

## APRESENTAÇÃO

Em sua primeira publicação de 2011, a *Revista Argumento* traz no artigo que abre o número, “Sobre a concepção de Sujeito em Freud e Lacan”, o objeto de análise dos estudos da linguagem e da saúde. A professora e doutoranda Adriane de Freitas Barroso enfrenta a questão sob a perspectiva dos estudos empreendidos pela psicologia, seu campo de atuação como pesquisadora e também profissional. O sujeito cartesiano, *Cogito ergo sum*, está na berlinda da discussão proposta por Adriana.

Sob a primazia da Psicanálise, Angélica Ilha Gonçalves analisa o “Transtorno do Pânico: considerações psicanalíticas – possíveis implicações do pensamento vygotskiano à educação à distância”.

A volta ao reino da Psicologia se dá pelo “Relacionamento amoroso nas revistas femininas e masculinas”, em artigo de Eliana Piccoli Zordan e Marlene Neves Strey, sobre as nuances das expectativas que norteiam as ideias acerca do relacionamento que envolve ideias acerca do amor e sexo para homens e mulheres.

Tais ideias antecedem a apresentação da literatura africana por Márcia Moreira Pereira e Rosemeire da Silva Vargas no penúltimo artigo: “Tradição oral, memória e literatura africana: uma análise do livro *Amkoulleu, o menino fula*, de Amadou Hampâté Bâ, grande nome da tradição de contar histórias.

A *Revista Argumento* encerra esta publicação com a resenha de Luisa Mijolary Souza com uma “Reflexão sobre o livro de frente para o sol de Irving D. Yalom”, em que cumpre também seu papel de divulgar estudos iniciais de estudantes que dão seus primeiros passos nas veredas da investigação e estudos analíticos empreendidos em pesquisas de interesse individual, a princípio.

Boa leitura!

Rutzkaya Queiroz dos Reis  
Coordenadora da Revista Argumento

## SOBRE A CONCEPÇÃO DE SUJEITO EM FREUD E LACAN

Adriane de Freitas Barroso<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo sustentar a hipótese de que a noção de sujeito na psicanálise remonta à teoria freudiana, ainda que, nela, careça de definição formal, surgindo apenas nas entrelinhas dos textos de Freud, contrapondo-se à noção de *cogito* cartesiano e à supremacia do eu. É em Lacan, mais tarde, que essa nuance ganha estatuto de conceito, peça central da obra lacaniana e do que o autor nomeia “retorno a Freud”, cedendo espaço, ao fim do ensino lacaniano, ao conceito de falasser, no momento em que a concepção de gozo adquire importância central nas elaborações de Lacan.

**Palavras-chave:** Sujeito. Inconsciente. Eu. Pulsão. Gozo.

### Abstract

The article aims to prove the hypothesis that the notion of ego in psychoanalysis goes back to the Freudian theory, even if it lacks its formal definition, being very subtle in between the lines of Freud's texts, in opposition to the Descartes's *cogito* and the supremacy of the ego. It's in Lacan that this nuance gains status of concept, being the central piece of Lacanian work, that he names “return to Freud”, until the concept of *parletre* takes place.

**Keywords:** Subject. Trieb. Ego. Unconscious.

*[...] parece haver consenso de que o próprio de Freud não é o sujeito. O próprio de Freud é o inconsciente. E, aí, a primeira conclusão que se impõe é que enquanto o inconsciente é freudiano, o sujeito é lacaniano. (CABAS, 2009, p. 29).*

O conceito de sujeito ganhou, ao longo da teoria psicanalítica, estatuto de discussão central, a ponto de precisarmos de certo esforço para nos lembrarmos de que ele nem sempre existiu de maneira formal nesse campo de saber. Freud não construiu tal conceito, e suas alusões ao termo costumavam ser feitas associando-o à noção corrente de autor da ação, de participante ativo. No entanto, é possível afirmar que a referência ao que Lacan mais tarde denominou sujeito e sua importância para o avanço da psicanálise residem nas entrelinhas do texto freudiano desde seus primórdios.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Psicologia (PUC-Minas), mestre em Psicologia (PUC-Minas), com formação em Psicanálise (IPSM-MG). Professora da Faculdade Presidente Antonio Carlos (Barbacena, MG). Email para correspondência: adrianebr@uol.com.br.

Já no “Projeto para uma psicologia científica” (FREUD, 1895/1996), fica evidente o esforço de Freud para definir o aparelho psíquico, buscando compreender sua existência, sua atividade e suas diferenciações internas. Constatamos a tentativa de explicar algo que ultrapassasse a noção de indivíduo centrado na razão e tocasse a construção subjetiva, a partir do descentramento trazido pela descoberta do inconsciente.

Se Freud não se ocupou da tarefa de buscar uma “epistemologia própria” (CABAS, 2009, p. 15) sobre a questão, podemos supor que essa lacuna se dá, entre outros motivos, por sua formação médica, que o leva a usar, em seus textos, termos como “indivíduo”, “sujeito” e “organismo” da maneira como os definia a tradição científica, epistemologia própria de sua época. O sujeito, aqui, ainda era o do *cogito* cartesiano, marcado pela noção de unidade e indivisibilidade, tendo a razão como centro de seu funcionamento e de sua existência.

Uma das grandes contribuições freudianas sistematizadas como conceito, contudo, foi o circuito energético que poria a trabalho o aparelho psíquico, aspecto que introduz no campo analítico a dimensão da causa. Trata-se da pulsão,

(...) conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo. (FREUD, 1915/1996, p. 127).

A pulsão é um conceito que faz parte da metapsicologia freudiana, composta por construtos que só se manifestam e são observáveis a partir de seus fins, de seus efeitos. Define-se a pulsão como um estímulo que desestabiliza a tendência à inércia presente na vida psíquica, exercendo a função de um furo que exige que um ato seja realizado para suprimir o desequilíbrio tensional provocado por ela. Opera como força constante proveniente do interior do organismo, tornando inútil a fuga motora, como é possível no arco-reflexo. Esse “furo” está situado no corpo erógeno, que transcende a pura anatomia e se estabelece como a fonte

da pulsão, produzindo circulação ininterrupta no aparelho psíquico. Logo, ainda que se mostre absolutamente impalpável e alheia a uma representação concreta, a pulsão pode ser pensada como a idéia mais próxima de um sustentáculo material do lugar do sujeito na experiência freudiana (GARCIA-ROZA, 2001).

O circuito pulsional traça um movimento pendular: do eu, sua fonte primordial, vai em direção ao objeto, voltando novamente ao eu, de forma sucessiva. Esse caminho circular subverte a noção de sujeito como mero autor da ação, na medida em que o converte também em alvo, objeto. Nesse movimento de ir e vir, algo é produzido. Lacan (1964/1998) situa nesse ponto os primórdios da noção de sujeito, lembrando-nos que Freud, em “As pulsões e suas vicissitudes” (FREUD, 1915/1996), afirma ser possível identificar o surgimento de um “novo sujeito” ao término do circuito pulsional. Teríamos, então, o sujeito como efeito da pulsão, diferenciando-se do eu, outra construção teórica freudiana.

No “Projeto para uma psicologia científica” (FREUD, 1895/1996), o eu é definido como uma rede de neurônios com função defensiva, organizada para impedir a passagem de qualquer quantidade de energia que surja acompanhada de dor. O recalçamento teria justamente a função de evitar o desprazer: nele, o conceito que não pode aceder à consciência sem causar sofrimento ligar-se-ia a uma imagem acústica alternativa, distinta da original, garantindo então seu acesso. A cura, na clínica psicanalítica, estaria associada à junção do conceito com a imagem acústica verdadeira – nesse momento da teoria, Freud crê na possibilidade da palavra plena, na harmonia entre significante e significado como interrelacionados de forma fixa e estável.

No ano seguinte, em sua “Carta 52” endereçada a Fliess, Freud (1896/1996) explicita o que já havia esboçado no texto “A afasia” (FREUD, 1891/1987) a respeito do mecanismo

do aparelho psíquico. Este funcionaria a partir de rearranjos sucessivos de traços de memória, em diferentes registros, de acordo com o tipo de neurônio – o que torna evidente a conexão inicial das idéias freudianas com a biologia. Diversas camadas superpostas conteriam vestígios de memória deixados como sulcos no aparelho psíquico. Como esclarece Lima (2010), para passar de um elemento a outro, a excitação teria que vencer uma resistência, abrindo um caminho, uma facilitação.

A primeira das camadas do aparelho psíquico, *W* (percepções), estaria ligada à consciência e não guardaria traço de memória, uma vez que memória e percepção excluir-se-iam mutuamente. Somente em *Wz* (indicação de percepção) haveria o primeiro registro da percepção, enquanto a camada a seguir, *Ub* (inconsciente), se encarregaria dos registros de conceitos. A camada *Vb* (pré-consciente) seria a terceira transcrição, de palavras. Para Lima (2010), é justamente nessa terceira etapa que se apaga “a Coisa” (*das Ding*) para advir algo do que, mais tarde, Lacan vai definir como o traço unário (LACAN, 1961-1962), significante que alicerça o sujeito. Finalmente, em *Bews* (consciência), conceito e palavra podem passar à consciência, que surge em lugar de um traço de memória (FREUD, 1896/1996). Como se vê, o órgão responsável pelos estímulos sensoriais e a consciência encontram-se em polos opostos do aparelho psíquico, separados pelos sistemas de memória.

### **Entre o sujeito e o eu**

A concepção de um aparelho psíquico que compreende um inconsciente e modifica sucessivamente seus registros altera de maneira crucial a noção do eu como lugar da verdade que imperava até o surgimento da teoria freudiana, embalada pela prevalência da concepção do *cogito* cartesiano, racional e indivisível. O *cogito* freudiano, ao contrário, revela o eu como

lugar de ocultamento, demarcando que sujeito e eu são termos que não se recobrem. A questão do sujeito passa claramente por um deslocamento radical a partir da lógica psicanalítica e da concepção de eu (GARCIA-ROZA, 2001).

Ao longo da teoria freudiana, colhemos informações de que o eu é uma instância que emana da percepção e tem como traço essencial ser consciente. Contudo, a maior parte da vida psíquica em Freud mostra-se inconsciente, apresentando o eu, tido até então como a sede da experiência subjetiva, como sendo afetado de forma passiva por essa “parte obscura” do aparelho psíquico. Haveria, portanto, dois princípios: a percepção, em estreita conexão com o princípio do prazer/realidade, e a pulsão, ligada a uma satisfação que se situa mais além desse modo de funcionamento, não se restringindo a ele.

É em 1914, em “Sobre o narcisismo”, que Freud (1914/1996) dá definição mais explícita ao eu. Antes de sua constituição no ser humano, haveria um momento inicial, chamado de “auto-erotismo”, marcado pelo surgimento da pulsão a partir de um desvio do instinto. O movimento pulsional, nesse momento, seria ainda anárquico, uma vez que não haveria imagem unificada do corpo sobre a qual pudesse investir de modo sistemático. O eu, na verdade, teria sua constituição intrinsecamente ligada a esse investimento libidinal das pulsões que coexistem na fase auto-erótica e que então se unificam. Tem-se nesse segundo momento o que Freud (1914/1996) nomeia “narcisismo primário”, estado precoce em que a criança investe em si e que prepara terreno para o “narcisismo secundário”, quando a pulsão já é endereçada aos objetos, mas retorna sucessivamente ao eu. Anula-se aqui a oposição entre pulsões do eu e objetal, uma vez que as duas passam a ser vistas como da mesma natureza, diferenciadas apenas pelo objeto de investimento em cada momento.

Como resposta ao narcisismo infantil, temos a formação do ideal, que estabelece

exigências mais intensas ao eu, trazendo a necessidade do recalque quando se percebe uma diferença entre o ideal e o que o eu oferece. A identificação com a fonte parental, modelo a que o indivíduo procura se conformar, converge com o narcisismo, resultando no que Freud nomeia ideal do eu. Há, portanto, duas identificações. A primeira, narcísica primária, é pré-edipiana, e a outra, narcísica secundária, já pressupõe a construção de um Outro.

A construção do eu, conclui-se, ocorre paulatinamente, ligada à consciência e ao inconsciente. Seria a parte do inconsciente que se modificou pela proximidade e influência do mundo externo, servindo de mediador, o que põe em confronto princípio do prazer e da realidade. Outra parte, por sua vez, constituir-se-ia como instância autônoma e agente crítico: o supereu, com função de auto-observação, consciência moral e ideal do eu (GARCIA-ROZA, 2001).

O ano de 1920 significa uma mudança de rumos na elaboração psicanalítica, a partir do momento em que Freud (1920/1996) postula a existência de algo para além do princípio do prazer – e, por extensão, do princípio da realidade – até então tidos como a lógica de funcionamento exclusiva do aparelho psíquico. Se é possível recalcar os representantes pulsionais que geram desprazer, não é possível, por outro lado, silenciá-los de maneira definitiva. A compulsão à repetição é o que escapa ao princípio do prazer, buscando a satisfação pulsional a todo custo, impondo-a como exigência. Seria tarefa do analista superar a resistência e fazer emergir, em intervalos e acima do quadro inercial imposto pelos ideais, o inconsciente, *“bolsões onde as premissas do ideal não são mais que letra morta. E é justamente ali, nesses bolsões, que floresce o sintoma”* (CABAS, 2009, p. 45).

A partir dessa afirmativa, podemos começar a inferir que “inconsciente” pode ser tomado como um dos nomes do sujeito para Freud, aquilo que aflora aos lampejos, de

maneira lacunar, um acontecimento pontual.

