo lar, dividindo uma mesma residência ou apartamento, “adotam” o sobrenome da mãe e, não raro, intitulam esse núcleo agregador de *drag family* ou *chosen family* (a família escolhida, a família por afinidade). As “casas” [*houses*] funcionam como famílias substitutas para jovens gays ou transgêneros que enfrentaram a rejeição e o abandono por parte de suas famílias biológicas, em função de orientação sexual ou expressão de gênero.

Em cenários menos glamourosos, essa dinâmica se repete: é assim que se organizam coletivamente, para ter acesso a comida e abrigo, não só nos Estados Unidos, mas também no Brasil e América Latina afora, grupos de transexuais, travestis e homens gays que sobrevivem como trabalhadores do sexo¹. Em circunstâncias precárias de

¹ Quem define o que é “afeto” quando o adjetivo “homoafetivo” é invocado? Cf. ALÓS (2019) e ALÓS (2020).

moradia, de vida “laboral” e de atividades de subsistência, essas “famílias” dependem da vida coletiva e comunal para sobreviver, não raro vivendo à margem da legalidade, em função do mercado do sexo, do convívio com as drogas e com a criminalidade (pequenos furtos, estelionato, “golpe do suadouro” ou envolvimento de pequeno porte com o tráfico de drogas). A maior parte dos membros dessas “famílias” não têm nada a ganhar com o direito ao casamento ou com as implicações patrimoniais do direito ao casamento entre duas pessoas do mesmo sexo. Ao contrário, com o direito ao casamento, uma certa modalidade de vivência LGBTQQIAPN+ (branca, gentrificada, monogâmica e homo/cis-normativa) ganha a atenção e a visibilidade, relegando esses outros sujeitos e essas outras vivências ainda mais para as trevas do não reconhecimento².

Certos mecanismos jurídicos, como o casamento, ainda que permitam o reconhecimento de alguns perante o Estado, relegam ainda mais para o esquecimento justamente aqueles que estão mais vulneráveis na comunidade LGBTQQIAPN+. Repetimos aqui a pergunta que fica sugerida na problematização exposta por Judith Butler (2002): será que nos interessa esse tipo de reconhecimento por parte do Estado, que deixa para trás inúmeros de nossos irmãos e irmãs³? Há uma perversidade cruel ao nomear o casamento entre pessoas de mesmo sexo de homoafetivo, e de usar a homoafetividade como premissa para reivindicar o direito: desde quando os heterossexuais precisaram invocar a afetividade como pré-requisito para o casamento? E os casamentos por conveniência? E os casamentos por dinheiro? E os casamentos políticos da Idade Média, que cumpriam a função de sedimentar alianças políticas entre reinos distintos, a despeito do afeto nutrido pelo casal em questão? Tais casamentos sempre existiram no mundo heterossexual e, embora não possam ser considerados a maioria, nem os mais legítimos perante o Estado, sua legalidade jamais foi questionada. Eles nunca precisaram invocar o afeto para assegurar alguma legitimidade:

Para um movimento sexual progressista, mesmo alguém que deseje tornar o casamento uma opção para não heterossexuais, a proposição de que o casamento deva se tornar a única maneira de sancionar ou legitimar a sexualidade significa um conservadorismo inaceitável. E mesmo se a questão não é em relação ao casamento, mas aos contratos legais, ainda surgem certos questionamentos: por que o casamento ou os contratos legais se tornariam a base segundo a qual os benefícios de atenção à saúde seriam concedidos? Por que não existiriam maneiras de se organizar os direitos de atenção à saúde de modo que todos, independente do estado civil, tenham acesso a eles? Se defendermos que o casamento é uma maneira de assegurar esses direitos, não estaríamos afirmando também que um direito tão importante quanto a atenção à saúde deve continuar sendo alocado com base no estado civil? Como isso afeta a comunidade dos não casados, dos solteiros, dos

² Conferir, a esse respeito, o livro de Sarah Schulman intitulado *The Gentrification of The Mind: Witness to a Lost Imagination* (Berkeley/London: University of California Press, 2012).

³ Apropriamo-nos aqui do uso dos termos “irmãos e irmãs” invocado ao longo de *A Queer Manifesto*, texto anônimo/coletivo colocado em circulação em 1990. A versão traduzida ao português está disponibilizada gratuitamente em <https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2016/11/SI_cad53_ManifestoQueerNation.pdf>.

divorciados, dos não interessados em casamento, dos não monogâmicos – e como o campo sexual torna-se assim reduzido, em sua própria legibilidade, se o casamento se torna a norma? (Butler, 2003, p. 230-231 – grifos nossos).

What Makes a Family é um drama que aborda questões cruciais relacionadas à família homoparental, à lesbianidade e ao direito à parentalidade. Baseado em uma história real⁴, o filme oferece uma visão comovente das batalhas jurídicas e emocionais enfrentadas por casais lésbicos na luta por reconhecimento e direitos parentais. O enredo do filme gira em torno de Samantha (interpretada por Brooke Shields) e sua parceira, que são uma família amorosa com uma filha pequena. Quando a parceira de Samantha falece inesperadamente, Samantha se vê forçada a enfrentar uma luta legal para manter a custódia da filha, uma vez que a lei não reconhece formalmente sua relação como mãe.

A presença de um casal lésbico como foco principal da narrativa é fundamental para a discussão sobre a visibilidade e o reconhecimento das famílias homoparentais. O filme expõe a realidade de que, apesar do amor e do compromisso entre Samantha e sua parceira, a estrutura familiar não é formalmente reconhecida pela lei. Isso ilustra um problema crucial para muitas famílias homoparentais: a falta de proteção legal que pode levar a desafios significativos, especialmente em situações de crise, como a morte de um dos parceiros. A lesbianidade é um aspecto central do filme, não apenas como uma característica das protagonistas, mas como um fator que influencia profundamente a dinâmica familiar e os direitos legais. A história aborda como a orientação sexual pode ser um obstáculo no reconhecimento legal das famílias e como isso pode afetar a capacidade de um parceiro de obter a custódia de uma criança que foi criada como filha de ambos os parceiros.

O filme enfatiza a importância do direito à parentalidade e os desafios enfrentados por casais do mesmo sexo quando a legislação não os reconhece como pais legais. Samantha, a protagonista, enfrenta uma batalha judicial para provar que, apesar de não ter laços biológicos com a filha, ela é uma mãe de fato e deve ter os mesmos direitos legais que um pai biológico. Essa luta destaca uma questão crucial: a necessidade de uma reforma legal que garanta que todos os tipos de famílias sejam igualmente reconhecidos e protegidos. *What Makes a Family* traz uma representação significativa das

⁴ O processo judicial foi iniciado por Casey Bowers para obter a guarda de sua filha após a morte de sua companheira, Janet Bowers. Janet Bowers faleceu em novembro de 1996, e a batalha judicial de Casey começou imediatamente após a sua morte. O caso arrastou-se por vários anos, refletindo a complexidade e a dificuldade da disputa legal. Durante esse período, Casey teve que enfrentar não apenas desafios jurídicos significativos, mas também o estigma social e a falta de precedentes legais claros para proteger os direitos das famílias homoparentais. Essa longa batalha destacou a necessidade urgente de reformas legais para garantir que casais do mesmo sexo e suas famílias tenham os mesmos direitos e proteções legais que as famílias tradicionais. Casey Bowers conseguiu a guarda da filha após uma batalha judicial prolongada e desgastante. A decisão final a favor de Casey foi proferida em 2002, permitindo que ela mantivesse a guarda da filha que havia sido criada por elas duas como um casal. O caso destacou as lacunas na legislação existente e a necessidade de uma reforma legal para garantir que casais do mesmo sexo e suas famílias sejam formalmente reconhecidos e protegidos.

dificuldades enfrentadas por famílias homoparentais, especialmente casais lésbicos, em relação ao reconhecimento e direitos parentais. Ao ilustrar a batalha de Samantha por manter sua família unida após a perda de sua parceira, o filme oferece uma visão crítica sobre a necessidade de uma legislação mais inclusiva e equitativa. A obra destaca a importância de reconhecer todas as formas de família e garantir que todos os pais tenham o mesmo acesso a direitos e proteção legal, independentemente de sua orientação sexual.

