

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FABIANO DE OLIVEIRA MORAES

**O 'MEDO' EM CHAPEUZINHO VERMELHO (DA IDADE MÉDIA À MODERNIDADE):
POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DA REFERENCIAÇÃO
COM BASE EM FOUCAULT**

VITÓRIA - ES

2010

FABIANO DE OLIVEIRA MORAES

**O 'MEDO' EM CHAPEUZINHO VERMELHO
(DA IDADE MÉDIA À MODERNIDADE):
POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DA REFERENCIAÇÃO
COM BASE EM FOUCAULT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Estudos sobre Texto e Discurso.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Virginia Beatriz Baesse Abrahão.

VITÓRIA - ES

2010

Moraes, Fabiano de Oliveira.

O 'medo' em Chapeuzinho Vermelho (da Idade Média à Modernidade): por uma abordagem discursiva da referenciação com base em Foucault / Fabiano de Oliveira Moraes – Vitória: UFES, 2010.

150 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Virginia Beatriz Baesse Abrahão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2010.

1. Linguística. 2. Referenciação. 3. Discurso. 4. Foucault. I. Abrahão, Virginia Beatriz Baesse. II. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

FABIANO DE OLIVEIRA MORAES

**O 'MEDO' EM CHAPEUZINHO VERMELHO
(DA IDADE MÉDIA À MODERNIDADE):
POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DA REFERENCIAÇÃO
COM BASE EM FOUCAULT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*:
Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo,
como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, na
linha de pesquisa: Estudos sobre Texto e Discurso.

Aprovada em 29 de março de 2010.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Virginia Beatriz Baesse Abrahão
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof Dr Luciano Novaes Vidon
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª Drª Janete Magalhães Carvalho
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

O trabalho objetiva, a partir de uma abordagem discursiva da referenciação com base em Foucault (1968, 1987, 2007, 2008), efetuar uma análise linguística de versões do conto *Chapeuzinho Vermelho* produzidas em períodos distintos, com o intuito de demonstrar o quanto o campo de saber e os mecanismos de poder formam os objetos de discurso e definem a materialização linguística em dada época. A pesquisa bibliográfica possibilitou uma conceituação de referenciação com base nas concepções de discurso foucaultianas e do seu método arqueológico e genealógico. As categorias levantadas a partir dessa pesquisa bibliográfica, instrumentalizadas na metodologia linguística proposta por Fiorin (2006), permitiram a análise dos contos após a contextualização e classificação dos mesmos, levando-se em consideração suas condições de produção e propagação, assim como seu aspecto discursivo institucional e histórico. Após a análise de cada versão, efetivada a partir do tema 'medo', o qual permitiu o levantamento dos termos semânticos de oposição, do percurso sintático fundamental, do percurso figurativo e dos percursos temáticos discursivos fundados no saber e poder vigentes, seguiu-se a contraposição dos resultados que viabilizou a compreensão da maneira pela qual se efetivou a referenciação discursiva na Idade Média, no período clássico e na modernidade. Ao mesmo tempo, a partir da análise, apresentou-se, de forma mais perceptível e clara, o processo através do qual o discurso, em seu aspecto histórico e material, protege o mesmo procedimento de controle (a 'vontade de verdade') que define as verdades, que delinea os saberes e poderes viáveis, que estabelece os objetos que podem ou não ser formados, enfim, que institui tanto a referenciação de dado período quanto a materialização desta nos significantes textuais. Os resultados apontaram ainda para a necessidade de se questionar a 'vontade de verdade' para que melhor se conheça o saber moderno e assim possa vislumbrar o prenúncio de um novo paradigma liberto: do medo que o discurso impõe, do saber e do poder delineados pela 'vontade de verdade', e; da materialização destes nos significantes linguísticos que regem e definem o homem. Este trabalho tem por finalidade abrir caminho para uma análise mais profunda do mecanismo de referenciação e mesmo para um possível questionamento da 'vontade de verdade'.

Palavras-chave: Referenciação. Discurso. Vontade de Verdade. Foucault. Chapeuzinho Vermelho. Medo. Transição paradigmática.

ABSTRACT

Using a discursive approach of referentiation based on Foucault (1968, 1987, 2007, 2008), this study aims at carrying out a linguistic analysis of versions of the tale *Little Red Riding Hood* written in different periods of history. The purpose is to demonstrate how much the field of knowledge and the mechanisms of power form objects of discourse and define the linguistic materialization at a given time. The bibliographical investigation allowed conceptualizing *referentiation* based on Foucault's concept of discourse, as well as his archeological and genealogical methods. The categories obtained in this bibliographical research (adopted in the methodology proposed by Fiorin, 2006) allowed analyzing the tales after their contextualization and classification taking their production and propagation conditions into account, as well as their institutional and historical discursive aspect. After analyzing each version, the results were contraposed, which permitted understanding the way through which the discursive referentiation was effectuated in the Middle Ages, Classic period, and Modernity. The analysis was based on the theme "fear", which allowed investigating the terms of semantic opposition, fundamental syntactic, figurative, and thematic courses founded on current knowledge and power. At the same time, based on this analysis, the study presents the process through which the discourse, in its historical and material aspect, protects the same controlling procedure (the will to truth) that defines the truths, that traces the feasible of knowledge and power, that establishes the objects that may or may not be formed, and that sets both the referentiation of a given period of time and its materialization in the textual signifiers. The results also pointed to the need of questioning the "will to truth" so that we can better understand modern knowledge and perhaps glimpse at a harbinger of a new free paradigm: the fear which the discourse imposes, the knowledge and power traced by the "will to truth", and the materialization of these linguistic signifiers that rule and define man. This study aims at opening the way to a more in depth analysis of the referentiation mechanism, and even to possibly question "the will to truth".

Keywords: Referentiation. Discourse. Will to truth. Foucault. Little Red Riding Hood. Fear. Paradigmatic transition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo de Ogden e Richards	14
Figura 2 - Triângulo de Ogden e Richards com prolongamento	15
Figura 3 – Quadro esquemático da <i>episteme</i> clássica	53
Figura 4 – <i>Episteme</i> ligando 'natureza' e 'natureza humana'	57
Figura 5 - <i>Episteme</i> ligando 'palavras' e 'coisas'	58
Figura 6 – Quadro esquemático do ser da linguagem	65
Figura 7 – Quadro esquemático do ser do homem	70
Figura 8 – A referência até a Renascença	76
Figura 9 – A referência no período clássico	77
Figura 10 – A referência na modernidade	78
Figura 11 – Triângulo de Ogden e Richards ligado à vontade de verdade	80
Figura 12 – Quadro geral da referencialização	82

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. REFERÊNCIA E REFERENCIAÇÃO	13
2.1. A REFERÊNCIA E A REFERENCIAÇÃO EM ABORDAGENS LINGUÍSTICAS.....	13
2.2. A REFERÊNCIA NUM ENFOQUE DISCURSIVO	20
2.2.1. Da língua ao discurso	21
2.2.2. Intersubjetividade: do ‘eu’ e o ‘tu’ à rarefação do sujeito	23
2.2.3. Interdiscursividade	26
2.2.4. Por uma abordagem discursiva da referenciação	29
2.3. O ACONTECIMENTO DISCURSIVO EM FOUCAULT	33
2.3.1. O enunciado e o seu feixe de relações	34
2.3.2. A formação de objetos de discurso e a prática discursiva	35
3. REFERENCIAÇÃO: PALAVRAS, COISAS, SABER, PODER	39
3.1. REGIÃO MEDIANA E VONTADE DE VERDADE	39
3.2. IDADE MÉDIA E RENASCENÇA: SABER DAS MARCAS E SIMILITUDES	42
3.3. A <i>EPISTEME</i> CLÁSSICA	47
3.3.1. Período clássico: a representação e a ordem	48
3.3.2. O quadro esquemático da episteme clássica	51
3.4. A <i>EPISTEME</i> MODERNA	64
3.4.1. Nível empírico das positivities: o ser da linguagem	64
3.4.2. Nível do fundamento das positivities: o ser do homem	69
3.5. A REFERENCIAÇÃO EM CADA PERÍODO	75
3.6. QUADRO GERAL DA REFERENCIAÇÃO	79
4. A CONSTRUÇÃO DA REFERENCIAÇÃO EM <i>CHAPEUZINHO VERMELHO</i>	85
4.1. POR QUE <i>CHAPEUZINHO VERMELHO</i> ?	85
4.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	91
4.3. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	96
4.3.1. Contextualização e classificação da versão medieval	97
4.3.1.1. Análise linguística do conto medieval	105
4.3.2. Contextualização e classificação da versão clássica	107
4.3.2.1. Análise linguística do conto clássico	113
4.3.3. Contextualização e classificação das versões modernas	116
4.3.3.1. Análise linguística dos contos modernos	125
4.4. CONCLUSÕES DA ANÁLISE	135
5. CONCLUSÕES GERAIS	140
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS – Versões medieval e clássica em suas línguas de origem	149

1. INTRODUÇÃO

A linha mestra deste trabalho acerca da referenciação não se constrói com base nas relevantes teorias linguístico-textuais da linha interativo-cognitiva acerca da referenciação, tampouco com base específica e exclusivamente na análise do discurso francesa, muito menos nas teorias da referência filosóficas ou linguísticas, mas antes com base na concepção de discurso em Foucault (1968, 1987, 2007, 2008). Nosso objetivo se resume, portanto, em definir, a partir da apresentação de conceituações acerca do fenômeno da referenciação, como este processo pode ser visualizado e concebido com base nos elementos discursivos apontados por Foucault (1968, 1987, 2007, 2008), para, em seguida investigarmos a aplicabilidade dessa perspectiva foucaultiana na análise de um conto.

Consideramos de extrema importância para o desempenho de nossa tarefa a relevante análise arqueológica de Foucault (1968, 2007) que nos norteou ao apontar para a formação de objetos de discurso constituídos a partir das práticas discursivas estabelecidas e dos campos epistemológicos de determinados períodos, dentre um feixe de relações de poder indissociável das materializações textuais de um dado período. A metodologia concernente à análise arqueológica foucaultiana aponta tanto para abordagens que transitam por diversos domínios pertinentes à Linguística, tendo em vista que uma materialização discursiva constitui-se dentre uma ampla gama de aspectos linguísticos; quanto para a intrincada relação entre tais aspectos linguísticos (semânticos, discursivos, lexicais, sintáticos, pragmáticos, cognitivos) e os mecanismos de poder, as instituições, as práticas discursivas, os procedimentos de controle e de rarefação do sujeito, relações estas que, por vezes, nos levaram a transitar por domínios correlatos aos da Linguística, sejam eles a filosofia, a história, a pedagogia, a literatura, senão outros que inevitavelmente se tenham feito presentes em nossa abordagem devido ao caráter mesmo do discurso.

Ademais, se, como destacamos em Foucault (2007), os objetos de discurso se formam a partir de um feixe de relações de poder envolvendo instituições, indissociáveis, pois, tais relações, da *episteme* (considerando-se nesse processo tanto os procedimentos de controle da produção e da disseminação do discurso quanto a rarefação do sujeito e os mecanismos de poder envolvidos) como deixar de lado, ou tratar apenas superficialmente os aspectos discursivos numa teoria da referenciação sendo a mesma uma atividade discursiva? Então, por que razão uma materialização linguística constituída em meio a

uma tão abrangente prática discursiva (considerando para dada materialização em nível textual o indispensável uso da linguagem) não poderia ou mesmo deveria ser analisada pela Linguística, levando em conta que os objetos de discurso, constituídos em nível discursivo, apontam para seus elementos constituintes institucionais, epistemológicos, ideológicos, históricos, e de poder, o que, em si, caracteriza esse fenômeno como referenciação, posto apontarem, os significantes para tais objetos e esses objetos para o que lhes subjaz? Portanto, utilizaremos elementos da filosofia da linguagem e das abordagens histórica, arqueológica e genealógica propostas por Foucault (1968, 1987, 2007, 2008), assim como as concepções que consideramos relevantes acerca do discurso para apontarmos para o fenômeno da referenciação a partir dos elementos discursivos presentes na concepção deste importante autor francês.

Em suma, neste trabalho, tomando por base a teoria proposta por Foucault (2007) em *A arqueologia do saber*, Foucault (1968) em *As palavras e as coisas*, Foucault (2008) em *A ordem do discurso* e Foucault (1987) em *Vigiar e punir*, buscamos delinear a formação de objetos de discurso a partir do campo epistemológico e dos mecanismos de poder. Para tanto, apontamos, respectivamente em cada obra, para as considerações do teórico acerca: do caráter referencial dos enunciados e do mecanismo de formação dos objetos de discurso em determinadas formações discursivas, definidos a partir das práticas discursivas de dada época, e, ao mesmo tempo, indissociáveis das condições históricas e de um feixe de relações estabelecidas entre instituições, processos econômicos, sociais, comportamentos e sistemas de normas; do modo como a referenciação se fez nas *epistemes* de diferentes períodos; da identificação da vontade de verdade, dos procedimentos de controle do discurso ocultos e subjacentes que orientam e definem tanto as verdades instituídas quanto os referenciais constituídos no discurso, e; dos mecanismos de poder que produzindo sujeitos, objetos, verdades e realidade, estão diretamente ligados ao processo de referenciação.

Tendo em vista a análise do processo de formação de objetos de discurso, a partir da aplicação de um instrumental metodológico com base na arqueologia e genealogia foucaultianas, podemos melhor compreender os mecanismos que nos estabelecem enquanto sujeitos e que produzem, a partir do saber e poder vigentes, a constituição discursiva a partir da qual constituímos as verdades e vislumbramos a 'realidade' que nos circunda. Desse modo, após discutir a teoria da formação de objetos de discurso sob a perspectiva acima apontada, pretendemos trazer à tona a contextualização e a classificação dos contos que por nós serão analisados, levando-se em conta os campos

de saber e os mecanismos de poder dos períodos em que os mesmos se enquadram.

Tomaremos como *corpus* quatro versões do conto tradicional *Chapeuzinho Vermelho*: um relato medieval, um clássico e dois modernos, com a intenção de verificarmos de que maneira a formação de objetos de discurso a partir do campo de saber e dos mecanismos de poder de cada um destes períodos pode nos levar a compreender melhor a linguagem, o feixe de relações que permeia o discurso e a vontade de verdade que estabelece o que pode ser dito. A escolha desse conto, em suas quatro versões, deu-se tanto pelo fato de ser um dos contos mais difundidos, adaptados e conhecidos em nossa cultura quanto pela existência de versões escritas, do mesmo, pertencentes aos três períodos destacados por Foucault (1968): até a Renascença (até o século XVI); clássico (séculos XVII e XVIII), e; moderno (a partir do século XIX), o que nos possibilita a efetivação de uma análise arqueológica na qual se possa aferir o quanto a formação de objetos de discurso relacionados ao 'medo' em tais contos (tema que tomaremos como base para a nossa análise) está vinculada ao saber e ao poder de cada período em questão, e ao mesmo tempo contrapormos os resultados obtidos na análise de cada versão para que possamos contemplar de que forma essa constituição discursiva se deu em cada época.

Mais especificamente, como *corpus* dessa pesquisa escolhemos as seguintes versões do conto *Chapeuzinho Vermelho*: o primeiro considerado medieval, enquadrado no campo de saber que vai até a Renascença, intitulado *De puella a lupellis seruata (Sobre a menina salva dos filhotes de lobo)*, publicado em 1024, da autoria de Egberto de Liege; o segundo considerado clássico, vinculado, pois, em nosso trabalho, à *episteme* clássica, intitulado *Le petit chaperon rouge (Chapeuzinho Vermelho)*, publicado em 1697, da autoria de Charles Perrault, e; os dois últimos considerados modernos, referentes ao saber moderno, intitulados *Fita Verde no Cabelo: nova velha história*, publicado pela primeira vez em 1964, escrito por Guimarães Rosa, e *Chapeuzinho Amarelo*, publicado em 1979, escrito por Chico Buarque. Os mesmos serão contextualizados em suas condições de produção e de propagação e, a partir de tais dados, classificados, para em seguida serem analisados.

Portanto, almejamos com este trabalho responder à seguinte questão: *de que modo se dá a formação de objetos de discurso a partir da 'episteme' fundada na vontade de verdade?*

Elaborando o tecido da nossa reflexão pretendemos o seguinte percurso: no capítulo dois tomamos como ponto de partida a conceituação de referência e de referenciação, buscamos observar o que faz da referenciação uma atividade discursiva, definindo, para

tanto: língua, discurso, intersubjetividade e interdiscursividade, para, com base nas concepções de discurso e poder de Foucault (1987, 2007, 2008) verificarmos a possibilidade de conceber uma teoria da referenciação com base na definição de formação de objetos de discurso a partir da prática discursiva, levando-se em consideração os mecanismos de poder, o feixe de relações discursivas e a rarefação do sujeito.

No capítulo três tomamos, a partir de Foucault (1968), os conceitos e fundamentos dos campos de saber relativos aos períodos até a Renascença (até o século XVI); clássico (séculos XVII e XVIII) e moderno (a partir do século XIX), assim como dos respectivos mecanismos de poder vigentes em cada uma dessas épocas (com base em Foucault (1987)), levando em consideração que o processo de formação de objetos de discurso por nós evidenciado, nesse autor, é delineado a partir do campo de saber e pelos domínios do poder de cada período em questão e definido por uma vontade de verdade oculta e subjacente, que orienta e constitui as verdades, formando discursivamente os conceitos, os temas, os tipos de enunciado e os objetos possíveis. Elaboramos em seguida, a partir dos dados apresentados, quadros que representam o processo de referenciação em voga em cada época. Com base nesse levantamento arqueológico da referenciação, propomos em complemento um quadro geral da referenciação que visa englobar em um esquema tridimensional uma concepção de tal processo que abranja as diferentes configurações que o mesmo tomou nas três épocas supracitadas. Por fim, consideramos a possibilidade e sustentamos a intenção de, a partir dessas considerações, procedermos à nossa análise.

Iniciamos o capítulo quatro relacionando as razões que nos levaram à escolha do nosso *corpus*. Em seguida apresentamos a metodologia de análise proposta por Fiorin (2006) em *Elementos de análise do discurso*, a partir da qual levantamos os opostos semânticos de base que guardam relação direta com o tema 'medo' e que serviram de fundamento para analisarmos todas as versões (o tema 'medo' foi tomado como ponto de partida e chave de entrada para todos os contos analisados). Os textos do nosso *corpus* são apresentados na sequência, quando então os contextualizamos, classificamos e analisamos um a um. Nesta ocasião levantamos aspectos relacionados ao saber e ao poder que envolveram historicamente as condições de produção, propagação e utilização desses textos, além de traçarmos considerações acerca da educação, da vigilância e punição e da sexualidade (considerando os contos em seus caracteres mais evidentes) com a intenção de buscarmos classificá-los no que tange à sua manifestação literária

levando sempre em conta os elementos de contexto que se nos mostraram relevantes para a realização da nossa análise, a qual se efetivou a partir do estabelecimento da categoria semântica de base da produção de sentido. Dividimos cada texto em blocos para indicarmos o percurso sintático de nível fundamental, relacionando também o percurso figurativo a partir dos elementos de superfície e os percursos temáticos no âmbito da semântica discursiva, a partir dos quais pudemos observar a constituição discursiva dos temas com base no saber e no poder, constituição esta que se relaciona diretamente com a formação dos objetos de discurso e dos conceitos que estabelecem ligação com os significantes materializados nas figuras do texto. Os resultados de cada análise foram reunidos em uma tabela a partir da qual procedemos à conclusão da nossa análise através da comparação dos dados obtidos e da remissão dos mesmos aos aspectos teóricos e contextuais apresentados anteriormente.

Nossa análise teve por objetivo apontar não especificamente para o que dizem esses contos, mas sim para a maneira como eles dizem o que dizem, para a formação dos temas, objetos, conceitos que dão base à escolha dos significantes que se dispõem em determinados tipos de enunciados com base no saber e no poder referentes ao período de produção dos contos. A análise proposta teve por empenho demonstrar metodologicamente, a partir das hipóteses supracitadas por nós defendidas, as considerações teóricas aqui delineadas acerca da possibilidade de se compreender o mecanismo de construção de objetos de discurso com base nas práticas discursivas a partir de versões de um conto que tem alcance e disseminação incomuns em nossa sociedade e, com base no levantamento dos aspectos linguísticos relacionados com o tema 'medo' e da relação desses aspectos com os elementos do campo de saber e dos mecanismos de poder de cada período, compreender melhor o aspecto discursivo do mecanismo de referência e apontar para subsídios que nos possam indicar melhores meios de entendimento acerca do procedimento de controle discursivo instituído a partir da nossa vontade de verdade, na qual se fundam as possíveis constituições discursivas da verdade, no saber que nos permeia e no poder que nos vigia e pune, através da linguagem que nos antecede e domina.

2. REFERÊNCIA E REFERENCIAÇÃO

Há uma questão que há muito tempo vem sendo feita e que, de várias formas, vem sendo elucidada através das mais distintas teorias ocidentais desenvolvidas por filósofos e, mais recentemente, por linguistas: de que forma as palavras se relacionam com as coisas? ou, em termos mais precisos, que relação se estabelece entre a linguagem e a 'realidade', entre o linguístico e o extra-linguístico?

Esta pesquisa tem por tema a referência como mecanismo de constituição discursiva dos objetos de discurso através dos quais se pode acessar a 'realidade', em concordância com Possenti (2003) – no prefácio intitulado *De que falamos quando falamos de referência?* do livro *A questão da referência* – quando este afirma que as ciências, ideologias e culturas 'criam' seus próprios mundos e é através dessas 'criações' que se tem acesso à realidade, e que as palavras e as coisas se relacionam.