A concepção dualista de pulsões sexuais e do eu, suspensa a partir do momento em que o eu passa a ser encarado como um alvo de investimento sexual, transfere-se, então, para a oposição entre pulsões de vida e de morte. Pode-se pensar em uma categoria de pulsão que visa à repetição, à conservação, e outra que impulsiona a descarga, a produção. Em ambos os casos, o objetivo é a constância, a partir da satisfação completa, inatingível, “*repetição de uma experiência primária de satisfação*” (FREUD, 1920/1996, p. 52).

Por debaixo das resistências, Freud deixava entrever, naquela época, a noção de desejo, um dos pontos cruciais de sua teoria. É devido ao confronto entre pulsão e ideal que o desejo traz um desarranjo inevitável entre o conjunto de representações de si e do mundo e a queda dessa identidade que a pulsão vem trazer. Mais uma vez, vemos de soslaio algo do sujeito quando falamos no caráter de fugacidade do desejo, sua aparição repentina e sempre passageira.

Em 1933, na Conferência XXXI, Freud (1933/1996) profere a frase “*wo es war, soll ich werden*”, traduzida comumente por “onde estava o id, o ego deve advir”. Garcia-Roza (2001) opõe-se a essa versão, atentando para o fato de esta não ser sequer a tradução literal da frase em alemão escolhida por Freud. A frase freudiana não traz impasses por questões linguísticas, mas por uma limitação conceitual, uma vez que faltavam ainda recursos para se compreender a construção do sujeito como tal. Após avançar na construção desse conceito, Lacan (1959-1960/1988) vai dizer que não era de substâncias que o pai da psicanálise dizia naquele momento, mas de uma exigência do advento da verdade desconhecida pelo eu, que é compatível com o advento do sujeito, atropelando a concepção cartesiana. Pensemos a tradução da frase usada por Freud, então, como algo próximo de “*ali onde se estava, ali como*

*sujeito devo advir*” (GARCIA-ROZA, 2001).

### **Vicissitudes do sujeito em Lacan**

É na obra lacaniana que a concepção de sujeito é retirada das entrelinhas da teoria psicanalítica e passa, paulatinamente, ao estatuto de conceito. Lacan começa a trabalhar na psicanálise em um momento em que a teoria freudiana sofria uma apropriação pelos pós-freudianos, centrados na compreensão do eu e em um funcionamento clínico que buscava seu fortalecimento. Essa posição opõe-se ao descobrimento *princeps* de Freud, o inconsciente. Foi buscando fazer face a esse equívoco que Lacan formulou sua teoria, dando novamente primazia ao inconsciente e centrando a teoria freudiana no sujeito (CABAS, 2009).

Em Lacan, o eu é produzido a partir da imagem do Outro, no que ele nomeia “estádio do espelho” (LACAN, 1966/1998). A experiência de fragmentação do corpo pelas pulsões é superada pela cristalização de uma imagem unificante, que passa a ter peso de referência, trazendo uma vivência de júbilo diante do reconhecimento da própria imagem, que sucede o reconhecimento recebido pelo Outro. Há aí um recobrimento imaginário do real, e a cada momento que a experiência especular com o semelhante se repete, o eu consolida-se.

Estabelece-se, conseqüentemente, uma matriz simbólica onde o eu se precipita, que, em Freud (1914/1996), foi nomeada de eu ideal. Trata-se de uma ficção irreduzível, “armadura” que cristaliza o ideal no primeiro momento do narcisismo. Mais tarde, ele será permeado pelos semblantes sociais e sofrerá uma limitação, constituindo o ideal do eu, já submetido aos efeitos da castração.

Embora, em seu primeiro ensino, Lacan tenha voltado a atenção para o imaginário e seus efeitos, o avanço gradativo da teoria torna necessário avançar nessa concepção calcada

no “*moi*”, na identificação, que se mostra insuficiente para abranger a verdade do sujeito. Tem lugar, então, a concepção de sujeito pelo viés do simbólico, marcado de maneira inevitável pela linguagem, alienado no significante. A castração instaura o sujeito barrado, dividido, da linguagem, do inconsciente, do desejo. O que Lacan chama de “sujeito” é justamente esse enigma trazido pela barra, pela divisão que funda o inconsciente, que descentra o indivíduo e a razão (LACAN, 1973/1981).

A primazia do simbólico nesse segundo momento do ensino lacaniano é tamanha que, de alguma maneira, impregna sua teoria, obrigando o autor a novamente revê-la mais tarde.

É no “Seminário, livro 20: Mais, ainda” (1972/1992) que tem lugar a questão do corpo enquanto corpo de gozo, aspecto até então relegado a segundo plano e que se mostra, paulatinamente, fundamental para se pensar a questão do inconsciente. Abre-se aí o terceiro e último momento do ensino lacaniano, marcado pela noção de inconsciente real, que enfraquece a proposta do inconsciente estruturado como uma linguagem e permite fazê-lo emergir enquanto puro campo do gozo não-fálico, ainda que seja o simbólico que o contenha e o faça existir. Prepara-se terreno para o surgimento, poucos anos mais tarde, do conceito de “*falasser*”, explicitado no Seminário 23 (LACAN, 1975-1976/2007). A questão do gozo, então, atinge seu ápice na psicanálise lacaniana, sendo incorporada ao que até então se compreendia como sujeito. O que se procura na fala não é mais a resposta do Outro, mas a satisfação, o gozo fora de qualquer mediação.

A nomeação que vem do Outro e com a qual cada um se identifica é o nome de gozo, atrelando-se ao recalque original, S1, que é significante puro, surgindo como um enxame que não faz cadeia, destituído de qualquer significação (LIMA, 2010). Extraído, esse significante, traço unário, faz existir o conjunto de significantes do inconsciente, desdobrando-se nos S1

disponíveis, roupagens do S1 original das quais a análise busca nos desidentificar, permitindo-nos escolher um significante em torno do qual a falta-a-ser irá girar, saindo do puro assentimento (LACAN, 1973/1981).

O significado é sempre uma operação *a posteriori*, de retroação, permitindo um descolamento dos significados dados pelo Outro até então. Nessa operação S1-S2, nesse deslizamento dos significantes para produzir significado, temos um sujeito que aparece no intervalo, entre um significante e outro, um sujeito que, como já vimos, ao contrário de estabelecer uma solidez, surge como um raio. Trata-se, portanto, muito mais de uma “experiência de sujeito” do que de uma materialidade, uma encarnação. Se a análise promove o descolamento significante-significado, podemos dizer que o que ela faz é alterar o lugar desse sujeito que é efeito, fazendo vacilar identificações cristalizadas.

### **Conclusão: sujeito como efeito**

O descentramento do eu como fonte de todos os atos humanos permite que façamos a pergunta sobre o sujeito. Para Freud, sujeito não é um conceito construído explicitamente, mas algo que surge nas entrelinhas, apresentando-se como o nome do desejo. Mostra-se estranho e estrangeiro ao eu porque inconsciente, oriundo dos imperativos da pulsão. Ele é o que insiste, a repetição que se impõe. Logo, o sujeito não existe por si, mas pode advir a partir do inconsciente (CABAS, 2009).

Em Lacan, a noção de sujeito sofre uma série de transformações na medida em que a teoria avança. Da primazia do simbólico à concepção de gozo que atinge seu ápice no conceito de falasser, fica claro, para o autor, que falta a essa construção qualquer materialidade que tenha sido inicialmente hipotetizada.

Conclui-se, portanto, de forma simplificada e ainda longe de abordar o tema com a extensão e a intensidade que suas vicissitudes exigiriam, que a construção do conceito de sujeito, de Freud a Lacan, avança sucessivamente, atingindo o plano central da teoria lacaniana, onde permanece até a construção do conceito de falasser, que o sucede. No entanto, o sujeito não deixa nunca de ser encarado, do ponto de vista teórico, apenas pelas bordas, de forma indireta, uma vez que sua existência é da ordem do efeito, não da substância.

## REFERÊNCIAS

CABAS, Antonio Godino. *O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

FREUD, Sigmund (1891). *La afasia*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920). In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVIII. p. 13-78.

FREUD, Sigmund. Carta 52 (1896). In FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 1. p. 281-287.

FREUD, Sigmund. Conferência XXI: a dissecação da personalidade psíquica. (1933). In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVIII. p. 13-78.

FREUD, Sigmund. Os instintos e suas vicissitudes (1915). In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIV. p. 115-144.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica (1895). *Obras psicológicas*

*completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. I.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo (1914). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. O sujeito e o eu. In: GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 196-229.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho (1966). In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 96-103.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 7: A ética da Psicanálise (1959-1960)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 9: L'identification (1961-1962)*. Inédito.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais em psicanálise (1964)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 20: Mais, ainda (1972)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 23: o sinthoma [1975-1976]*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LACAN, Jacques. *Les non-dupes errent (1973)*: notes intégrales du séminaire proferé à la Faculté de Droit. Paris : Humilitas, 1981.

LIMA, Celso Rennó. *Uma brecha na fantasia: traço de perversão*. Escola Brasileira de Psicanálise. Disponível em: <[http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf\\_biblioteca/Celso\\_Renno\\_Sobre\\_o\\_traco.pdf](http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf_biblioteca/Celso_Renno_Sobre_o_traco.pdf)>. Acesso em 05 ago. 2010.

---

## TRANSTORNO DO PÂNICO: CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO VYGOTSKIANO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Angélica Ilha Gonçalves<sup>2</sup>

**RESUMO:** Um reflexo da evolução tecnológica é o desenvolvimento da Educação a Distância (EaD) *online*. No contexto brasileiro esse crescimento foi impulsionado através da criação da Universidade Aberta do Brasil. No entanto, não basta apenas um aumento em termos quantitativos para garantir a oferta de uma educação de qualidade, para isso é necessária uma reflexão do ponto de vista qualitativo desse processo. Entre os estudiosos sobre a aprendizagem e desenvolvimento, destaca-se Vygotsky que observou a importância de aspectos como a interação para o processo de aprendizagem, entre as décadas de 1920 e 1930. Considerando a relevância de seus estudos e o desenvolvimento da EaD, o presente trabalho buscou refletir sobre as possíveis implicações de seu pensamento à Educação a Distância.

**Palavras-chave:** Vygotsky. Educação a Distância. Sociointeracionismo.

**ABSTRACT:** A reflex of the technological evolution is the development of the Education Distance (EaD) *online*. In the Brazilian context this growth was driven through the creation of the Universidade Aberta do Brasil. However, it is not enough only an increase only in quantitative terms to guarantee the offer of an education of quality, is necessary a reflection of the qualitative point of view of this process. Between the scholars on the apprenticeship and development, it stands out Vygotsky that observed the importance of aspects like the interaction for the process of apprenticeship, between the decades of 1920 and 1930. Considering the relevance of his studies and the development of the EaD, the present work looked to think about the possible implications of his thought to the Education Distance.

**Keywords:** Vygotsky. Education Distance. Sociointeracionismo.

### INTRODUÇÃO

A produção intelectual de Vygotsky foi realizada de maneira intensa, apesar dele ter vivido apenas 37 anos. Em um primeiro momento, suas contribuições voltaram-se para o

---

2 Mestranda em Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Bolsista Capes – [angellig@yahoo.com.br](mailto:angellig@yahoo.com.br)

campo da psicologia e da pedagogia. No entanto, devido à relevância de seus trabalhos, outras áreas passaram a utilizar suas teorias, como é o caso “da antropologia, da lingüística, da história, da filosofia e da sociologia” (REGO, 2008, p. 16).

Essa interdisciplinaridade foi possibilitada pela preocupação constante de Vygotsky com diversas áreas. Seus estudos puderam ser ampliados graças ao seu conhecimento de vários idiomas, que o levou a ser um leitor assíduo de textos alemães, franceses, ingleses e americanos (LURIA, 2001, p. 23).

Luria aponta a influência de pesquisadores interessados no efeito da linguagem sobre os processos de pensamento para as reflexões realizadas por Vygotsky, destacando a importância dos trabalhos realizados por A.A. Potebnya e de Alexander von Humboldt, “os primeiros a formular a hipótese Sapir-Whorf da relatividade lingüística” (2001, p. 22).

É claro que o contexto social da época também impulsionou sua escrita e seus estudos, pois a sociedade soviética pós-revolucionária trazia a necessidade de afirmação ideológica e, como explica Rego (2008), o próprio governo exigia demandas práticas, o que influenciava a elaboração de teorias.

Dois anos após o seu falecimento, devido à tuberculose, a censura do regime stalinista proibiu a publicação de suas obras entre os anos de 1936 e 1956 (REGO, 2008). No Brasil, o primeiro livro publicado data de 1984. Para Rego (2008), apesar do reconhecimento tardio e incompleto da obra de Vygotsky, seus trabalhos são hoje uma contribuição para estudos realizados em diversas áreas.

Uma possível relação entre o que caracterizava essa época e a vivida nos dias atuais é a transformação da sociedade, talvez não tão forte como na década de 1920, mas ainda presente. A realidade cotidiana mostra que inúmeras mudanças têm ocorrido, pois “nenhuma

cultura ou sociedade é organizada de modo imutável ou estático” (VALSINER, 2008, p. 07).

Na área da educação essas modificações também são perceptíveis. Atualmente, uma delas é a Educação a Distância *online*, que teve um crescimento considerável nos últimos anos devido a Universidade Aberta do Brasil, criada em 2005. Considerando a relevância dos estudos realizados por Vygotsky e o desenvolvimento da EaD, o presente trabalho busca refletir sobre as possíveis implicações de seu pensamento à Educação a Distância.

Para tanto, será apresentado o percurso intelectual de Vygotsky; as relações entre a Teoria Sociointeracionista e a EaD, dando ênfase a questão do uso de instrumentos e a Zona de Desenvolvimento Proximal relacionados à Educação a Distância vivenciada no contexto brasileiro. Por fim, serão apresentadas as conclusões referentes ao presente trabalho.