3 HOMOFOBIA FAMILIAR

Não custa lembrar que a homofobia é muitas vezes exercida pelos próprios pais, os tutores naturais e legítimos dos filhos, ideia assegurada pelo Estado. Partindo de sua própria experiência biográfica, a autora demonstra o quanto a segregação do membro homossexual da família pode ser simultaneamente produtiva, rentável e de interesse para outros membros dessa mesma família, em termos de distribuição de afeto, por exemplo, ou mesmo de bens. Saber que um irmão é gay, por exemplo, faz com que o membro da família que detenha essa informação tenha privilégio epistêmico sobre o sujeito gay. Não raro, irmãos heterossexuais têm a ganhar com a expulsão de um irmão gay do lar, ou mesmo apenas com a ‘deserdação’, pois isso aumenta o que cada um dos irmãos heterossexuais recebe no momento de divisão patrimonial, em caso de partilha de bens ou herança. Sarah Schulman, renomada autora estadunidense e ativista *queer*, explora a complexa dinâmica da homofobia em vários contextos, incluindo o ambiente familiar, em seu trabalho crítico e analítico. A noção de “homofobia familiar”, conforme discutida por Schulman, reflete a maneira pela qual a discriminação contra pessoas *queer* manifesta-se dentro do núcleo familiar, revelando formas sutis e explícitas de rejeição e opressão que podem ser igualmente prejudiciais e duradouras.

Schulman argumenta que a homofobia familiar é não apenas um aspecto da homofobia em geral, mas também uma dimensão particularmente insidiosa e íntima da opressão. Essa forma de homofobia ocorre quando membros da família rejeitam ou discriminam indivíduos com base em sua orientação sexual ou identidade de gênero. A rejeição familiar pode variar desde a negação direta da identidade *queer* de um membro da família até formas mais sutis de exclusão e desvalorização. Um dos pontos centrais na discussão de Schulman é a ideia de que a família, muitas vezes vista como um refúgio seguro e um espaço de apoio, pode se tornar um local de profundo sofrimento para aqueles que não se conformam com as normas heteronormativas. A homofobia familiar pode se manifestar de várias maneiras, incluindo a rejeição explícita, a pressão para “se ajustar” às normas heterossexuais, e a invalidação das experiências e identidades que não se adaptam a uma matriz cis/heteronormativa.

Schulman também destaca como a homofobia familiar pode perpetuar um ciclo de isolamento e invisibilidade. Quando a família, que é frequentemente uma das principais fontes de suporte e validação, recusa-se a aceitar um membro em função de transexualidade ou de sua orientação sexual não normativa, isso pode levar ao afastamento social e à falta de redes de apoio. O impacto emocional pode ser devastador, resultando em uma série de problemas como depressão, ansiedade e sensação de inadequação. Outro aspecto importante da análise de Schulman é a forma como a

homofobia familiar pode ser perpetuada por normas culturais e sociais mais amplas. A pressão para manter a conformidade com padrões heteronormativos muitas vezes se reflete nas expectativas familiares, criando um ambiente onde a homofobia pode ser internalizada e manifestada de maneira mais insidiosa. A aceitação da heteronormatividade como norma não questionada dentro da família pode reforçar e justificar comportamentos discriminatórios, contribuindo para a continuidade da opressão. Schulman defende a necessidade de reconhecer e abordar a homofobia familiar como um problema central na luta pelos direitos LGBTTTQIAPN+. Ela propõe que a mudança começa com a conscientização e a educação dentro das famílias e da sociedade mais ampla. Envolver-se em diálogos abertos sobre identidade e orientação sexual, desafiando normas heteronormativas e promovendo a aceitação, é um passo crucial para combater a homofobia familiar.

Talvez seja necessário lembrar, as famílias também costumam ser corruptas, muito mais frequentemente do que gostaríamos de admitir. Há casos de famílias homoparentais lésbicas, em que uma das mães é mãe biológica e a outra mãe afetiva da criança, nas quais a mãe biológica descaradamente tripudia, na hora do divórcio, chantageando a mãe afetiva, de forma a ter ganho em termos de propriedade, jogando com o maior reconhecimento da maternidade biológica. Em outros casos, os avós reivindicam o direito à parentalidade, nos casos infelizes em que o pai ou a mãe biológicos da criança falecem. Isso pode ser observado, no campo ficcional, no filme estadunidense *What Makes a Family* ["O que constitui uma família"], de 2006, estrelado por Brooke Shields, como já mencionamos anteriormente. No campo jurídico brasileiro, podemos mencionar a batalha jurídica travada por Maria Eugênia (companheira de Cássia Eller) para poder manter a guarda do filho de Cássia após seu falecimento, que foi reivindicada pelos avós.

Parece-nos inevitável recuperar o drama encenado publicamente por Maria Eugênia para assegurar seus direitos parentais relativos a Francisco, filho biológico de Cássia Eller. A batalha jurídica travada pela companheira de Cássia Eller após a morte da cantora é um caso emblemático que ilustra as complexidades e desafios enfrentados por famílias homoparentais no Brasil em relação aos direitos parentais e ao reconhecimento legal. Cássia Eller, uma das cantoras mais icônicas do Brasil, faleceu em 29 de dezembro de 2001, vítima de um infarto. Na época de sua morte, Cássia Eller estava em um relacionamento com Maria Eugênia, e ambas haviam criado juntas o filho de Eller, Francisco (conhecido como "Chicão"), que nasceu em 1997. Embora Maria Eugênia tenha sido uma figura crucial na vida de Chicão e tenha exercido um papel significativo como mãe, a situação legal estava longe de ser simples.

A disputa envolveu a família biológica de Cássia Eller, incluindo seu pai e outros parentes, que também reivindicaram a guarda do menino. A falta de um reconhecimento legal formal para a relação entre Cássia Eller e Maria Eugênia (à época) e a ausência de um acordo formal de guarda ou um documento legal que reconhecesse Maria Eugênia como mãe complicaram ainda mais a situação. Naquele momento histórico, a legislação brasileira não oferecia um reconhecimento claro para as relações homossexuais, e não havia leis específicas para garantir os direitos parentais de parceiros do mesmo sexo. Isso significava que, sem um contrato formal ou reconhecimento legal, Maria Eugênia teve que lutar no sistema jurídico para provar sua relação e seu papel

como mãe de fato para Chicão. A disputa legal envolveu a família biológica de Cássia Eller, que, de acordo com a legislação da época, tinha direitos legais sobre a guarda do menor.

O processo foi longo e desgastante, refletindo as barreiras jurídicas enfrentadas por casais homossexuais. A batalha jurídica não apenas trouxe à tona as dificuldades enfrentadas por Maria Eugênia, mas também destacou a necessidade de reformas legais para garantir direitos iguais para famílias homoparentais. Em 2002, após meses de disputas judiciais e uma grande atenção da mídia, Maria Eugênia conseguiu garantir a guarda de Chicão. A decisão do tribunal foi um marco importante para o reconhecimento dos direitos das famílias homoparentais, embora ainda houvesse muitas questões não resolvidas em relação aos direitos legais de casais do mesmo sexo no Brasil⁵

4 HOMOFOBIA E FICÇÃO

Sarah Schulman trata da questão da homofobia familiar não apenas sob o ponto de vista teórico, mas também sob o ponto de vista literário. A autora apresenta a noção em seu livro *Ties That Bind: Familiar Homophobia and Its Consequences* (há tradução de um importante capítulo disponível em língua portuguesa). Todavia, bem antes de se dedicar a essa discussão com um olhar teórico-crítico, Schulman *encena ficcionalmente o modus operandi* da homofobia familiar em um trecho de seu romance *Rat Bohemia*, de 1995. No romance em questão, o personagem Dave, um homem gay, rememora um traumático evento ocorrido em sua infância, que foi fundamental na constituição dos laços familiares que ele constrói posteriormente com seus irmãos.

No trecho (longo) a seguir, extraído do romance *Boêmia dos ratos* (primeira edição em inglês, 1995; tradução para o português em 1997), o personagem Dave, um homem gay adulto, rememorando a hostilidade do pai e dos irmãos com relação a si mesmo, narra o momento em que decide resistir às investidas homofóbicas do pai. Esse foi, sintomaticamente, também o momento em que os irmãos de Dave foram recrutados, ou ainda, capturados, pela homofobia do pai e inscritos no regime da homofobia familiar. Dave refere-se aos pais e aos irmãos como o “esquadrão da morte”:

Quando percebi o que estava acontecendo, iniciei uma investigação minuciosa das táticas e estratégias do esquadrão de morte dos meus pais. Foi quando percebi, pela primeira vez, como meu irmão e minha irmã foram recrutados habilmente. Foi em um domingo frio do inverno de 1968. Eu tinha dez anos. Minha irmã tinha sete e meu irmãozinho tinha três. Meu pai tinha alugado um carro para fazermos um passeio no campo, mas era fim de tarde e ainda não havíamos chegado ao nosso destino. Em vez disso, rodávamos por pequenas estradas rurais cercadas de copas de árvores cobertas de neve e arbustos de gelo.