No entanto, ao aludirmos ao processo que buscamos caracterizar neste trabalho a partir dos fundamentos acerca do acontecimento discursivo apresentados por Foucault (2007), faremos uso do termo **referenciação**, proposto por alguns linguistas em substituição à noção de **referência** com a intenção de que tal processo não se confunda com a sua tradicional definição enquanto ligação entre as palavras e as coisas, posto a noção de referenciação estabelecer a definição desse processo como a ligação da palavra com os objetos não 'do mundo', mas do discurso, e ao mesmo tempo estabelecer-se em uma ação de construção discursiva intersubjetiva e interdiscursiva dos objetos de discurso procedida no ato da materialização linguística.

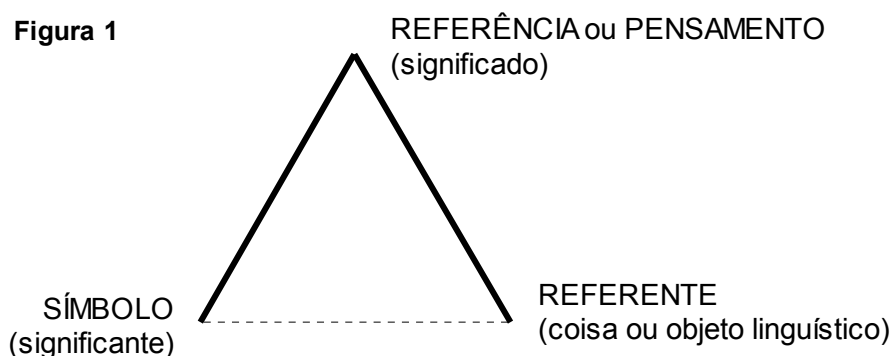
2.1. A REFERÊNCIA E A REFERENCIAÇÃO EM ABORDAGENS LINGUÍSTICAS¹

Tomamos como ponto de partida o livro *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*, de

1 Sobre a utilização dos termos 'referência' e 'referenciação', utilizaremos, para aludirmos ao processo aqui estudado, o termo 'referência' no âmbito do estudo de Blikstein (1985) e, posteriormente, dos estudos de Cardoso (2003) e de Araújo (2004), em consonância com a aplicação deste termo por tais autores. No entanto, ao traçarmos considerações acerca de Koch (2002, 2006), Koch e Elias (2007), assim como de Mondada e Dubois (2003), faremos uso, em concordância com estas autoras, do termo 'referenciação' para definir esta atividade enquanto ação do sujeito levando em conta tanto os aspectos cognitivos quanto a intersubjetividade presente no contexto. Mais adiante, no entanto, ao partirmos para considerações acerca desse fenômeno com base nos aspectos discursivos foucaultianos, utilizaremos o termo referenciação. Com isso não estamos afirmando de nenhuma maneira que esses termos sejam sinônimos ou que ambos aceitem um só conceito. Muito pelo contrário, respeitamos o uso feito por cada autor do termo que melhor lhe convém. Apenas optamos por utilizar o termo 'referenciação' para definirmos o fenômeno que no âmbito deste trabalho é por nós estudado e conceitualizado, segundo as razões apontadas na introdução a esse capítulo.

Blikstein (1985) com o intuito de apontarmos para elementos neste autor que respaldem a base teórica e metodológica que pretendemos estabelecer acerca da referência enquanto mecanismo que, extrapolando os limites do texto, remete a aspectos discursivos, interdiscursivos, históricos e epistemológicos. Buscamos no autor o conceito de referência a partir da abordagem proposta pelo mesmo, que aponta para o nível perceptivo-cognitivo enquanto aspecto de suma importância na fabricação do referente, atentando para a relevância, nesse processo, da prática social e da ideologia no estabelecimento de estereótipos, a partir dos quais se efetiva linguisticamente a fabricação dos objetos de discurso.

Blikstein (1985) nos chama a atenção para o fato de o referente ter sido expulso dos estudos linguísticos, mostrando como os linguistas e os semiólogos deslocaram os seus estudos para o lado esquerdo do triângulo de Ogden e Richards (Figura 1). Nestes estudos se estabelece prioritariamente a relação entre símbolo e referência ou entre significante e significado, relega-se, pois, o referente a um espaço secundário, expulsando-o, dessa forma, de tais teorias.

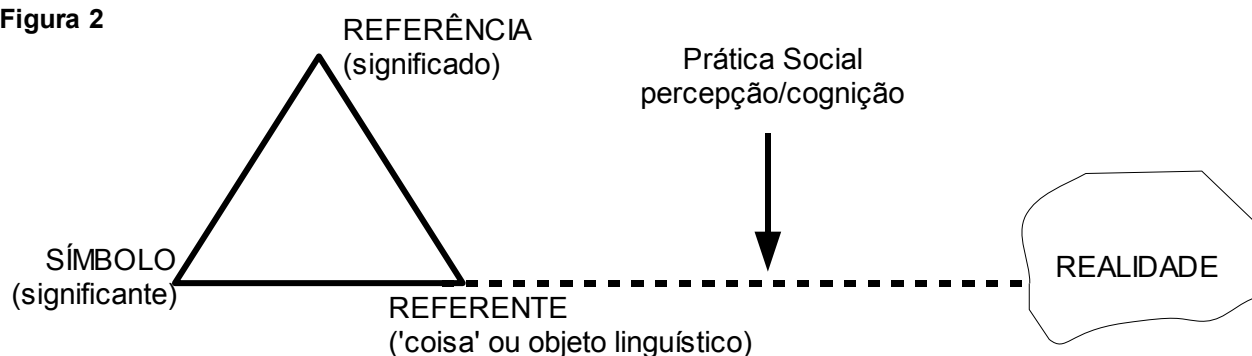


O descarte do referente, afirma Blikstein (1985) teve como consequência a exclusão da dimensão perceptivo/cognitiva das teorias linguísticas. O autor assegura que nessa dimensão se estabelecem as raízes da significação e que as atenções dos linguistas e semiólogos devem se voltar “[...] para o lado direito do triângulo de Ogden e Richards – em que se coloca o referente – e explorando o mecanismo pelo qual a percepção/cognição transforma o 'real' em referente.” (BLIKSTEIN, 1985: 46).

Blikstein (1985), remetendo-se à afirmação de Saussure (2003: 15) em seu *Curso de lingüística geral*² de que “[...] é o ponto de vista que cria o objeto [...]”, respalda sua concepção afirmando que o 'ponto de vista' saussuriano corresponde à percepção/cognição, enquanto o 'objeto' equivale ao objeto 'fabricado'. (Figura 2)

2 Cabe ressaltar que Izidoro Blikstein é um dos tradutores desta obra de Saussure (2003) para o português, publicada, no Brasil, pela Editora Cultrix.

Figura 2



Portanto, a dimensão perceptivo/cognitiva se respalda nos traços semânticos básicos desse processo, apontados por Blikstein (1985: 54):

a) a captação ou percepção da realidade e b) o reconhecimento, por ação da prática social; por isso, sintetizamo-la com o nome de *percepção-cognição*. Por outro lado, a expressão *prática social* funciona, em nosso esquema, com o sentido já consagrado no marxismo, ou seja, o de *práxis*: conjunto de atividades humanas que engendram não só as condições de produção, mas, de um modo geral, as condições de existência de uma sociedade. (grifos do autor)

Se a cognição, para o autor, depende de uma prática social, a percepção se estabelece de maneiras distintas em diferentes culturas, posto que um indivíduo não pode perceber a realidade de outro modo que não o estabelecido na cultura na qual encontra-se inserido. A prática social manipula ideologicamente a percepção/cognição na dimensão pré-verbal ou para-verbal, nos ensinando a ver o mundo através dos estereótipos ou 'óculos sociais' por intermédio da constituição de conteúdos num nível sensorial e perceptivo, de uma forma independente da atuação e do contorno efetivados pela linguagem linear..

[...] o indivíduo estabelece e articula *traços* de diferenciação e de identificação, com os quais passa a discriminar, reconhecer e selecionar, por entre os estímulos do universo amorfo e contínuo do 'real', as cores, as formas, as funções, os espaços e tempos necessários à sua sobrevivência. Discriminatórios e seletivos que são, tais traços acabam por adquirir, no contexto da práxis, um valor positivo ou meliorativo em oposição a um valor negativo ou pejorativo; assim é que os traços de diferenciação e de identificação, impregnados de valores meliorativos/pejorativos, se transformam em traços ideológicos. E aqui eclode a semiose: os traços ideológicos vão desencadear a configuração de 'fôrmas' ou 'corredores' semânticos, por onde vão fluir as linhas básicas de significação, ou melhor, as *isotopias* da cultura de uma comunidade. [...]

São justamente esses *corredores semânticos* ou *isotópicos* que vão balizar a percepção/cognição, criando modelos ou padrões perceptivos, ou ainda os 'óculos sociais' [...] Esses padrões perceptivos ou 'óculos sociais' constituem, em última análise, os *estereótipos de percepção*. Pois bem, com os *estereótipos* gerados pelos *corredores isotópicos* é que 'vemos' a realidade e fabricamos o referente. (BLIKSTEIN, 1985: 60-62, grifos do autor)

Para Blikstein (1985: 76, grifo do autor), a “ [...] *dimensão semiológica oculta* entre a práxis e o referente [...] ” é embaçada pelo esquema linguístico. Essa “ [...] frágil consciência da semiose não verbal [...]” (BLIKSTEIN, 1985: 74) nos leva a tomar por *natural* a realidade fabricada pelos estereótipos de nossa percepção. A significação linguística é, pois, tributária da semiose não verbal. No entanto, é através dos signos que

podemos nos dar conta da significação oculta na dimensão da prática social.

Embora o autor afirme que essa semiose não verbal só possa ser explicada por intermédio da língua, para ele nem toda cognição é governada pela língua, como inferem vários linguistas e semiólogos. A reiteração circular que se estabelece entre língua e práxis se dá em virtude desta última fabricar a estereotipia da qual depende a primeira e da língua materializar e, em sua materialização, reiterar a práxis. Portanto, a exclusão do referente e a proclamação da primazia da língua sobre a práxis, sobre a percepção/cognição e sobre os outros sistemas semiológicos, se deu, assegura Blikstein (1985) devido ao fato da linguagem ofuscar a ação da percepção e ao mesmo tempo nela se moldar, tendo em vista que a linguagem, em seu perfil epistemológico, recorta o referente ou a realidade 'fabricada'.

É inegável que quanto mais avançamos no processo da socialização, mais os códigos verbais se apropriam de nosso sistema perceptual e de nosso pensamento. Todavia, essa exaltação do poder modelante (óbvio, aliás!) dos sistemas lingüísticos tem eclipsado a função capital e primeira da práxis na construção da significação. (BLIKSTEIN, 1985: 66-67)

Ao mesmo tempo em que nos estabelecemos aprisionados à língua, a mesma, aprisionando a práxis, também nos aprisiona a esta última. “Por mais inaceitável que seja o referente, é muito mais cômodo aconchegar-mo-nos na confortável ilusão referencial moldada pela práxis comunitária”. (BLIKSTEIN, 1985: 86).

Blikstein (1985) aponta, portanto, para a práxis e a ideologia como elementos fundamentais no processo de fabricação do referente, ressaltando a importância desses aspectos discursivos não apenas numa teoria da referência, mas nas demais abordagens linguísticas acerca da significação. No entanto, após discorrermos sobre os pontos que consideramos mais relevantes em Blikstein (1985) nos perguntamos: que elementos discursivos, históricos e ideológicos estariam dispostos em tal operação? Qual a relevância desses elementos para a concepção de uma teoria da referência? De antemão podemos afirmar que as considerações apresentadas a partir deste autor serão de grande relevância na ocasião em que buscarmos possíveis caminhos para responder a tais questões.

No sentido de destacarmos uma importante abordagem teórico-metodológica que toma por base alguns dos aspectos delineados por Blikstein (1985), dentre outros autores, apresentamos alguns pontos da teoria da referência em: Koch (2002) no artigo *A construção de objetos-de-discurso*; Koch (2006) no capítulo intitulado *Referenciação*, do livro *Desvendando os segredos do texto*, e; em Koch e Elias (2007) no capítulo intitulado

Referenciação e progressão textual, do livro *Ler e compreender os sentidos do texto*. Nessas obras, as autoras destacam e relevam a constituição discursiva da atividade da referenciação, assim como apontam para aspectos linguístico-textuais de referenciação que possibilitam a progressão textual. Destacamos, inicialmente, as alusões feitas às considerações de Blikstein (1985) e, em seguida, o conceito de referenciação apresentado pelas autoras.

Em *Desvendando os segredos do texto*, Koch (2006) introduz suas considerações acerca da referenciação com uma longa citação de Blikstein (1985), na qual o autor afirma que aquilo que acreditamos ser a realidade é, apenas, produto da percepção determinada pelas práticas culturais, fabricada por estereótipos que condicionam a percepção e que são reforçados pela linguagem.

A autora traz, ainda, a afirmação de Blikstein (1985) de que apesar de o referente apresentar caráter extralinguístico, o mesmo deve se constituir como objeto de estudos da Linguística enquanto evento cognitivo, produto da percepção, “[...] situado *atrás* ou *antes* da linguagem. [...] É na dimensão da percepção/cognição que se fabricam os referentes, os quais, embora destituídos de estatuto lingüístico, vão condicionar o evento semântico.” (KOCH, 2006: 78, grifos da autora).

Koch e Elias (2007) remetem-se a Blikstein (1985) ao afirmar que os referentes são construídos e reconstruídos no âmbito do discurso a partir da percepção do real, das crenças e intenções comunicativas. No mesmo contexto, as autoras conceituam referenciação e progressão referencial, defendendo o uso do termo referenciação para aludir a tal atividade intersubjetiva.

Denomina-se **referenciação** as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina **progressão referencial**. [...] consistem na **construção e reconstrução de objetos-de-discurso** [...] A **referenciação** constitui, portanto, uma **atividade discursiva**. [...] as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer. Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralingüística, eles a (re)constróem no próprio processo de interação. (KOCH e ELIAS, 2007: 123-124, grifos das autoras)

Em Koch (2006: 79, grifos da autora), encontramos reiteradas, em outras palavras, tais afirmações:

[...] a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. A referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas

como *objetos-de-discurso* e não como *objetos-do-mundo*.

Koch (2002) afirma ainda que a reelaboração dos dados sensoriais com o fim de que se apreenda e compreenda se efetiva no cérebro e se dá em nível discursivo obedecendo a restrições definidas não apenas por condições culturais, sociais, históricas, mas também por condições de processamento provenientes do uso da língua.

Koch e Elias (2007) e Koch (2002, 2006) apontam, portanto, para o caráter discursivo da referenciação. No entanto, tais autoras não apontam para definições, delineamentos e conceituações que nos pudessem elucidar os aspectos discursivos da referenciação ora defendidos. Não obstante afirmem tais autoras que a referenciação constitui uma atividade discursiva e que a reelaboração cerebral de dados sensoriais se dá essencialmente no discurso obedecendo a restrições socioculturais, históricas, enfim, aos 'óculos sociais', efetivando-se, o referido processo, numa dimensão perceptivo/cognitiva determinada pela prática social (como aponta Blikstein (1985)) é perceptível, nesses trabalhos - devido (assim supomos) ao importante foco e direcionamento textual, interacional e cognitivista tomado pelas autoras - a ausência de elementos que (para além do fenômeno textual e dos mecanismos linguísticos) indiquem o engendramento discursivo a que se submete a dimensão semiológica oculta no âmbito da práxis. Em outras palavras, embora tenhamos encontrado nestes trabalhos um rico material que nos possibilitasse observar a definição, a abrangência e determinados mecanismos inerentes à referenciação, neles não se trabalha o conceito de discurso, apesar deste último ser apresentado reiteradamente como o lugar da referenciação.

Os textos de Koch (2002, 2006) também apontam, em algumas de suas importantes colocações, para Mondada e Dubois (2003), em seu artigo intitulado *Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação*. Koch (2002, 2006, em ambos os textos) afirma, por exemplo, que Mondada e Dubois (2003) defendem a posição de que a referenciação constitui uma atividade discursiva e de que os objetos de discurso são dinâmicos, pois após serem introduzidos é possível modificá-los, desativá-los, reativá-los, transformá-los, recategorizá-los, de maneira que os sentidos sejam construídos e reconstruídos por esta via no decorrer da progressão textual. Mais adiante, Koch (2002, 2006, em ambos os textos), remete-nos ao artigo de Mondada e Dubois (2003) ao referir-se à ideia de substituição da noção de referência pela noção de referenciação:

A discursivização ou textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re)construção do próprio real. Ao usar e manipular uma forma simbólica, usamos e

manipulamos tanto o conteúdo como a estrutura dessa forma. E, desse modo, também manipulamos a estrutura da realidade de maneira significativa. E é precisamente neste ponto que reside a ideia central de substituir a noção de referência pela noção de referenciação, tal como postulam Mondada e Dubois (1995)³. (KOCH, 2006: 81)

Mondada e Dubois (2003), tal como Koch (2002, 2006), consideram a importância dos aspectos cognitivos e intersubjetivos no contexto da construção de objetos de discurso e na categorização. As autoras afirmam que as categorias de que lança mão o sujeito que profere o discurso são predominantemente instáveis e que sua estabilidade se dá não pela ligação entre as palavras e as coisas, mas pelo estabelecimento social de estereótipos, propondo uma concepção de referenciação a partir da qual “[...] os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo.” (MONDADA E DUBOIS, 2003: 17).

Tanto as categorias quanto os objetos de discurso, através dos quais os sujeitos percebem o mundo, possuem uma instabilidade constitutiva, não sendo, os primeiros, nem preexistentes, nem dados, mas sim elaborados na atividade discursiva denominada referenciação e transformados com base no contexto e nas negociações interativas. Ao discorrerem acerca da instabilidade das categorias, Mondada e Dubois (2003: 29) asseguram que “No seio das atividades discursivas, a instabilidade se manifesta em todos os níveis da organização lingüística, indo das construções sintáticas às configurações de objetos de discurso.”, contudo em seu texto não encontramos definições específicas acerca do que tais pesquisadoras entendem por discurso ou discursividade. As autoras apontam, por exemplo, para variações sincrônicas e diacrônicas das categorias, afirmando mesmo que a estabilidade das mesmas está relacionada muito mais aos discursos sócio-históricos e aos procedimentos culturalmente ancorados do que a alguma ligação entre as palavras e as coisas, tangenciando, neste breve comentário, a ideia de que o estabelecimento dos objetos de discurso e das categorias se dá em conformidade a aspectos mais profundos pré-estabelecidos no nível dos elementos discursivos - sociais, culturais e históricos -, no entanto não traçam considerações mais aprofundadas sobre esse tema. Por outro lado, podemos destacar de tal obra considerações relevantes no que tange ao domínio interacional e cognitivo da atividade de referenciação. Nela encontramos uma definição dos objetos de discurso e das categorias no nível cognitivo e intersubjetivo contextual.

Não obstante seu caráter instável, as categorias, segundo as autoras, são passíveis de

3 A obra a que se refere Koch (2002 e 2006) como Mondada e Dubois (1995), corresponde à mesma a qual nos referimos como datada de 2003.

estabilização na forma de estereótipos provenientes de protótipos, os quais, quando compartilhados entre muitos indivíduos e com ampla distribuição social, alcançam um nível de estabilidade. “Tal protótipo compartilhado evolui para uma representação coletiva chamada geralmente de estereótipo.” (MONDADA e DUBOIS, 2003: 42).

A ausência da definição de discurso nos trabalhos de Mondada e Dubois (2003), Koch (2002, 2006) e Koch e Elias (2007) nos deixa como alternativa mais viável apenas supor o que poderia vir a ser esse conceito para as autoras, o qual, em nossa interpretação, se distancia sobremaneira das abordagens discursivas que tomamos por base com a finalidade de apontarmos para a importância do papel do campo epistemológico e das práticas discursivas na formação de objetos de discurso. A partir da concepção por nós tomada intencionamos questionar, por exemplo, o que se pode dizer, quem pode dizer o quê, e de onde se pode dizer nesse processo interativo? Ou, por que tal objeto de discurso surgiu e não outro em seu lugar, em determinada época ou contexto? Ou ainda, que mecanismos institucionais de poder e controle regem essa atividade discursiva?

2.2. A REFERÊNCIA NUM ENFOQUE DISCURSIVO

Com base nos dados acima apresentados a partir de Blikstein (1985), Koch (2002, 2006), Koch e Elias (2007) e Mondada e Dubois (2003), destacamos a importância de definir que aspectos discursivos poderiam estar envolvidos no processo de referência dentro da abordagem por nós proposta. Consideramos necessário (a esta exata altura do presente trabalho) para que nosso trabalho não careça de tais conceitos, definir discurso e os elementos a este relacionados, para então aferirmos a constituição discursiva da referenciação a partir de tais elementos.

Para procedermos a essa tarefa, iniciaremos por relacionar os conceitos de língua, discurso, intersubjetividade e interdiscursividade tomando por base o conceito de língua enquanto instituição, apresentado por Saussure (2003) em seu *Curso de lingüística geral*, e retomado por Pêcheux (1997) em *Análise automática do discurso*, lançando mão de forma dialógica das obras *O aparelho formal da enunciação* e *Da subjetividade na linguagem*, de Benveniste (1989, 1995), assim como de *A ordem do discurso*, de Foucault (2008) e de outras obras complementares, observando de que maneira a ênfase à língua em Saussure (2003), no início do século XX, deu lugar à teoria do discurso a partir de meados deste mesmo século. O discurso será tomado como eixo central para

alinhavarmos o diálogo entre as concepções teóricas dos autores e, a partir destas, relacionarmos os conceitos ora apresentados, para, enfim, apontarmos para a presença de tais aspectos no mecanismo da referência.