## **VYGOTSKY: PERCURSO INTELECTUAL**

Apesar da obra de Vygotsky ter sido produzida entre os anos de 1917 e 1934, ainda hoje seus escritos são considerados contemporâneos (REGO, 2008). Para compreender a influência das teorias vygotiskianas para as pesquisas na atualidade, é necessário conhecer o contexto em que sua obra foi produzida, assim como as razões que o levaram a refletir sobre determinados aspectos do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.

Segundo Rego (2008), Vygotsky nasceu em uma cidade chamada Orsha, na Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896. Era o segundo dos oito irmãos de uma família judia e, apesar do grande número de pessoas que constituía sua família, vivia em uma situação econômica confortável, pois seu pai trabalhava num banco e numa companhia de seguros e sua mãe era professora formada, no entanto não exercia a profissão.

De acordo com Oliveira (2008), a biblioteca do pai de Vygotsky estava sempre aberta para os filhos e era recorrente o debate sobre diferentes temas na família. Assim, é possível perceber que o ambiente em que cresceu o autor era um estímulo para o seu interesse pelos estudos e para suas reflexões sobre várias áreas do conhecimento.

Para Oliveira (2008), sua vida acadêmica foi marcada pela interdisciplinaridade, pois Vygotsky começou o curso de Direito em 1914, frequentando também cursos de história e filosofia. Além disso, aprofundou seus estudos sobre psicologia, filosofia, literatura e, anos mais tarde, estudou medicina, pois tinha interesse em trabalhar com problemas neurológicos.

O ano de 1924 foi um marco tanto intelectual quanto profissional na vida de Vygotsky.

No início deste ano realizou uma palestra no II Congresso de Psicologia em Leningrado, que na época era considerado um dos principais encontros dos cientistas ligados à psicologia. Na sua exposição, o jovem de então 28 anos causou surpresa e admiração devido à complexidade do tema que abordou, à qualidade de sua exposição e à proposição de idéias revolucionárias sobre o estudo do comportamento consciente humano. Graças a esta comunicação Vygotsky foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. (REGO, 2008, p. 23)

Luria (2001) relembra a chegada de Vygotsky em Moscou e o quão importante foi sua participação no grupo denominado “troika”, composto pelos dois pesquisadores e Leontiev. Para Luria (2001, p. 22), o ideal do grupo era “superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos”.

Como é possível perceber pela reflexão de Luria, o momento histórico vivenciado por estes pesquisadores na Rússia pós-Revolução, foi de grande importância para seus estudos. Segundo Rego (2008), nessa época, viveu-se um momento de muita inquietação e busca por respostas, pois a sociedade estava em constante transformação.

Foi em meio a todas essas modificações que Vygotsky produziu cerca de duzentos trabalhos científicos e foi professor e pesquisador “nas áreas de psicologia, pedagogia,

filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que lia, escrevia e dava conferências”. (OLIVEIRA, 2008, p. 20)

## A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA E A EAD

A sociedade modificou-se ao longo dos anos, porém, mesmo estando diante de um novo contexto, em que parte das relações são estabelecidas por meio virtual, é possível refletir sobre o pensamento de autores que construíram sua base teórica em uma realidade distinta da atual. Esse é o caso da teoria vygotskiana.

Vygotsky elaborou sua teoria compreendendo o homem como um todo. Para ele o sujeito era formado a partir das relações e não de fenômenos internos, como um mero reflexo passivo do meio. Assim, o ser humano se constituiria pelo “social *da e na* história” (FREITAS, 1997).

Nessa perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sócio-interacionista. (REGO, 2008, p. 93)

Ao relacionar essa perspectiva com o acadêmico em meio presencial, pode-se dizer que ele constrói seu conhecimento através da interação estabelecida face a face com seus colegas e professores. No entanto, esse modelo de interação não existirá em EaD, surge então, a necessidade de verificar outras maneiras de promovê-la para que haja o desenvolvimento da aprendizagem.

Para Castro e Mattei (2008, p. 03),

os altos índices de desistência registrados em cursos de EaD on-line sugerem que as

possibilidades de interações nos ambientes virtuais de aprendizagem necessitam ser melhor compreendidas e exploradas para se atender às expectativas e necessidades dos cursistas.

Leffa (2005) entende que a maior diferença entre a interação face a face e a em meio virtual, é que na segunda o aluno precisa ter mais iniciativa para estabelecê-la, enquanto que na aula presencial, os discentes encontram-se no mesmo espaço e acabam interagindo.

Assim, alguns comportamentos podem ser descritos como importantes para melhorar a interação aluno-aluno em EaD: “(1) participar das atividades, (2) responder aos questionamentos, (3) fornecer feedback afetivo e (4) escrever mensagens curtas e relevantes ao que está sendo debatido” (THURMOND, 2003, apud LEFFA, 2005, p. 04).

Mas se o conceito de aluno se modificou, o mesmo pode-se dizer do professor. No espaço virtual, a figura do docente é vista como a de um “facilitador” e “moderador”, o que acarreta alguns desafios. Dentre eles está o de realizar questionamentos sobre como promover o ensino eficiente em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que conduzam a aprendizagens significativas (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2009, p. 358)

Nessas situações virtuais de ensino, é importante assegurar a interação, pois ela permite a presença social. Assim, podemos estimular a interação em AVAs por meio de estratégias que permitam que o professor se faça presente tanto nos textos teóricos por ele produzido para o ambiente virtual quanto nas demais situações que o AVA propicia. (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2009, p. 358)

Para Leffa (2005, p. 12), a interação virtual “não deve ser vista como uma versão limitada da interação face a face, mas como uma opção a mais de interação”.

É necessário pensá-la enquanto algo que pode ser tão envolvente e intensa quanto a que ocorre na educação presencial.

Ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes. A ação partilhada, permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional. (FREITAS, 1997, p. 322)

Na Educação a Distância é preciso considerar a importância dessa ação partilhada, em que os alunos não são vistos como meros receptores de informação. Por esta razão, encontrar maneiras de desenvolvê-la parece ser o caminho para humanizar esse processo.

### **Uso de instrumentos e EaD**

Na EaD, a interação é proporcionada através do uso de AVAs e pode ser promovida de maneira assíncrona ou síncrona. De acordo com Rozenfeld e Pinto (2009), no caso da primeira, as trocas de mensagens não ocorrem de maneira simultânea, elas ficam registradas e podem ser respondidas em momentos distintos. Já a segunda, ocorre em tempo real, sendo necessário que professor e alunos estejam conectados no mesmo momento.

Essas interações só podem ser desenvolvidas através de ferramentas disponíveis nos AVAs, que servirão como instrumento para alcançar um fim. Oliveira (2008, p. 29) explica que “o instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo”, que na EaD pode ser debater um tema ou aprender um conteúdo, por exemplo.

Se relacionada com a educação presencial, essa será outra diferença. Enquanto que na sala de aula tradicional, os instrumentos são conhecidos pelos alunos, como a gramática, o livro, a televisão, na EaD o domínio dos instrumentos nem sempre é assegurado. Muitas vezes o instrumento se torna um conteúdo de aprendizagem (LEFFA, 2005).

A falta de experiência no uso do computador pode afetar não só o desempenho do aluno no curso mas também sua atitude em relação à tecnologia [...]. Uma outra questão, apontada pela literatura da área, não diz respeito à competência ou atitude do usuário, mas a problemas de funcionamento do próprio computador, desde a dificuldade de conexão com a rede até a falta de compatibilidade entre diferentes sistemas. (LEFFA, 2005, p. 04)

No entanto, apenas saber usar o instrumento não leva a aprendizagem, o que concluiu Vygotsky ao tratar sobre um instrumento muito utilizado em sua época.

Aprender a usar uma máquina de escrever significa, na realidade, estabelecer um certo número de hábitos que, por si sós, não alteram absolutamente as características psicointelectuais do homem. Uma aprendizagem deste gênero aproveita um desenvolvimento já elaborado e completo, e justamente por isso contribui muito pouco para o desenvolvimento geral. (2001, p. 116)

Dessa forma, “o que realmente conta para o ser humano não são os instrumentos” de que dispõe, mas a oportunidade de interagir, seja com a família, com outras pessoas no trabalho, na sala de aula presencial ou no ambiente virtual de Educação a Distância (LEFFA, 2005). Essa interação implicará a reorganização das atividades psicológicas, havendo uma internalização que só se desenvolve devido ao terreno social no qual está inserida (FREITAS, 1997).

### **Relações entre a ZDP e a EaD**

Rego (2008) aponta como mudança no papel do professor em sala de aula o fato dele não ser mais o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, já que as relações estabelecidas entre os discentes são de grande importância. No entanto, isso não quer dizer que sua ação seja dispensável, pois é ele quem realiza a mediação.

O mesmo pode-se afirmar do professor na Educação a Distância. Apesar dessa modalidade pressupor autonomia por parte dos discentes, a necessidade de interação não deixa de existir. Caberá, portanto, ao docente desafiar e incentivar seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, para que isso ocorra é preciso conhecer em que nível de aprendizagem eles se encontram. Vygotsky, ao tratar sobre as dimensões do aprendizado escolar, elaborou

uma abordagem que chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para ele um fato bem conhecido era a necessidade de combinar o aprendizado com o nível de desenvolvimento da criança, o que pode ser estendido ao adulto. Assim, a ZDP se caracterizaria por ser

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

Essa abordagem pode ser entendida na EaD, pois é necessário que o professor conheça qual o nível em que estão seus alunos para poder, dessa maneira, direcionar os conteúdos a serem trabalhados.

Assim, em situações de EaD, pode-se dizer que compete ao tutor a distância (além do professor) mediar o processo de apropriação/construção do conhecimento partindo do nível de conhecimento real, aquilo que o aluno previamente tem conhecimento e que já demonstrou através das ferramentas de interação (uma das quais é o fórum de discussão), para um nível de desenvolvimento potencial, que é aquilo que este será capaz de aprender. (TIJIBOY et al, 2009, p. 06)

Além de conhecer os ciclos já completados, através dessa abordagem é possível identificar aqueles que estão em processo de formação. Para Rego (2008), esse é um elemento importante por permitir a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem o desenvolvimento do conhecimento.

Vygotsky (1998) entende que uma questão relevante é o fato da Zona de Desenvolvimento Proximal ser um aspecto essencial do aprendizado, pois é através dela que vários processos internos são despertados, os quais são capazes de operar apenas quando há a interação entre as pessoas em um ambiente.

## CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi refletir sobre as possíveis implicações do pensamento de Vygotsky à Educação a Distância. Considerou-se como fundamental a noção de interação para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, foi possível discutir determinados pontos da teoria vygotskiana como a importância da interação, dos instrumentos, da ZDP e da intervenção pedagógica para a Educação a Distância.

Observou-se que não basta apenas o conhecimento dos instrumentos utilizados na mediação pedagógica *online*, pois essa é uma aprendizagem que aproveita um desenvolvimento que já está completo, conforme foi evidenciado por Vygotsky (2001). No entanto, muitas vezes os alunos de Educação a Distância desconhecem a sua utilização, o que pode acarretar problemas para o processo de ensino.

Também foi abordada a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal para que o professor da EaD tenha conhecimento sobre os ciclos de aprendizagem completados pelos seus alunos e aqueles em que necessitam de auxílio. Através dessa teoria, entende-se que é possível direcionar o ensino para atender as necessidades dos discentes e oportunizar aprendizagens significativas.

Com o crescimento dessa modalidade é preciso refletir sobre as melhorias necessárias para que os cursos oferecidos tenham qualidade. Na educação presencial está clara a importância das relações entre os agentes do processo educativo, o que ainda precisa ser analisado em EaD.

Portanto, considerando a influência do social para a aprendizagem, é preciso que seja dada a devida atenção a este aspecto para que essa transformação, ocasionada pela tecnologia, não esteja mascarada por um retrocesso em termos educativos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO JR, Carlos Fernando; MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 358-368.

CASTRO, R. I. V. G. de.; MATTEI, G. **TUTORIA EM EaD ON-LINE: aspectos da comunicação que favorecem a interação sócioafetiva em comunidades de aprendizagem**. Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância. 2008, p. 01-23. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2008/ARTIGO\\_22\\_RBAAD\\_2008\\_PESQUISA.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2008/ARTIGO_22_RBAAD_2008_PESQUISA.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2011.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky um encontro possível. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 311-328.

LEFFA, Vilson J. **Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005, p. 01-13. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao\\_virtual\\_e\\_face.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2011.

LURIA, A. R. **Vigotskii**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N..  
Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

REGO, T. C.. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19. ed.  
Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROSENFELD, C. C. de F.; PINTO, A. M. de S. M.. Deutschkurs Kulturenannäherung: uma proposta para a formação continuada *on-line* de professores. In: Soto, Ucy; Mayrink, M. F.; GREGOLIN, I. V. (orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 153-174

TIJIBOY, Ana Vilma et. al. **Compreendendo a mediação do tutor a distância**. Renote. v. 7. n. 1. 2009, p. 01-10. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13913/7820>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

VALSINER, J. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenvich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem.** 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

## O RELACIONAMENTO AMOROSO NAS REVISTAS FEMININAS E MASCULINAS.

**Eliana Piccoli Zordan<sup>3</sup>**

**Marlene Neves Strey<sup>4</sup>**

**Resumo:** Esta investigação teve como objetivo verificar como as revistas femininas e masculinas abordam os temas relacionamento amoroso e sexualidade. O *corpus* deste estudo foi constituído pelas revistas femininas *Claudia* e *Nova* e masculinas *Playboy* e *Vip*, edições de abril a agosto de 2009 e os dados foram submetidos à análise de conteúdo. Nas revistas femininas, prepondera a ideia de que os relacionamentos podem ser plenos de sexo e prazer e que, no fundo, as mulheres querem manter uma relação estável e duradoura, serem mães e terem uma família. Já nas masculinas é explicitada predominantemente a ideia de relacionamento amoroso-sexual sem compromisso.