Quando criança, meus modos femininos eram sempre repreendidos. Era um desses meninos com a voz aguda e esganiçada, que agita as

⁵ Para maiores informações sobre a disputa jurídica, conferir CHICÃO (2021), EUGÊNIA (2018), JUIZ (2013), e LEON (2015).

mãos e fica afetado demais ao falar. Isso fazia com que meus pais se sentissem extremamente desconfortáveis. Tentaram de todas as maneiras possíveis transmitir sua reprovação do meu ego básico, começando na idade de quatro anos. Havia sempre um Dave invisível, um que nunca existiu nem podia existir, que esperavam encontrar miraculosamente a cada manhã à mesa do café. E quando, pelo contrário, tudo o que viam era um pequeno fracote, desmunhecando e com uma vontade de ferro, um pequeno maricas corajoso, ficavam extremamente irritados.

Meu pai, minha mãe e eu discutimos. Alguma coisa sobre lógica, a beleza do antiquado, a diversão de se perder. Acho que essas foram as opiniões que expressei. Meu pai, irritado por não estar sendo reverenciado, acabou parando o carro à beira da estrada e me mandando sair para a neve. Tudo isso porque eu não parava de dizer o que pensava. Fiquei no asfalto, apenas um menino, enquanto meu pai dava a partida. Mas ele não foi muito longe. Depois de avançar cerca de oito metros, o carro parou com o motor ligado. Alguma mão anônima abriu a porta de trás. O carro ficou ali, zumbindo no silêncio no inverno, enquanto seus passageiros sem rosto esperavam eu me aproximar, reaproximar.

O plano dele era óbvio. Pretendia deixar-me instantaneamente submisso pelo medo de ser abandonado. Eu deveria entrar em pânico e, depois, chorar, correr na direção deles com gratidão e desejo. Ele esperava anular a minha virilidade temporária, reduzindo-me novamente a uma criança impotente. Enfim, eu deveria correr na direção da porta aberta e tornar a entrar no carro, humilhado, submisso e, o mais importante, calado.

Mas, em vez disso, aconteceu outra coisa. Comecei a me afastar do carro, caminhando na direção contrária, nessa rua de mão única. Não precisei olhar para trás. Eles obviamente não haviam se movido. Continuei andando, com determinação, e não dominado por alguma emoção vingativa frívola. E, finalmente, após dobrar a curva, escutei o carro de meu pai dar a partida freneticamente, sabendo que agora ele teria de passar por caminhos secundários que não conhecia, para conseguir se aproximar de mim à minha maneira. Passou-se um certo tempo, longo o bastante para que eu me perdesse em um devaneio compreensivo, até que ele finalmente conseguiu achar o caminho de volta, ao longo da mesma estrada, a partir de seu começo, e me alcançou.

Não sei o que eu tinha imaginado encontrar dentro do carro. Se tivesse imaginado algo, provavelmente seriam os quatro dissecando racionalmente o mapa, tentando alcançar seu destino com eficácia, que era eu. Mas, surpreendentemente, quando caí com chape no banco traseiro, fui recebido por minha irmã e meu irmão chorando incontrolavelmente, com expressões de terror absoluto em seus

rostinhos. O que tinha acontecido comigo era a pior coisa que poderiam imaginar. Seu medo de minha experiência teria um efeito muito mais profundo em suas vidas do que a experiência que os apavorava teve realmente na minha. Esse foi o dia mais importante na vida do meu irmão e da minha irmã. Foi o dia em que aprenderam o medo, o dia que foram recrutados para aprender a matar (Schulmann, 1997, p. 82-83).

5 HOMONACIONALISMO E TERRORISMO DE ESTADO HETEROSSEXUAL

O conceito de *homonacionalismo* foi desenvolvido por Jasbir Puar em *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times* (2007). O termo descreve como os direitos das populações LGBTTTQIAPN+ são utilizados por Estados-Nação para promover uma agenda nacionalista e excluir certos grupos, especialmente aqueles que não se alinham com a visão dominante de cidadania e de moralidade. Em outras palavras, o homonacionalismo refere-se à apropriação dos direitos e visibilidades LGBTTTQIAPN+ para fortalecer narrativas de superioridade nacional e cultural, muitas vezes em detrimento de outras minorias étnicos/nacionais e em um contexto de exclusão e xenofobia.

O conceito visa analisar as complexas interações entre sexualidade, nacionalismo e poder, e como essas dinâmicas impactam a vida das pessoas *queer*. O termo *homonacionalismo* refere-se à incorporação de discursos *queer* por estados e nações como parte de uma estratégia de construção de uma imagem positiva e inclusiva perante a comunidade internacional. Em outras palavras, os Estados utilizam a causa *queer* para promover uma imagem de progressismo e tolerância, muitas vezes como uma forma de legitimar políticas internas e externas. No entanto, essa promoção da diversidade sexual muitas vezes mascara ou justifica outras formas de opressão. Puar argumenta que o homonacionalismo surge no contexto das mudanças políticas e sociais após os ataques de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos. O discurso sobre os direitos *queer* foi progressivamente adotado e promovido por muitos governos ocidentais como uma forma de contraposição ao “Oriente Islâmico” visto como repressivo em relação à sexualidade. Isso criou uma dicotomia simplista entre o Ocidente “tolerante” e o Oriente “intolerante”, que serviu como justificativa para intervenções militares e políticas discriminatórias.

Jasbir Puar argumenta que, em muitos casos, os direitos LGBTTTQIAPN+ são celebrados e promovidos como um sinal de progresso e modernidade, especialmente em países ocidentais. No entanto, essa promoção frequentemente vem acompanhada de uma crítica às nações que são vistas como menos avançadas ou civilizadas, geralmente por questões de sexualidade, de gênero e de cis-heteronormatividade. Esse processo é uma forma de *soft power*, em que os estados ocidentais utilizam a aceitação dos direitos LGBTTTQIAPN+ para se diferenciarem e se colocarem em uma posição superior em relação a outros países. Puar explora como o Estado desempenha um papel crucial na construção e regulação das normas de sexualidade. Ela argumenta que a promoção dos direitos LGBTTTQIAPN+ dentro de uma estrutura nacionalista não apenas visa à inclusão, mas também à exclusão de outros grupos considerados “não conformes” com os valores e a moralidade nacional. Esse processo de inclusão/exclusão reflete um

Terrorismo de Estado Heterossexual, que é uma forma de controle social que impõe normas heteronormativas e patriarcais.

O Terrorismo de Estado Heterossexual refere-se à maneira como o Estado, sob o pretexto de promover a ordem e a segurança, impõe e reforça normas culturais e jurídicas cis-heteronormativas. Isso pode se manifestar em políticas que marginalizam ou criminalizam comportamentos não heteronormativos, ou em práticas que visam sustentar a estrutura familiar tradicional como ideal. Um ponto central no trabalho de Puar é a intersecção entre homonacionalismo e racismo. Ela argumenta que o homonacionalismo muitas vezes está ligado a uma narrativa racializada que diferencia “nós” (os ocidentais civilizados e progressistas) de “eles” (os não ocidentais, muitas vezes retratados como bárbaros ou atrasados). Essa narrativa é usada para justificar políticas xenofóbicas e racistas, ao mesmo tempo em que promove uma imagem de abertura e tolerância. Por exemplo, os discursos sobre os direitos LGBTTTQIAPN+ em muitos contextos ocidentais frequentemente contrastam com as práticas culturais de outras nações que são percebidas como menos avançadas. Essa retórica não só serve para reforçar uma hierarquia racial e cultural, mas também para justificar a intervenção e a imposição de normas ocidentais a outras culturas. É o que vem ocorrendo, nas últimas décadas, com o *pink washing* nacionalista promovido pelas políticas públicas do Estado de Israel: por um lado, vendem uma imagem de nação avançada, liberal e tolerante promovendo o turismo gay, paradas da diversidade sexual e a tolerância com gays e lésbicas nas forças armadas; por outro lado, aperta o cerco e a perseguição às minorias étnicas e aos palestinos dentro de seu território nacional.

Outro exemplo citado por Puar é o uso dos direitos LGBTTTQIAPN+ em nações como a Islândia, que se apresenta como um modelo de igualdade e progresso. Em contraste, muitas nações do Oriente Médio e do Sul Global são retratadas de maneira negativa, com suas práticas culturais e legais frequentemente criticadas sob uma lente ocidental que privilegia a heteronormatividade e a cultura ocidental. Esse tipo de narrativa é usado para consolidar a posição de poder das nações ocidentais e promover a ideia de que a aceitação dos direitos LGBTTTQIAPN+ é um marcador de civilização e progresso. Essa estratégia não só invisibiliza as complexidades culturais e políticas locais, mas também promove uma forma de nacionalismo que exclui e marginaliza.