2.2.1. Da língua ao discurso

Pêcheux (1997), na Parte 1 da obra *Análise automática do discurso*, intitulada *Análise de conteúdo e teoria do discurso* inicia as suas orientações conceituais para a teoria do discurso apontando para duas formas de definição do conceito de língua em Saussure:

A língua [...] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. [...] a língua constitui uma instituição social, mas ela se distingue por vários traços das outras instituições políticas, jurídicas etc. Para compreender sua natureza peculiar, cumpre fazer intervir uma nova ordem de fatos.

A língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isto, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas.

Pode-se, então, conceber *uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social*; ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral; chamá-la-emos de semiologia (SAUSSURE, 2003: 22-24, grifos do autor).

A língua, estabelecida por Saussure (2003) como objeto científico homogêneo da Linguística enquanto ramo da Semiologia, é por ele definida como: uma parte separada e diferenciada da *fala*, e; uma *instituição social*. Esta definição excluiu tanto a *fala* quanto as *instituições “não-semiológicas”* do processo científico da Linguística. As consequências dessa dupla exclusão deram origem a complementos que reforçam e até mesmo se contrapõem às ideias de Saussure (2003), apontando, aos poucos, para as teorias acerca do discurso.

Por exemplo, para que se conceba uma frase como viável ou não, é necessária a observação de sua referência ao *mecanismo discursivo* que possibilitou sua existência num dado enunciado. Partindo de tal indagação, Pêcheux (1997) dá o nome de *processo de produção* ao conjunto de mecanismos discursivos que produzem um discurso em um determinado contexto, o qual supõe duas ordens de estudo: um pelo viés das variações semânticas, retóricas e pragmáticas sobre o “fundo invariante” da língua estabelecido pela sintaxe; outro das condições e do processo de produção do discurso, reconhecidos no papel que se dá ao contexto e à situação de produção enquanto elementos que possibilitam sua formulação e compreensão. Para que este aspecto seja mais bem elucidado, torna-se necessário averiguar algumas críticas feitas por Pêcheux (1997) à

divisão proposta por Saussure (2003) entre a língua – enquanto instituição social – e as *outras instituições humanas*.

Segundo Pêcheux (1997), sociólogos contemporâneos de Saussure já apresentavam o conceito de instituição como conjunto de ideias e atos mais ou menos impostos aos indivíduos, o que possibilitou a distinção entre a *função aparente* de uma instituição e o seu *funcionamento* implícito fazendo cair por terra a ilusão, que aparentemente parece haver afetado Saussure, de que as instituições são funções cuja finalidade encontra-se claramente explícita.

Observando, como resultado do que precede, a língua se constitui como sistema sociológico indissociável de um mecanismo em funcionamento que determina regras de caráter nem estritamente individuais nem abrangentemente universais, mas derivadas de uma estrutura político-ideológica situada em uma dada formação social. Já “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas [...]” (PÊCHEUX, 1997: 77), situando o sujeito no interior da relação de forças opostas num dado campo político-ideológico. Desta forma, Pêcheux (1997: 78) busca “[...] definir os elementos teóricos que permitem pensar os processos discursivos em sua generalidade [...]”, e apresenta os fenômenos linguísticos superiores à frase com um funcionamento, não estritamente linguístico, definido a partir das condições de produção dos discursos. E supõe “[...] impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção.” (PÊCHEUX, 1997: 79).

Foucault (2008: 8), por sua vez, relacionando o discurso à instituição, corrobora esta tese ao afirmar:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

O autor de *A ordem do discurso* enumera procedimentos institucionais de controle e exclusão dos discursos. Dentre estes, são apresentados três procedimentos de exclusão externos que se cruzam, se reforçam e se compensam: a interdição, a rejeição e a vontade de verdade.

A interdição, para Foucault (2008), delimita quem pode falar, o que pode ser dito e de onde se pode proferir determinado discurso. Este, por sua vez, é o que manifesta – ou

oculta – o desejo, e, ao mesmo tempo, é o próprio objeto do desejo. “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo **por que**, e **pelo que** se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 2008: 10); a rejeição silencia, através de um processo de exclusão que diferencia os sensatos dos insensatos, aqueles que se encontram fora da razão estabelecida e necessária para que seja proferido o discurso, e; a vontade de verdade, que encontra-se mascarada pelo desenrolar da verdade que ela quer, de modo que o discurso verdadeiro já não reconhece a vontade de verdade que o perpassa. Esta passa a ser ignorada enquanto maquinaria que exclui os que a tentam contornar e colocá-la em questão. A vontade de verdade,

[...] como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. [...] essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – e estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. (FOUCAULT, 2008: 17-18)

A partir dos argumentos supracitados que definem o discurso, buscaremos definições e conceituações de **intersubjetividade** em Benveniste (1995) seguidas de considerações de Pêcheux (1997) e Foucault (2008) acerca desse mesmo tema, para que mais adiante possamos acrescentar tais aspectos discursivos na abordagem de referência proposta neste trabalho.

2.2.2. Intersubjetividade: do ‘eu’ e o ‘tu’ à rarefação do sujeito

Ao estabelecer a linguagem como aquilo que habilita a palavra a assegurar a comunicação, Benveniste (1995) afirma categoricamente: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’.” (BENVENISTE, 1995: 286, grifos do autor). A subjetividade é estabelecida pelo autor como a capacidade: do locutor de se propor enquanto ‘sujeito’, e; da linguagem, nesse processo, emergir no ser. O fundamento dessa subjetividade, estabelecida no exercício da língua, é determinado pela ‘pessoa’ enquanto *status* linguístico constituído pelo diálogo ao se experimentar, em contraste, a consciência de si:

A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a *mim*, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição

fundamental [...] (BENVENISTE, 1995: 286, grifos do autor)

Esta polaridade, por sua vez, não tem o significado de igualdade, mas de complementaridade.

Benveniste (1995) afirma ainda que o discurso, em sua instância, constitui todas as coordenadas que fundamentam o sujeito. E conclui o seu texto apresentando a intersubjetividade como condição única a possibilitar a comunicação linguística.

Pêcheux (1997), por sua vez, faz alusão à intersubjetividade enquanto elemento constitutivo de qualquer discurso, ao dizer que o orador - sem abandonar o papel de orador - experimenta, de uma certa forma, o lugar do ouvinte, imaginando e precedendo o ouvinte onde este o espera, antecipando, em alguns casos, até mesmo se o ouvinte é capaz de prever se o orador sabe onde o ouvinte o espera.

Foucault (2008), por outro lado, apresenta a intersubjetividade através do seu conceito de rarefação e descentramento do sujeito. Para compreendermos este conceito, necessário se faz que busquemos, mais adiante, algumas considerações acerca das obras de Foucault (1968, 2007), respectivamente em *As palavras e as coisas* e em *A arqueologia do saber* (que antecederam em sua publicação *A ordem do discurso*).

Em *As palavras e as coisas*, Foucault (1968) anuncia, em sua arqueologia das ciências humanas, o descentramento do homem a partir da constituição deste enquanto objeto das ciências humanas positivistas e, ao mesmo tempo, sujeito do saber. O homem, estabelecido enquanto sujeito vivo, falante e trabalhador fadado à finitude, passa a ser alvo de um poder, estabelecido em práticas como a psiquiatria, a medicina, a economia, a mídia, como afirma Navarro-Barbosa (2004) em seu artigo *O acontecimento discursivo e a construção da identidade na História*.

Ao recusar o antropocentrismo dominante que funda o sujeito como originário de um devir e consciente do discurso que profere, Foucault (2007) lança mão de uma “[...] concepção de sujeito como sendo uma construção historicamente determinada pelas práticas discursivas” (NAVARRO-BARBOSA, 2004: 107), Essas práticas discursivas ao mesmo tempo em que instituem e legitimam processos de subjetivação; remetem para si próprias e não para um ponto de origem, um autor; “[...] os sujeitos não estão na origem dos seus discursos, nem se manifestam como unidade na cadeia discursiva.” (NAVARRO-BARBOSA, 2004: 113)

Segundo Navarro-Barbosa (2004), para Foucault o sujeito não preexiste ao discurso. É,

sim, o discurso em sua constituição que determina, através de seus procedimentos de exclusão e controle, o que o sujeito deve falar. Com isso, Foucault, conforme assegura o autor brasileiro, anuncia não o desaparecimento do sujeito, mas de uma subjetividade fundadora. Para o autor francês, portanto, o sujeito emerge como uma dispersão por ser uma pluralidade de posições e, ao mesmo tempo, uma descontinuidade de funções.

A rarefação do sujeito é reforçada por Foucault (2008) em sua obra *A ordem do discurso* quando o mesmo apresenta os procedimentos que determinam essa rarefação: rituais, sociedades do discurso, doutrinas e apropriação social dos discursos. Para o autor, enquanto os *rituais* definem a qualificação necessária aos indivíduos que falam, determinando, a estes, papéis pré-estabelecidos, as *sociedades do discurso* conservam e produzem, a partir de regras, espaços fechados de circulação e distribuição dos discursos. As *doutrinas*, por sua vez, difundem-se através da partilha de um conjunto de discursos ao requererem como condições a produção desses discursos, o reconhecimento de verdades pré-estabelecidas e o acatamento de certas regras, sujeitando os sujeitos que falam aos discursos e os discursos ao grupo de indivíduos que falam. A *apropriação social dos discursos*, por fim, estabelece politicamente a manutenção ou a modificação da apropriação de discursos, com os saberes e poderes inerentes aos mesmos (o último dos procedimentos é exemplificado pelo autor através da educação).

Estes procedimentos, como afirma Foucault (2008), dão ao discurso o atributo de acontecimento discursivo e não de criação, apontando (ao lado dos procedimentos internos de exclusão que serão apresentados adiante) tanto para os processos de intersubjetividade subjacentes às práticas discursivas, quanto para os mecanismos de interdiscursividade.

Cardoso (2003: 132) em seu livro *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos*, afirma a esse respeito:

Os elementos do interdiscurso são reinscritos no discurso do sujeito sob a forma de 'pré-construído', que impõe a 'realidade' sob a forma da universalidade ('mundo das coisas'). Numa operação de articulação, o falante seleciona no interior de uma formação discursiva formas e seqüências que se encontram em relação de paráfrase. Pelo viés dessa operação de articulação, é ocultada do sujeito a sua subordinação à formação discursiva que o determina. Ele 'esquece' a relação com a formação discursiva. Essa operação de 'selecionar' dá ao sujeito a ilusão de que o sentido do seu discurso se dá pela co-referência dos elementos selecionados, ou seja, no intradiscurso, e não pela *referência a uma formação discursiva*, por sua vez determinada pelas formações ideológicas. 'Esquecendo' a relação com a formação discursiva, o sujeito tem a ilusão da novidade, de que está realmente criando coisas novas. O processo de *referência*, que se dá com relação a uma formação discursiva, é apagado de tal forma que o que de fato aparece como evidência é o processo de *co-referência* no interior do discurso. (grifos da autora)

A autora ressalta ainda que:

Com o advento da enunciação, a referência foi reintegrada enquanto um valor legítimo da lingüística, como parte integrante da enunciação, mas, [...] a enunciação foi pensada como ato de um sujeito-locutor, fora das coordenadas históricas do discurso, o que acabou por comprometer o conceito de referência adotado. (CARDOSO, 2003: 132)

2.2.3. Interdiscursividade

Os procedimentos de rarefação do sujeito e de exclusão internos, apresentados por Foucault (2008), apontam tanto para a pluralidade de posições e descontinuidade de funções do sujeito, quanto para a relação entre enunciados dentro de uma prática discursiva e a relação desses enunciados com elementos de ordem extra-lingüística. São três os procedimentos internos de exclusão apresentados pelo autor: comentário, autor, e disciplinas.

Por 'comentário', Foucault (2008) entende uma retomada de outros textos que permite a construção de novos discursos. Este comentário é limitado pelo texto primário que lhe deu origem e desloca-se deste, embora nunca se lhe escape. Consiste em dizer além, falando o mesmo, “dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia sido jamais dito” (FOUCAULT, 2008: 25). No comentário, o acaso dá lugar à repetição. Com relação ao segundo procedimento interno, Foucault (2008), ao afirmar que o discurso cria-se a si mesmo, nega o 'autor' como indivíduo falante, mas o apresenta como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2008: 26). A 'disciplina', por fim, opõe-se ao 'comentário' ao formular novas proposições, e ao 'autor' ao construir, independente dele, as normas do jogo. Ela não é a soma das verdades, embora delinieie o horizonte teórico em que uma proposição pode se inscrever. “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2008: 36).

Acerca da interdiscursividade, Pêcheux (1997: 77), por seu lado, defende que o discurso

[...] deve ser remetido às *relações de sentido* nas quais é produzido: assim, tal discurso remete a outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele 'orquestra' os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as 'deformações' que a situação presente introduz e da qual pode

tirar partido.

Pêcheux faz alusão ao que poderíamos apontar como interdiscurso em sua obra *Papel da memória*, conforme podemos observar em Navarro-Barbosa (2004: 120): “[...] a 'memória discursiva' deve ser compreendida como um conjunto de traços discursivos que acionam a memória mítica, a memória social inscrita em práticas e a memória que o historiador constrói.” A definição pecheutiana de memória discursiva, apresentada por Navarro-Barbosa (2004), pode se assomar à definição de Cardoso (2003) que aponta para o papel da memória discursiva no processo enunciativo. Tal conceito é pela autora tomado como “[...] estruturação de materialidade discursiva complexa e estendida numa dialética de repetição e de regularização.”(CARDOSO, 2003: 133). Apontando para Pêcheux, em sua conceitualização de tal termo, a autora afirma que o novo surge, nesse contexto, da relação entre o pré-construído e o acontecimento.

Neste ponto encontramos uma diferença entre a definição de memória discursiva com base em Pêcheux e a definição de memória discursiva apresentada tanto por Koch (2002) e Koch e Elias (2007) quanto por Mondada e Dubois (2003). Esta última, pode ser vista como um fenômeno predominantemente textual quando interpretada e comparada ao conceito de memória discursiva de Pêcheux e ao conceito de arquivo de Foucault (2007) (a respeito deste último traçaremos maiores considerações mais adiante, definindo-o, por ora, como: instância que define o que pode ser dito e o que permanece ou se esvai dentre os tantos acontecimentos discursivos).

O aspecto interdiscursivo da referenciação é salientado na abordagem linguístico-textual da referenciação quando Koch (2002) considera que, se a referência processada no desenrolar do discurso constrói aquilo a que remete, a discursivização se dá como processo de reconstrução do real. E como o uso e a manipulação de uma forma simbólica coincidem com a manipulação da realidade de forma significativa, os interlocutores, nesse processo, realizam escolhas de acordo com os meios de expressão oferecidos pela língua. A autora afirma que a interpretação de determinada expressão de caráter referencial anafórico, pronominal ou nominal, consiste na localização do objeto ou de uma informação introduzida anteriormente na 'memória discursiva'. À respeito dessa 'memória discursiva', ou 'modelo textual', Koch (2002, 2006) afirma, remetendo a Apothelóz e Reichler-Béguelin, que tal 'memória compartilhada' é uma representação construída e alimentada pelo discurso. A autora afirma ainda que:

Tal representação – a *memória discursiva* (Berrendonner e Reichler-Béguelin, 1989) – tem recebido os mais variados nomes na literatura, como, por exemplo, *esquematisação* (Grize, 1982), *modelo de contexto* (Bosch, 1983; Van Dijk, 1994,

1997), *modelo de discurso* (Cornish, 1987), *fio ou corrente do discurso* (Givón, 1983), *modelo mental* (Johnson-Laird, 1983; Garnham e Oakhill, 1990), *representação do discurso* (Brown e Yule, 1983), entre outras [...] (KOCH, 2006: 80)

Para melhor compreendermos sua definição, observamos que, relacionados à construção da 'memória discursiva' ou modelo textual, Koch (2002) apresenta três princípios de referenciação: a *ativação*, através da qual um novo referente textual é introduzido, podendo ser tanto *ancorada*, quando se introduz um objeto de discurso novo associado a elementos do contexto sociocognitivo dado, quanto *não-ancorada*, quando o objeto de discurso introduzido é totalmente novo, estabelecendo-se em uma locação cognitiva na 'memória discursiva' do interlocutor; a *reativação*, pela qual um nóculo anteriormente introduzido é novamente ativado na memória operacional por meio de uma forma referencial, dando “[...] origem às cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto.”; *de-ativação*, a qual se dá na ocasião em que se introduz um novo objeto-de-discurso que passa a ocupar a posição de foco das atenções, enquanto o objeto substituído, retirado de foco, ocupa um estado de semi-ativação, deslocado para um endereço cognitivo (locação) de modo que possa voltar a foco a qualquer momento por encontrar-se disponível no 'modelo textual', ou seja, na 'memória de trabalho'. O 'modelo textual' ou 'memória discursiva' é, dessa forma, elaborado, expandido e modificado, assim como os endereços ou locações cognitivas, posto que o processamento textual ocorre na oscilação de dois movimentos: para frente (projetivo) e para trás (retrospectivo).

Portanto, a partir dessa evidente distinção entre o termo 'memória discursiva' em tais autoras e o conceito pecheautiano de 'memória discursiva' ou o conceito foucaultiano de 'arquivo', verificamos que a concepção de discurso defendida por Koch (2002, 2006), Koch e Elias (2007) e Mondada e Dubois (2003) aponta para algo que, ao nosso ver, encontra-se em um nível muito mais textual do que propriamente (dentro da nossa abordagem) discursivo.

Entretanto, em uma outra passagem de seu trabalho, dando um enfoque que consideraríamos mais próximo do que defendemos como discursivo no âmbito da nossa abordagem, Koch e Elias (2007: 125) salientam pontualmente o caráter interdiscursivo da referenciação, ao mesmo tempo em que apontam para seu aspecto interacional:

Trata-se de uma construção e reconstrução de referentes bastante complexa. Nessa construção intervêm não somente o saber construído linguisticamente pelo próprio texto e os conteúdos inferenciais que podem ser calculados a partir dos elementos nele presentes (graças aos conhecimentos lexicais, enciclopédicos e culturais e aos lugares-comuns de uma dada sociedade), como também os saberes, opiniões e juízos mobilizados no momento da interação autor - texto -

leitor.

Nesse mesmo viés, Mondada e Dubois (2003: 40) afirmam, à respeito da memória, que “[...] os sujeitos possuem estruturas cognitivas, notadamente memoriais, que permitem dar uma estabilidade a seu mundo, assim como procedimentos sistemáticos para organizar a co-construção dos objetos de discurso.”

Apontamos e salientamos essas diferenças de enfoque com a intenção de observarmos, a partir da abordagem discursiva por nós assumida, a relevância de se atentar para tais elementos discursivos para uma melhor compreensão acerca do fenômeno da referenciação.

Apresentados tais aspectos discursivos, retomamos a referência, desta vez na abordagem de Cardoso (2003) em sua proposta de destacar, através de exemplos, aspectos linguísticos que indiquem a constituição discursiva dos referentes, ao apontarem, os mesmos, para o interdiscurso, para a memória discursiva e para os aspectos subjetivos, na acepção pecheautiana.

2.2.4 Por uma abordagem discursiva da referenciação

Cardoso (2003) aponta para o aspecto discursivo da referência com a intenção de demonstrar como os referentes se relacionam: com a memória discursiva, tomada esta na acepção pecheautiana; com o interdiscurso, e mesmo; com o nível 'real' dos objetos, como exemplifica a autora através dos pronomes demonstrativos exofóricos ostensivos, tomados como categorias em uma das análises apresentadas em seu trabalho. Destacaremos as considerações desta autora acerca dos aspectos discursivos da referência, assim como as de Araújo (2004) em sua obra *Do signo ao discurso: uma introdução à filosofia da linguagem* em suas afirmações sobre o tema.

No âmbito do discurso, o referente, para Cardoso (2003:1), [...] é o objeto a que a linguagem visa, com o objetivo de descrevê-lo, transformá-lo, ou mesmo, segundo se verá, de constituí-lo.“ Segundo a autora, o referente se constitui pela palavra que dele trata, e nela se inscreve, não pertencendo à 'realidade em si', mas à realidade de um discurso. O referente do discurso é o que este último institui como realidade e não a realidade em si, posto que no momento em que se emprega a língua para falar de algo, já não se trata da 'coisa em si', mas da coisa como ela é vista pela comunidade falante, dentro de uma determinada cultura ou ideologia. Quanto ao referente,

Embora inscrito no discurso, ele sempre se coloca como o real, numa relação dinâmica, dialética com o discurso. O discurso até pode promover à existência entidades que podem não existir objetivamente, mas, ainda nesse caso, o referente coloca-se como real, em confronto com o discurso. Isto equivale a dizer que o fim da palavra está sempre voltado para um exterior, ou seja, o valor da palavra, a sua verdade, depende de uma realidade que se apresenta como independente dos discursos que são produzidos acerca dela, mesmo quando essa realidade já está inscrita neles. (CARDOSO, 2003: 163-164)

No que diz respeito à referência, Cardoso (2003: 1) a define como “A relação entre a linguagem (um dizer) e uma exterioridade (um não dizer), relação necessária para que a linguagem tenha o seu valor e não se encerre em si própria [...]”

Araújo (2004: 201), por sua vez, define referência enquanto a forma “[...] como certas expressões ou frases se relacionam com objetos ou entidades no/do mundo a ser nomeados e estado de coisa a ser designados [...]”.