**Palavras-chave:** relações amorosas; sexualidade, magazines; gênero.

**Abstract:** The purpose of this study was to verify how men's and women's magazines address themes of love relationship and sexuality. The *corpus* of this study consisted of women's magazines *Claudia* and *Nova*, and men's magazines *Playboy* and *Vip*. Data compiled from editions of April to August of 2009 were submitted to a content analysis. In women's magazines, the predominant idea was that relationships can be full of sex and pleasure and that deep down, women wish to maintain a stable and lasting relationship, be mothers, and have a family. In men's magazines, the predominant idea of love and sexual relationship without compromise.

**Keywords:** Love relationship; sexuality; magazines; gender.

---

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Campus de Erechim.

<sup>4</sup> Doutora em Psicologia - Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PUCRS.

## Introdução

A união entre a mulher e o homem tendo, inicialmente, como finalidade principal, a sobrevivência individual e da espécie sempre esteve presente nas diferentes culturas e em diversos períodos históricos. União esta que passou a ser formalizada através do casamento civil e/ou religioso de acordo com a organização social e as religiões que influenciam a organização da sociedade e também são influenciadas pelas mudanças sociais (ZORDAN, FALCKE & WAGNER, 2005). Estudos recentes mostram que o casamento continua sendo associado ao amor (MACHADO, 2001; ROCHA-COUTINHO, 2004; ROUDINESCO, 2003; ZAGURY, 2003; ZEGLIO & RODRIGUES JR., 2007; ZORDAN, 2003) e importante para ambos os sexos.

Assim, as uniões baseadas nas relações amorosas continuam existindo, mas não têm mais como objetivo principal a concepção de filhos e nem precisam durar por toda a vida. Estamos diante de uma pluralidade de formas de convivência, que dão origem a novas famílias reconhecidas pelo meio social e pela legislação, tais como a coabitação, a união estável, as uniões em série, os casamentos monogâmicos sequenciais e as uniões homoafetivas.

As transformações que as instituições casamento e família têm passado evidenciam a importância do contexto na construção e na vivência dessas relações. Como um componente importante do contexto, existe a mídia, pois já na década de noventa, do século XX, Souza (1995) afirmava que os valores que circulam na mídia são expressões de sentido dadas tanto por quem produz, quanto por quem recebe a mensagem, o que vem sendo corroborado por estudos mais recentes que identificam a mídia como um espaço que produz e faz circular discursos que contribuem decisivamente para subjetivação (HENNIGEN & GUARESCHI,

2008). A mídia ao mesmo tempo participa da constituição de sujeitos é também por eles constituída (MIGUEL & TONELI, 2007).

Com o amplo desenvolvimento observado em todos os meios de comunicação de massa, também aumenta a sua capacidade de “transmitir potencialmente mensagens ideológicas através de extensas faixas de espaço e tempo e, de reimplantar essas mensagens numa multiplicidade de locais particulares (...) criou as condições para a intrusão mediada de mensagens ideológicas nos contextos práticos da vida diária” (THOMPSON, 1998, p. 186). De acordo com este pesquisador inglês, essa invasão midiática na vida das pessoas pode produzir uma espécie de “sobrecarga simbólica”, principalmente porque apresenta um poder de atração sobre os indivíduos que encontra poucos rivais no cotidiano contemporâneo.

Nessa perspectiva, a mídia, através dos diferentes veículos, exerce uma influência muito grande sobre as pessoas nas diferentes faixas etárias, pois leva à padronização de comportamentos, funcionando como um espelho que reflete os conceitos e as ideias que circulam na sociedade e no cotidiano social (MIRANDA, 2006). Atualmente a mídia é percebida e estudada como uma das grandes formadoras do ambiente social, pois molda opiniões, fabrica estilos de vida, sugere novos jeitos de ser, modela corpos, condena ou reifica comportamentos, produz, reproduz e coloca em evidência valores, legitima práticas sociais (CRUZ & PEREIRA, 2008; MAKSUD, 2008; MIGUEL & TONELLI, 2007; STREY, 2008; SWAIN, 2001, WINCK, 2008).

Nesse sentido muitos estudos vêm sendo desenvolvidos investigando o impacto da propaganda e da mídia sobre os comportamentos (BOSI, LUIZ, MORGADO, COSTA & CARVALHO, 2006; PINSKY & PAVARINO, 2007; SAIKALI, SOUBHIA, SCALFARO & CORDAS, 2004). No que se refere à mídia impressa, encontramos, no meio acadêmico,

estudos realizados desde a graduação, iniciação científica, monografia de graduação (MORAIS, PROCÓPIO & SILVA, 2006; OSSAGAWARA, 2007; SCHUSTER & CASALF, 2009; SILVA, BACALGACINI & PAULINO, 2008; SOUZA, 2008) a dissertações e teses (BRITTO, 2008; LIRA, 2009).

Essas investigações, inclusive têm destacado o caráter pedagógico da mídia, que nos ensina como sermos pessoas de sucesso, trabalhadores eficientes, pais e mães adequados, mulheres modernas (STREY, 2008). Mas também destacam que os modelos de relações afetivo-amorosas podem estar sendo modificados por diferentes fatores característicos da contemporaneidade, entre eles o impacto comercial da mídia (GUEDES & ASSUNÇÃO, 2006). Tanto as mulheres como os homens são representados em reportagens, colunas assinadas, editoriais, programas de entretenimento, de acordo com os interesses dos “produtores dos veículos midiáticos e com os objetivos de cada tipo de discurso, seja publicitário, jornalístico de divulgação científica, ou outro” (GHILARDI-LUCENA, 2005, p. 1020). Como a mídia ocupa um papel central na vida humana contemporânea, aquilo que ela produz e veicula acaba por ter valor de verdade.

A partir desse enfoque, este estudo tem como objetivo verificar como as revistas femininas e masculinas abordam os temas relacionamento amoroso e sexualidade.

## **Método**

O *corpus* deste estudo foi constituído pelas revistas femininas Claudia e Nova e masculinas Playboy e Vip, edições de abril a agosto de 2009. Foram escolhidas essas revistas por serem tradicionais no mercado e de grande circulação. Claudia é uma revista brasileira,

criada em 1961 e Nova é da rede internacional Cosmopolitam e foi lançada no Brasil em 1973. Já Playboy é uma revista norte-americana que circula no Brasil desde 1975, enquanto que Vip é uma revista brasileira, publicada desde 1981. Foram escolhidos os números indicados para nosso estudo, porque o objetivo era investigar o que estava acontecendo naquele momento (2009) e também pela facilidade de acesso.

O quadro a seguir informa alguns dados sobre o número de exemplares do perfil do(a)s leitor(a)s por revista:

#### Quadro1 – Caracterização das revistas analisadas

	Circulação líquida	Idade	Sexo		Classe social		
			F	M	A	B	C
Claudia	411.612 exemplares	20 a 49 anos - 64%	88%	12%	21 %	45%	30%
Nova	233.303 exemplares	20 a 39 anos - 57%	84%	16%	18 %	52%	27%
Playboy	204.094 exemplares	20 a 39 anos - 58%	19%	81%	16 %	34%	41%
Vip	65.561 exemplares	20 a 39 anos - 65%	32%	68%	21 %	39%	31%

Fonte: Publi Abril -publicidade das Marcas Abril disponível em

<http://publicidade.abril.com.br/homes.php?MARCA> acesso em 20/08/2009

Observando o quadro, elaborado a partir das informações disponibilizadas na internet pela página de publicidade da editora das revistas, identificamos que, com exceção da revista Claudia, que atinge uma faixa de idade maior (20 a 49 anos), nas demais predomina a faixa de 20 a 39 anos. Com relação ao nível social, constata-se o predomínio da classe B, com exceção da Playboy, que apresenta maior porcentagem de leitores da classe C. Outro dado que chama a atenção é que as duas revistas femininas possuem uma circulação líquida maior do que as revistas masculinas. A revista Claudia apresenta a maior circulação líquida sendo superior ao dobro da Playboy e seis vezes a da Vip. Além disso, os números fornecidos mostram que as

mulheres lêem mais as revistas masculinas que os homens lêem as revistas femininas.

### ***Procedimentos***

Inicialmente fizemos uma leitura dos sumários de cada uma das revistas identificando as seções que as compunham. A seguir optamos por fazer a coleta de dados nos seguintes segmentos das revistas: capa, publicidade, cartas de leitor(a)s e entrevistas/reportagens porque esses estavam presentes nos quatro tipos de revistas selecionadas. Também estabelecemos, a priori, as categorias: relacionamento amoroso e sexualidade, visto que o discurso amoroso tem sua vertente calcada no sexo e na sexualidade (BARTHES, 2003) e porque essas categorias, de alguma forma, estão envolvidas no fenômeno investigado: as relações amorosas.

O próximo passo foi destacar todas as capas, publicidades, cartas de leitor(a)s e entrevistas/reportagens, sugestão de livros e na sequência ler e identificar cada uma das categorias já citadas. Num primeiro momento, fizemos um levantamento quantitativo: levantamos quantas vezes cada categoria apareceu em cada segmento. O segundo momento compreendeu um estudo qualitativo que iniciou com a digitação dos conteúdos principais de cada segmento de cada revista por categoria e por mês. Na etapa seguinte organizamos os dados por revista (Claudia, Nova, Playboy e Vip) e por categoria, considerando o que foi publicado nos cinco meses que fizeram parte deste estudo.

A seguir apresentaremos, analisaremos e discutiremos os dados coletados no estudo qualitativo, através da análise do conteúdo por revista (Claudia, Nova, Playboy e Vip) e por categoria: relacionamento amoroso e sexualidade.

## **Análise e Discussão dos Resultados**

Todas as revistas analisadas estabelecem interação com o público leitor através da seção de cartas e também fazendo enquetes e apresentando matérias pela internet para que o(a)s leitor(a)s se posicionem. Esse tipo de seção é visto por BARBOSA (2007) como um discurso de alto envolvimento, de gênero misto, isto é, de interação e de informação. Para essa autora, existe ênfase na informação relacional nas revistas femininas, o que não acontece nas revistas masculinas, onde há maior equilíbrio entre as informações relacionais e referenciais. Esse aspecto mostra uma orientação em direção às supostas características de gênero de mulheres e de homens.

As revistas Claudia, Nova e Vip apresentam informações de especialistas da área de comportamento e sexualidade, tais como: psicólogos, antropólogos, sociólogos, sexólogos, terapeutas sexuais, psiquiatras, ginecologistas, o que já não acontece na Playboy. Aqui, é importante considerar as disputas entre os diversos meios de comunicação. As mídias mais abrangentes são a TV, o rádio e a internet, deixando um espaço mais circunscrito às revistas impressas. Em função disso, a estratégia adotada por essas publicações é a definição cada vez mais precisa de seu público leitor, ou seja, para homens ou mulheres, para diferentes faixas etárias, níveis sócio-econômicos, para profissionais de diversas áreas. Essas divisões por setores de interesse são construídas com base em supostos perfis diferenciados de leitores e leitoras (CASALI, 2007). Assim, é mais provável que o tipo de informação que apareça num determinado tipo de revista não apareça em outro dirigido a um público diferente.

Na revista Claudia, na categoria que denominamos de *relacionamento amoroso* observa-se que os conteúdos estão voltados para a mulher que tem um parceiro, que tem um compromisso, tais como: “Os 7 passos de um casamento feliz”, “... no início do casamento os

dois devem começar a fazer planos e fixar metas sobre a melhor época para a vinda de uma criança...”, “casamentos que se reconstroem não são malsucedidos...” sendo usada em vários momentos a expressão “relacionamento conjugal”. Os temas mais abordados são os segredos de sucesso do relacionamento, a felicidade no relacionamento conjugal, sugestões para superar dificuldades do dia-a-dia do relacionamento, ideias para fortalecimento.

Fica evidente a coexistência do modelo de relacionamento amoroso/conjugal tradicional, isto é, duradouro, expresso por “espero que passemos o resto da vida juntos” com o novo modelo, baseado na intensidade e não na duração, como se pode constatar pelas frases “nos dias de hoje quando chega a hora do final do namoro, já se está programando o que fazer naquela noite, para não pensar no assunto”. Também se constata a valorização do sexo como um componente da relação amorosa e a necessidade de investimento no sexo prazeroso e que a durabilidade dessa conquista dependerá do esforço da manutenção. Estes temas são tratados nas reportagens: “Um delicioso papo sobre os desejos das mulheres”, “100 soluções para ficar com o cabelo lindo e programas para despentear depois”, “Sexo solução”, “Sexo lacrado: um guia picante de A a AAAHHHH”, entre outras.

Na revista Nova na categoria *relacionamento amoroso*, os conteúdos estão dirigidos para mulheres que não têm um parceiro fixo com compromisso oficializado. Não é usada a expressão relacionamento conjugal. Aborda o contexto do relacionamento amoroso sem a formalidade do casamento, do compromisso, sem as juras de eternidade, porém, em várias ocasiões estão presentes expressões como “compromisso para vida toda”, “acreditar que vai ser para sempre”, “acreditar que sua história pode sim ter um final feliz”, “relacionamentos amorosos darem certo” e para que “ficada sem compromisso se transforme em relacionamento sério”. Para se referir ao parceiro são usadas expressões como “seu lindo”,

“seu homem”, “seu amor”, “seu gato”.