As críticas ao homonacionalismo destacam que, embora a visibilidade e os direitos LGBTTTQIAPN+ sejam importantes, a maneira como são usados para promover agendas nacionalistas pode ser prejudicial e exclusivista. Ao elevar certos direitos a um *status* de superioridade, o homonacionalismo pode marginalizar ainda mais aqueles que não se encaixam nos padrões normativos, reforçando uma hierarquia de valores que é prejudicial e divisiva, em especial com relação a populações etnicamente minoritárias, populações racializadas ou grupos religiosos já estigmatizados. Além disso, o foco na aceitação dos direitos LGBTTTQIAPN+ como uma forma de progresso pode obscurecer outras formas de opressão e desigualdade que não são abordadas pelas políticas nacionais. Isso cria uma falsa impressão de progresso e igualdade, enquanto outras formas de discriminação e exclusão continuam a existir.

Através da análise dessas dinâmicas, Puar desafia-nos a repensar a maneira como as políticas de identidade e os direitos são utilizados em contextos globais. Em última análise, seu trabalho nos lembra da importância de uma abordagem crítica que

não apenas busca a inclusão, mas também questiona as estruturas de poder que moldam as nossas identidades e experiências. Ao refletir sobre o homonacionalismo e o Terrorismo de Estado Heterossexual, somos convidados a considerar como podemos promover uma verdadeira justiça social e igualdade, sem cair na armadilha da exclusão e do nacionalismo que muitas vezes acompanha o avanço dos direitos individuais.

A interseção entre *homonormatividade* e *neoliberalismo* oferece um campo fértil para análise crítica das formas como a aceitação das identidades LGBTQQIAPN+ é moldada e gerida dentro das estruturas sociais e econômicas contemporâneas. A noção de homonormatividade, proposta por Lisa Duggan (2002), refere-se à maneira como a aceitação de identidades LGBTQQIAPN+ é frequentemente limitada a modelos normativos e assimilacionistas que se ajustam às normas heteronormativas e patriarcais. O neoliberalismo, por sua vez, é um modelo econômico e político que enfatiza a privatização, a redução do papel do Estado na economia, e a promoção de valores de mercado e competição. Explorar a relação entre homonormatividade e neoliberalismo envolve analisar como a aceitação e a visibilidade das identidades LGBTQQIAPN+ são moldadas dentro de um contexto neoliberal, e como isso pode influenciar e limitar a forma como os direitos LGBTQQIAPN+ são entendidos e promovidos.

Conforme definido por Lisa Duggan, homonormatividade é a tendência dentro da aceitação dos direitos LGBTQQIAPN+ de se conformar com padrões cis-heteronormativos e patriarcais. A ideia central é que a aceitação e a visibilidade de identidades LGBTQQIAPN+ são muitas vezes condicionadas à sua conformidade com normas tradicionais de sexualidade e gênero, como o casamento monogâmico e a criação de famílias nucleares. A homonormatividade reflete uma abordagem assimilacionista em que a aceitação de identidades LGBTQQIAPN+ está condicionada a comportamentos e identidades que não desafiam (tampouco afrontam ou perturbam) as normas cis-heteronormativas estabelecidas. Em vez de questionar e transformar essas normas, a homonormatividade promove uma forma de inclusão que reforça as estruturas sociais e econômicas já existentes, promovendo uma retroalimentação da hegemonia branca, burguesa e cisnormativa.

O neoliberalismo promove uma visão em que o mercado é o melhor regulador da sociedade e da economia, priorizando a eficiência e a liberdade econômica sobre a intervenção estatal. A conexão entre homonormatividade e neoliberalismo é complexa e multifacetada. O neoliberalismo promove a ideia de que os indivíduos devem se adaptar às normas e dinâmicas de mercado, enfatizando a responsabilidade individual e a autossuficiência. Da mesma forma, a homonormatividade enfatiza a aceitação de identidades LGBTQQIAPN+ que se conformam aos padrões normativos, como o casamento tradicional e a estrutura familiar nuclear. Por exemplo, a aceitação do casamento entre pessoas do mesmo sexo/gênero pode ser vista como um avanço progressista, mas frequentemente está alinhada com um modelo de casamento tradicional que reflete valores heteronormativos e patriarcais. O mercado, por sua vez, vê a inclusão das identidades LGBTQQIAPN+ como uma oportunidade de expandir seu alcance e atrair novos consumidores. Empresas e marcas frequentemente adotam posturas de apoio aos direitos LGBTQQIAPN+ para atrair consumidores e melhorar sua imagem. Isso pode incluir a promoção de produtos e serviços voltados para o público LGBTQQIAPN+ e a participação em eventos como o *Gay Pride Parade* (paradas

do orgulho gay). No entanto, essa visibilidade muitas vezes está ligada a uma imagem de aceitação que se alinha com os padrões heteronormativos. Isso pode resultar em uma forma de aceitação que prioriza o lucro e a imagem de marcas sobre a verdadeira inclusão e transformação social.

A aceitação das identidades LGBTTTQIAPN+ pode ocorrer dentro dos padrões existentes, sem desafiar a estrutura subjacente de poder e desigualdade. Em vez de promover uma transformação das normas sociais e econômicas, a inclusão é muitas vezes limitada a comportamentos e identidades que se ajustam aos padrões normativos. A promoção de uma visão normativa da sexualidade e do gênero pode resultar na exclusão de alternativas e formas de identidade que não se alinham com os padrões heteronormativos. A homonormatividade, ao se adaptar aos valores neoliberais, pode reforçar a exclusão de identidades não conformes e limitar o alcance da inclusão. A aceitação das identidades LGBTTTQIAPN+ dentro de um contexto neoliberal é superficial e não aborda as questões estruturais de desigualdade e opressão. A inclusão que se alinha com os padrões normativos pode criar uma falsa impressão de progresso, enquanto outras formas de discriminação e marginalização permanecem intactas. A comercialização das identidades LGBTTTQIAPN+ é criticada por transformar questões de direitos e igualdade em produtos de mercado. A aceitação e a visibilidade promovidas por marcas e empresas podem ser vistas como uma forma de exploração e apropriação, em vez de uma verdadeira promoção da inclusão e da justiça social. A redução dos serviços públicos e a ênfase na responsabilização individual promovidas pelo neoliberalismo podem ter impactos negativos significativos para a comunidade LGBTTTQIAPN+. A falta de acesso a recursos e a suporte pode exacerbar as desigualdades e marginalizar aqueles que não se encaixam nos padrões normativos ou que enfrentam barreiras econômicas e sociais.

6 HOMONORMATIVIDADE E REPRESENTAÇÕES MUDIÁTICAS DE GAYS E LÉSBICAS

As séries *Ellen* (1994-1998, 5 temporadas) e *Will & Grace* (1998-2006, oito temporadas, mais uma temporada extra em 2017) são frequentemente analisadas no contexto de representações midiáticas de personagens gays e lésbicas que se conformam com normas heteronormativas, muitas vezes em detrimento de uma aceitação mais ampla e inclusiva (excluindo, dos seus respectivos enredos, todas as outras possibilidades de expressão sexual e de gênero subsumidas na sigla LGBTTTQIAPN+).

Ellen é um exemplo notável de concessão aos princípios da homonormatividade devido à maneira como a série tratou a identidade sexual de sua protagonista, Ellen Morgan (interpretada por Ellen DeGeneres). Embora a série tenha sido pioneira ao retratar uma protagonista lésbica, o enredo e o desenvolvimento dos personagens muitas vezes se alinhavam com padrões heteronormativos. A personagem Ellen Morgan, ao se assumir como lésbica, passou a se envolver em relacionamentos e situações que, embora fossem novos para a audiência, ainda eram representados de maneira a se conformar com um modelo de relacionamento tradicional e monogâmico. A construção narrativa da série *Ellen* focava na aceitação social da protagonista e de sua identidade sexual dentro de um contexto que ainda estava profundamente enraizado

em normas heteronormativas. O sucesso da série estava muitas vezes vinculado à capacidade da personagem Ellen Morgan se ajustar a essas normas, e a série explorou a aceitação de sua sexualidade de maneira que se adequava ao público *mainstream*. Ellen Morgan é apresentada como uma personagem que, apesar de sua identidade lésbica, ainda se comporta e vive de uma maneira que é relativamente aceitável dentro das normas sociais predominantes. A série evita explorar aspectos mais complexos e desafiadores da identidade LGBTQQIAPN+, como as questões enfrentadas por pessoas trans ou não binárias, que podem desafiar mais profundamente as normas heteronormativas. O foco em Ellen Morgan como uma mulher comum lidando com sua sexualidade de forma pessoal e emocional ajuda a moldar a aceitação de sua identidade de uma maneira que se conforma aos padrões normativos e é mais facilmente digerível para um público *mainstream*.