Para Cardoso (2003: 121-122), “[...] parece um pouco prematuro considerar que a questão da referência não tem mais lugar no campo discursivo das ciências sociais hoje.” A autora defende, portanto, a importância da questão da referência na reflexão linguística, atentando para a relação histórica e dinâmica entre linguagem e realidade. E visando conceder à referência um enfoque discursivo a partir do viés da análise de discurso francesa, ao afirmar que:

As abordagens ditas 'históricas', por sua vez, têm procurado encontrar a 'medida' dos embates subjetivos e objetivos a que todo discurso está sujeito. É ponto de grande interesse, nessas abordagens, a questão da determinação recíproca entre linguagem e realidade (o quanto e o como a realidade social determina o discurso e o quanto e o como o discurso é determinante da realidade). (CARDOSO, 2003: 122)

Com a intenção de ilustrar sua proposta teórica e metodológica, Cardoso (2003) efetiva duas análises, uma da relação entre o referente e os sentidos de 'agricultor' e outra da significação dos demonstrativos, ambas a partir da perspectiva da análise do discurso francesa no que tange aos trabalhos que enfatizam o acontecimento discursivo. Apresentamos um breve resumo de suas duas análises com a intenção de ilustrar os possíveis caminhos de uma abordagem discursiva do fenômeno por nós abordado.

Em sua primeira exemplificação analítica, Cardoso (2003) efetiva, um contraponto da obra de Monteiro Lobato (enquanto fundador de uma determinada memória discursiva que, por sua vez, constrói um sentido de 'agricultor' relativo ao seu personagem 'Jeca Tatu') com o discurso que busca romper com essa memória discursiva, proferido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O sujeito rural de Lobato, no caso o Jeca da obra *Urupês*, é estabelecido em um espaço

'sujeito universal' a ele relegado, no qual encontra-se destituído da fala: “Só ele não fala, não canta, não ri, não ama. Só ele, no meio de tanta vida, não vive'. Sem palavra, [...] não tem consciência política: 'O sentimento da pátria lhe é desconhecido', 'Não tem noção do país em que vive'.” (CARDOSO, 2003: 136). Efetiva-se a interdição, um dos procedimentos de exclusão apontados por Foucault (2008). No discurso do MST por sua vez, enquanto elemento através do qual o trabalhador rural brasileiro reivindica o direito à palavra, os controles sobre seu discurso efetivam-se no sentido de impedir qualquer ameaça que o mesmo possa oferecer, cercando-o em seus poderes e aplacando qualquer indício de periculosidade que possa colocar em risco a ordem estabelecida através da interdição da fala do trabalhador rural sem terra e da limitação ou impedimento do seu discurso. Esse discurso de interdição e desqualificação da fala dos trabalhadores rurais, segundo a autora, constitui-se a partir da memória discursiva efetivada na figura do Jeca Tatu de Monteiro Lobato e, posteriormente, pelos procedimentos de censura do período ditatorial. A dominância do discurso (neo)liberal, em complemento, inviabiliza os sentidos dos discursos do MST.

Cardoso (2003) afirma, a respeito dos sentidos relativos ao referente 'agricultor', em Lobato e no discurso do MST, que, se o sujeito pode ser definido a partir da superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, como afirma Pêcheux em sua obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, o 'agricultor' de Lobato consentia (ao permitir que se calasse sua voz) o sentido que se lhe era atribuído através do discurso universalizante, ocupando, por tal razão, o lugar do 'bom sujeito'. No entanto, o 'agricultor' do MST, rebelando-se contra o sujeito universal, passa a ser considerado um 'mal sujeito'. Tal análise demonstra, afirma Cardoso (2003: 141), que há um movimento constante que “[...] constitui os sentidos e os sujeitos em suas identidades na história. [...] Os referentes também são passíveis de mudanças, as quais ficam inscritas na história.”

Cardoso (2003: 141), “A fim de elucidar ainda melhor o que se entende por referência numa abordagem discursiva [...]”, propõe, em seguida, uma análise da significação dos demonstrativos a partir da perspectiva da análise do discurso francesa com o intuito de mostrar o lugar privilegiado entre o discurso e o seu exterior assim como entre o discurso e o seu inter-discurso, lugar, constituído pelos demonstrativos, do qual se estabelecem os referentes aptos a efetivar tal construção. O fato dessa análise linguístico-discursiva dos processos de referência tomar como categoria os pronomes demonstrativos é justificada pela autora por estes serem considerados como os signos 'mais dêiticos' pelo fato de os mesmos apontarem e nos darem acesso ao real, por estes se referirem “[...] a uma

realidade que lhes é exterior, mesmo quando esse 'exterior' possa já estar confinado nos espaços da própria linguagem. Não existe valor sem essa relação entre os sentidos (língua, discursos) e uma alteridade (realidade)." (CARDOSO, 2003: 165). A autora ressalta, no entanto, que essa alteridade do referente é relativa, posto que o mesmo se institui num domínio ideológico de referência.

Se, por um lado, o demonstrativo anafórico não se determina a partir de um processo exclusivamente linguístico, mas por um mecanismo discursivo, posto constituir "um sistema de relações de substituições, paráfrases, sinonímias dentro de uma mesma formação discursiva. [...] constituindo-se um fenômeno discursivo." (CARDOSO, 2003: 142-143), o demonstrativo 'exofórico', por outro lado, ao apontar para elementos externos ao texto, parece efetivar a união entre dois espaços, um equivalente ao aqui e agora do acontecimento discursivo, outro referente aos 'já-ditos' que sustentam tal acontecimento discursivo. Esses demonstrativos 'exofóricos' referenciam pressupostos discursivos. O discurso constrói-se, pois, numa interlocução com interdiscursos, a partir dos quais se traz à tona os elementos necessários para que se construa a referência. Os demonstrativos dêiticos, por sua vez, ao apontarem para o 'real' indicam este espaço enquanto um 'real' trabalhado e transformado pela linguagem, constituído de maneiras distintas de acordo com o 'lugar discursivo' em que se estabelece. Cardoso (2003: 144) conclui por fim que " [...] no processo de referência, enquanto a anáfora extrapola o nível textual, os dêiticos extrapulam a pragmática elementar do aqui e agora do acontecimento enunciativo, ambos ligando-se a um eixo sócio-histórico-ideológico mais amplo."

Como pudemos observar, a concepção discursiva da referência, apoiada nos aspectos discursivos apresentados com base em Pêcheux (1997) e Foucault (2008), e exemplificada metodologicamente por Cardoso (2003), não considera a referência como uma relação direta das palavras com as coisas, com o mundo, com o 'real', mas sim com um 'real' trabalhado e transformado pela linguagem, estabelecido discursivamente. Devendo-se tal estabelecimento e construção (assim como postulam Mondada e Dubois (2003), Koch (2002, 2006) e Koch e Elias (2007)) aos aspectos cognitivos, intersubjetivos e contextuais, e constituindo tal mecanismo (que por todas as razões aqui ressaltadas denominaremos 'referenciação' e não mais 'referência'), sem sombra de dúvidas, uma atividade discursiva.

Como afirma Araújo (2004: 206) ao referir-se a Mondada e Dubois, ao destacá-las dentre os linguistas de linha pragmática:

Para eles, há um PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO e não a pura e simples

referência. Uma teoria da referência, tal como a entende *grosso modo* a teoria causal, acarreta os inconvenientes que vimos apontando, dentre eles, a suposição de uma estabilidade no mundo dos fatos, de um lado, e um sujeito de outro lado, cuja mente é o *locus* de representações. (grifos da autora)

Na próxima seção buscamos apontar para os elementos discursivos em Foucault (2007) com a intenção de verificarmos se a sua concepção de formação de objetos de discurso constitui o que poderíamos chamar de processo de referenciação. Consideramos, ao desempenharmos essa tarefa, que o autor francês desenvolveu uma teoria do discurso respeitável e tangenciou, senão esmiuçou, o processo de referenciação, ao discorrer acerca da formação dos objetos de discurso.

2.3. O ACONTECIMENTO DISCURSIVO EM FOUCAULT

Tomando por base a teoria proposta por Foucault (2007) em *A arqueologia do saber*, buscamos delinear a formação de objetos de discurso a partir da prática discursiva na obra em questão. Para tanto, apontamos para as considerações do teórico acerca do enunciado e seu feixe de relações estabelecidas entre instituições, processos econômicos, sociais, comportamentos e sistemas de normas, do caráter referencial dos enunciados e do mecanismo de formação de objetos de discurso a partir da configuração epistemológica e das formas de poder em uma determinada época. Consideramos que tal abordagem poderá nos fornecer maiores subsídios para compreendermos a dimensão discursiva da referenciação.

Foucault (2007) norteia suas considerações acerca do discurso a partir da necessidade premente de restituir a singularidade de acontecimento ao enunciado, posto que o mesmo, enquanto acontecimento, não pode ser esgotado totalmente pela língua, tampouco pelo sentido. Portanto, na tarefa de descrever os fatos discursivos, faz-se necessário delinear outras unidades que se relacionam com determinado enunciado em questão, efetivando uma análise da coexistência, do funcionamento mútuo e da determinação recíproca entre um determinado enunciado e o seu jogo de relações. “Relações entre os enunciados [...]; relações entre os grupos de enunciados assim estabelecidos [...]; relações entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social, política).” (FOUCAULT, 2007: 32).

Um conjunto de enunciados, afirma Foucault (2007), se estabelece, pois, quando tais

enunciados, mesmo que dispersos no tempo ou distintos em forma, se referem a um mesmo objeto.

O campo dos acontecimentos discursivos, em compensação, é o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas seqüências lingüísticas que tenham sido formuladas; elas bem podem ser inumeráveis e podem, por sua massa, ultrapassar toda capacidade de registro, de memória, ou de leitura: elas constituem, no entanto, um conjunto finito. (FOUCAULT, 2007: 30)

Em virtude desses pressupostos, a análise arqueológica de Foucault (2007) coloca uma questão fundamental acerca do acontecimento discursivo: “[...] como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2007: 30).

Enfim, com o intuito de definir acontecimento discursivo, Foucault (2008) afirma, em *A ordem do discurso*:

Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. (FOUCAULT, 2008: 57-58)

Foucault (2007), dessa forma, isola o enunciado enquanto unidade do discurso estabelecida entre a língua (enquanto sistema de regras), e o *corpus* (enquanto discurso pronunciado). O enunciado é, portanto, descrito em suas condições de possibilidade e em seu caráter singular.

2.3.1. O enunciado e o seu feixe de relações

A partir do que consideramos acima, podemos inferir que a materialidade é condição imprescindível para que uma seqüência lingüística possa ser considerada um enunciado. O regime de materialidade do enunciado obedece, dessa maneira, a ordem da instituição, assegura Navarro-Barbosa (2004: 111): “[...] é a relação entre prática discursiva e instituição que responde pela materialidade do enunciado, o que requer que se considere o discurso não como um conjunto de signos, mas como uma prática que abarca regras determinadas historicamente.” Cardoso (2003: 132), respalda tal visão: “A formação discursiva é histórica e a materialidade de seus enunciados é de ordem institucional.”

Por outro lado, o enunciado, enquanto acontecimento, está ligado tanto à escrita ou à articulação da fala, ou seja, à materialização do mesmo, quanto a enunciados que lhe são co-laterais, que o seguem e que o precedem, remanescentes, estes últimos, no campo da

memória, afirma Foucault (2007). Nesse contexto, é o arquivo que define o que pode ser dito e o que permanece ou se esvai dentre os tantos acontecimentos discursivos.

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas [...] se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas. (FOUCAULT, 2007: 147)

O arquivo, ao mesmo tempo em que determina o sistema de enunciabilidade do enunciado-acontecimento, é o sistema de funcionamento que atualiza, faz emergir ou torna inertes o enunciado-coisa.

Para almejarmos uma maior compreensão do espaço no qual se constitui o enunciado, apontamos em Foucault (2007) para a definição de *formação discursiva* enquanto um sistema de dispersão no qual se pode detectar uma regularidade nos tipos de enunciação, conceitos, escolhas temáticas e objetos. O autor utiliza o termo *formação discursiva* com o intuito de evitar palavras já carregadas de condições inadequadas para designar essa dispersão “[...] tais como 'ciência', ou 'ideologia', ou 'teoria', ou 'domínio de objetividade” (FOUCAULT, 2007: 43). As regras de uma formação, por sua vez, são as condições a que os elementos de uma formação discursiva - sejam eles: tipos de enunciação, conceitos, temas, objetos – estão submetidos às suas condições de existência, coexistência, manutenção, modificação e desaparecimento.

Enfim, o estatuto do acontecimento discursivo, ao mesmo tempo em que veicula, define-se em meio a um feixe de relações pelo qual perpassa o enunciado, envolvendo relações primárias ou macro-relações, de ordem política, epistemológica, econômica, social; relações secundárias, de autoria pessoal; e relações discursivas, estabelecidas nem no exterior nem no interior do discurso, mas no limite do mesmo, oferecendo-lhe os objetos dos quais ele pode falar em determinada época. A partir do feixe de todas essas relações, institui-se o domínio de objetos que constitui o saber. “Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos [...] é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações.” (FOUCAULT, 2007: 32).

2.3.2. A formação de objetos de discurso e a prática discursiva

Com a intenção de apresentarmos uma definição da formação de objetos de discurso a

partir da prática discursiva, tomaremos, em Foucault (2007), algumas citações mais longas para que, a partir das considerações diretas do autor acerca da formação de objetos de discurso, prática discursiva e discurso, as quais ficarão registradas nesse trabalho, não tenhamos a infelicidade de deturpá-las ou alterá-las sobremaneira, imbuídos que estaríamos da difícil tarefa de sintetizar suas ideias em uma paráfrase.

No que tange à formação de objetos de discurso, Foucault (2008: 49-51) afirma:

Essa formação é assegurada por um conjunto de relações estabelecidas entre as instâncias de emergência, de delimitação e de especificação. Diremos, pois, que uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha que se modificar. [...]

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa “dizer alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. [...] o objeto [...] existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações.

Essas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto [...] elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irredutibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade.

A formação de objetos de discurso se faz em meio a essa intrincada rede de relações estabelecidas em um campo que abarca todos os seus elementos: a prática discursiva. Para Navarro-Barbosa (2004: 108), “Um dos aspectos que marca a novidade da *A arqueologia do saber* em relação a *As palavras e as coisas* é a substituição da noção de episteme pelo conceito de prática discursiva.” O discurso é concebido como prática discursiva, encontrando-se, como nos mostra a análise arqueológica de Foucault (1968, 2007) no espaço entre a estrutura: as regras da língua, e o acontecimento: aquilo que é dito. Esse discurso-acontecimento é quem funda e constitui a verdade. Ao conceituar prática discursiva, Foucault (2007: 136) afirma:

Finalmente, o que se chama “prática discursiva” pode ser agora precisado. Não podemos confundir-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.

Para compreendermos melhor a relação entre a formação de objetos de discurso e a prática discursiva apontaremos para um trecho da obra na qual o autor apresenta considerações acerca do 'discurso' lançando mão de ambos os conceitos acima descritos.

[...] gostaria de mostrar que os 'discursos', tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que analisando os próprios discursos, vemos desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. 'As palavras e as coisas' é o título – sério – de um problema; é o título – irônico – do trabalho que lhe modifica a forma, lhe desloca os dados e revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que **consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos** (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), **mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam**. Certamente os discursos são feitos de signos; mas **o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar coisas**. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. **É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever**. (FOUCAULT, 2007: 54-55, grifo nosso)

O autor aponta para a obra *As palavras e as coisas* nas considerações acerca do 'discurso' supracitadas ao considerar a seriedade e a ironia presentes em tal trabalho que, deslocando os dados nos apresenta uma tarefa distinta a se proceder para compreender o processo de estabelecimento dos objetos de discurso a partir das práticas discursivas. Apontamos para tal obra no capítulo que se segue do presente trabalho a fim de descrever enquanto práticas discursivas distintas: o saber da Renascença e do período anterior a este em seu mecanismo de estabelecimento das semelhanças e das marcas que apontam para as mesmas; o campo epistemológico clássico e a representação e a ordem características deste período, e; a '*episteme*' moderna em seu estabelecimento fundado na constituição do homem enquanto objeto da ciência e enquanto sujeito moderno indissociável de suas positivities, sejam elas a vida, o trabalho e a linguagem, assim como de seus duplos, sejam eles a finitude-infinitude, o empírico-transcendental, o cogito-impensado e o distanciamento-retomada da origem, elementos que nos trarão subsídios, senão categorias para procedermos à análise que visamos efetivar, pois, como nos assegura Foucault (2007: 54), "Quando se descreve a formação dos objetos de um discurso, tenta-se identificar os relacionamentos que caracterizam uma prática discursiva [...]".

Não poderíamos deixar de ressaltar no próximo capítulo os processos de vigilância e punição predominantes em cada período, pois, como ressalta Foucault (1987:161) em

Vigiar e punir, é esse mecanismo de poder o que produz tanto o sujeito quanto os objetos de discurso, enfim, é ele o que produz a realidade, efetivando, portanto, a referenciação:

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação 'ideológica' da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder [...]. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

Em suma, a referenciação, tomada neste trabalho enquanto formação dos objetos de discurso que estabelecem a relação entre o lingüístico e o extra-lingüístico, apresenta-se, em Foucault (2007, 2008) no nível da determinação da possibilidade de surgimento, transformação, dispersão e acumulação dos objetos de discurso, constituídos nos enunciados dispostos em dada formação discursiva, determinados historicamente a partir das relações estabelecidas entre as instituições sociais, econômicas, políticas, pessoais e discursivas, numa dada *episteme*, levando-se em conta os mecanismos de poder e vigilância e os procedimentos de controle do discurso e de rarefação do sujeito que fala.

3. REFERENCIAÇÃO: PALAVRAS, COISAS, SABER, PODER

Com base nos pontos até então levantados e buscando uma melhor compreensão do mecanismo de formação dos objetos de discurso a partir do saber e do poder em diferentes períodos, apontamos, na obra *As palavras e as coisas*, de Foucault (1968), para as suas considerações acerca de tais campos de saber observando como, mesmo sem utilizar o termo *vontade de verdade*, nesta obra, o autor aponta para uma região mediana, sobre a qual o mesmo se debruça em seu trabalho arqueológico e na qual se fundam os campos epistemológicos que constituem os objetos de discurso de tais períodos. O método arqueológico, proposto por Foucault (1968: 123), busca encontrar os monumentos dos pensamentos dos povos e civilizações, procura elucidar “menos os seus discursos do que o que os tornou possíveis: a discursividade da sua linguagem.” Destacamos ainda as considerações de Foucault (1987) em *Vigiar e punir* sobre os mecanismos de poder procurando vincular os mesmos aos períodos delineados em sua arqueologia.

3.1. REGIÃO MEDIANA E VONTADE DE VERDADE

Observamos como em *As palavras e as coisas*, publicada pela primeira vez em 1966 (anterior à *Arqueologia do saber* e à *Ordem do discurso*, publicadas originariamente em 1969 e 1971, respectivamente, na última das quais o autor refere-se à 'vontade de verdade') Foucault (1968) aponta para o conceito 'região mediana' e busca elucidar como, sobre a mesma, fundam-se os campos de saber dos períodos por ele analisados, a partir dos quais são constituídos os objetos de discurso. Tomamos o termo 'região mediana', encontrado na obra *As palavras e as coisas* como equivalente à expressão 'vontade de verdade' do livro *A ordem do discurso*. A fim de respaldar essa nossa escolha, observamos como o autor aponta para essa região mediana e a define a partir de observações acerca do estabelecimento da ordenação das coisas e da instituição de códigos que, ao mesmo tempo em que definem a ordem entre as coisas, regem a linguagem numa dada cultura, em seguida, abordaremos o conceito de 'vontade de verdade' em *A ordem do discurso*.

Em *As palavras e as coisas*, Foucault (1968) afirma que a ordem se oferece, nas coisas, como uma lei interior, uma rede através da qual elas se entreolham. Essa ordem adquire existência através de um olhar, de uma atenção, de uma linguagem. Os códigos de uma

cultura regem a linguagem, as percepções, as permutas, as técnicas, os valores e as práticas, e fixam as ordens. As teorias científicas e interpretações filosóficas, por seu lado, explicam por que há essa ordem, a que lei ela obedece, que princípio pode defini-la, por que ela é escolhida. Entre estas duas regiões, a ordenação intrínseca às coisas e a ordenação efetivada na linguagem, afirma Foucault (1968), há uma interface afastada dessa ordem, uma região mediana, que possibilita a liberdade necessária para ver que essa ordem não é a melhor nem a única possível. O autor aponta para essa região mediana existente entre o olhar codificado e o conhecimento reflexivo, entre os códigos ordenadores e as reflexões sobre a ordem, e afirma que essa região mediana tem caráter fundamental enquanto experiência pura da ordem e dos seus modos de ser, podendo ser concebida como mais 'verdadeira' e até mesmo como inefável através de teorias. A obra *As palavras e as coisas* é apresentada em seu prefácio como uma proposta de estudo sobre essa experiência pura da ordem; como a busca pelo espaço de ordem no qual se constituíram o saber, as ideias, as ciências, as filosofias e as racionalidades, que, como aponta o autor, tendem a, em breve, desaparecer, desvanecer.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (2008), em suas considerações acerca da vontade de verdade, remonta aos tempos da Grécia Antiga, século VI a.C., em que o discurso verdadeiro, ao qual se fazia necessário submeter-se, era pronunciado a partir do estabelecimento daquele que tinha o direito de o proferir e do ritual exigido; esse discurso era o que pronunciava a justiça e estabelecia a parcela desta última a cada cidadão; era quem profetizava o futuro por contribuir com a sua realização ao mesmo tempo em que o anunciava, estabelecendo uma trama com o destino. Um século depois, afirma Foucault (2008: 15),

[...] a verdade a mais elevada já não residia mais no que *era* o discurso, ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia*: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência.