O assunto mais abordado são as dicas para conquistar um homem através da leitura corporal, do conhecimento sobre os signos, de muito investimento no relacionamento sexual (“mulher experiente, o sexo fica muito melhor”) e de informações científicas sobre paixão, amor, sexo, vínculo amoroso. Nas *cartas de leitore(a)s e entrevistas/reportagens* há ênfase em dois aspectos: a) depoimentos de grande amor, paixão, destacando que para conservar a paixão é necessário fazer “manutenção” e b) descrições do homem ideal, da namorada ideal e do primeiro encontro ideal.

Além disso, nesses números há informações sobre provas de amor que entraram para a história, casais que são eternos, cartas de amor de todos os tempos, os grandes apaixonados de todos os tempos. As matérias da revista são consideradas pelas leitoras como orientações, por exemplo, quando a leitora afirma: “parece que a Terapia de 5 minutos (fevereiro) foi escrita para mim, pois me identifiquei com a jovem que quer namorar firme, mas não consegue. Eu também achava, antes de ler as orientações, que o fato de eu ser bonita e bem-sucedida assustava os pretendentes...”.

Outro aspecto a ser salientado é que a revista Nova dispõe de um espaço significativo para os homens expressarem suas opiniões, desejos, expectativas sobre relacionamento, mulheres, término das relações, namorada ideal. Também há um espaço denominado: “Para Ele Ler” onde são abordados conteúdos relacionados ao que as mulheres gostam, sentem, desejam, sugerindo dicas para “inflar a autoestima feminina”, frases sutis para “derreter o coração dela”. Neste sentido, a revista se propõe a ser uma revista feminina para ser lida por homens também, para estes se aproximarem do contexto feminino.

Nessas revistas femininas, portanto, há uma valorização do relacionamento amoroso,

associado à sexualidade, com destaque para a necessidade de investimento na relação e no sexo prazeroso para a sua manutenção, pairando uma expectativa de que a relação dê certo e dar certo é ser duradoura. Essas indicações sugerem a volta da velha imagem do amor romântico como aquele que, se for verdadeiro, durará para sempre. É uma questão contraditória na medida em que na contemporaneidade existe a ideia, mais ou menos difundida, de que nada dura para sempre. O amor é “líquido” (BAUMAN, 2004), a identidade (ou identidades) é “fragmentada” (HALL, 1999), a rapidez com que as pessoas constituem vínculos afetivos é proporcional ao tempo que levam para rompê-los (SILVA NETO, MOSMANN & LOMANDO, 2009) e assim por diante. Podemos pensar que essas mensagens, veiculadas pelas revistas femininas, têm a intenção de “pasteurizar” (RODRIGUES, 2005) as mulheres numa imagem única, buscando oferecer referências de como agir para ser uma verdadeira mulher. Essa essência de mulher deve passar, necessariamente, por uma feminilidade que se apresenta, quase sempre, pelo viés da sedução (MATOS, 2002).

Na revista Playboy, na categoria *relacionamento amoroso* predomina a ideia de relacionamento amoroso, sem compromisso, isto é, com a “sua namorada” ou “sua garota”, ênfase em se divertir, com mais sexo e menos chatice e o que fazer para ser mais desejado. Fica evidente, também, a ambivalência do homem em aparentar para a namorada que é fiel, ter outra e terminar com a outra sem revelar que estava com ela, mas já estava comprometido. Constata-se a preocupação em informar aos leitores como se caracteriza o relacionamento que os homens estão vivendo segundo o Código Civil com a recomendação: “confira nosso diagrama e veja se você está se comprometendo mais do que gostaria sem perceber”.

Na revista Vip, na categoria *relacionamento amoroso*, emergem relacionamentos sem

compromisso, são oferecidas dicas para “pegar” mulheres na internet, que “são gatas e inteligentes” e “estão aos montes nos *sites* de relacionamento”. Propõe-se a revelar segredos que só elas sabem sobre sexo e relacionamentos. Apresenta sugestões de presentes para pedir para “a gata” no dia dos namorados, não há sugestões para dar para ela, ficando o homem como centro e não numa relação de reciprocidade. Também são expostos estereótipos negativos sobre o casamento, o amor e as mulheres, tais como: “O matrimônio, por si só já tem fama de andar de mãos dadas com a encrenca. Mas existe sempre a chance de ser ainda pior”, “O amor é como capim: você planta e ele cresce. E aí vem uma vaca e acaba com tudo”, “Amor é aquilo que começa com um príncipe beijando um anjo e acaba com um careca olhando para uma gorda” e “A posição sexual que os casais mais usam é a de cachorrinho: o marido senta e implora ... a mulher rola e se finge de morta”.

No que se refere ao componente excitação são propostos questionamentos para que o homem pense sobre como é sua parceira, valorize a sua percepção das coisas, por exemplo: “Você já a conhece, não é verdade? O que o seu faro diz? Que ela vai se excitar? Ou não?” Portanto, não dá sugestões diretas e encerra com: “resumindo: siga seu faro”.

Nas revistas masculinas Playboy e Vip analisadas, constatamos que o conteúdo referente ao relacionamento amoroso enfoca relacionamentos sem compromisso voltados para o prazer e a diversão, sendo reforçados estereótipos negativos sobre o casamento e as mulheres. BARBOSA (2007) constata que as revistas masculinas não estão a serviço da afetividade, mas sim da reafirmação da identidade masculina como homem poderoso, que conduz as situações de seu dia-a-dia de acordo com seus interesses pessoais momentâneos. Ser aquele que tudo pode e faz seria um comportamento esperado no universo masculino. Assim, um pouco de arrogância é visto como uma qualidade nos homens, principalmente se

isso privilegia o poder e o *status* em detrimento da solidariedade, mais associada ao universo feminino.

Quanto à categoria *sexualidade*, na revista *Claudia* os conteúdos são predominantemente sutis. No entanto, são apresentadas ideias, sugestões sobre como lidar com o sexo casual. Entre os temas abordados destacam-se: o sexo sem vergonha como bom para a saúde; melhorar a vida por meio da prática sexual é bom, gostoso e não engorda; fazer amor consigo mesma através da busca do prazer pela masturbação; são apresentadas sugestões para buscar maior satisfação sexual, incluindo “receita” de sexóloga e um “guia picante”, bem como depoimentos sobre o melhor sexo da minha vida.

Já a revista *Nova* apresenta ênfase em muitos conteúdos explícitos sobre *sexualidade*, enfocando desde explicações científicas sobre cérebro e tesão, passando por novidades que cientistas estão pesquisando como orgasmo em pílula, com destaque para várias sugestões para obter e proporcionar muito prazer em relacionamento sexual, com ou sem vínculo afetivo, incluindo acessórios eróticos. Esses conteúdos mostram a mulher como fatal, ousada, opondo-se ao modelo biológico-fundamentalista que associa sexo com reprodução, apresentando a revista como um manual de amor e sexo e a mulher como responsável por dar prazer ao homem (MIRANDA, 2006). Além disso, apresenta depoimentos de quem seguiu as receitas. As reportagens relatam novos comportamentos sexuais, como por exemplo, o *vaginas-in-law* – garotas que dividem o parceiro de cama com a mesma naturalidade com que emprestam um batom e que se tratam como “sócias”. Na seção “Para Ele Ler” são expressos os desejos e sugestões para os homens, porém em vários momentos é como se a revista fosse voltada para os homens também, pois é como se dialogasse com eles.

Constata-se que a revista *Claudia* é mais conservadora, trata de sexo de forma mais

sutil, como um dos temas da revista, geralmente associado a vínculo amoroso e estável. Este dado está presente nas investigações de BABO e JABLONSKI (2002) de que as revistas femininas buscam construir relação unindo sexo e amor. Em contrapartida, na revista Nova, os conteúdos relacionados à sexualidade ocupam uma posição central, são expostos abertamente, enfatizam o prazer, sem preocupação com envolvimento afetivo, compromisso, estabilidade.

Na Playboy, na categoria *sexualidade*, a ênfase está em fotos de mulheres nuas ou semi-nuas em posições sensuais, há pouco texto sobre sexualidade, aparecem sugestões de livros com fotos de mulheres. Aborda o tema pornografia e entrevista com ator pornô. Também são apresentadas perguntas feitas por leitores, principalmente relacionadas ao tamanho do pênis, sexo oral, anal e as respectivas respostas que trazem uma conotação de brincadeira, deboche, comprovando o que foi verificado por BABO e JABLONSKI (2002) de que as dúvidas são tratadas de forma irônica.

A categoria sexualidade é abrangente na Vip, sendo que se identificam muitas frases com certo grau de machismo e preconceito em relação a sexo, como exemplo: “sexo é uma das coisas mais bonitas, naturais e saudáveis que o dinheiro pode comprar”. As reportagens divulgam novidades como o uso de *piercings* em zonas erógenas e de como tirar vantagens da localização deles; também sugerem muitas dicas de como fazer; enfatizam a importância da espontaneidade e mostram a análise de especialistas sobre comportamento sexual e dicas para aumentar o prazer.

Observa-se, também, que a revista oferece um amplo espaço para as mulheres manifestarem suas opiniões, seus desejos, suas expectativas em relação ao desempenho deles. Também há um espaço em que a revista publica o que está escrito nas revistas femininas e nos

*blogs* femininos sobre sexo e sobre homens, dando a impressão de que se propõe a aproximar o universo feminino do universo masculino. Também são apresentados relatos de pesquisas sobre o que elas pensam sobre sexo e o que esperam deles não só na cama, mas também fora dela. Além disso, são relatadas festas, orgias baseadas em filmes e realizadas em casas especiais para grupos selecionados, em grandes centros do país, com endereço eletrônico para participar das próximas festas e a divulgação de livros de “mulheres que escrevem sem pudor”.

Nas revistas Playboy e Vip analisadas percebe-se que a proposta da Playboy é a exposição de imagens de mulheres nuas e semi-nuas, havendo pouco conteúdo escrito sobre sexualidade. Em oposição, a Vip se caracteriza por extensa exposição de conteúdos relacionados à sexualidade, incluindo opinião e análise de especialistas, dicas, sugestões e o que circula nas revistas e *blogs* femininos sobre esse tema.

Os dados levantados nesses números destas revistas corroboram a afirmação de BABO e JABLONSKI (2002) de que nas revistas femininas o sexo é um artifício para afirmar um relacionamento e nas masculinas é dissociado de uma relação duradoura.

### **Considerações Finais**

A rápida incursão que fizemos no mundo das revistas impressas, no caso nas Revistas Claudia, Nova, Playboy e VIP, trouxe-nos alguns elementos interessantes para reflexão sobre as relações entre homens e mulheres, principalmente no que diz respeito às relações amorosas. Embora não tenha sido um estudo exaustivo, foi possível observar que essas revistas podem contribuir para colocar ambos os sexos em lugares separados, com objetivos distintos e com pouca chance de promover o encontro e a satisfação mútua.

Começando com as revistas ditas femininas, aparece um perfil um pouco contraditório quando se compara a Revista Claudia com a Revista Nova. No entanto, quando aprofundamos um pouco mais a análise, essas discrepâncias perdem grande parte de sua força. Na primeira, fica claro que as mulheres são pessoas dedicadas à família, mas que buscam relacionamentos amorosos que podem ser plenos de sexo e prazer. Estão em busca de homens dedicados e estão dispostas a consegui-los mantendo uma boa aparência e sendo sedutoras e cumprindo com seu papel de boas mães e vigilantes ativas de seu lar e refúgio (ainda que sejam profissionais competentes lá fora). Na segunda revista, as mulheres são muito mais independentes, sensuais e atuantes no mundo. Querem sexo e diversão, mas... E aí vem o que as iguala às mulheres da Revista Cláudia: lá no fundo de suas almas querem mesmo é manter uma relação estável e duradoura, com um homem dedicado, com quem possam realizar um velho sonho que nunca foi completamente abafado: serem mães e possuírem uma família.

As revistas masculinas analisadas mostram um outro quadro no que diz respeito aos homens. Eles devem evitar, de qualquer maneira, a armadilha de brincar de casinha, permanentemente, com as mulheres. Ir para a cama está bem, sentir prazer é ótimo. Mas, até aí chegamos. Ter apenas uma mulher parece depor contra sua masculinidade. Lugar e papel de homem é enfrentar o mundo com todos os seus desafios e não se esconder dentro de casa, rendendo-se à mesmice e se submetendo ao domínio de uma única mulher.

Comparando-se os dois perfis subentendidos nessas revistas e supondo que elas possam ter algum tipo de interferência na vida das pessoas, não é de admirar que existam tantos e tantos desencontros entre ambos os sexos. Parte quer algo do que a outra parte é incentivada a se afastar. Obviamente as revistas não são tão poderosas assim na sua influência sobre o comportamento humano, mas aportam o seu grãozinho de areia às contribuições de

instituições e ideologias que circulam e apresentam modelos de convivência e expressam retroalimentação.

Os relacionamentos amorosos navegam em meio a águas conturbadas, onde estão lado a lado possibilidades que se enfrentam, se aproximam e se afastam. Quando a ordem do dia é ter plena satisfação, fica difícil enfrentar os momentos de monotonia, de pressão, de frustração. Houve épocas em que, apesar disso tudo, as mulheres não tinham outra opção que a de resignar-se e continuar envidando esforços para que a família não se esfacelasse. Já para os homens, se provesses as necessidades financeiras da mulher, filhos e filhas, era permitido que procurassem outras satisfações fora de casa. Pois bem, os tempos mudaram. Hoje já não é necessário manter as aparências a todo o custo. As mulheres podem ir embora. Os homens podem ir embora. Mas a busca continua.