Will & Grace também é um exemplo de articulação da homonormatividade na construção do enredo dos episódios e no delineamento das personagens, embora de uma maneira um pouco diferente. A série é conhecida por sua abordagem humorística e leve das questões LGBTQQIAPN+, mas isso também reflete aspectos de homonormatividade. Os personagens principais, Will Truman e Grace Adler, estão envolvidos em relacionamentos e dinâmicas familiares que se alinham com padrões heteronormativos. Will Truman é um advogado bem-sucedido, e sua vida é retratada de uma maneira que se conforma com o ideal tradicional de sucesso e estabilidade, mas agora com uma identidade gay. Essa identidade gay, no entanto, desalinha-se muito pouco dos padrões hegemônicos de masculinidade branca burguesa. Jack McFarland, por sua vez, é apresentado como uma personagem estereotipada que, embora seja gay e fuja dos padrões hegemônicos de masculinidade branca estadunidense, é muitas vezes usado para fins cômicos e não necessariamente para refletir uma experiência LGBTQQIAPN+ mais complexa. A série promove uma aceitação da identidade gay que se ajusta aos padrões normativos e muitas vezes evita questões mais desafiadoras ou controversas.

A representação de Will como um homem gay “normal” que se encaixa nas normas sociais tradicionais pode ser vista como uma forma de conformidade com a homonormatividade em que a aceitação é condicionada à assimilação dos padrões heteronormativos. A série, embora inovadora em muitos aspectos, muitas vezes utiliza a identidade gay de seus personagens de uma forma que serve aos interesses comerciais e de entretenimento, em vez de desafiar profundamente as normas sociais. O humor da série frequentemente está alicerçado em estereótipos e comportamentos que são facilmente compreendidos e aceitos pelo público *mainstream*. Isso pode ser visto como uma forma de normalizar a presença gay na televisão, mas de uma maneira que não desafia os padrões estabelecidos e, em vez disso, os reforça. Paradoxalmente nos atreveríamos a afirmar que a personagem mais *queer* e não heteronormativa da série é Karen Walker, esposa do milionário Stanley Walker, justamente por não corresponder às expectativas normalmente depositadas em uma personagem heterossexual casada.

Ambas as séries, apesar de suas contribuições para a visibilidade LGBTQQIAPN+, também exemplificam como a representação pode ser condicionada a conformar-se a normas heteronormativas, limitando a verdadeira inclusão e transformação social. A aceitação das identidades LGBTQQIAPN+ é apresentada

dentro de um contexto que reforça padrões normativos e tradicionais. A inclusão é muitas vezes condicionada a uma conformidade com essas normas, o que pode marginalizar e invisibilizar identidades e experiências que desafiam esses padrões. As duas séries refletem uma modalidade de aceitação da diferença não heterossexual que é facilmente digerível para o público mainstream e que se ajusta às normas existentes.

REFERÊNCIAS

ALÓS, Anselmo Peres. O corpo disciplinado: uma leitura de “Sargento Garcia” (1982), de Caio Fernando Abreu. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 14, n. 21, p. 99-111, jan.-jun. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/94343/53234>.

ALÓS, Anselmo Peres. Traduzir o queer: uma opção viável? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis (UFSC), 2020, vol. 28, n. 2, e60099. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n260099>.

BUTLER, Judith. **Is kinship always already heterosexual?** *Differences: a journal of feminist cultural studies*, (13) 1, 2002, p. 14-44.

BUTLER, Judith. **O parentesco é sempre tido como heterossexual?** Tradução de Valter Arcajo da Ponte; Revisão de Plínio Dentzien. *cadernos pagu*, v. 21, p. 219-260, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/vSbQjDcCG6LCPbJScQNxw3D/?format=pdf&lang=pt>.

CHARLES, RuPaul (criação). *RuPaul’s Drag Race* (2009–2024). Estados Unidos: World of Wonder Productions, 2009-2024. Reality show televisivo, 16 temporadas. Exibido originalmente pelos canais Logo TV (2009–2016), VH1 (2017–2022) e MTV (2023–2024). Disponível em: <https://www.worldofwonder.net/rupauls-drag-race/>.

CHICÃO, filho de Cássia Eller. Mariana Gonzalez entrevista Francisco Ribeiro Eller, publicada em 13 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/01/13/chicao-filho-de-cassia-eller-batalha-das-minhas-maes-e-parte-do-que-sou.htm>.

DAVIS, Angela; BUTLER, Judith. **On Inequality**. Oakland, 2017. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=tTCzwF0ec-o.

DEGENERES, Ellen (criação). *Ellen* (1994–1998). Estados Unidos: ABC Studios; The Black/Marlens Company, 1994-1998. Série televisiva, 5 temporadas. Exibida originalmente pelo canal ABC.

DUGGAN, Lisa. The new homonormativity: the politics of neoliberalism. *In*: CASTRONOVO, Russ; NELSON, Dana D. (Eds.). **Materializing Democracy: toward a revitalized cultural politics**. Duke: Duke UP, 2002. p. 175-194.

EUGÊNIA, companheira de Cássia Eller: “Minha luta por Chicão”. 23 nov. 2018. Crescer. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crescer-25-anos/noticia/2018/11/eugenia-companheira-de-cassia-eller-minha-luta-por-chicao.html>.

JUIZ determina que filho de Cássia Eller continue com Maria Eugênia. 19 jan. 2013. Tribuna do Paraná. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/juiz-determina-que-filho-de-cassia-eller-continue-com-maria-eugenia/>.

KOHAN, David (criação); MUTCHNICK, Max (criação). Will & Grace (1998–2006; 2017–2020). Estados Unidos: KoMut Entertainment; NBC Studios; Universal Television, 1998-2020. Série televisiva, 8 temporadas (fase original) + 3 temporadas (revival). Exibida originalmente pelo canal NBC. Disponível em: <https://www.nbc.com/will-and-grace>.

LEON, Diego Ponce de. **Companheira de Cássia Eller fala sobre maternidade e vida ao lado de Chicão**. 11 maio 2015. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/mexerico/2015/05/11/noticias-mexerico,167571/companheira-de-cassia-eller-fala-sobre-maternidade-e-vida-ao-lado-de-c.shtml>.

MURPHY, Ryan (criação); FALCHUK, Brad (criação); CANALS, Steven (criação). Pose (2018–2021). Estados Unidos: Fox 21 Television Studios; FX Productions, 2018-2021. Série televisiva, 3 temporadas. Exibida originalmente pelo canal FX. Disponível em: <https://www.fxnetworks.com/shows/pose>.

PARIS is Burning (Estados Unidos). Direção, Roteiro e Produção de Jennie Livingston). Produção Executiva: Helaine Head. Fotografia: Jennie Livingston. Montagem: Christine Kosofsky. Música: David Kershenbaum. Distribuição: Miramax Films. Documentário, 1990, 78 minutos. Elenco: Pepper LaBeija, Dorian Corey, Willie Ninja, Jay Jay, Venus Xtravaganza, Freddie Pendavis, Ana Sanchez.

PUAR, Jasbin. **Terrorist assemblages: homonationalism in queer times**. Durham: Duke University Press, 2007.

SCHULMAN, Sarah. **Ties that bind: familial homophobia and its consequences**. The New Press: New York, 2009.

SCHULMAN, Sarah. **Israel/Palestine and the queer international**. Duke University Press, 2012.

SCHULMAN, Sarah. **The gentrification of the mind: witness to a lost imagination**. Berkeley: University of California Press, 2012.

SCHULMAN, Sarah. **Stagestruck: theater, AIDS and the marketing of gay america**. Chapel Hill: Duke University Press 1998.

SCHULMAN, Sarah. **My American History**: gay and lesbian life during the Reagan/Bush years. New York: Routledge, 1994.

SCHULMAN, Sarah. **Boêmia dos ratos**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SCHULMAN, Sarah. **Rat Bohemia**. 2. ed. Vancouver: Arsenal Pulp Press, 2011.

WARNER, Michael (Ed.). **Fear of a queer planet**: queer politics and social theory. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1993.

WHAT MAKES a family (Estados Unidos). 2006. Direção: Peter Levin. Roteiro: Gina Wendkos. Produção: Lori Jo Nemhauser, Robert M. Sertner. Produção Executiva: Angela Mancuso. Distribuição: Lifetime Television. Elenco Principal: Brooke Shields (como Samantha), Cherry Jones (como Lisa), Piper Laurie (como a mãe de Samantha), Isaiah Washington (como o advogado de Samantha), Margo Martindale (como a avó da criança). Duração: 96 minutos.