Nesse momento, segundo o autor, ocorre uma ruptura no sentido de que o discurso verdadeiro, que na época dos sofistas se opunha ao discurso falso e, ao mesmo tempo, se ligava ao exercício do poder, doravante não é mais considerado desejável ou precioso. Essa ruptura estabeleceu a forma da nossa vontade de saber, que a partir de então se dá através da aparição, em momentos precisos da história do pensamento ocidental, de novas vontades de saber com base nos suportes institucionais, de maneira que a vontade de verdade exerça um poder de coerção sobre os discursos. A palavra precisa ser autorizada por um discurso de verdade, o qual é permeado pela vontade de verdade que (como mostra Foucault (1968) em sua obra *As palavras e as coisas*, na qual o mesmo

realiza uma arqueologia das ciências humanas) a cada período se estabelece de maneira distinta e delinea formas específicas de pensamento, de discurso. “Tudo se passa como se, a partir da grande divisão platônica, a vontade de verdade tivesse sua própria história.” (FOUCAULT, 2008: 17). Foucault (2008) aponta para a vontade de verdade como o mais forte, profundo e incontornável dos procedimentos de exclusão externos, estabelecidos pela ordem do discurso, e dos quais menos se fala por encontrar-se como que oculta sob o desenrolar da verdade.

E a razão disso é, talvez, esta: é que se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la. (FOUCAULT, 2008: 20)

Considerando o deslocamento da verdade do ritual para o objeto, constituído este a partir da vontade de verdade e ao mesmo tempo a ocultando, nosso conceito de referenciação se ampliaria, dessa maneira, para: a formação de objetos de discurso constituídos a partir de práticas discursivas, sejam estas delineadas pelos campos de saber de dado período, levando em consideração: o feixe de relações entre as instituições, enunciados e formações discursivas; os mecanismos de poder que exercem a vigilância e o controle do sujeito e do discurso em sua produção e propagação. A referenciação, portanto, efetiva-se em uma materialidade linguística imbricada a esta rede discursiva a qual, ao mesmo tempo em que constitui as verdades e objetos de discurso, os temas, conceitos e enunciados, indissociáveis desse feixe de relações, protege e mascara, em conjunto com os mesmos, a vontade de verdade sobre a qual e a partir da qual tal processo se efetiva.

Através da análise arqueológica Foucault (2008) visa cercar os procedimentos de exclusão, dentre eles a vontade de verdade. Esta, sendo o mais profundo e incontornável dos três procedimentos externos de controle, reforça os outros dois: a interdição e rejeição, ao mesmo tempo em que funda as práticas discursivas e, conseqüentemente, a constituição de objetos de discurso e verdades. Para a efetivação dessa tarefa arqueológica, afirma o autor, é preciso atentar as percepções para que se descubra como se realizou, se repetiu, se reconduziu e se deslocou essa escolha da verdade continuamente renovada em que nos encontramos, como será visto a seguir.

3.2. IDADE MÉDIA E RENASCENÇA: SABER DAS MARCAS E SEMELHANÇAS

Até o final do século XVI, afirma Foucault (1968), a interpretação do mundo se fazia a partir da leitura das semelhanças ou similitudes (*convenientia*, *analogia*, *aemulatio* e o jogo das *simpatias*), que, permeando o universo conhecido e imaginado – de Deus ao homem e deste às coisas – permitiam o estabelecimento de uma ordem. Tais similitudes se faziam perceptíveis através das marcas presentes no mundo. Nesse período, necessário se fazia saber ler o mundo, interpretá-lo, acessando as semelhanças através da decifração das marcas. O saber ocidental nesse período fundou-se, portanto, nas semelhanças, organizando o jogo de símbolos, o conhecimento das coisas e as formas de representá-las. Linguagem e natureza se interpenetravam, a primeira das quais apresentando-se como espelho do mundo. O signo, ao mesmo tempo, era uma marca para aquilo que indicava, guardando uma semelhança com aquilo que representava. A representação se dava, pois, pelo processo de repetição. O comentário, texto característico dessa época (posto que essa manifestação de auto-proliferação da linguagem dava-se pelo mesmo processo de repetição) guardava semelhanças com o texto de base, no mais das vezes almejando apresentar algo que mais se aproximasse a um suposto texto original, primitivo, subjacente ao texto de base comentado.

Para uma melhor compreensão do saber vigente até final do século XVI, necessário se faz compreender o jogo de semelhanças efetivado pelas quatro similitudes características desse período: a *convenientia*, a *aemulatio*, a *analogia* e o jogo das *simpatias*.

A *convenientia* aponta para a proximidade dos lugares, a vizinhança, o sinal de parentesco. Esse tipo de similitude pertence mais ao mundo do que às coisas. “Na vasta sintaxe do mundo, os seres ajustam-se uns aos outros [...] O mundo é a 'conveniência' universal das coisas” (FOUCAULT, 1968: 35-36). É através da *convenientia* que as coisas semelhantes no mundo se aproximam formando elos umas com as outras e terminando por uma cadeia que o mundo faz consigo mesmo. Outra forma de similitude, a *aemulatio*, assemelha-se à *convenientia*, embora, liberta do lugar, aja à distância. De alguma forma, a *aemulatio* aproxima coisas dispersas no mundo, podendo ser comparada ao reflexo e ao espelho. Em alguns momentos, afirma o autor, torna-se difícil precisar em que polo encontra-se a origem da emulação, saber qual é a imagem real e qual é a imagem refletida. Geralmente, na emulação, afirma Foucault (1968), uma coisa que se assemelha não fica inerte em face da outra a que é assemelhada por apresentar-se, a *aemulatio*, como uma forma de gemação natural das coisas. Na *analogia*, enquanto terceira das

similitudes, sobrepõem-se *convenientia* e *aemulatio*, de forma que as semelhanças mais sutis podem definir, a partir de um mesmo ponto, vários níveis de parentescos. Assemelha-se à *aemulatio* por possibilitar semelhanças através do espaço e à *convenientia* por possibilitar ajustamentos, nexos e juntas. Seu poder extrapola as similitudes visíveis das coisas, aproximando-as por suas semelhanças mais sutis e possibilitando, a partir de um ponto, inúmeros parentescos. Seu campo universal de aplicação é reforçado pela sua reversibilidade, quando, por exemplo, uma árvore pode se assemelhar a um animal de cabeça para baixo com a boca enterrada, ou mesmo pode se assemelhar a um animal de cabeça para cima, de maneira que os galhos, folhas e flores representem as partes superiores dos animais e a raiz os seus pés, sem que essas analogias se excluam. O homem, na *analogia*, ocupa um ponto privilegiado por estar em relação com o firmamento, podendo, por ele, passarem todas as outras relações de *analogia* estabelecidas entre o mundo e Deus, assegura Foucault (1968). A *simpatia* é a quarta forma de semelhança. Segundo o autor francês, ela opera livremente sem assegurar nenhum caminho, distancia ou nexos. Por essa razão, a antipatia compensa a simpatia impedindo a assimilação de uma coisa pela outra, mantendo seu isolamento e sua singularidade. Através da constante alternância entre a simpatia, que possibilita a aproximação e a antipatia, que evita que as partes percam sua particularidade, as coisas crescem, se misturam, desaparecem e se reencontram mantendo suas identidades.

O movimento e a dispersão promovidos pelo equilíbrio simpatia-antipatia retoma e explica as aproximações e parentescos da *convenientia*, os ecos da *aemulatio* e os nexos da *analogia* ao aproximar as coisas mantendo a sua distância. “Através desse jogo, o Mundo permanece idêntico; as semelhanças continuam a ser o que são e a assemelhar-se. O mesmo permanece o mesmo, e fechado sobre si.” (FOUCAULT, 1968: 45).

No entanto, para que sejam identificadas, é necessário que as similitudes subjacentes estejam perceptíveis na superfície das coisas através de marcas visíveis que transformem sua presença sutil em clara certeza. O reconhecimento e a decifração dessas marcas funda o saber das similitudes. O sistema das marcas possibilita que se identifique, através de uma figura visível, a invisibilidade da semelhança. Os sinais remetem para aquilo que indicam, como ressalta Foucault (1968: 49-50):

O signo significa na medida em que revela semelhança com aquilo que indica (quer dizer, com uma similitude). Mas não é, no entanto, a homologia que ele assinala, pois o seu ser específico de marca apagar-se-ia no rosto de que é o sinal; ele é uma *outra* semelhança, uma similitude vizinha e de um outro tipo que serve a reconhecer a primeira, mas que é, por sua vez, patenteada por uma terceira. Toda semelhança recebe uma marca, mas essa marca não é mais do que uma forma intermediária da mesma semelhança.

A marca e o que por ela é designado têm a mesma natureza, constituindo similitudes tanto a forma marcante quanto a forma marcada. Por esse motivo, assegura o autor, a semelhança na constituição do saber vigente até o século XVI é o que há de mais universal e de mais visível e, contraditoriamente, de mais oculto. Por isso deve-se buscar o que delinea a forma do conhecimento e dá riqueza ao seu conteúdo, pois o conhecimento só é exercido ao trilhar os caminhos da similitude. Ao destacarmos os signos e decifrarmos o que eles indicam, fazemos brilhar na luz desses signos a própria Semelhança.

Em suma, para Foucault (1968), a relação entre as palavras e as coisas se dá, nessa fase, a partir da leitura do mundo através da interpretação dos sinais. A adivinhação e a forma mágica encontram-se, pois, incorporadas ao conhecimento (*divinatio*). Da mesma maneira, a erudição e a relação com os textos da Antiguidade e os seus sinais a serem decifrados e interpretados (*eruditio*), são inerentes à forma de conhecer do século XVI. O discurso apresenta, nesse contexto, uma afinidade com o que, através dele, se desvela. Para Foucault (1968), ele aponta para as outras marcas presentes na natureza, que por sua vez também precisam ser desveladas. Natureza e verbo se entrecruzam e formam, para aqueles que sabem decifrar e ler, algo como um texto ao mesmo tempo grande e único. A linguagem real, por sua vez, no século XVI, conforme Foucault (1968), apresenta-se opaca, fechada sobre si, carregada de mistérios, misturada às marcas do mundo, desempenhando, emaranhada à natureza, o papel – ao mesmo tempo – de signo e conteúdo, de indicação e de segredo. A linguagem é concebida como parte do mundo a ser decifrada tal como as coisas, que manifestam ou ocultam seu enigma aos homens. A linguagem reside no mundo, nas coisas, nos seres, é parte da distribuição de marcas e semelhanças, devendo, por essa razão, ser estudada como parte da natureza.

A preponderância da escrita aponta para duas formas de conhecimento presentes nesse período. Uma delas, defende Foucault (1968), tem base na 'não distinção' entre o que se vê e o que se lê, o que se observa e o que é relatado; a outra aponta para o infinito desdobramento da linguagem através do comentário. O comentário não se exaure, sua tarefa não se conclui, mas faz brotar um outro discurso a partir do discurso pré-existente. O comentário busca, sob o texto lido, restituir um texto ainda mais primitivo e fundamental que este.

Segundo o autor, o sistema de signos da Renascença apresenta estrutura ternária, contando com o elemento formal das marcas, o conteúdo por estas assinalado e as

similitudes que efetivam a ligação entre as coisas e as marcas. No entanto, a semelhança permeia toda a tríade por ser indissociável tanto das marcas quanto do conteúdo. Com o fim da Renascença, prossegue o autor - com a suspensão do primado da escrita e o dismantelamento da interdependência entre a linguagem e o mundo, entre o visto e o lido, o observado e o relatado - esse sistema ternário dará lugar, no período clássico - séculos XVII e XVIII - a um sistema de signos caracterizado pela ligação entre significante e significado que se poderá verificar através da análise da representação. O período clássico instaura uma cultura para a qual há uma significação dos signos através da representação, significação esta que na Renascença ocultava-se sob a égide da similaridade. Nos séculos XVII e XVIII, como veremos adiante, através da representação dissolve-se a noção de linguagem como algo inscrito no mundo. À linguagem caberá doravante assinalar, significar e dispor signos no mundo, nomeando e designando as coisas.

Com relação ao poder, nesse longo período em questão que transpassa a Idade Média e vai até a Renascença, podemos afirmar que este, em suma, era centralizado em Deus. No entanto, em suas diferentes épocas, os atributos de poder, sempre relacionados à divindade, transitaram entre reis, imperadores e nobres, mantendo-se constantes, sobretudo, na cadeia hierárquica dos sacerdotes, que ia do alto clero ao bispado, tangenciando os párocos no que diz respeito à sua relação com os crentes. O poder se fazia presente nos cargos e postos, e na ostentação dos palácios, dos rituais, das vestimentas.

Para Foucault (1987: 156), na obra *Vigiar e punir*, o poder nessa época “[...] é o que se vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de força no movimento com o qual a exhibe.” A cerimônia política era, pois, a expressão suntuosa do poder que o fazia triunfante e ao mesmo tempo o revigorava. O soberano aparecia solenemente, trazendo em sua imagem de poder uma consagração, uma vitória, uma honra. Se, por um lado, a individualidade dos soberanos e poderosos mostrava-se em sua máxima expressão - “Quanto mais o homem é detentor de poder ou de privilégio, tanto mais é marcado como indivíduo, por rituais, discursos, ou representações plásticas [...]” (FOUCAULT, 1987: 160), por outro, a individualidade das pessoas sobre as quais o poder se exercia passava despercebida ao olhar e à qualquer possibilidade de descrição, de forma que os relatos biográficos eram parte dos rituais de poder que faziam do indivíduo relatado um monumento, num processo de heroificação, através de cerimônias, relatos comemorativos, crônicas, genealogias ancestrais, proezas. Nesse período, portanto, “[...] a

individualização é máxima do lado em que a soberania é exercida e nas regiões superiores do poder.” (FOUCAULT, 1987: 160). O que se inverte posteriormente com o estabelecimento das disciplinas no período clássico, como veremos mais adiante.

No que diz respeito aos mecanismos de vigilância e punição atrelados a esse poder, podemos observar o lugar que o 'detalhe' (as menores atitudes, palavras, pensamentos e acontecimentos) ocupava na teologia e no ascetismo.

[...] todo detalhe é importante, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe, e nada há tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares. Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã [...] Para o [...] verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente [...] pelo sentido que nele esconde [...] (FOUCAULT, 1987: 120)

Se, por um lado, cada detalhe é constantemente observado por Deus, faz-se necessário seguir rigorosamente uma disciplina. As ordens religiosas, afirma Foucault (1987) foram, por séculos, mestras nas disciplinas no que diz respeito ao ritmo, às atividades e à divisão do tempo. No entanto, nessa época, as atividades e exercícios de caráter religioso se apresentavam mais como um ritual de iniciação executado sob a vigilância suprema de Deus do que como um exame constante através do qual se vigia e sanciona. “Sob sua forma mística ou ascética, o exercício era uma maneira de ordenar o tempo aqui debaixo para a conquista da salvação.” (FOUCAULT, 1987: 137).

O processo de punição, por sua vez, estabeleceu-se principalmente através dos tribunais da Santa Inquisição. A inquisição é definida por Foucault (1987: 186) como um “[...] inquérito político-jurídico, administrativo e criminal, religioso e leigo [...]”.

O processo do inquérito, velha técnica fiscal e administrativa [...] penetrou com a amplitude que se sabe na jurisprudência dos tribunais eclesiásticos, depois nas cortes leigas. O inquérito como pesquisa autoritária de uma verdade constatada ou atestada se opunha assim aos antigos processos do juramento, da ordália, do duelo judiciário, do julgamento de Deus ou ainda da transação entre particulares. O inquérito era o poder soberano que se arrogava o direito de estabelecer a verdade através de um certo número de técnicas regulamentadas. (FOUCAULT, 1987: 185)

O inquérito, estabelecendo suas verdades através de meios que em alguns casos configurava em si uma meia punição (como nas torturas que se aplicava para se obter a confissão), levava, com frequência, à condenação do interrogado e, conseqüentemente, à aplicação da pena. E era através da pena do suplício, por imposição da dor e do sofrimento ao corpo do condenado, que o corpo era posto em um sistema de privações, obrigações e interdições. A aplicação dos suplícios e execuções era, a mais das vezes, pública, e era exatamente esse sofrimento físico causado pela punição que (nesse período e até meados do século XVIII) colocava um termo lógico ao processo de

inquisição.

No período clássico o inquérito, no que tange aos mecanismos de poder, daria lugar ao mecanismo disciplinar, no entanto suas técnicas brutais viriam a se desenvolver para serem aplicadas no saber dos seres da natureza, nas nascentes ciências naturais. Como afirma Foucault (1987: 185-186), o

[...] inquérito foi com efeito a peça rudimentar e fundamental, para a constituição das ciências empíricas; foi a matriz jurídico-política desse saber experimental, [...] as ciências da natureza, em todo caso, nasceram por um lado, no fim da Idade Média, das práticas do inquérito. O grande conhecimento empírico que recobriu as coisas do mundo e as transcreveu na ordenação de um discurso indefinido que constata, descreve e estabelece os 'fatos' [...] tem sem dúvida seu modelo operatório na Inquisição.

3.3. A EPISTEME CLÁSSICA

Após discorrer sobre o saber vigente até o século XVI, Foucault (1968), em seu processo arqueológico, traça considerações acerca da epistemologia clássica. O autor procede à introdução ao tema por intermédio da observação, no romance *Dom Quixote*, da ruptura ocorrida no campo do saber, no que tange à relação entre as similitudes e os signos. Ele aponta, em tal exemplificação, para a presença dos aspectos epistemológicos na literatura do período clássico em contraste e, ao mesmo tempo, em substituição, ao saber da Idade Média e da Renascença, fenômeno atestado no clássico *Dom Quixote de La Mancha*, publicado entre 1605-1615, escrito por Miguel de Cervantes, que marca na literatura a transição entre esses períodos. Dom Quixote, buscando ler o mundo através do modo de interpretação estabelecido até a Renascença e ao mesmo tempo referenciar o seu mundo a partir de suas leituras de novelas de cavalaria, lê nas marcas da natureza similitudes inviáveis para o período clássico (no qual vive), de modo que sua leitura é vista pelos outros como desvario, devaneio. No livro de Cervantes, o paradigma clássico tem primazia, pois nele a razão das identidades e das diferenças, que caracteriza o período clássico, zomba da ligação entre os signos e as similitudes. Quando as marcas e as semelhanças deixam de se relacionar diretamente, as experiências decorrentes da busca pela ligação entre a linguagem e o mundo, através das semelhanças, desembocarão na constituição de duas personagens: o louco “o homem das semelhanças selvagens” (FOUCAULT, 1968: 74), que reúne os signos e lhes confere semelhanças desconhecendo a diferença (para ele todos os signos se assemelham, e as semelhanças, todas, valem como sinais); e o poeta, que reencontra as similitudes dispersas nas coisas e que se põe a escutar as linguagens sem palavras e sem discursos fazendo com que as similitudes

venham até os signos que as dizem. Dom Quixote, desconhecendo as diferenças, estando portanto impossibilitado de efetivar a representação por intermédio do mecanismo doravante estabelecido epistemologicamente, é considerado louco.

Em seguida, Foucault (1968) aponta para as discontinuidades existentes entre períodos históricos nos quais o campo de saber de um dado período se distingue sobremaneira do campo de saber do período que o precede ou que lhe sucede, afirmando que a separação entre o saber da Renascença e a *episteme* clássica se efetivou em um desses momentos de discontinuidade.

Apontamos em seguida para a forma como se efetivou o saber da representação e da ordenação do mundo no período Clássico, assim como o estabelecimento das identidades a partir das diferenças. Nesses apontamentos, pudemos observar como a linguagem, a teoria dos signos, a representação, a crítica e o discurso se estabeleceram no campo epistemológico. Assim procedemos com o intuito de propor uma interpretação do quadro esquemático de Foucault (1968: 281) referente à *episteme* clássica com base nas quatro teorias que definem o quadrilátero da linguagem, estabelecidas pela Gramática Geral, quadro este que serve de base ao quadro esquemático da *episteme* moderna proposto por Foucault (1968: 281), também apresentado mais adiante em nosso trabalho.

3.3.1. Período clássico: a representação e a ordem

O pensamento clássico, afirma Foucault (1968) desloca a semelhança, outrora forma fundamental do saber, para um espaço em que esta se reduz a um misto ao qual cabe proceder análises em termos de medida e de ordem, de identidade e de diferenças. O conhecimento, doravante, será obtido através da comparação de duas ou mais coisas entre si. A ordem se dá no estabelecimento das identidades e diferenças. As coisas passam a ser enumeradas a partir da distinção e do discernimento, não mais da aproximação entre elas. A ordenação e as operações de medida permitem o conhecimento do mundo através das identidades e diferenças entre os seres. O papel da similitude torna-se simétrico ao da diversidade. Dois requisitos tornam-se imprescindíveis: um deles aponta para a necessidade de haver, nas coisas, possibilidade de semelhança; o outro reivindica que exista, na representação, espaço para a imaginação. Por um lado as coisas se oferecem desordenadas, pedindo e oferecendo similitudes; por outro lado a representação, aberta à imaginação, as mede, ordena, identifica. Duas noções que se

relacionam a esses momentos, e que encontram sua importância na idade clássica são: a 'natureza humana', com a imaginação (uma de suas propriedades, através da qual a primeira se representa); e a 'natureza', que oferece a semelhança como um dos seus efeitos. Natureza humana e natureza permitem, na configuração do saber clássico, o ajuste da imaginação e da semelhança. Conhecer é discernir.