Novos relacionamentos, novas tentativas. Muitas vezes a experiência anterior contribui para que os caminhos sejam aplainados. Muitas vezes isso não acontece, pois permanecem sonhos impossíveis de alcançar. O outro não é visto como realmente pode ser, mas é vestido de fantasias que a realidade do dia a dia acaba por desnudar. Os estereótipos de todos os tipos são difíceis de serem modificados, posto que servem para manter a cultura e a sociedade sem muitas transformações. As revistas masculinas e femininas estão aí para comprovação.

## REFERÊNCIAS

BABO, T., & JABLONSKI, B. Folheando o amor contemporâneo nas revistas femininas e masculinas. *Alceu*, 2(4), 36-53, 2002.

BARBOSA, A. M. A. Dialetos de gênero sociedade e mídia. *CIFEFIL – Círculo Fluminense*

*de Estudos*, XI, 39-47, 2007.

BARTHES, R. *Fragmentos de um discurso amoroso*. São Paulo: Martins FONTES, 2003.

BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BOSI, M. L. M., LUIZ, R. R., MORGADO, M. C., COSTA, M. L. S., & CARVALHO, R. J. Autopercepção da imagem corporal entre estudantes de nutrição: um estudo no município do Rio de Janeiro. *Jornal de Psiquiatria*, 55(2), 108-113, 2006.

BRITO, P. D. *Mídia e a produção discursiva de novas identidades femininas na pós-modernidade*. Dissertação de Mestrado. Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2008.

CASALI, C. Gêneros, subgêneros e formatos da mídia impressa revista no Brasil. XI Colóquio Internacional sobre a Escola Latina de Comunicação, 2007.

CRUZ, P. M., & PEREIRA, W. *Sou mais eu: um estudo sobre os processos de subjetivação feminina no jornalismo impresso*. Trabalho apresentado no XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Natal, Rio Grande do Norte, 2008.

GHILHARDI-LUCENA, M. I. *Representações do gênero masculino na mídia impressa brasileira*. Livro de Actas do 4º Congresso Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 1018-1025, 2005.

GUEDES, D., & ASSUNÇÃO, L. Relações amorosas na contemporaneidade e indícios do colapso do amor romântico. *Revista Mal-Estar Subjetivo*, 6(2), 396-425, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPFA Editora, 1999.

HENNIGEN, I., & GUARESCHI, N. M. F. Os lugares de pais e mães na mídia contemporânea: questões de gênero. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(1), 81-

90, 2008.

LIRA, L. C. E. *Como se constrói uma mulher: uma análise do discurso nas revistas brasileiras para adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Letras. Universidade de Brasília, 2009. Acessado em 04 de outubro, 2009, em <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=43166178>

MACHADO, L. Z. Famílias e individualismo: tendências contemporâneas no Brasil. *Comunicação, Saúde e Educação*, 4(8), 11-26, 2001.

MAKSUD, I. Sexualidade e mídia: discursos jornalísticos sobre o “sexual” e vida privada. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 663-671, 2008.

MATOS, A. A. Feminilidades e gênero: re-lendo Claudia e Nova. *Revista de Ciências Humanas, Taubaté*, 1, 2002.  
<http://WWW.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/feminilidades-Ni-2002.pdf>.

MIGUEL, R. B. P., & TONELI, M. J. F. Adolescência, sexualidade e mídia: uma breve revisão da literatura nacional e internacional. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 285-293. 2007.

MIRANDA, C. E. S. Mídia e identidade: a construção do discurso amoroso em revistas femininas. *Letras & Letras*, 22(2), 65-84, 2006.

MORAIS, A. F., PROCÓPIO, M. R., & SILVA, R. K. *Revista Claudia e o conceito de independência feminina*, 2006. Acessado em 04 de outubro, 2009, em <http://intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1015-1.pdf>

OGASSAWARA, J. S. *O homem em Tpm: a representação do corpo masculino na mídia impressa*. Trabalho apresentado no III Intercom Júnior – Jornada de Iniciação Científica em Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação,

Santos, São Paulo, 2007.

PINSKY, I. & PAVARINO FILHO, R. V. A apologia do consumo de bebidas alcoólicas e da velocidade no trânsito no Brasil: considerações sobre a propaganda de dois problemas de saúde pública. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 29(1), 110-118, 2007.

PUBLI ABRIL (s.d) *Publicidade das Marcas Abril*. Acesso em 20 de agosto de 2009, em <http://publicidade.abril.com.br/homes.php?MARCA>.

REVISTA CLÁUDIA (2009, Abril), 48(4), Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Maio), 48(5), Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Junho), 48(6), Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Julho), 48(7), Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Agosto), 48(8), Editora Abril.

REVISTA NOVA (2009, Abril), *Edição 427*, 37(4), Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Maio), *Edição 428*, 37(5), Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Junho), *Edição 429*, 37(6), Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Julho), *Edição 430*, 37(7), Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Agosto), *Edição 431*, 37(8), Editora Abril.

REVISTA PLAYBOY (2009, Abril), 407, Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Maio), 408, Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Junho), 409, Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Julho), 410, Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Agosto), 411, Editora Abril.

REVISTA VIP (2009, Abril), *Edição 289*, 28(4), Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Maio), *Edição 290*, 28(5), Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Junho), *Edição 291*, 28(6), Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Julho), *Edição 292*, 28(7), Editora Abril.

\_\_\_\_\_ (2009, Agosto), *Edição 293*, 28(8), Editora Abril.

ROCHA-COUTINHO, M. L. Novas opções, antigos dilemas: mulher, família, carreira e relacionamento no Brasil. *Temas em Psicologia da SBP*, 12(1), 2-17, 2004.

RODRIGUES, L. V. *A representação da mulher na imprensa feminina*. Trabalho apresentado no XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, 2005.

ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SAIKALI, C. J., SOUBHIA, C. S., SCALFARO, B. M., & CORDÁS, T. A. Imagem corporal nos transtornos alimentares. *Revista Psiquiatria Clínica*, 31(4), 164-166, 2004.

SCHUSTER, A. J., & CASALF, C. Entre o ler e o fazer: a relação dos mitos sociais de feminino e masculino nas revistas com o modo de vida de seus leitores. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, 3(1), 1-11, 2009.

SILVA, A. A. O. R., BAGALCINI, B., & PAULINO, R. A. F. “Vende-se comportamento para meninas e meninos” *Uma análise do discurso na Revista Capricho*. Trabalho apresentado no XXXI Congresso Brasileiro de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Natal, Rio Grande do Norte, 2008.

SILVA NETO, J.A., MOSMANN, C. P., & LOMANDO, E. *Relações amorosas & internet*. São Leopoldo: Sinodal, 2009.

SOUZA, M. W. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In M.W. SOUZA (org), *Sujeito, o lado oculto do receptor*, (pp. 13-38). São Paulo: Brasiliense, 1995.

SOUZA, A. C. *Traços da representação feminina na mídia: um estudo de caso das capas da revista Marie Claire*. Monografia de Conclusão do Curso de Comunicação Social.

Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2008.

STREY, M. N. Encenando gênero: a mediação da cultura no dia-a-dia das mulheres. In M. N. STREY, M. E. V. M. WILKE, R. A. ROGRIGUES, e V. G. BALESTRIN (Orgs), *Encenando gênero: cultura, arte e comunicação*, (pp.07-21). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SWAIN, T. N. Feminismo e representações sociais: a invenção das mulheres nas revistas “femininas”. *História: Questões e Debates*, 34, 11-44, 2001.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

WINCK, G. E. Saindo da mídia para entrar na mídia: masculinidade e relações de gênero nos discursos midiáticos. In M. N. STREY, M. E. V. M. WILKE, R. A. ROGRIGUES, e V. G. BALESTRIN (Orgs), *Encenando gênero: cultura, arte e comunicação*, (289-305). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ZAGURY, T. O adolescente e a felicidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, 8(3), 681-689, 2003.

ZEGLIO, C., & RODRIGUES JR., O. M. *Amor e sexualidade: como sexo e casamento se encontram*. São Paulo: Iglu, 2007.

ZORDAN, E.P. *O casamento na contemporaneidade: motivos, expectativas, Atitudes e mitos*. Dissertação de mestrado. Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

ZORDAN, E. P., FALCKE, D., & WAGNER A. Copiar ou (re)criar? Perspectivas histórico-contextuais do casamento. In A. WAGNER (org.), *Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares*, (47-65). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

## Tradição oral, memória e literatura africana: uma análise do livro

### *Amkoulleu, o menino fula* de Amadou Hampâté Bâ

Márcia Moreira Pereira<sup>5</sup>

Rosemeire da Silva Vargas<sup>6</sup>

**Resumo:** Neste artigo analisou-se a obra autobiográfica de Amadou Hampâté Bâ, *Amkoulleu, o menino fula*, na qual o autor narra a sua infância, destacando-se a importância das narrativas baseadas na memória dos fatos para os povos de tradição oral. A partir disso, fez-se uma reflexão sobre a cultura africana e a forma sistemática de se treinar para a arte de narrar desde a infância.

**Palavras chave:** Tradição oral, memória, Amadou Hampâté Bâ, literatura africana

**Abstract:** This article analyses the autobiographical work of Amadou Hampâté Bâ, *Amkoulleu, o menino fula*, in which the author recounts his childhood in order to points out the importance of narratives based on memory.

**Keywords:** Oral tradition, memory, Amadou Hampâté Bâ, African literature

O presente trabalho faz uma análise da narrativa literária *Amkoulleu, o menino fula*, do escritor africano Amadou Hampâté Bâ. Trata-se de uma história de cunho autobiográfico, baseada na memória dos fatos, considerando que a tradição oral sempre ocupou posição de destaque nas sociedades africanas, se constituindo assim como um dos principais meios de transmissão de conhecimento de geração para geração.

O encantamento, a poeticidade, a criatividade e a competência presentes na linguagem de Amadou Ampâté Ba – que se dedicou à coleta de narrativas, transformando-as em seus textos literários –, fazem dele não apenas um dos maiores nomes da literatura africana, mas também um verdadeiro repertório vivo da tradição oral, além de defensor fervoroso da

---

<sup>5</sup> Mestranda em Educação, na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, Brasil. Email: [marcia.moreirapereira@gmail.com](mailto:marcia.moreirapereira@gmail.com)

<sup>6</sup> Pós-graduada em Letras, na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, Brasil. Email: [rosesilva.vargas@yahoo.com.br](mailto:rosesilva.vargas@yahoo.com.br)

permanência e preservação desta tradição.

### **A questão do negro na escola e a lei 10.639**

Com a aprovação da lei nº 10.639, de 10 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e cultura Afro-Brasileira na Educação básica, considera-se relevante tratar desse tema, na medida em que a educação brasileira revela-se limitada quanto ao tema da literatura e cultura africanas. O que, em geral, se evidencia é a associação que se faz do negro à sua condição de escravo, como se pode verificar nos livros didáticos. Considerando que no Brasil, segundo o censo do IBGE, (MEC, 2004, p.5), as estatísticas mostraram que 45% da população brasileira são compostas de negros, estes dados não são suficientes para eliminar ideologias que persistem em privilegiar e valorizar a cultura européia ignorando outras, em especial a africana. Neste cenário verificamos que a Instituição escolar legitima a perpetuação da reprodução social das classes dominantes, na medida em que, quando se faz a seleção de obras literárias, seja qual for o gênero, o negro não se vê representado, tendo sua identidade negada e aparecendo somente com a imagem estigmatizada e negativa do escravizado, vivendo à sombra de uma cultura eurocêntrica.

A lei 10.639, sancionada em 2003 pelo Presidente da República, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) institui que é obrigatório no ensino fundamental e médio, público e particular, o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Trata-se de uma legislação que abre caminho para várias a divulgação da cultura africana – que tem forte representatividade em nossa cultura – nas escolas, em cujas salas de aula se verifica pouquíssima ou nenhuma abordagem. Assim, a obrigatoriedade dessa lei faz com que tenhamos um novo olhar sobre essa cultura e a história africanas e afro-brasileiras. Sabemos

que, no ambiente escolar, o conteúdo das aulas, principalmente no ensino de história, enfatiza uma visão eurocêntrica da história, dando pouca importância à vertente afrocêntrica.

A rica cultura africana, quando trazido para a sala de aula, não só reconstrói nos alunos e nos professores uma imagem positiva daquele continente, como também eleva a auto-estima dos alunos afrodescentes, os quais vivem no dia-a-dia a cultura africana, mas ao chegar à sala de aula se deparam com conteúdos pedagógicos que revelam outra realidade, isto é, uma realidade voltada para os conteúdos de fundo eurocêntrico.

A referida lei, portanto, vem para valorizar a diversidade cultural, que é uma das principais características do nosso país, segundo SOUZA E CROSO (2007, p. 21):

com a lei 10639/03 a escola aparece como *locus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas.

A referida já é obrigatória, mas é necessário salientar a importância da formação dos professores, muitos deles ainda com o estigma da educação eurocêntrica, sem preparo para ministrar aulas com conteúdos multiculturais. De fato, como afirma Marise Santana (2008, p. 85), infelizmente alguns docentes ainda possuem uma visão pedagógica monocultural:

a cultura como ciência universalizadora é incompatível com as ideias da democracia, cidadania, igualdade, respeito a diversidade cultural, impossibilitando que os docentes recebam as camadas populares com a qualidade requerida pela heterogeneidade presente no espaço escolar.

Também para FERNANDES (2005), nossa diversidade cultural é tão vasta, que o correto seria falar culturas brasileiras e, não, em cultura brasileira, sendo que o autor ainda alerta para a necessidade de uma forte mudança nos livros didáticos, em conformidade com nossa realidade afro-cultural e com a própria lei sancionada. É importante, portanto, que a lei não caia no esquecimento, sendo sua aprovação um pequeno passo diante das mudanças que

devem ocorrer no cotidiano escolar, a fim de que, partindo daí, realmente possamos afirmar que vivemos numa comunidade multirracial, multiétnica e multicultural.