O consumo, o vazio e as implícitas relações autoritárias: uma discussão teórica

Consumption, emptiness, and implicit authoritarian relations: a theoretical discussion

LUCIANO HENRIQUE DINIZ ANDRADE

Mestrando no PPGRSOCIO (UFU)

luciano.andrade@ufu.br

ANTÔNIO CARLOS LOPES PETEAN

Professor no Instituto de Ciências Sociais (UFU)

antonio.petean@ufu.br

Resumo: O presente ensaio propõe uma reflexão crítica sobre a correlação entre consumo, excesso, vazio e desorientação nas sociedades pós-modernas. Parte-se da hipótese de que o excesso material e o vazio subjetivo não são excludentes, mas dimensões coexistentes da experiência contemporânea. A partir dessa premissa, discute-se a redução das relações dirigistas, o declínio do amor, o arrefecimento da paixão e a narcisificação do eu, bem como os processos de personalização e individualização no interior da lógica consumista. O corpo é tomado como categoria analítica central, evidenciando sua transformação em mercadoria e seu papel na configuração das subjetividades na cultura pós-moderna.

Palavras-chave: consumo; vazio; pós-modernidade; corpo; personalização.

Abstract: This essay offers a critical reflection on the correlation between consumption, excess, emptiness, and disorientation in postmodern societies. It begins with the hypothesis that material excess and subjective emptiness are not mutually exclusive, but rather coexisting dimensions of contemporary experience. Based on this premise, the discussion explores the reduction of directive relationships, the decline of love, the waning of passion, and the narcissization of the self, as well as the processes of personalization and individualization within the consumerist logic. The body is taken as a central analytical category, highlighting its transformation into a commodity and its role in shaping subjectivities in postmodern culture.

Keywords: consumption; emptiness; postmodernity; body; personalization.

O presente ensaio propõe uma reflexão sobre a relação entre o sentimento de vazio, a vivência das incertezas e a tendência global de redução das relações autoritárias nas sociedades pós-modernas — contextos marcados pela abundância de produtos, informações, formas de lazeres e serviços. Partimos do pressuposto de que o excesso de bens disponíveis no mercado não se contrapõe ao vazio subjetivo e à sensação de falta em uma sociedade que anseia pela diminuição dos contratos sociais e pelo declínio das relações dirigistas.

A sociedade pós-moderna, como descreve Lipovetsky (2005), revela uma orientação global voltada à flexibilização das normas e ao declínio das relações dirigistas.

Esse processo se manifesta por meio do incentivo à pluralidade, à autonomia individual e à multiplicação de ofertas no campo dos estilos de vida. Observa-se a valorização de programas independentes nos esportes, nas terapias psíquicas, no turismo, na moda, nas relações afetivo-sexuais e em diversas outras esferas da vida social, que passam a ser regidas menos por imposições externas e mais por escolhas subjetivas.

Diante dessa constatação, poder-se-ia supor a inexistência de uma conexão direta entre o excesso, o vazio e o desejo de eliminação dos contratos sociais. Tal percepção, embora plausível em uma análise superficial, revela-se limitada ao se considerar o excesso como manifestação material e o vazio como dimensão subjetiva. Sob essa perspectiva, a relação entre ambos adquire contornos mais definidos e demanda uma investigação de suas implicações socioculturais. Com esse intuito, propõe-se aqui tomar o corpo como objeto de consumo — atravessado pelas dinâmicas de mercado e pelas promessas de liberdade que o consumo simbólico projeta —, a fim de problematizar os efeitos da lógica consumista sobre a experiência subjetiva na contemporaneidade.

Nesse sentido, este ensaio adota o corpo como categoria central de análise, especialmente em sua relação com o consumo, buscando compreender de que modo sua instrumentalização — em articulação com a abundância de bens, a valorização da autonomia individual e outros fenômenos típicos do pós-modernismo — pode contribuir para a produção do sentimento de vazio e de desorientação característicos das sociedades pós-modernas.

Na contemporaneidade, à vista de uma condição pós-moderna, conforme delineada por Lyotard (2015), imperam a fluidez e a efemeridade. Nesse cenário, observa-se, de um lado, a ausência de ideais orientadores, de certezas e de vínculos estáveis; de outro, uma abundância material que, longe de se opor a tais ausências, com elas coexiste e compõe o mesmo tecido social. A perspectiva modernista, marcada pela fé no progresso, nas revoluções e na potência transformadora da tecnologia, cede espaço a aspirações fragmentadas, à desconfiança nas instituições públicas e ao enfraquecimento das lutas políticas e dos laços comunitários. Como afirma Lipovetsky (2005, p. 18), “[...] a era da revolução, do escândalo, da esperança futurista, inseparável do modernismo, está acabada”.

Um dos sintomas desse novo horizonte de incertezas é a percepção de que, nas sociedades pós-modernas, as relações afetivas tornam-se progressivamente instáveis e voláteis. Essa tendência manifesta-se, por exemplo, no discurso recorrente sobre o declínio do amor e o arrefecimento da paixão. Ao abordar as razões desse esvaziamento afetivo, o filósofo Byung-Chul Han (2017) oferece uma leitura crítica. Para ele, não bastam as explicações que atribuem o fim do amor à liberdade ilimitada de escolha e à multiplicidade de possibilidades oferecidas ao sujeito.

A questão, segundo Han, é mais profunda, o desaparecimento do amor não pode ser compreendido unicamente por meio de diagnósticos sociológicos, pois envolve transformações estruturais na forma como o sujeito contemporâneo se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o tempo:

Mas essas teorias sociológicas do amor não percebem que, hoje, está em curso algo que sufoca essencialmente o amor, bem mais do que a

liberdade infinda ou as possibilidades ilimitadas. Não é apenas a oferta de outros *outros* que contribui para a crise do amor, mas a erosão do Outro, que por ora ocorre em todos os âmbitos da vida e caminha cada vez mais de mãos dadas com a narcisificação do si-mesmo. O fato de o outro desaparecer é um processo dramático, mas, fatalmente avança, de modo sorrateiro e pouco perceptível (HAN, 2017, p. 8-9).

Pensar sobre o desaparecimento do amor e sobre o arrefecimento da paixão nas sociedades pós-modernas implica considerar, simultaneamente, o desaparecimento do Outro. A invisibilidade do Outro, enquanto alteridade significativa, guarda estreita relação com a busca obsessiva por um corpo idealizado — uma busca que, não raro, resulta em frustração e alimenta o sentimento de vazio subjetivo. Nesse contexto, a imagem do corpo ideal, ao ser relacionado com o desejo, evidencia que o corpo passa a operar como uma mercadoria, em que seu valor é determinado pelo olhar social, pela cobiça que provoca e pela promessa de pertencimento que carrega. Trata-se de um modelo corporal reforçado pela lógica da sociedade de consumo.

Se o corpo ideal é desejado como mercadoria, os meios para alcançá-lo são ofertados pela indústria estética. Produtos estéticos, procedimentos cirúrgicos e fórmulas “milagrosas” compõem o arsenal simbólico à disposição dos sujeitos. A construção de um modelo de corpo a ser digerido e consumido, é sustentada por um receituário extenso, que envolve a prática de esportes, o consumo de alimentos saudáveis, o uso de suplementos vitamínicos e proteicos, além da crescente adesão às intervenções cirúrgicas.

Para além do receituário a ser consumido, Byung-Chul Han (2017) sustenta que o declínio do amor e o arrefecimento das paixões estão intimamente ligados à narcisificação do eu. Por isso, é pertinente indagar se a busca frenética pelo corpo ideal não é um dos sintomas da narcisificação dos sujeitos, pois ter um corpo segundo os padrões idealizados pela sociedade de consumo passa a ocupar um lugar privilegiado nas preocupações contemporâneas e, ao mesmo tempo, gera um desprezo por todos aqueles que estão distantes do modelo ideal.

Ademais, essa busca pelo corpo ideal é marcada pela urgência. O tempo necessário à sua conquista é constantemente reduzido por meio de soluções que prometem resultados imediatos. Academias flexibilizam horários, plataformas digitais oferecem métodos e produtos supostamente “seguros” e eficientes, e redes sociais amplificam tais discursos sem qualquer critério de verificação quanto à eficácia ou à segurança dessas práticas.

Outra questão relevante nas sociedades pós-modernas, conforme aponta Han (2017), diz respeito à impossibilidade de o sujeito narcísico reconhecer o outro em sua alteridade. O outro, enquanto diferença, desaparece. Não há espaço para a assimetria relacional no horizonte de um desejo voltado para a própria imagem, pois o outro não é percebido como sujeito, mas como reflexo — ou, no limite, como ruído. Nesse cenário, a busca obsessiva pelo corpo ideal intensifica a narcisificação do sujeito, inviabilizando uma relação verdadeiramente erótica e assimétrica com o outro, sobretudo quando este não corresponde aos padrões corporais idealizados e promovidos pelo mercado.