Assim, prossegue o autor, as relações entre as coisas se estabelecem sob a forma da medida e da ordem. A análise, a partir de então, adquire atributo de método universal e seu instrumento específico passa a ser o *sistema de signos*, estabelecendo-se, nesta ciência da ordem: a *gramática geral*, a *história natural* e a *análise das riquezas*, respectivamente nos domínios da palavra, dos seres e das necessidades.

Os signos, agora, encontram-se “[...] convertidos em instrumentos da análise, marcas da identidade e da diferença, princípio da ordenação, chaves para uma taxinomia” (FOUCAULT, 1968: 85). De outro lado, a semelhança e o parentesco das coisas entre si, sob o pensamento formal, é matéria prima das distribuições ordenadas. Entre esses dois campos, a teoria geral dos signos e o movimento das semelhanças e repetições da natureza, os novos saberes se estabelecem. O signo se estabelece nos séculos XVII e XVIII não mais se apresentando como parte do mundo, desliga-se, doravante, das marcas e do domínio das semelhanças.

Dessa forma, a relação entre significado e significante, presente no interior do conhecimento, define-se como o espaço entre a ideia *de uma coisa* e a ideia *de uma outra*. Na *Logique de Port-Royal*⁴ (s/d: citado por FOUCAULT, 1968: 93) verificamos este conceito: “O signo encerra duas idéias, uma da coisa que representa, a outra da coisa representada; e a sua natureza consiste em animar a primeira com a segunda.” Nessa abordagem, quando olhamos para um objeto como algo que representa um outro, têm-se uma ideia de sinal e esse primeiro objeto recebe, assim, o atributo de sinal. Enquanto o significante tem como conteúdo, função e determinação, apenas aquilo que é representado por ele, o significado encontra-se alojado no interior da representação do signo, sem opacidade. O signo, pois, é a *representatividade* da representação enquanto representável. Interpenetram-se, dessa forma, a teoria dos signos e a análise da representação. Ideia e sinal são interdependentes. Os signos, agora libertos do mundo, encontram-se “no interior da representação, no interstício da idéia” (FOUCAULT, 1968: 97-98).

4 **Logique de Port-Royal**. 1ª parte, cap. IV. Citado por Foucault (1968: 93).

A linguagem na idade clássica apresenta-se soberana e discreta, posto que a esta, nesse período, é dada a tarefa e o poder de representar o pensamento, como este se representa a si. Da mesma forma, garante Foucault (1968), a linguagem detém o poder de representar a si mesma e de se analisar. A singularidade da linguagem apresenta-se justamente no que a difere dos outros signos: o fato de analisar a representação segundo uma ordem necessariamente sucessiva. Essa ordem linear possibilita a representação do pensamento, parte por parte, já que os pensamentos se sucedem no tempo um a um. A linguagem, nesse ponto, distingue-se dos signos e da representação por não se apresentar em oposição ao pensamento de uma forma externa a este mas por se apresentar como análise do pensamento, instaurando-o ordenadamente no espaço. Saber torna a ser, nesse período, falar bem, enquanto que “[...] falar é saber o que se pode fazer e proceder segundo o modelo que impõem aqueles que pertencem à mesma estirpe” (FOUCAULT, 1968: 122). Se as ciências são línguas ‘perfeitas’, as línguas, por sua vez, são ciências a serem desbravadas. A língua liberta o campo histórico, permitindo o desenvolvimento de uma história do conhecimento. “A linguagem retira-se do meio dos seres para entrar na sua era de transparência e neutralidade.” (FOUCAULT, 1968: 83).

As representações, por sua vez, afirma Foucault (1968) abrem-se num espaço em que se apresenta o sentido. Nessa distância, estabelecida pela representação em relação a si mesma, situa-se a linguagem clássica, no interior da representação, apresentando-se sob a forma dos signos verbais que a manifestam e a convertem em *discurso*, o qual fixa a discursividade essencial da representação. Portanto, no período clássico o discurso torna-se objeto da linguagem. Para interrogarmos a linguagem já não nos detemos a desvendar os enigmas ocultos sob os seus signos, mas a perguntar-lhe “[...] como funciona: que representações designa, que elementos envolve e recolhe, como analisa e compõe, que jogo de substituições lhe permite assegurar o seu papel de representação. O *comentário* dá lugar à crítica.” (FOUCAULT, 1968: 112, grifo do autor). A crítica, doravante, interrogará a linguagem como sendo esta pura função: questionando a maneira como está presente aquilo que é dito nas palavras através das quais ela o faz representar; analisando-a em termos de exatidão, propriedade e expressão; questionando sua verdade ou mentira e sua transparência ou opacidade.

Nesse âmbito, “A gramática geral é o estudo da ordem verbal na sua relação com a simultaneidade, que lhe cabe representar.” (FOUCAULT, 1968: 117). O objeto da gramática geral é o discurso enquanto sucessão de signos verbais, uma sucessão de caráter artificial em relação à simultaneidade das representações. Toma, a mesma, duas

direções (em função do discurso interligar suas partes assim como a representação relacionar seus elementos) tratando de estudar tanto

[...] o funcionamento representativo das palavras nas suas relações, o que pressupõe primeiro uma análise do nexa que liga as palavras entre si (teoria das proposições e, em particular, do verbo), depois uma análise dos diversos tipos de palavras e da maneira como elas delimitam a representação e se distinguem entre si (teoria da articulação), [...] (FOUCAULT, 1968: 129)

quanto

[...] a maneira como as palavras designam o que dizem, em primeiro lugar no seu valor primitivo (teoria da origem e da raiz), depois na sua capacidade permanente de desvio, de extensão de reorganização (teoria do espaço retórico e da derivação) [...] (FOUCAULT, 1968: 129).

Essas quatro teorias: da proposição ou do verbo; da articulação; da designação, e; da derivação, são descritas por Foucault (1968) e, para o nosso trabalho são de suma importância por constituírem, juntas, o quadrilátero da linguagem, sobre o qual são construídos os quadros esquemáticos apresentados pelo autor, representando as epistemes dos períodos clássico e moderno, os quais nos propomos interpretar para melhor compreendermos tais práticas discursivas.

3.3.2. O quadro esquemático da *episteme* clássica

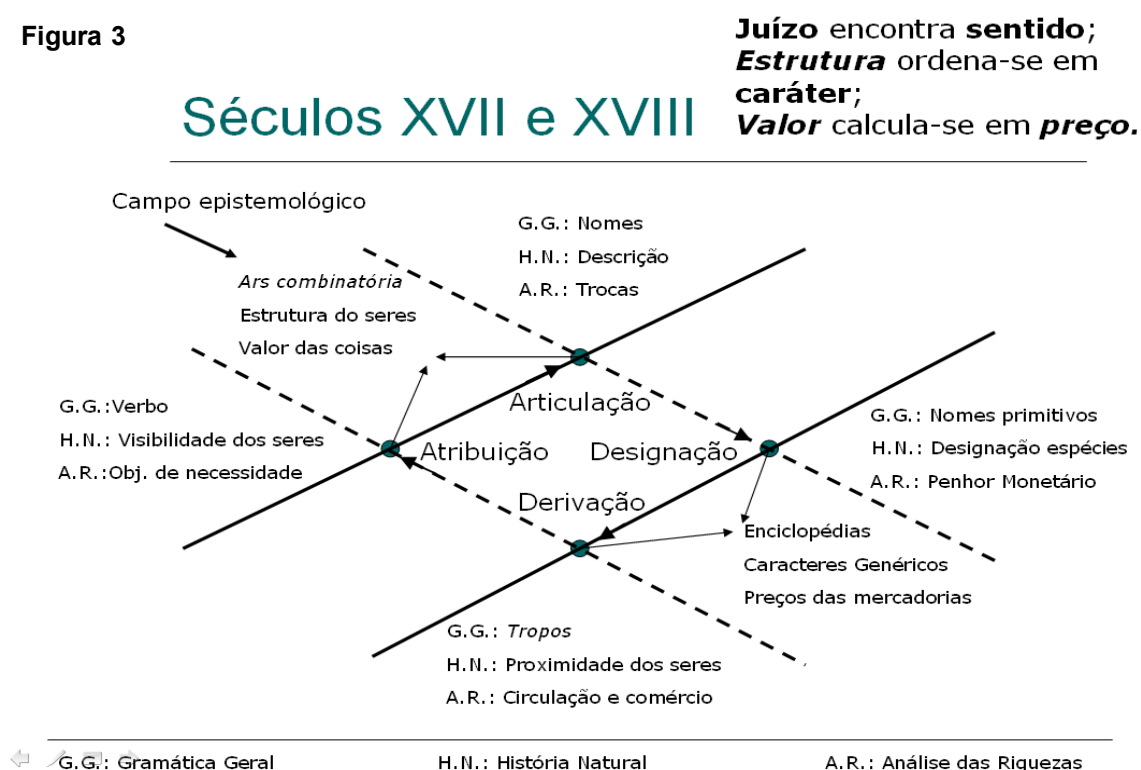
Foucault (1968) apresenta um quadro geral da organização das ordens empíricas dos séculos XVII e XVIII na página 281, traçando analogias e apontando para as semelhanças existentes nos domínios da *gramática geral*, da *história natural* e da *análise das riquezas* no período clássico. Para tanto, o autor toma por base o quadrilátero da linguagem com as suas quatro teorias, no âmbito da Gramática Geral: a) *teoria do verbo* (também chamada teoria da proposição ou atribuição): Foucault (1968: 132, grifo do autor) afirma acerca desta teoria: “O verbo *afirma*. [...] A espécie inteira dos verbos reduz-se àquele único que significa *ser*”. Para o autor, a essência da linguagem está concentrada na palavra *ser*. Entre a linguagem e o *ser* foram estabelecidas relações a ponto do *ser* permitir a existência da linguagem por sustentar todo e qualquer discurso possível. A designação do *ser* estabelece a linguagem. No entanto, sem a linguagem não existe o verbo *ser*, que de certa forma é apenas parte dela. A linguagem torna-se, pois, discurso, graças ao poder dessa palavra que irrompe do sistema de signos para o *ser* daquilo que significa. O verbo *ser*, presente em todos os verbos, é quem atribui existência, é que concede aos objetos seus atributos, é o que, mesclando as funções de atribuição e afirmação, estabelece a constante primordial da proposição; b) *teoria da articulação*:

Foucault (1968), a respeito deste ponto, afirma que o discurso é composto por nomes, palavras que designam o que é representável. O caráter generalista do nome é tão necessário quanto a atribuição do *ser* na proposição. Segundo Foucault (1968), duas articulações se interligam de maneira interdependente. A primeira diferencia as coisas (que existem por si mesmas) dos caracteres e qualidades (que não existem por si). Sua manifestação no discurso está presente através dos substantivos, que valem como substância, indo do nome comum ao nome próprio das coisas, e dos adjetivos que designam na representação aquilo que não existe por si. Cabe ao discurso, pois, fazer com que um adjetivo, numa determinada frase, valha como substância para que ele se torne substantivo (substância, nesse contexto, é tudo aquilo que subsiste por si, designada, por essa razão, substantivo). Da mesma forma, o discurso, ao fazer com que um nome se comporte como uma qualidade, torna-o adjetivo; c) *teoria da designação*: para o autor, nela encontra-se a nomeação primeira das palavras, a origem que possibilita a substituição de um signo pelo que este indica. A busca pela origem da linguagem traz à tona o momento em que esta se fazia pura designação. Para tanto é necessário levar-se em conta: a arbitrariedade da linguagem, que pode apontar para uma representação tão diferente do que é nomeado quanto os gestos podem ser diferentes daquilo que indicam, e; a relação profunda que pode ter a linguagem (uma sílaba, uma palavra) com aquilo que nomeia. O primeiro caso aponta para a necessidade de se analisar a linguagem da ação, o segundo para o estudo das raízes. A linguagem da ação indica a fala do corpo: gestos, expressões, movimentos, gritos, posto que a ação, enquanto prolongamento do corpo, não seja ainda linguagem. No estudo das raízes, por sua vez, define-se 'raízes' como palavras rudimentares, sonoridades elementares, semelhantes, encontradas em diversas línguas, assemelhando-se, supostamente, ao objeto que indicam. Nesse sentido, ressalta o autor, é no cerne da representação que o signo se identifica com a natureza daquilo que designa; d) *teoria da derivação*: a partir da derivação as palavras se afastam de sua designação primitiva recebendo modificações de forma, na maioria das vezes de caráter instável, e modificações de sentido que obedecem a princípios de ordem espacial passíveis de determinação, sejam esses princípios as figuras, apontando para as semelhanças visíveis entre as coisas, e a escrita, que diz respeito ao lugar de inserção e à forma de conservação da linguagem. O autor, remetendo-se a esses dois princípios que se interligam, apresenta a diferença entre dois tipos de escrita: uma delas redefine o sentido das palavras numa escrita simbólica, presente entre os 'povos desenhadores' e ; a outra restitui os seus sons numa escrita alfabética, presente nos 'povos cantores'. Para Foucault (1968), no período clássico concebe-se que, antes de serem próprias, as

palavras tiveram caráter figurado, por essa razão elas têm um lugar estabelecido no espaço e não no tempo. A linguagem, por sua vez, caracteriza-se por ser sucessiva, trazendo à tona uma sucessão linear de sons ou caracteres ordenando elementos descontínuos e percorrendo, dessa forma, o espaço oferecido pela representação ao olhar do espírito. “De maneira que a linguagem não faz senão pôr numa ordem linear as dispersões representadas.” (FOUCAULT, 1968: 162).

Concluindo a apresentação das quatro teorias da linguagem, Foucault (1968: 162) afirma categoricamente que “Desde a teoria da proposição até a da derivação, toda a reflexão clássica da linguagem, tudo o que se denominou a 'gramática geral', mais não é do que o comentário desta simples frase: 'a linguagem analisa.'” Com base nessas teorias o autor propõe a formação de um quadrilátero que dá base a um quadro esquemático a partir do qual são destacadas as semelhanças entre os campos da *gramática geral* (G.G.), da *história natural* (H.N.) e da *análise das riquezas* (A.R.) no período em questão (Figura 3).

Figura 3



Tomemos em princípio, no quadro apresentado pelo autor, a área descrita como campo epistemológico, delimitada entre as linhas paralelas diagonais tracejadas, deslocando-se desde a parte superior esquerda do quadro até a parte inferior direita. Observemos como, dentro do campo epistemológico, por um lado atribuição e articulação delimitam a *ars combinatoria*, a estrutura dos seres e o valor das coisas e, por outro lado designação e

derivação delimitam as enciclopédias, os caracteres Genéricos e o preço das mercadorias. Por fim, verifiquemos de que maneira a união desses extremos preenche o campo epistemológico do período clássico.

No âmbito da *gramática geral*, como afirma o autor, a teoria do verbo (ou da atribuição) ao atribuir existência aos seres, e a teoria da articulação ao estabelecer nomes próprios e comuns e, ao mesmo tempo, qualificações a esses seres, encontram-se no nível da *ars combinatoria*, a qual se estabelece no pressuposto de um “Discurso Universal” ou de uma “Língua Universal”, definida não enquanto um falar primitivo, mas como língua que daria a cada representação o sinal que a marcaria de maneira unívoca e que teria o poder de abranger todas as coisas concebíveis, inventando signos, sintaxe e gramática nos quais toda ordem possível encontraria seu lugar. Esse discurso universal transita por todo o campo de saber, viabilizando, através da representação, esses conhecimentos, mostrando como os mesmos surgem e se relacionam.

Na *análise das riquezas*, segundo Foucault (1968), a teoria do valor define-se ao permitir a introdução de determinados objetos de necessidade (atribuição) no sistema de trocas (articulação). O valor é então determinado a partir da maneira como o sistema primitivo de trocas estabelece a relação de equivalência entre um objeto e outro de acordo com a necessidade que se tem dos mesmos na ocasião da troca. Por outro lado, todas as trocas possíveis dentro de um sistema permitem que se delineie um valor com base nos valores de outros objetos de necessidade. Por um lado o sistema de trocas garante, dessa forma, a articulação (a qual na *gramática geral* está presente nos elementos que, na proposição, tem função nominal) permitindo, pois, que cada parte da riqueza signifique outras ou por elas seja significado. Por outro lado o objeto de necessidade corresponde ao verbo pelo fato de que a partir da necessidade que se tem de determinado objeto, é viável se lhe atribuir existência, fazendo, por assim dizer, com que necessidade e troca, estabelecendo valor, correspondam ao que verbo e nome o são para a *gramática geral*, com o poder de, a um só tempo, ligar, atribuir, delimitar e analisar.

O valor das coisas ocupa, para Foucault (1968) na *análise das riquezas*, o espaço que a estrutura dos seres ocupa na *história natural*, posto que a função de atribuição de existência aos seres está diretamente atrelada ao caráter de visibilidade desses seres (só se atribui existência ao que pode ser visualizado, mesmo que apenas através dos instrumentos ópticos clássicos). Essa visibilidade do ser é o que permite observar sua estrutura, a qual, por sua vez, determina a articulação, ou seja, a descrição desse ser.

No extremo inferior do espaço definido entre as linhas paralelas tracejadas, a união entre designação (a partir da linguagem da ação ou da teoria da raiz) e derivação (que prevê as variações de sentido e as diferenças entre as designações nas diversas línguas) se estabelece a partir da suposição de que o mundo é uma grande enciclopédia, cabendo ao homem catalogá-la, afirma Foucault (1968), o que promove o surgimento das enciclopédias que apontam para a definição a partir do conhecimento dos objetos e seres nas diversas línguas, unindo designação e derivação.

A teoria da moeda e do comércio concebe, no âmbito da *análise das riquezas*, de que maneira uma matéria funciona como significante em relação a um objeto e lhe serve de sinal permanente, é o caso do penhor monetário (designação) que representa uma quantia de riqueza (por exemplo: as moedas de cobre que representam – designam – quantias de ouro guardadas nos cofres públicos); e ao mesmo tempo nos diz como a relação entre signo e significado continua a existir apesar de sofrer alterações, o que faz com que uma mesma moeda valha uma quantidade maior ou menor de riquezas, retraindo-se e estendendo-se em relação aos valores que representa, no movimento de circulação monetária e de comércio (derivação). Para Foucault (1968), o preço das mercadorias, estabelecido com base no penhor monetário e na circulação e comércio, tem correspondência ao que na *gramática geral* se nos apresenta através da enciclopédia, localizada entre a teoria da designação (análise das raízes e linguagem da ação) e a teoria da derivação (as variações de sentido e os tropos). A moeda, cuja função, tal como as palavras, é designar, não deixa de flexionar-se, derivar-se, nessa designação. A relação entre a variação de preços e a ligação instaurada originariamente entre as riquezas e o metal que as representa, na *análise das riquezas*, corresponde à relação entre os deslocamentos retóricos (derivação) e o valor primordial dos signos verbais (designação) na *gramática geral*.

No domínio da *história natural*, prossegue o teórico, a designação das espécies (designação: tal qual a linguagem da ação e a teoria das raízes) é preexistente, cabendo ao historiador natural, a partir da observação das proximidades existentes entre os seres (derivação), desvelá-la, encontrando os caracteres genéricos (relativos ao gênero). Em comparação com a *história natural*, a moeda - designando as riquezas e estabelecendo, junto à circulação e comércio, os preços e as suas variações, assim como a quantidade maior ou menor de riquezas de uma nação - está para a designação das espécies que, estabelecida com base nas semelhanças e proximidades entre os seres, permite que sejam definidos os caracteres genéricos, estabelecendo, ambos (tanto a teoria da moeda

e dos preços quanto o caráter) uma marca singular e um espaço provisório ao servirem de sinal às coisas e ao possibilitarem que um sinal varie em relação àquilo que este designa.

Na explanação de Foucault (1968), as quatro funções que estabelecem a linguagem, no domínio da *gramática geral*, estão presentes, como pudemos verificar, nos signos da *história natural* e da *análise das riquezas*. Esses três domínios do saber presentes no campo epistemológico do período clássico têm condições de possibilidades semelhantes e possuem o mesmo modo de ser a partir de sistemas de signos que possibilitam: que se designe as representações; que derive, em relação aos significados, as representações significantes; que articule o que é representado; e que atribua representações a outras representações. Se a instauração da linguagem se dá através da proposição estabelecida pelo verbo, de forma análoga, a *história natural* funda-se na visibilidade dos seres, enquanto a *análise das riquezas* toma forma, senão, a partir dos objetos de necessidade.