A relação escola/professor/aluno deve, desse modo, ser uma relação de cumplicidade, o sentido de todos darem os primeiros passos para se conhecer a realidade brasileira, valorizando-a e, assim, aumentando a auto-estima dos alunos que compartilham, direta ou indiretamente, dela. Somente assim, esses mesmos alunos poderão se reconhecer como sujeitos de suas próprias histórias.

Nesse sentido, ao instituir o conhecimento das culturas e da história africana por meio da Lei nº 106390, busca-se, a reparação e o ressarcimento frente a todos os descendentes africanos que ao longo da história do Brasil foram marcados por estigmas, preconceitos e discriminação como também a um não pertencimento social. A grande questão a ser levantada é o fato de que, a sociedade brasileira como um todo, não recebeu o devido preparo em sua formação inicial para lidar com a diversidade, pois segundo Munanga:

essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p.15)

### **África e tradição oral: a obra de Amadou Hampâté Bâ**

Segundo Giordani (1985), a mentalidade européia e as sociedades não européias não apresentam grande interesse no que se refere à tradição oral na medida em que o continente africano, em especial a África negra, seriam incapazes de conceber uma educação formal devido à ausência de material escrito. Sendo assim, percebemos que os estudiosos ainda têm

certa relutância em aceitar a oralidade com a mesma confiança que se concebe a escrita. No entanto, a viagem literária que propõe a obra *Amkoulleu, o menino fula* nos remete a uma desconstrução de conceitos pré-estabelecidos e internalizados nas relações sociais na qual grupos hegemônicos, historicamente só legitimam o que é por eles produzidos e que tem servido para a manutenção do *status quo* baseados na exclusão e na supremacia de determinados grupos e na subalternização de outros.

O conhecimento que temos sobre a tradição e literatura africana se resume em grande parte a lendas e mitos atrelados muitas vezes à religião. No entanto quando nos aprofundamos nos estudos construímos um novo conceito no que se refere à própria religião, ciência natural, arte história, divertimento, enfim um vasto aprendizado que vai se compondo em um universo onde a tradição oral é considerada a grande escola da vida.

Há tempos, observando a história do ocidente no que se refere a obras literárias, nossa cultura letrada considera legítima apenas a palavra escrita prevalecendo sempre sobre a cultura oral. Sempre existiu certo preconceito advindo de alguns teóricos e críticos elitistas em aceitar a oralidade com a mesma confiança que se concebe a escrita. Para estes teóricos esses textos não se caracterizariam como obras literárias por não possuírem embasamentos documentais, porém: “o fato de nunca ter tido uma escrita jamais privou a África de ter um passado, uma história e uma cultura” (BÂ, 1982, p.175). Percebemos atualmente a existência de alguns trabalhos históricos embasados na tradição oral que em conjunto com fontes documentais surgem como um complemento a mais de fonte de pesquisa sendo assim, um fator positivo na medida em que se tratando da história da África, a oralidade ainda desempenha um papel insubstituível.

Para Bâ (1982), os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos

homens. Com essa afirmação já percebemos de início que o autor objeto de nosso estudo foi um fervoroso defensor da tradição oral e do cultivo de sua transmissão às novas gerações. No entanto, quando falamos em cultura oral africana, tendemos a pensar em oralidade como algo que transcende a própria escrita, e é tratada por Bâ, como o poder da palavra que mora na narrativa e nunca se acaba.

O livro em causa trata de temas diversos como: família, tradição, a importância da mulher, poligamia, religião, problemas de questões sociais, colonização, guerra, fome, enfim, uma grande dimensão de temas sob a ótica da cultura africana, em especial na região das savanas, no Mali. No entanto, vamos nos ater na questão que é de fundamental importância para a perpetuação da transmissão do conhecimento que são as narrativas orais e a técnica de memorização.

É sobre esta perspectiva que analisamos a obra *Amkoulleu, o menino fula*, de Amadou Ampaté Ba, no sentido de perceber a importância e o valor das narrativas para os povos de tradição oral na qual tece relatos de sua autobiografia guardados na memória. Mas, afinal, o que são estas narrativas?

São frutos da vivência pessoal em que o narrador em questão transporta para a escrita evidenciando a importância da oralidade, onde o texto será conduzido por sua memória pessoal, na qual assume a postura de um contador de história bem característico da tradição africana. É, portanto neste contexto que Bâ relata com minúcias a narrativa baseada na memória dos fatos na qual ele tem a preocupação de transformar o discurso oral em conhecimento escrito repleto de detalhes. A narrativa se dá em sua totalidade, pois para o autor resumir é o mesmo que escamotear, ou se narra um acontecimento em sua integridade ou não se narra. Essa é uma das características da tradição oral que é considerada a grande

escola da vida a ser transmitida de geração em geração. Segundo ele, o que se encontra por detrás do testemunho é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade, sendo assim, existe para ele uma forte ligação entre o homem e a palavra.

É o que afirma também Orlandi (2001) a respeito da palavra, pois para ela: “toda palavra é um ato social, com todas as suas implicações: conflito, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade” e, portanto, todos estes fatores estão presentes em muitos momentos do livro, a começar com a saga de sua família.

É a partir das narrativas protagonizada por Amkoullél (apelido que foi dado a Hampâté na infância), que vamos conhecendo como funcionam os relacionamentos familiares, que ele detalha com grande competência, relatando a saga de sua família, sua linhagem materna e paterna: *fula*.

Mas podemos nos perguntar o porquê do título, “o menino fula”? Encontramos esta resposta no relato do autor quando ele nos diz que “os fulas estão presentes em todos os lugares, mas sem domicílio em parte alguma” (BÂ, 2003, p.25). São pastores que conduzem seus rebanhos por toda a África, tendo sido treinados a desde crianças a observar e escutar para que assim pudessem perpetuar sob forma de narrativas as histórias que ouviam e desfiá-las em suas minúcias. Tinham o hábito de contar os seus gados cotidianamente para não perdê-los da mesma forma que faziam com as histórias. Dessa forma, cada vez que a contavam guardavam na memória. Sendo assim, “Estar sempre à escuta” (BÂ, 2003.p.31) é um dos muitos lemas fula. O autor deixa transparecer o seu orgulho pela sua linhagem em vários momentos de sua narrativa.

Em outra passagem do livro quando o autor fala de seu avô materno, percebemos a rigorosidade do relato dos fatos é de uma precisão que se pode, por confirmações, reconstruir os grandes acontecimentos dos séculos passados nos mínimos detalhes, principalmente no que concebe os fatos históricos ou dos grandes homens que ilustraram a história africana. Nessa passagem ele cita um diálogo entre o avô materno Pâtê Pouлло ao se apresentar a Hadji Omar, pois o avô vai se converter ao Islã:

Eu me chamo Patê Pouлло Diallo e sou um “fula vermelho”, um fula pastor da alta brousse a fim de me liberar dei meu rebanho a meus irmãos. Eu era tão rico quanto pode ser um fula. Portanto, não é para adquirir riquezas que vim juntar-me a ti, mas apenas para responder a um apelo de Deus, porque um fula não seu rebanho para procurar outra coisa. (...) Também não vim ao teu encontro para adquirir conhecimento, pois neste mundo, nada pode me ensinar que eu não saiba. Só u um *silatigui*, um iniciado fula. Conheço o visível e o invisível. Tenho, como se diz, o ouvido da ‘*brousse*’: entendo a língua dos pássaros, leio o rastro dos pequenos animais no chão e as manchas luminosas que o sol projeta através das folhagens; sei interpretar o sussurro dos quatro grandes ventos e dos quatros ventos secundários, assim como a passagem das nuvens através do espaço, porque para mim, eu não posso abandoná-lo, e quem sabe te poderá ser útil? Nas viagens com teus companheiros, eu poderia ‘falar pela *brousse*’ e guiar-te por entre suas armadilhas (BÁ, 2003. p.28).

Percebemos essa interação homem-palavra muito presente neste enunciado, em que o que está dito não precisa ser escrito, documentado, pois o que se preserva é o valor da palavra, como também reconhecemos a presença da subjetividade, pois o narrador se coloca diante do outro como sujeito enunciator. O discurso produzido por Patê Pouлло, ao expressar o seu pensamento, tem um convencimento que o tornou por assim dizer o “braço direito” de seu futuro líder.

Na cultura fula existem os conselhos de família e de comunidade, e quando uma pessoa como Patê Pouлло, que segundo as narrativas do autor possui grande sabedoria e abdica de suas funções, ele precisará do aval da família como também deixará o seu rebanho como indenização. O que prevalece é na verdade a ancestralidade dentro dos princípios que definem

a sabedoria, invocando a jurisprudência dos antepassados para a solução de problemas. No entanto essas decisões não dependem da palavra de uma única pessoa. Este conselho sempre passa pelo aval dos mais velhos que são os “homens de conhecimento”.

Sob esta ótica, segundo Vansina (1982, p. 74), “uma sociedade oral reconhece a fala não como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais”. Portanto, percebe-se que há uma organização e um respeito pela palavra final sinalizada por um ancião que é considerado um conhecedor em algum assunto histórico ou tradicional.

### **A arte da memorização**

Falar em memória é falar de uma faculdade humana que é responsável por nossas lembranças. Quando falamos em memória podemos nos citar como exemplo. Qual de nós consegue fazer uma seqüência de fatos ocorridos em qualquer fase de nossa vida com minúcias de detalhes? Talvez algum episódio que tenha algum significado, porém, não saberíamos dizer com as minúcias os detalhes dos momentos vividos, pois não temos a habilidade de treinar a memória para tal finalidade. Recorremos então à escrita que se organiza de modo totalmente diferente sob a forma de grafia constituindo um código. Podemos dizer que utilizaríamos o procedimento normativo da gramática com todo o seu caráter estético. Segundo Gnerre:

É bastante óbvio ou deveria ser, pelo menos, que nas culturas somente ou principalmente orais, onde a comunicação verbal acontece sempre em presença dos que estão comunicando, isto é, face a face, a escrita seja percebida (...) como algo incompleto, parcial, pouco confiável, falsificável. (...) em geral, nas culturas orais a escrita não vem a substituir a memória, no máximo ela é usada como um complemento, um suporte visual de informações essencialmente memorizadas. (GNERRE, 1985, p.52).

Sendo assim, quando falamos de educação na sociedade africana percebemos que tais práticas se distanciam dos costumes ocidentais, pois quando se diz uma comunicação face a face estamos falando de expressividade, vivacidade, todo um movimento corporal, tridimensional.

A memória africana, por não apoiar-se na escrita, tem uma grande capacidade de fotografar os detalhes em sua plenitude. A narrativa funciona como a alavanca propulsora de transmissão do conhecimento fazendo a ligação entre as gerações de um grupo social o que torna a memorização mais fácil. A educação tradicional começa na família onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores tendo como condição básica a perpetuação da cultura e transmissão do conhecimento, já que o ensinamento não era sistemático, pois “a própria vida era a educação” (BÂ, 1982, p. 26). Em muitos relatos do protagonista é comum perceber a admiração por quem profere o aprendizado. Frases como “aprendi com o meu mestre”, ou “com meu pai” são comuns em vários trechos da obra.

Para Silva (2008, p. 85), “toda memória é memória de alguém, de um indivíduo. Ela se refere antes de tudo ao Eu, ao olhar que essa pessoa constrói a respeito de si mesma, da identidade, portanto, de quem efetivamente recorda”. O personagem principal, Amkoulleu, assim como muitas crianças de sua geração, é desde cedo treinado para escutar sem pressa e repetidas vezes um fato ou acontecimento, ou seja, um exercício cotidiano de memória que não é vista como um defeito.

Há um fato relatado pelo protagonista de um evento festivo, no qual ele se posiciona de maneira silenciosa entre os adultos para ouvir, com a paciência característica da cultura fula, um contador de história (*griot*). Segundo Bâ (2003), foi durante essas interações com os

contadores de histórias que ele aprendeu mesmo antes de escrever a “armazenar tudo em sua mente já bastante exercitada pela técnica de memorização auditiva da escola corânica” (BÂ, 2003, p.175). Esta era considerada a verdadeira escola viva, pois a partir de uma história narrada pelo contador, ele podia ao mesmo tempo ensinar sobre vários assuntos tais como: fenômenos da natureza, matemática, história. Enfim, um contador de história é, na África das savanas, um verdadeiro professor.

Todo o contexto do livro se dá por meio desses relatos, pois ele narra fatos e acontecimentos como se estivesse assistindo a um filme, reconstruindo cada cena detalhadamente, “para descrever uma cena, só preciso revivê-la. E se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registra somente seu conteúdo, mas toda a cena.” (BÂ, 2003, p. 175).

A palavra é considerada como uma dádiva divina segundo a tradição africana. É ela quem regula a vida social e comunitária englobando aspectos do contexto de uma comunidade como também os conceitos socioculturais transmitidos pelos anciões. Sempre que há algo importante que acontece na vida do grupo como um casamento, iniciação da criança para a vida adulta, a palavra estará presente.

Considerando tais aspectos, pode-se dizer que neste contexto as pessoas se reúnem para a palavra em todas as etapas importantes da vida social. Geralmente este poder de dar a palavra final fica a critério de um conselho de família no que se refere a qualquer problematização. Normalmente cabe aos anciões, aos tradicionalista ou sábio mediar uma situação problemática.