A morte do amor e o esvaziamento da paixão emergem, portanto, como sintomas de uma sociedade em que o sentimento de vazio se apresenta em meio à abundância, em que a busca pelo corpo ideal se torna ilimitada, rígida e violenta, evidenciando uma constante insatisfação, violação e autoritarismo com o próprio corpo. E, naqueles em quem a insatisfação se torna constante, o vazio passa a ser um sentimento presente, assim como o consumismo excessivo. Afinal, tudo passa a ser válido para se obter o corpo ideal desejado.

Todas as esferas são atualmente anexadas, cada vez mais depressa, por um processo de personalização multiforme. Na ordem psicoterapêutica, surgiram novas técnicas (análise transacional, grito primal, bioenergia) que exacerbam a personalização psicanalítica considerada demasiado intelectualista; prioridade dada aos tratamentos rápidos, às terapias humanistas de grupo, à libertação direta do sentimento, das emoções, das energias do corpo: a sedução investe todos os pólos, do *software* à descarga primitiva (Lipovetsky, 2005, p.44).

Se até aqui a análise privilegiou o corpo como eixo para refletir sobre a relação entre abundância e vazio, é necessário agora expandir o olhar para compreender como essa relação afeta a totalidade das dinâmicas sociais nas sociedades pós-modernas. Torna-se, portanto, pertinente indagar quais são os agentes responsáveis por fomentar a desorientação e a sensação de vazio nos sujeitos contemporâneos.

O consumidor, no atual contexto sociocultural, é avaliado não apenas por seus comportamentos de compra, mas, sobretudo, por suas sensações e desejos. O simbólico e o chamado consumo de moda, com temporalidade reduzida, o “império do efêmero” nas associações de Lipovetsky (2009), ganha força. Além disso, tem-se cada vez mais mercados especializados para atender aspirações cada vez mais individuais. No mundo atual, a flexibilidade está em evidência e, de acordo com Lipovetsky e Serroy (2011, p. 57), “as classes superiores já não consideram indigno comprar em *low cost*, e as marcas de luxo são conhecidas e desejadas por todos os grupos, inclusive os mais modestos.”

Falar de consumo é, inevitavelmente, falar de abundância e da multiplicidade de possibilidades que se abrem ao sujeito contemporâneo. O consumo não se restringe mais às práticas tradicionais de aquisição em espaços simbólicos como os *shoppintemplos*; ao contrário, manifesta-se em formas cada vez mais amplas e intangíveis. Entre elas, destaca-se o consumo informacional, intensificado no contexto de uma sociedade digital marcada pela atualização incessante dos conteúdos — um feed eterno, retroalimentado por algoritmos e desejos breves.

Diante desse panorama, impõe-se a pergunta: seria possível estabelecer uma correlação entre o excesso de produtos disponíveis no mercado, o excesso

de informações circulantes, a desorientação subjetiva e o sentimento de vazio que permeia a vida contemporânea? Em uma realidade onde tudo se torna quantificável — reflexo da infiltração progressiva do capital e da lógica mercantil em todas as esferas do cotidiano —, a resposta tende a ser afirmativa. Nesse contexto, o consumo de produtos voltados ao corpo — enquanto objeto simultaneamente de desejo, manipulação e alienação — ilustra essa correlação entre excesso e vazio.

De acordo com Boal (2013), um corpo mecanizado não é capaz de perceber problemas que o cercam, tornando-se limitado por um adestramento que retira sua capacidade crítica e reflexiva sobre as próprias condições cotidianas. Inserido em uma lógica marcada pelo efêmero e pela sobrecarga de produtos e informações, o sujeito contemporâneo vê a qualidade da vida cotidiana se diluir, tornando-a superficial e desprovida de profundidade.

Nesse sentido, Han (2022, p. 23) diagnostica com precisão os efeitos desse modo de vida, ao afirmar:

Hoje nós corremos atrás de informações sem obter nenhum *saber*. Tomamos ciência de tudo sem chegar a nenhum *conhecimento*. Vamos a todos os lugares sem obter nenhuma *experiência*. Nós nos comunicamos ininterruptamente, sem participar de nenhuma *comunidade*. Armazenamos imensas quantidades de dados sem buscar *memórias*. Acumulamos *friends* e *followers* sem toparmos com *outros*. Assim, as informações desenvolvem uma forma de vida sem constância e duração (HAN, 2022, p. 23).

Outro aspecto que merece atenção, por seu caráter paradoxal e contraditório, é a relação entre solidão e conexão. O Vale do Silício sustenta o discurso de que nunca estivemos tão conectados — uma afirmação que, embora tecnicamente precisa, exige reflexão crítica do contexto. Trata-se de uma sociedade cada vez mais imersa na mediação digital, em que o contato físico se torna secundário ou mesmo dispensável. No entanto, a ambiência virtual não reproduz integralmente as condições da ambiência física; pelo contrário, evidencia tensões e contradições que desafiam as formas tradicionais de vínculo e presença.

Em uma análise inicial, podemos pressupor que, havendo conexão, a solidão estaria ausente, diante da ideia de que conexão pressupõe uma relação entre sujeitos, ou uma conexão consigo mesmo. Contudo, no tempo atual, o sentimento de solidão e o vazio subjetivo e existencial só aumentam, deixando a “sociedade da conexão” deslocada. Como observam Lipovetsky e Serroy (2011), “jamais na história os homens tiveram tanta possibilidade de estar conectados uns com os outros pelas redes de comunicação e jamais tiveram um sentimento tão forte de isolamento.”.

Diante desse cenário, cria-se um impasse. Há um vazio espiritual, um sentimento de solidão, uma miséria subjetiva — e a questão que se impõe é: o que fazer? De que maneira o consumo se articula com a tentativa de “resolver” esse mal-estar

difuso? É justamente nesse ponto que o marketing e a propaganda encontram uma oportunidade privilegiada de atuação.

Para ilustrar a reflexão que se desenvolve, é pertinente rememorar uma situação emblemática: certa vez, deparei-me com uma propaganda da marca de biscoito *Club Social*, na qual a narrativa apresentava uma pessoa solitária, cuja condição mudava radicalmente após adquirir um pacote do produto. A partir desse gesto de consumo, ela passava a estar cercada por outras pessoas, em um ambiente de sociabilidade e aceitação. A mensagem implícita é clara: o consumo daquele item específico seria capaz de produzir pertencimento e conexão social.

Esse exemplo evidencia a capacidade do marketing contemporâneo de atribuir significados simbólicos a mercadorias ordinárias. Como observa Featherstone (1995, p. 33), “a propaganda é capaz de explorar e associar imagens de romance, aventura, exotismo, desejo, beleza, realização, progresso científico a mercadorias mundanas, tais como sabão, máquinas de lavar, carros e bebidas alcoólicas”. No caso citado, uma simples bolacha passa a operar como mediadora de sociabilidade, convertendo-se em promessa de alívio para a solidão cotidiana.

Desse modo, o consumo pode servir como uma espécie de conforto para a pobreza de espírito, da falta de vínculos afetivos e da desorientação existencial. Se falta o espiritual, o indivíduo tende a buscar a solução no material e é nesse “[...] estado de solidão e de miséria subjetiva que fundamenta, em parte, a escalada consumista, que permite à pessoa oferecer a si mesma pequenas felicidades como compensação pela falta de amor, de laços ou de reconhecimento.” (Lipovetsky e Serroy, 2011, p. 56).

Outro aspecto, não menos relevante que os anteriores, diz respeito à predominância da lógica da individualização no interior da esfera consumista. O consumo, logicamente, dialoga com a conjuntura social em que ele se encontra. Vivemos um tempo em que os estímulos à autorrealização são incessantes: tudo converge para a ideia de que é preciso tornar-se a “melhor versão de si mesmo”, investir em si como se o sujeito fosse uma empresa — uma marca gerenciável, autossuficiente e competitiva —, o indivíduo é seu próprio empreendedor. O foco em si mesmo, a gestão da própria imagem e o culto à performance subjetiva invadem o imaginário do consumo, transformando o eu em produto e projeto contínuo de aperfeiçoamento.

Ora, não é apenas a Amazon que pode personalizar a experiência do usuário em sua plataforma; o sujeito contemporâneo também é estimulado a personalizar seus gostos, suas práticas de lazer, seus hábitos de consumo — enfim, a configurar o mundo à imagem de suas preferências. No entanto, compartilhar pressupõe deslocar-se de si: envolve ceder, escutar, reconhecer a presença do outro, suspender o foco exclusivo no eu. Em tempos marcados pela lógica utilitarista da pergunta “o que eu vou lucrar com isso?”, por que o consumo seria concebido sob uma perspectiva coletiva?