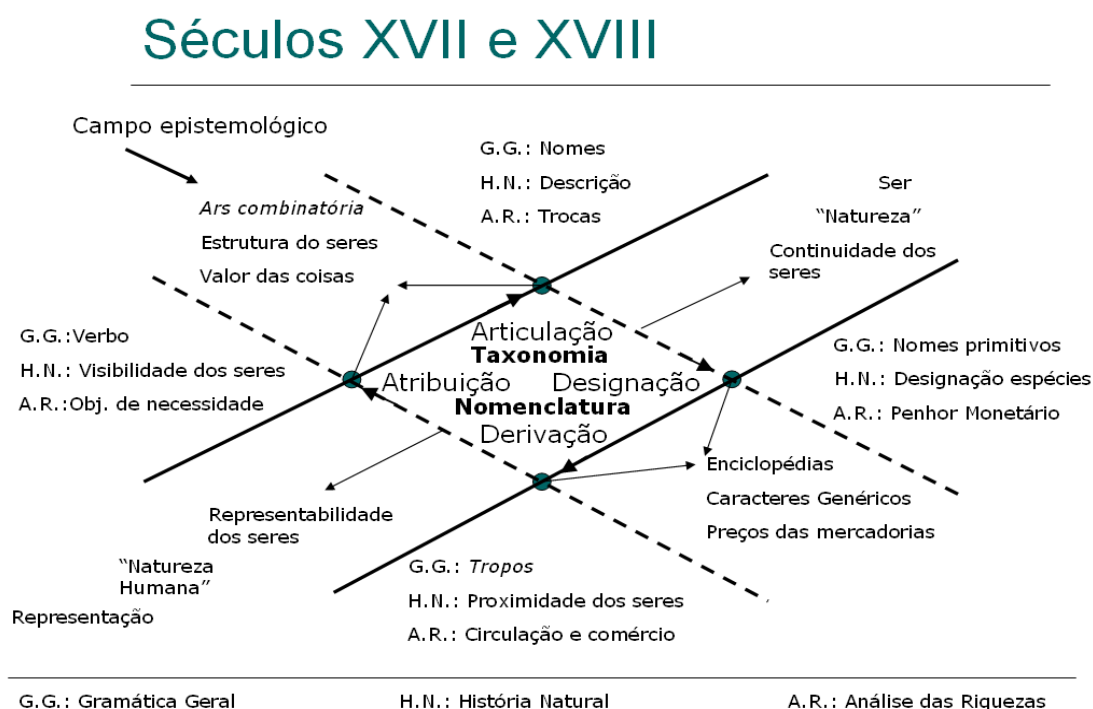
A existência de uma linguagem perfeita, transparente, constituindo, em si, uma *ars combinatoria*, possibilitaria um discurso claro, o que tornaria possível estabelecer o controle sobre os erros da reflexão, no momento em que esta estabelece o juízo. Para que uma língua real, por sua vez, seja exercida, faz-se necessária a elaboração de uma enciclopédia que trace o caminho das palavras em seu percurso natural, apresente as variações legitimadas do saber e estabeleça os códigos apropriados para as relações de semelhança e parentesco. O dicionário controla as derivações que têm por base as designações primitivas da mesma forma como a língua universal, estabelecendo suas articulações perfeitas, exerce o controle dos erros de reflexão no estabelecimento de um juízo na atribuição. “A *Ars combinatoria* e a Enciclopédia respondem, cada uma por seu lado, pela imperfeição das línguas reais.” (FOUCAULT, 1968: 272). No âmbito da *história natural*, não existe possibilidade de erro entre atribuição e articulação, posto que a estrutura se apresenta de forma visível sem possibilidade de semelhanças falsas, de parentescos incompatíveis e variações provenientes da imaginação. O caráter se estabelece precisamente, portanto, através de um sistema congruente e de um método exato. A estrutura, pois, ordena-se em caráter. Na *análise das riquezas*, o valor que se faz apreciativo por estimativa e a moeda que provoca e limita a variação dos preços, ajustam, de um lado, articulação e atribuição, de outro, designação e derivação. O valor, dessa maneira, calcula-se em preço.

A estrutura permite à história natural encontrar-se imediatamente no elemento de uma combinatoria e o caráter permite-lhe estabelecer a propósito dos seres e das suas semelhanças uma poética exacta e definitiva. O valor combina as riquezas

umas com as outras, a moeda permite a sua permuta real. Enquanto a ordem desordenada da linguagem implica a relação contínua com uma arte e com as suas tarefas infinitas, a ordem da natureza e a das riquezas manifestam-se na existência pura e simples da estrutura e do caráter, do valor e da moeda. (FOUCAULT, 1968: 272-273)

A partir das considerações levantadas por Foucault (1968: 400-406), na seção II - *O lugar do Rei*, do nono capítulo de *As palavras e as coisas*, destacamos os elementos relativos aos espaços externos ao campo epistemológico (delineado pelas linhas paralelas tracejadas): a *natureza* e a *natureza humana*, o *ser* e a *representação*, a *continuidade dos seres* e a *representabilidade dos seres* (Figura 4); e o *existo* e o *penso*, as *diferenças* e as *identidades*, enfim, as *coisas* e as *palavras* (Figura 5). Estes elementos opostos, divididos entre os dois espaços externos cindidos pelo campo epistemológico das ciências da ordem, relacionam-se por intermédio da taxonomia e da nomenclatura (Figura 4); do saber e do discurso (Figura 5).

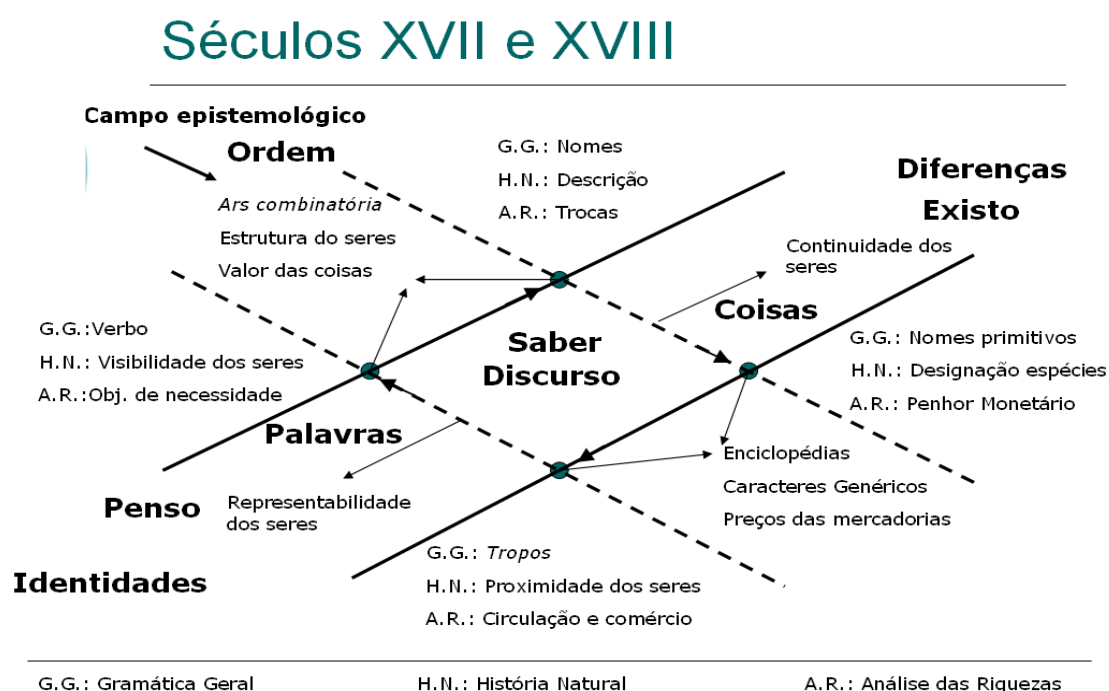
Figura 4



O estatuto estável dado à natureza humana na *episteme* clássica exclui tanto em seu conceito quanto em seu funcionamento a possibilidade de uma ciência clássica do homem, posto que não existiam até então o homem e nem "[...] tão-pouco a potência da vida, a fecundidade do trabalho ou a espessura histórica da linguagem. [...] as funções da 'natureza' e da 'natureza humana' opõem-se termo a termo" (FOUCAULT, 1968: 402). Se, por um lado, a natureza faz com que surja a diferença com base no contínuo ordenado dos seres, por outro lado, é a natureza humana quem estabelece as identidades na sequência desordenada das representações. Através desta oposição, delinea-se a

relação positiva dessas duas funções, que fazem, ambas, com que se dê, sobre o contínuo, a possibilidade de separar-se os idênticos que podem ser isolados e as diferenças que podem ser vistas, e dispô-los em uma sucessão ordenada. E é por intermédio da intercomunicação e interdependência dessas duas funções que “[...] o homem pode então fazer entrar o mundo na soberania de um discurso que possui o poder de representar a sua própria representação.” (FOUCAULT, 1968: 403). A natureza humana transforma, através do ato de nomear, a linearidade presente na sucessão dos pensamentos em um quadro estável de seres distintos duplicando as representações e as manifestando através do discurso, que por sua vez a liga à natureza. Num outro sentido, a rede de seres liga-se à natureza humana através do discurso que apresenta aos olhares humanos fragmentos repetidos e descontínuos da natureza. O homem, por sua vez, distingue traços de identidade nas diferenças que se lhes apresentam.

Figura 5



No pensamento clássico, o poder do discurso (da linguagem enquanto representação, articulando e desarticulando as coisas e as apresentando através das palavras) surge no ponto em que se encontram a representação e o ser, no mesmo ponto em que a natureza humana e a natureza se entrecruzam. “Onde houver discurso, as representações expõem-se e justapõem-se; as coisas assemelham-se e articulam-se.” (FOUCAULT, 1968: 405).

O homem, pois, para o campo do saber clássico, não se situa na natureza. O entrelaçamento da natureza humana com a natureza se dá no interior da *episteme*

clássica, em seus mecanismos e no seu funcionamento. “E o homem, como realidade densa e primeira, como objecto difícil e sujeito soberano de todo o conhecimento possível não tem nela nenhum lugar.” (FOUCAULT, 1968: 404).

A linguagem clássica, como discurso tanto da representação quanto das coisas, como espaço de entrecruzamento da natureza humana com a natureza, exclui a possibilidade de que se faça uma ciência do homem que ponha em questão a existência do homem. O discurso clássico ligou o 'Eu penso' ao 'Eu sou' no lugar mesmo em que se entretecem a representação e o ser (Figura 5). “A passagem do 'Eu penso' ao 'Eu existo' efectuava-se à luz da evidência, no interior de um discurso de que todo domínio e todo funcionamento consistiam em articular um ao outro o que se representa e o que é.” (FOUCAULT, 1968: 406).

Todo o sistema clássico da ordem, toda essa grande *taxinomia* que permite conhecer as coisas pelo sistema das suas identidades desenrola-se no espaço aberto no interior de si pela representação quando se representa a si mesma: o ser e o mesmo têm aí o seu lugar. A linguagem não é senão a representação das palavras; a natureza não é senão a representação dos seres; a necessidade não é senão a representação da necessidade. O fim do pensamento clássico [...] coincidirá com o recuo da representação, ou antes com a libertação, relativamente à representação, da linguagem, do vivo e da necessidade. (FOUCAULT, 1968: 277)

O campo epistemológico moderno, que irrompe ao final do século XVIII, assinala a morte da idade clássica, do reinado do discurso representativo e da representação significando-se a si própria e ordenando, em suas palavras, todas as coisas.

Quanto ao poder no período clássico, tomando por base o livro *Vigiar e punir*, partiremos das considerações feitas acerca do período que o antecedeu (até o século XVI), destacando em seguida as práticas que se iniciaram e marcaram o período clássico buscando distingui-las das formas que predominariam na modernidade.

Podemos afirmar que o suplício público, herdado do período anterior, permaneceu vigente até o final do período clássico (época em que os protestos públicos promoveram a diminuição e extinção gradativa de sua prática na Europa). Da mesma forma permaneceu vigente a tortura nos interrogatórios, provinda da Idade Média, fazendo-se dela um suplício da verdade, ao mesmo tempo meio e fim (uma forma de tentar se provar a culpa inteira e uma punição pela meia culpa que o suspeito detinha). O inquérito inquisitorial, por sua vez, passou também a ser utilizado, para além das práticas jurídicas de vigilância e punição, nos métodos de investigação das ciências naturais.

Sendo assim, o que veio a marcar especificamente a nova época no que tange aos

mecanismos de vigilância e punição, com relação à anterior, foi, afirma Foucault (1987), o desenvolvimento das disciplinas que embora preexistentes tornaram-se, nos séculos XVII e XVIII, fórmulas de dominação. No entanto, torna-se difícil precisar se determinados elementos desse mecanismo de poder disciplinar pertencem de forma específica ao período clássico ou ao período moderno, posto tais elementos transpassarem a fase de transição e descontinuidade epistemológica. No sentido de delinear sua contingência a um e a outro período, tomaremos por princípio que a disciplina, desenvolvendo-se como mecanismo de poder, do período clássico ao moderno viria aos poucos a permear toda a sociedade. Seus elementos principais: a vigilância hierárquica e a sanção, se aperfeiçoaram ainda mais a partir do século XVIII. Na vigilância através da sua aplicação ascendente e lateral (não apenas descendente: de cima para baixo) e na sanção por intermédio do desenvolvimento do sistema duplo sanção-gratificação. Por outro lado, surgia no período clássico um terceiro elemento das disciplinas: o exame, reunindo em si a vigilância e a sanção.

O autor define as disciplinas como “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]” (FOUCAULT, 1987: 118). Os processos envolvidos no controle disciplinar surgiram de maneira esparsa, distribuídos em diversas instituições e “[...] não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro.” (FOUCAULT, 1987: 119). As disciplinas clássicas, ironiza Foucault (1987), nasceram das 'Luzes' (as mesmas que descobriram as liberdades) num momento em que surgia uma arte do corpo humano que tinha como objetivo estabelecer uma relação através de um mecanismo único, que ao mesmo tempo em que tornava o corpo mais útil para que fosse mais obediente, tornava-o obediente para que fosse mais útil. A política das coerções, estabelecida doravante, buscou manipular os elementos, gestos e comportamentos do corpo, fabricando corpos 'dóceis' que fossem a um tempo submissos e exercitados. A “[...] coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada [...]” (FOUCAULT, 1987: 119), de tal maneira que o poder disciplinar

[...] não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes. 'Adestra' as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. (FOUCAULT, 1987: 143)

Os indivíduos, portanto, são 'fabricados' pela disciplina, tornados, através de suas

técnicas, tanto objetos quanto instrumentos do poder.

Em virtude disso, o 'detalhe', que no período anterior era vigiado por Deus, a quem não escapava nem o menor deles, passa a ser racionalizado, em virtude de sua utilidade “[...] na contabilidade moral e no controle político [...]” (FOUCAULT, 1987: 120), através de instrumentos precisos que permitam sua descrição minuciosa e seus cálculos mais específicos. Se, para o homem medieval cada detalhe é importante por não escapar, nem o mais insignificante deles, do olhar de Deus, para o homem disciplinado da era clássica, destaca Foucault (1987: 120), “[...] nenhum detalhe é indiferente [...] pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo.” A disciplina é, portanto, “[...] uma anatomia política do detalhe [...]” (FOUCAULT, 1987: 120).

Por outro lado, a disciplina, deixando de lado o caráter triunfal do poder que a precedera, desenvolve-se na forma de um poder modesto e humilde (quando comparado aos procedimentos solenes dos soberanos e aos aparelhos de controle estatais), no entanto permanente, que aos poucos invade até mesmo esses mecanismos maiores dando-lhes novas formas e impondo-lhes seus processos. Para Foucault (1987: 143), o “[...] sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame.” As técnicas do mecanismo disciplinar e suas estratégias de aplicação, ao mesmo tempo em que se expandiam para os diferentes domínios do corpo social, eram desenvolvidas e aperfeiçoadas sobremaneira no decorrer período clássico, vindo a estender-se de uma forma ainda mais ampla e abrangente no período moderno, como veremos mais adiante. Vejamos, pois, de que maneira a vigilância hierarquizada, a sanção e o exame se desenvolveram no decorrer do século XVIII desencadeando as mudanças que se efetivariam na transição entre as *epistemes* clássica e moderna.

O poder disciplinar, com o desenvolvimento da vigilância hierarquizada,

[...] torna-se um sistema 'integrado' [...] Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. [...] O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta [...] e absolutamente 'discreto', pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. (FOUCAULT, 1987: 148)

A partir do século XVIII, com base nesse duplo descrição-indiscricção da vigilância hierarquizada, surge no âmbito estatal a polícia, destinada a exercer uma vigilância permanente, onipresente e exaustiva, de modo que tudo a ela se torne visível,

permanecendo, a mesma, invisível. Tem início o que dará origem ao ideal panóptico moderno. Enquanto isso, no processo de produção, a vigilância hierárquica torna-se aos poucos e cada vez mais “[...] um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica no poder disciplinar.” (FOUCAULT, 1987: 147).

Segundo Foucault (1987), concomitantemente ao desenvolvimento da vigilância hierárquica numa subdivisão dos corpos que efetiva a distribuição, a circulação e o intercâmbio dos indivíduos em séries, filas, idades, graus e classes, nas escolas, oficinas, fábricas, corporações e hospitais, desenvolve-se também uma técnica de apropriação e de capitalização do tempo. As relações dos corpos e das forças com o tempo são calculadas no sentido de que o seu movimento se transforme em lucro e utilidade, o que possibilita o aprimoramento de técnicas de produção que ganhariam pleno vigor no período moderno. O “[...] tempo 'iniciático' da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas.” (FOUCAULT, 1987: 135). Nas escolas, é esse tempo disciplinar que especializa o tempo de formação e o separa do tempo adulto (após adquirido o ofício). O exercício, a partir de então, deixa de ser um ritual de iniciação através do qual se busca a salvação, tornando-se uma maneira de “[...] economizar o tempo da vida, para acumulá-lo de uma maneira útil e para exercer o poder sobre os homens por meio do tempo assim arrumado.”(FOUCAULT, 1987: 137).

Com relação à sanção, Foucault (1987: 149) afirma:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma 'infra-penalidade': quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis. [...] trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. [...] O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios.

Essa penalidade, corporificada na sanção disciplinar (que a partir de então se aperfeiçoaria mais e mais em um sistema duplo: sanção-gratificação, como veremos no período moderno), perpassa todos os campos sociais, controlando a todo momento através da comparação, da diferenciação, da hierarquização e da homogenização dos corpos. Homogenização esta procedida no estabelecimento de uma normalização, a partir da qual se torna possível apurar os desvios. Resume Foucault (1987: 153): “Os

dispositivos disciplinares produziram uma 'penalidade da norma' [...] Aparece [...] o poder da Norma.” Mas se, por um lado essa a homogenização dos corpos é imposta pelo poder das disciplinas através da normalização, por outro lado a individualização se faz na medida em que a hierarquização e a sanção se efetivam no exame: forma de controle que se desenvolve cada vez mais no decorrer do século XVIII.

No exame, poder e saber se unem assumindo todo o seu brilho, assegura Foucault (1987: 154), posto a ritualização nele embutida reunir ao mesmo tempo “[...] a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. [...] Mais uma inovação da era clássica [...]”. Os estabelecimentos de ensino passam a ter por função distinguir as aptidões dos indivíduos, situando-os em seus níveis e capacidades específicos e indicando a possível utilidade que deles se pode fazer. A descrição do indivíduo torna-se, de agora em diante, uma forma de controle e um método de dominação. O indivíduo não é mais um monumento para a memória das gerações futuras, mas um documento para se utilizar eventualmente num processo de objetivação e sujeição. A esse respeito, Foucault (1987: 156) afirma, ao analisar a 'medalha comemorativa da primeira revista militar passada por Luis XIV, em 1666', que “Os 'súditos' são aí oferecidos como 'objetos' à observação de um poder que só se manifesta pelo olhar. Não recebem diretamente a imagem do poderio soberano, apenas mostram seus efeitos [...]” A disciplina, a partir do período clássico, invertendo o eixo da individualização, que outrora num processo 'ascendente' destacava os soberanos e poderosos da massa popular, torna-a

[...] 'descendente' à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados; e por fiscalizações mais que por cerimônias, por observações mais que por relatos comemorativos, por medidas comparativas que têm a 'norma' como referência, e não por genealogias ancestrais como pontos de referência; por 'desvios' mais que por proezas. (FOUCAULT, 1987: 161)

Por fim podemos afirmar que ao fim do período clássico surgiram as marcas específicas do período moderno, sejam elas: o modelo panóptico (1785), a partir do qual pode-se continuamente ver sem ser visto (com discrição), ao mesmo tempo fazendo com que aquele que é observado saiba que a todo momento ele pode estar sendo observado (indiscrição); o fim dos suplícios públicos em vários países da Europa no fim do século XVIII e no início do século XIX, e; o amplo uso do exame documental individual em hospitais, presídios, escolas, fábricas, corporações militares, vinculado ao estabelecimento do indivíduo (e não apenas da espécie) como objeto do campo de saber, as quais serão pormenorizadas a seguir.

3.4. A EPISTEME MODERNA⁵

No período moderno, aponta Foucault (1968), o discurso, como modo de saber clássico, deu lugar à linguagem. As três positivities modernas (o trabalho, a vida e a linguagem), relacionadas aos três domínios de saber clássicos descritos anteriormente (análise das riquezas, história natural e gramática geral), definem-se a partir do século XIX enquanto modos de saber nos quais se fundam as ciências humanas. O ser do homem desempenha dois papéis: um no nível empírico, no ser da linguagem; e outro no nível dos fundamentos das positivities, na sua vida, no seu trabalho e no próprio estabelecimento que o mesmo faz de si através da linguagem. A noção de fim sustenta o pensamento moderno, afirma Foucault (1968). O desvanecimento do homem é evidente, o homem que apenas a partir do século XIX tornou-se objeto possibilitando o surgimento das ciências humanas está fadado ao fim. Esse desvanecimento se dá em virtude do homem haver se configurado nas fendas de uma linguagem em fragmentos.

O pensamento moderno, fundado em bases estabelecidas no final do século XVIII, consolida-se no século XIX e serve, até hoje, de solo contínuo ao nosso discurso. Instaura-se uma profundidade que tratará das forças ocultas nascidas da origem, da história, da causalidade. “O que mudou na viragem do século e sofreu uma alteração irreparável foi o próprio saber como modo de ser prévio e indiviso entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento.” (FOUCAULT, 1968: 330) O discurso, como modo de saber clássico deu lugar à 'linguagem' ao definir objetos não aparentes e prescrever novos métodos. As três positivities modernas: o trabalho, a vida e a linguagem, são modos do saber que levam em sua unidade íntegra a correlação derivada de novas ciências com seus novos objetos.