Podemos citar um acontecimento narrado pelo autor em relação ao primeiro

casamento de seu pai Hampâté em um momento de fúria sua esposa Baya. Esta servia o jantar para alguns amigos do marido, no entanto este estava ausente. Baya era estéril e neste dia em um momento de total descontrole, provavelmente devido a sua situação, começou a proferir insultos a seu marido como também à sogra. O amigo de Hampâté, Balewel a censurou pelas palavras ofensivas contra o amigo e a mãe que já era falecida. Como esta continuou com os insultos Balewel disse: “parta desta casa, eu a divorcio, eu a divorcio!” (BÂ, 2003, p.49). Feito isso, todos os demais amigos que estavam presentes proferiram a mesma palavra. E sendo assim, aconteceu o divórcio.

A proposta deste trabalho desde o seu principio tem como finalidade entender um pouco mais como funcionam as sociedades de tradição oral, portanto em muitos relatos devemos nos esquecer, de certo modo, o olhar ocidental na medida em que estamos conhecendo outro contexto sociocultural. Nesse sentido, podemos estranhar como que um amigo, no caso Balewel, tem a autoridade de com uma única palavra, divorciar o amigo sem nem mesmo ele saber ou estar presente? Podemos entender este fato quando o autor afirma que antigamente um amigo que fosse considerado fiel e digno, os dois estabeleciam uma relação de confiança e se constituíam em uma única pessoa. No que se refere à tomada da palavra, esta era colocada como verdade e aceita. Uma amizade que fosse considerada verdadeira prevalecia e era colocada além do parentesco. Em decorrência disso, percebemos que: “A fala pode criar a paz assim como pode destruí-la (...). Uma única palavra imprudente pode desencadear uma guerra, do mesmo modo que um graveto em chamas pode provocar um grande incêndio.” (Bâ, 1982, p.185), eis o motivo do divórcio.

Na medida em que este discurso pregado por Bâ durante toda a narrativa de sua autobiografia se coloca em defesa da tradição oral, percebe-se que o grande fator motivador se

dá pela influencia sócio-histórica. Nesse sentido, é possível dizer que este é um livro na qual as palavras se materializam e que segundo a tradição, não deve ser profanada em vão.

## **Conclusão**

Desnaturalizar a razão e despir-se do preconceito em relação à tradição oral foi o que se considerou para a materialização deste trabalho. Não se pretende descaracterizar a função da escrita, este nunca foi o objetivo desta leitura, mas evidenciar muitos aspectos que nos remetem a refletir como criamos conceitos sem nem mesmo conhecer. É o “olhar que lê sem ver” (CALDAS, 1999, p. 29)

Após analisar as narrativas de Bâ, pode-se dizer que esta é uma obra que não se faz a partir de uma única leitura, pois há sempre algo a mais para se descobrir, refletir e conhecer. Algo que vai além da forma fragmentada e destorcida que a história nos apresenta.

Na medida em que somos seres produtores e criadores de diferentes culturas, temos que compreender os diversos sistemas e grupos sociais respeitando os seus modos de vida e os seus saberes, que são muitos.

Esta visão é necessária no sentido de se desnudar do olhar eurocêntrico a nós atribuído, que valida só o que por ele é produzido com todo o seu discurso ideológico enraizado nas instituições, principalmente na Educação, pois para esta, é muito difícil reconhecer os aspectos positivos dos povos de tradição oral, já que são definidas como culturas sem tradição escrita, portanto, desconsiderando a leitura de mundo que esses povos possuem.

Considerando tais aspectos, entendemos que todo conhecimento é válido na medida

em que a educação não pode se passar por verdade absoluta. Assim, finalizamos com Bâ (2003, p. 175):

a escrita é uma coisa, e o saber é outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua mente.

## REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoulleu, o menino fula*. Tradução: Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/ Palas Athena, 2003.

\_\_\_\_\_. “A tradição viva”. In: KI-ZERBO, Joseph (coord). *História geral da África. Vol. I: metodologia e pré- história da África*. São Paulo/ Paris: Ática/United Nations Educational, Scientific and Cultural organization (UNESCO), 1982, p.181-218.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003 - Altera a Lei 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro- brasileira e africana”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Parecer CNE nº 3/2004 aprovado em 10 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

CALDAS, Alberto Lins. *Oralidade, texto e história. Para ler a história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

- FERNANDES, José Ricardo Oriá. “Ensino e diversidade cultural: desafios e possibilidades, *Caderno Cedes*. Campinas, V. 25, n. 67, p: 378-388, set-dez 2005.
- GIORDANI, Mário Curtis. *História da África anterior ao descobrimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1998.
- QUEIROZ, Sonia, (org.). *A tradição oral*. Belo Horizonte: FALE/ UFMG, 2006.
- SANTANA, Marise de. “Educação e culturas: trabalho docente com os PCN e a lei 10639/2003”. *Letras e Artes*, Universidade estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, V.16, N.1: 83-93, jun. 2008.
- SILVA, René Marc da Costa. (org.) *Memória, Identidade e Patrimônio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2008 - Salto para o futuro. Disponível em: [http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/imagens/livros/livro\\_salto\\_cultura\\_popular\\_e\\_educacaoi.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/imagens/livros/livro_salto_cultura_popular_e_educacaoi.pdf)
- SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03*. São Paulo: Peirópolis, 2007.
- VANSINA, J. “A tradição oral e sua metodologia”. In: KI-ZERBO, Joseph (coord.). *História geral da África. Vol. I: metodologia e pré- história da África*. São Paulo/ Paris: Ática/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 1982, p. 157- 179.

## UMA REFLEXÃO SOBRE O LIVRO DE FRENTE PARA O SOL DE IRVING

D. YALOM

Luisa Mijolary Souza<sup>7</sup>

*Quando finalmente sabemos que estamos morrendo, e todos os outros seres sensíveis estão morrendo conosco, começamos a ter uma percepção ardente, quase de cortar o coração, da fragilidade e da preciosidade de cada momento e de cada ser, e dela pode surgir uma compaixão profunda, luminosa e ilimitada por todos os seres. Sogyal Rinpoche, em O livro tibetano do viver e do morrer. (YALOM, 2008, p.97)*

Em nosso cotidiano vivenciamos muitas vezes sentimentos de angústia que normalmente relacionamos com o estresse do dia a dia, mas o que não percebemos é que podemos estar relacionando essas angústias com situações erradas, elas podem estar sim relacionadas à vida agitada que temos mais também pode estar relacionada na verdade com o medo da morte.

“De frente para o sol – Como superar o terror da morte” é um livro de autoria do psiquiatra Irvin D. Yalom, nascido em Washington, em 1931. Ele escreveu também “Quando Nietzsche chorou”, “A Cura de Schopenhauer”, “Os desafios da terapia”, dentre outras obras. Yalom formou em Psiquiatria na Universidade de Stanford e atualmente trabalha como professor em Stanford.

Em seu livro De frente para o sol, Irvin D. Yalom ensina como superar o terror que temos pela morte mostrando a partir de suas próprias experiências clínicas como encobrimos esse sentimento e como atribuímos erroneamente sentimentos angustiantes a outros fatores (aflições profissionais, familiares) mas que na verdade estamos fugindo da nossa angústia que temos da morte.

Yalom faz uma comparação interessantíssima para dar o título a seu livro. Ele diz que não é fácil viver o tempo todo atento à morte e que seria como se estivéssemos olhando fixamente para o sol: existe um limite até o qual conseguiríamos suportar. Apesar de tentarmos desviar nossa atenção da morte criando mecanismos de defesa (tendo filhos e projetando nosso futuro por meio deles,

---

<sup>7</sup> Estudante do curso de psicologia da Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde – FACISA Univiçosa.

trabalhando compulsivamente) nunca conseguimos dominar essa angústia, que está sempre ali em algum lugar da mente.

No capítulo inicial de seu livro, o autor tenta definir como o sentimento de temor da morte está escondido em todas as características humanas, que é um sentimento particularmente de cada indivíduo e como ela é a sombra de cada atividade do ser humano, como ela se esconde por detrás disso, e devido a subjetividade desse sentimento de cada indivíduo, esse medo é às vezes mais evidente em uns do que outros.

Ele relata também como a morte pode aparecer nos sonhos de maneira simbólica e demonstra e interpreta os sonhos que alguns de seus pacientes relataram para ele.

Além dos sonhos ele também relata algumas “experiências reveladoras” que alguns de seus pacientes tiveram como a perda de um ente querido, a perda de um emprego, um divórcio, uma doença grave ele busca identificar como eventos passados afetam seus pacientes hoje partindo dessas experiências reveladoras como um método de identificação de temor da morte.

Em uma passagem do livro é retratado como o filósofo Epicuro avalia o sofrimento humano e fala do nosso medo onipresente da morte desde muitos séculos atrás permanecendo presente até hoje.

A idéia de propagação também é discutida. Propagação no sentido de como temos efeito e influência em outras pessoa e essa influência (algo de nossa experiência de vida, sabedoria, virtude) é passado para outras como uma forma de legado. Yalom (2008, p. 111) cita como propagação: “Eu incorporei algo de você em mim. Isso me mudou e enriqueceu, e vou passá-la para outras pessoas”. A idéia de que podemos deixar um legado, algo como deixar sua experiência de vida ou uma virtude a terceiros, contestando assim aqueles que não vêem um significado na finitude na transitoriedade dos indivíduos, sempre dando exemplo de seus pacientes em cada trajetória do livro.

Ressalta ainda, como é importante citar algumas frases ditas por importantes autores para complementar seus escritos. Alguns deles são Nietzsche, Freud, Schopenhauer, Ernest Becker, Heidegger, Tolstói, dentre outros. Yalom se apropria dessas frases e fala de como é importante se ter uma ligação íntima com outras pessoas para poder ajudar-nos a lidar com o medo da morte. Morrer é um ato solitário, que nos separa dos outros e do mundo, e que o isolamento social e existencial só aumenta a angústia da morte, então Yalom trabalha com a força da empatia, que é uma ferramenta poderosa que temos para nos conectar com os outros, o que não é uma tarefa fácil e que precisa ser trabalhado em algumas pessoas.

Uma outra tarefa difícil é manter contato com uma pessoa a beira da morte. Por mais que as pessoas queiram tentar ajudar, elas se receiam, ficam tímidas por acharem que estão sendo intrusas ou estão trazendo à tona assuntos melancólicos. O principal motivo é que estando próximo de uma pessoa prestes a morrer começa a surgir um sentimento angustiante de nossa própria morte e se tentarmos ajudar o doente teremos que estar dispostos a enfrentar nossos próprios medos. As pessoas que conseguem ajudar enfermos e fazem esse sacrifício de enfrentar seu próprio medo da morte para ajudar terceiros, atuam verdadeiramente de compaixão. Uma pessoa não pode ser mais útil a alguém enferma a morte do que oferecendo sua simples presença.

As pessoas sempre perguntam: qual é o propósito da vida se tudo está destinado a desaparecer? Para Yalom não devemos buscar a resposta a essa pergunta fora de nós mesmos, mas sim seguir o método de Sócrates e voltar a nossa atenção para dentro de nós. O dever do terapeuta não é oferecer resposta, e sim encontrar uma maneira de ajudar os outros a descobrirem suas próprias respostas.

Em algum momento da vida cada um de nós é obrigado a enfrentar a morte, pois a morte é o destino de todos nós. Há muitos fatores que desencadeiam este despertar: um cabelo grisalho, aniversários, ver fotografias antigas, ter tido contato com um doente terminal. Mas o que fazer quando se tem essas experiências? Para o autor é importante que não nos distraíamos, ao contrário, que essas experiências nos

despertem e que tenhamos proveito dela. Deixe o momento doloroso se prolongar por algum tempo, não o reprima. Essa consciência pode integrar a escuridão com a sua centelha de vida e melhorá-la enquanto você ainda existir. O modo de valorizar a vida, a forma de sentir compaixão pelos outros, a maneira de amar tudo com a maior força é saber que estas experiências estão destinadas a serem perdidas. (YALOM, 2008, p.120)

Acrescenta, ainda, suas próprias experiências com a morte e o que isso representou a ele. Ao trazer suas vivências no seu livro, ele faz dele como o seu livro mais íntimo, em que podemos conhecer não só o profissional Yalom, mas também a pessoa por detrás dela. Relatando todas as suas experiências com a morte desde os cinco anos quando um dos gatos de seu pai morreu até o momento em que vive e conta como ele se sente uma pessoa bem-sucedida por ser um professor e escritor de renome internacional, como seus mentores foram importantes na sua vida e o ajudou a crescer, como ele lida com a religião, a fé e como foi pra ele escrever um livro sobre um tema tão difícil que é a morte.

Finalmente, Yalom dá conselhos á terapeutas para tratar a angústia da morte, como lidar com os sonhos, a auto-revelação, exemplificando com casos clínicos e passando a mensagem que não devemos olhar a morte com hesitação, devemos confrontar a morte como fazemos com nossos outros medos. A angústia sempre acompanhará nossa confrontação com a morte, mas podemos controlá-la cotidianamente, sendo assim um dos principais temas que precisa ser explorado no campo da psicoterapia.

O livro apresenta análises psicológicas de pessoas que sofreram com problemas relacionados à morte e obtiveram ajuda pra enfrentar esse problema. O livro nos faz questionar muito e mexe com nossas concepções sobre a vida e a morte sendo um livro leve, levando em conta o tema, mas que te faz pensar e repensar sobre como estamos vivendo nossa vida, se estamos realmente vivendo ou a deixando escapar.

Confrontar a morte é como encarar o sol é algo doloroso, mas necessário se desejamos continuar vivendo como indivíduos plenamente conscientes, que apreendem a verdadeira natureza de nossa condição humana, de nossa finitude, de nosso breve período de tempo sob a luz (YALOM, 2008).

### **REFERÊNCIAS**

YALOM, Irvin D., 1931 – *De frente para o sol: como superar o terror da morte* – Rio de Janeiro: Agir, 2008.