Com uma infinidade de produtos e serviços voltados a satisfazer desejos individuais, o incentivo à partilha perde força diante do imperativo de gozar — de consumir para si, de viver encapsulado em experiências sob medida, voltadas à autossatisfação. Essa trajetória culmina em um processo de personalização que ultrapassa o consumo de bens e penetra as formas de subjetivação. Como observa Lipovetsky (2005, p. 17), esse processo se sustenta na emergência de “[...] novos valores que visam ao livre desenvolvimento da personalidade íntima, a legitimação do prazer,

o reconhecimento das exigências singulares, a moldagem das instituições de acordo com as aspirações dos indivíduos.”

Cada indivíduo com seu próprio mundo, seu divertimento particular, sua rotina específica, suas atividades personalizadas — e, diante disso, configura-se novamente um impasse: como atender, de forma eficaz, a singularidade de cada sujeito? O marketing e a propaganda exploram essa fragmentação, oferecendo produtos moldados sob medida para as preferências de cada consumidor.

É fundamental observar que essa mudança na lógica do consumo é histórica. Como destacam Lipovetsky e Serroy,

[...] até os anos 1970, os bens adquiridos e os símbolos do consumismo eram prioritariamente familiares: o carro, os aparelhos domésticos, o telefone, a televisão, o equipamento de som *hi-fi*. A era hipermoderna caracteriza-se por uma nova revolução consumista em que o equipamento concerne essencialmente aos indivíduos: o computador pessoal, o telefone móvel, o iPod, o GPS de bolso, os videogames, o smartphone (Lipovetsky e Serroy, 2011, p. 56 - 57).

Há uma música dos Racionais MC's, intitulada *Vida Loka (Parte II)*, em que se ouve o verso: “Mas em São Paulo, Deus é uma nota de cem”. Essa afirmação, na voz de Mano Brown, vocalista do grupo, pode ser interpretada como a evidência da centralidade do dinheiro nas dinâmicas sociais e afetivas que se estabelecem na metrópole — um símbolo da onipresença do capital nas relações humanas. Transpondo essa provocação para o campo do consumo, é possível questionar: se o dinheiro ocupa esse lugar quase sagrado, o consumo, em sua forma contemporânea, seria o novo Deus? Partindo do pressuposto teológico de que a divindade é onipresente, e considerando que o consumo está em toda parte — nas redes sociais, nas experiências afetivas, nos discursos terapêuticos, nos modos de vida —, poderíamos atribuir-lhe, simbolicamente, um caráter divino? Se, de fato, o consumo é onipresente, torna-se necessário refletir criticamente sobre os modos pelos quais essa onipresença se concretiza

Há uma propaganda da Tim, que contém o seguinte slogan: “Você, sem fronteiras”, que parece uma antecipação da lógica que contemplaria o consumo atualmente. No contexto atual, não há bloqueios para o consumo. Estímulos e mais estímulos externos, um capitalismo insaciável que cria “necessidades” a todo instante, juntamente com a sedução das propagandas, instigam o consumidor contemporâneo a todo momento.

As novas tecnologias, como os robôs auxiliares que prestam atendimento 24 horas em plataformas eletrônicas, as possibilidades de receber produtos fabricados do outro lado do mundo diretamente em casa, entre outras inovações, derrubam as fronteiras tradicionais do consumo. Assim, a lógica do “não tem lugar nem hora” se consolida como princípio norteador do consumo contemporâneo. Com poucos cliques, é possível adquirir bens em qualquer lugar e a qualquer momento do dia.

Exemplos dessa transformação são supermercados que operam sem a presença de funcionários nos caixas, proporcionando ao consumidor uma sensação ampliada de liberdade e, simultaneamente, delegando a ele a responsabilidade pela correta passagem

e pagamento das compras. Desse modo, como observam Lipovetsky e Serroy (2011, p. 57 – 58), a “[...] esfera mercantil tornou-se uma esfera onipresente, tentacular, ilimitada. Consume-se em toda parte, em todo lugar e a todo momento: nos hipermercados e nas galerias comerciais, nos cinemas, nas estações, nos aeroportos [...].”

Diante da onipresença da esfera mercantil, é difícil encontrar indivíduos que não tenham experimentado, em algum momento, a sensação de desorientação. Não importa o que você deseja, com poucos cliques, você consegue achar um mercado capaz de atendê-lo, fazendo do cotidiano um espaço constante de consumo, em que a abundância se banaliza. Produtos, objetos e mercadorias passaram a integrar a própria existência humana, como enfatiza Baudrillard (1995).

Essa profusão de ofertas, contudo, suscita problemáticas específicas, entre elas a satisfação transitória do consumidor. O marketing se prepara para persuadir continuamente o sujeito de que é necessário adquirir o novo, pois aquilo que hoje é novidade amanhã se tornará obsoleto, em função das rápidas transformações do presente. Na lógica da sociedade de consumo, o fundamental é a atualização constante, a busca incessante por atender satisfações tão efêmeras quanto os hits musicais que dominam as paradas de sucesso atualmente. Nesse sentido, Bauman (2001, p. 114) alerta que “dada a profusão de ofertas tentadoras, o potencial gerador de prazeres de qualquer mercadoria tende a se exaurir rapidamente.”

Essa profusão de ofertas atua também na constituição das identidades contemporâneas, de maneira curiosa e, por vezes, paradoxal. Diante de inúmeras possibilidades de escolha, o consumidor pode experimentar uma sensação de desorientação identitária. Em meio à variedade, emerge o desejo de ser único, de destacar-se como sujeito singular. O marketing, atento a essa demanda, explora estrategicamente essa tensão. Produtos fabricados em escala industrial são apresentados como instrumentos de diferenciação, prometendo, simultaneamente, pertencimento e unicidade.

A individualidade, nesse contexto, é mediada pelo ato de consumo. Como ilustra Bauman (2001, p. 108),

Um comercial de TV mostra uma multidão de mulheres com uma variedade de penteados e cores de cabelos, enquanto o narrador comenta: “Todas únicas; todas individuais; todas escolhem X” (X sendo a marca anunciada de condicionador). O utensílio produzido em massa é a ferramenta da variedade individual. A identidade – “única” e “individual” – só pode ser gravada na substância que todo o mundo compra e que só pode ser encontrada quando se compra.

Além disso, com muita abundância e inúmeras possibilidades de escolha, pode ocorrer, dentro desse processo, uma perda de referência. Imagine uma viagem, uma viagem sem destino, com inúmeras possibilidades e caminhos, e você se encontra sem GPS, deixando-se guiar aleatoriamente. Em um mundo atravessado por incertezas, onde se busca desesperadamente por pontos de ancoragem, a sensação de estar perdido emerge como sintoma central.

No âmbito do consumo, essa desorientação ultrapassa os “limites de velocidade” da via simbólica, instaurando um processo contínuo de incerteza e instabilidade. Como observam Lipovetsky e Serroy (2011, p. 58), esse cenário coloca em

“[...] marcha um processo de desorientação em razão da própria superescolha em matéria de produtos, de modelos, de modas, de viagens, de marcas. Ele gera, no comprador hipermoderno, novas incertezas ligadas à abertura do espaço das escolhas [...].”

Portanto, diante dessas reflexões, é possível delinear um balanço crítico do cenário contemporâneo: o percurso do sujeito pós-moderno está repleto de fissuras e instabilidades, em grande parte provocadas pela lógica do capitalismo e pela centralidade do consumo nas relações sociais. Ao longo desse itinerário, diferentes sinalizações revelam uma correlação estrutural entre excesso, vazio e desorientação. Como destaca Louro (2004, p. 13), “na pós-modernidade, parece necessário pensar não só em processos mais confusos, difusos e plurais, mas, especialmente, supor que o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante.”

A onipresença e a opulência que caracterizam a esfera do consumo não devem ser naturalizadas nem aceitas de forma acrítica; ao contrário, está aí para ser combatida e sofrer resistência. Para uma melhor orientação e melhoria na subjetividade espiritual, cremos ser necessário e fundamental combatê-la. Para vislumbrarmos um futuro social mais justo e espiritualmente mais íntegro exige-se, portanto, o enfrentamento do consumo desenfreado e a adoção de práticas que valorizem a consciência, a partilha e o limite. A redução do consumo, nesse sentido, não é apenas desejável — é uma urgência ética da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BARBOSA, Livia. **Sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- HAN, Byung-Chul. **Agonia do Eros**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Não-coisas**: reviravoltas do mundo da vida. Petrópolis: Vozes, 2022.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 16. ed. José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 2015.