3.4.1. Nível empírico das positivities: o ser da linguagem

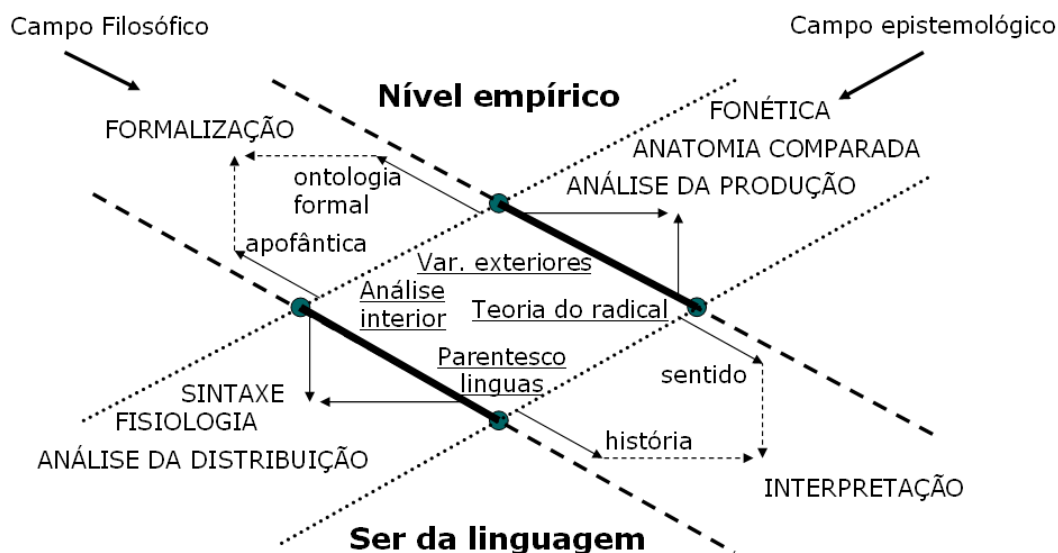
Observamos comparativamente os dois quadros esquemáticos apresentados por Foucault (1968) na página 281, um, representativo da *episteme* clássica, outro da *episteme*

5 Cabe ressaltar que a divisão utilizada por Foucault (1968) a partir da qual o mesmo nomeia o período iniciado no século XIX como moderno, não é compartilhada por outros autores presentes em nosso trabalho. Para a maioria deles a modernidade compreende o período após o século XVII, portanto, o que é considerado pelos mesmos como modernidade ou Idade Moderna é dividido em dois períodos por Foucault (1968): período clássico (séculos XVII e XVIII) e período moderno, também nomeado modernidade pelo mesmo (a partir do século XIX). No entanto, tomaremos no presente trabalho a divisão de Foucault (1968) por motivos já delineados e justificados nos objetivos por nós almejados.

moderna. Este último é por nós apresentado nessa primeira representação do quadro do período moderno (Figura 6), no que diz respeito ao nível empírico das positivities.

Figura 6

Século XIX



Nele observamos que, dentro da área delimitada entre as linhas paralelas pontilhadas, encontram-se os elementos representativos do campo epistemológico moderno. O espaço delimitado nas paralelas diagonais a estas, que no período clássico era ocupado pelo campo epistemológico de então, é agora lugar do campo filosófico, delimitado entre linhas paralelas tracejadas. Uma outra diferença evidente entre os quadros dos dois períodos em questão é o fato de que no período clássico, de um lado atribuição e articulação, de outro designação e derivação, encontravam-se ligados entre si por uma linha contínua, e juntos definiam elementos característicos do campo epistemológico clássico junto à gramática geral, à história natural e à análise das riquezas. No quadro moderno, as linhas que ligavam tais duplas encontram-se cindidas, por estarem pontilhadas. No entanto, entre, de um lado atribuição e derivação, de outro articulação e designação, que outrora – no período clássico – encontravam-se apenas semi-conectados por linhas tracejadas, no período moderno encontram-se ligadas por linhas contínuas, internas ao delineamento do campo epistemológico, definindo (tais duplas) os elementos da *episteme* referentes às ciências das três grandes positivities: biologia, economia e filologia. Por outro lado, os segmentos paralelos tracejados que no período clássico se destinavam a representar o espaço do campo epistemológico, tornam-se o espaço que delimita o campo filosófico.

No que tange especificamente ao nível empírico das positivities, como observamos em Foucault (1968), se estabelece o 'ser da linguagem'. O que, no período clássico, estava entre as coisas e as palavras, se constitui, doravante, no interior da linguagem. As transformações ocorridas no campo da linguagem se concentraram em torno da palavra. Nesse novo paradigma, a palavra figura em um discurso ou significa pelo fato de que, em sua forma, em suas sonoridades e nas mudanças a que se submete através do tempo, obedece a leis estritas que abrangem todos os elementos de uma dada língua, posto que para a palavra dizer o que diz, representar, é necessário que pertença à organização gramatical.

O surgimento da filologia deu-se de maneira discreta, a partir de quatro segmentos teóricos, que serão enumerados em seguida:

“O primeiro destes segmentos diz respeito à maneira como uma língua se pode caracterizar em si mesma e distinguir-se das outras.” (FOUCAULT, 1968: 369). Essa teoria, da *análise interior*, aponta para o fato de cada língua apresentar um espaço gramatical próprio e autônomo, podendo-se transitar entre as línguas lateralmente sem que seja necessário passar pelo campo da representação. “A língua define-se então pelo número das suas unidades e por todas as combinações possíveis que podem no discurso estabelecer-se entre elas.” (FOUCAULT, 1968: 371). Essas unidades são instituídas no sistema de flexões, que determina, por intermédio de ligações entre suas partes, alterações nas formas radicais.

O segundo segmento teórico é o estudo das *variações exteriores*, a partir do qual a linguagem passa a ser vista como um conjunto de fonemas, de forma que através das sonoridades ela adquire natureza vibratória. A palavra sonora torna-se soberana, fazendo nascer a mística do verbo. Estabelece-se, assim, afirma Foucault (1968), a fonética ao propôr-se uma análise da linguagem enquanto grupamento de sons libertos das letras que os dessecam, os transcrevem, os petrificam, além de elaborar-se uma tipologia para os diferentes sons de uma língua e observar-se as condições sob as quais uma sonoridade pode sofrer modificações – o que, apontando para leis mecânicas e físicas, determinou que nem a mudança nem tampouco a manutenção de uma sonoridade são arbitrarias.

No terceiro segmento teórico, a *teoria nova da raiz*, “[...] a natureza da raiz e o seu papel constituinte na linguagem são concebidos de um modo absolutamente novo [...]” (Foucault, 1968: 377-378) não mais decorrente de uma designação primitiva que após ter seu alcance alargado pela derivação encontraria na articulação a abstração dos adjetivos,

e, por fim, se lhe acrescentaria o verbo ser. Nesse novo modelo, os verbos mesclam formas materiais de uma raiz à materialidade do verbo ser. Um epíteto não se torna verbo apenas por haver recebido o ser, mas por ter uma predisposição, uma significação verbal prévia. As raízes verbais não designam coisas em sua origem, mas determinam ações, vontades, desejos, processos, tornando-se suscetíveis a serem conjugados. Se no período clássico a linguagem se fundava na atribuição do verbo ser e em uma decorrente articulação por acréscimo dos nomes, no período moderno, a linguagem tem como elementos primordiais, para que possa se desenvolver, os verbos e os pronomes pessoais. Ela se enraíza com o sujeito em ação e “[...] exprime uma vontade profunda [...] manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam [...]” (FOUCAULT, 1968: 379-380), além de estar ligada não diretamente às civilizações, mas a estas por intermédio do espírito do seu povo. O que fala, em uma língua, é o povo. “A linguagem está ligada não já ao conhecimento das coisas mas à liberdade dos homens.” (FOUCAULT, 1968: 380).

O quarto segmento, o *parentesco entre as línguas*, por sua vez, apresenta comparações entre as línguas sem passar pelo nível da representação, comparando modificações no nível do radical, das flexões e das desinências. As línguas são relacionadas e agrupadas, doravante, a partir da sua proximidade formal, posto que as estruturas comparáveis existem em sistemas que estabelecem leis de mutação e evolução da língua, assegura Foucault (1968).

Os quatro segmentos teóricos do quadrilátero da linguagem estabelecido pela gramática geral encontram paralelo no nível empírico (Figura 6) de maneira que: a teoria da atribuição faz face à *análise interior* da linguagem no sentido de que a linguagem adquire um ser próprio que dita as próprias leis que a regem; a teoria da articulação dá lugar ao estudo das *variações exteriores*, posto que nesse período as palavras se caracterizam pela sua morfologia e pelas modificações sofridas em nível fonético; a teoria da designação dá lugar, no nível empírico, à nova *teoria do radical*, não mais representando a raiz original, mas sim o radical enquanto individualidade linguística passível de ser isolada, e que tem lugar no núcleo verbal; a teoria da derivação, por sua vez, encontra seu equivalente na teoria do *parentesco entre as línguas*, que aponta para a descontinuidade entre as famílias linguísticas e as semelhanças internas que estas apresentam no nível de radicais e de flexões, afirma Foucault (1968).

Podemos observar, dentro do campo epistemológico do quadro proposto por Foucault

(1968), que entre as *variações exteriores* e a *teoria do radical* se estabelecem, no nível da análise da linguagem, a fonética e a morfologia; no campo da biologia, a anatomia comparada, e; no campo da economia, a análise da produção. No segmento oposto a esse, entre a *análise interior* e o *parentesco entre as línguas*, surge o campo da sintaxe no domínio da linguagem; a fisiologia na biologia, e; a análise da distribuição na economia política.

No campo filosófico, que ocupa o lugar da *episteme* clássica, observamos: de um lado, a *apofântica*, ligada à lógica dentro da linguagem e da filosofia, partindo da *análise interior*, de outro a *ontologia formal* propondo-se ao estudo do ser em geral e suas propriedades transcendentais, numa seta que parte das *variações exteriores*. Os segmentos da *apofântica* e da *ontologia formal* estabelecem a *formalização* na qual a lógica penetra, protegida da linguagem e das palavras, e, ao mesmo tempo, sem se deixar contaminar pelo discurso. Assim se instauram o discurso científico higienizado e pretensiosamente neutro, e a *mathesis*, tendo por base novos pilares na *formalização* desse discurso científico; do outro lado do campo filosófico, encontramos o *sentido*, ligado à teoria da significação (a partir da *teoria do radical*) e a *história* (partindo do *parentesco entre as línguas*) que nesse contexto não se apresenta como tempo cronológico, mas que aponta para uma origem no sentido objetivo mas sim subjetivo. A *história* aliada ao *sentido*, possibilita a *interpretação*, como nos mostra Foucault (1968).

Na Renascença a interpretação se dava através da leitura das marcas que apontavam para as similitudes, e encontrava forma no comentário. O período clássico apresenta, como equivalente ao comentário, a crítica, que limita o conhecimento justamente por ser constituída a partir da linguagem que, nessa fase era concebida como o próprio conhecimento, fechando-se, dessa maneira – a crítica – em si mesma.

A interpretação, [...] no século XIX, vai dos homens, de Deus, dos conhecimentos ou das quimeras, às palavras que os tornam possíveis; e o que ela descobre não é a soberania de um discurso primeiro, mas o facto de que somos, antes de qualquer das nossas palavras, por ínfima que seja, já dominados e repassados pela linguagem. (FOUCAULT, 1968: 391)

No campo filosófico se estabelecem, pois, as duas grandes formas de análise do período moderno, a *interpretação* e a *formalização*. Os métodos de *interpretação* moderna buscam fazer falar a linguagem abaixo de si, no âmago do que nela se diz, sem ela. As técnicas de *formalização*, por sua vez, buscam exercer um controle e um domínio da linguagem através da lei do que é possível dizer. Enquanto a *formalização* se fecha, a *interpretação* se abre, conclui o autor.

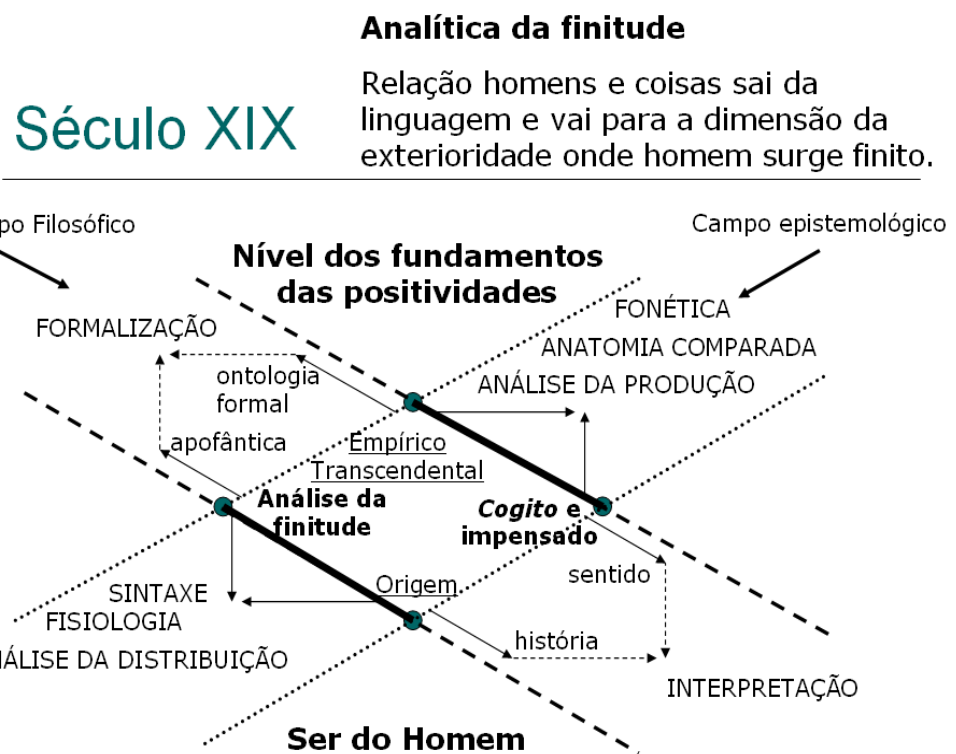
3.4.2. Nível do fundamento das positivities: o ser do homem

No nível do fundamento das positivities (sendo as três grandes positivities modernas: a vida, o trabalho e a linguagem, nos campos da biologia, da economia política e da filologia, respectivamente) encontramos o 'ser do homem' que encontra a sua finitude no âmbito das positivities e que é estabelecido através da *analítica da finitude*, como afirma Foucault (1968). A relação dos homens com as coisas desloca-se da linguagem encontrando lugar na dimensão exterior, justamente no espaço em que o homem surge finito nas suas positivities, sejam elas a sua vida, o seu trabalho e a sua linguagem, que o dominam e através das quais se pode acessar o próprio homem:

[...] não se pode ter aceso a ele senão através das suas palavras, do seu organismo, dos objectos que ele fabrica – como se eles acima de tudo (e só eles talvez) fossem verdadeiros; e ele próprio, desde que pensa, só se desvela aos seus próprios olhos sob a forma de um ser que é já, numa espessura necessariamente subjacente, numa irreduzível anterioridade, um vivo, um instrumento de produção, um veículo para palavras que lhe preexistem. Todos estes conteúdos que o seu saber lhe revela exteriores a ele e anteriores ao seu nascimento antecipam-se ao homem, dominam-no com toda a sua solidez e atravessam-no como se ele nada mais fosse que um objecto da natureza ou um rosto que deve desvanecer-se na história. A finitude do homem anuncia-se – e de uma maneira imperiosa – na positividade do saber. (FOUCAULT, 1968: 408)

Foucault (1968) traça um paralelo (Figura 7) entre as quatro teorias da linguagem da gramática geral e os quatro elementos que delineiam o homem no nível do fundamento das positivities: a *analítica da finitude*, sobre a qual discorremos acima, tem lugar no espaço da atribuição; substituindo a articulação clássica, temos a definição do homem na figura do duplo *empírico-transcendental* posto que nele se faz possível tomar conhecimento do que possibilita todo o conhecimento; no ponto em que vislumbrávamos a teoria da raiz da gramática geral, se nos apresenta outro duplo do homem, *o cogito e o impensado*, numa junção do lugar do conhecimento consciente e do lugar do desconhecimento, do não-pensado, do inconsciente, “[...] as consciências humanas não falam, senão dentro do elemento do representável, mas segundo uma dimensão consciente-inconsciente.” (FOUCAULT, 1968: 471), e, por fim; fazendo face à derivação clássica, surge *o distanciamento e o retorno da origem*, tendo em vista que o homem encontrará sua origem no estabelecimento das coisas, pois a origem das coisas está atrelada e conduz à sua própria origem. O homem busca a origem dentro da descontinuidade.

Figura 7



No nível do fundamento das positivities observamos as mudanças ocorridas entre os paradigma clássico e moderno: da continuidade para a descontinuidade; do ser perene para o ser finito, do empírico para o transcendental; do *cogito* para o impensado. O pensamento moderno determina o ser do homem a partir da coexistência desses opostos, afirma Foucault (1968). Nesse nível, o ser do homem surge no lugar ocupado anteriormente pelo discurso.

Foucault (1968) atenta para o fato de que o 'modo de ser do homem' desempenha dois papéis: um no nível empírico, no 'ser da linguagem'; outro no nível dos fundamentos das positivities, no 'ser do homem': na sua vida, no seu trabalho, no estabelecimento que faz de si próprio através da linguagem.

A Linguística por sua vez, afirma o autor, encontra-se ligada ao estudo das literaturas e dos mitos ao trazerem à tona, juntos, um retorno ao questionamento de Nietzsche: 'quem fala?' e à resposta de Mallarmé: 'quem fala é a própria palavra'. Nessa relação, a linguagem, por um lado se apresenta dentro do esquema de formalização do pensamento e do conhecimento; por outro, entregue à literatura, que anuncia a finitude do homem, conduzido, pelas palavras, à margem do que o limita "[...] nessa região, onde paira a morte, onde o pensamento se extingue, onde a promessa da origem indefinidamente

recua.” (FOUCAULT, 1968: 497).

Foucault (1968: 499-500) afirma que nessa noção de fim que sustenta o nosso pensamento, “[...] e que nos faz crer que alguma coisa de novo está em vias de começar, alguma coisa de que apenas se suspeita, um leve risco de luz na base do horizonte [...] o homem vai desaparecer.” Em continuação o autor lança as questões finais de sua obra:

Se esta mesma linguagem surge agora com insistência cada vez maior numa unidade que devemos mas que não podemos ainda pensar, não será isso o sinal de que toda essa configuração se vai agora desvanecer e que o homem está em vias de perecer à medida que brilha cada vez mais intensamente no nosso horizonte o ser da linguagem? Tendo sido o homem constituído quando a linguagem estava voltada à dispersão, não irá ele agora dispersar-se quando a linguagem se condensa? E se isto fosse verdade, não seria um erro – um erro profundo, pois nos ocultaria o que é mister pensar agora – interpretar a experiência actual como uma aplicação das formas da linguagem à ordem do humano? Não cumpriria antes renunciar a pensar o homem ou, para sermos mais exactos, cingir o pensamento o mais possível a este desaparecimento do homem – e bem assim ao solo de possibilidade de todas as ciências do homem – na sua correlação com a nossa preocupação pela linguagem? Não será preciso admitir que, dado o novo surto da linguagem, o homem há de voltar a essa inexistência serena onde o mantivera outrora a unidade imperiosa do Discurso? (FOUCAULT, 1968: 500-501)

Anunciando o desvanecimento do homem, enquanto uma invenção recente nessa profunda história do Mesmo, Foucault (1968: 501), por fim, o define:

O homem fora uma figura entre dois modos de ser da linguagem; ou antes, ele não se constituiu senão no tempo em que a linguagem, depois de ter sido alojada no interior da representação e como que dissolvida nela, só se libertou dela fragmentando-se: o homem compôs a sua própria figura nos interstícios de uma linguagem em fragmentos.

Após discorrermos acerca dos aspectos epistemológicos do período moderno, vejamos, em complemento, como se delinearam os mecanismos de poder que efetivaram a vigilância e punição nesse período.

Tomando com base a obra *Vigiar e Punir* de Foucault (1987), definimos os aspectos do poder moderno a partir das semelhanças e diferenças deste com relação ao período que o antecedeu. Para efeito de referência, cabe ressaltar que Foucault (1968) data em 1775 o início do período de transição entre as epistemes clássica e moderna e em 1825 o final dessa fase de descontinuidade epistemológica. No que tange às semelhanças podemos destacar a presença, em ambos os períodos, do mecanismo disciplinar de poder. No entanto, o aperfeiçoamento desse mecanismo ainda no período clássico permitiria o desenvolvimento de elementos a ele pertinentes que marcariam novas técnicas de vigilância atreladas a uma nova modalidade de punição na modernidade. Com relação às diferenças, por um lado podemos especificar a data de início de duas práticas que marcaram mais especificamente o período moderno (ocorridas na fase de transição): o

projeto do panóptico de Benthan (1785) e a adoção do uso da guilhotina (1792). As mudanças efetivas, porém, se deram gradativamente, iniciando-se no período clássico e delineando-se ou aperfeiçoando-se de uma maneira específica no período moderno, dentre elas podemos apontar: a gradual substituição dos suplícios pela execução capital e pela reclusão, da segunda metade do século XVIII em diante; a disseminação do modelo de vigilância constante em penitenciárias, hospitais, fábricas, escolas; a utilização generalizada do exame documental vinculado ao processo de objetivação das individualidades no campo do saber (a disciplina, portanto, serve de matriz às ciências humanas tal qual a Inquisição o fora com relação às ciências naturais).

Segundo Foucault (1987), do final do século XVIII ao início do século XIX ocorre a gradativa supressão do espetáculo do suplício dando lugar à execução capital instantânea sem afrontas físicas ou agonias lentas, modificação esta atestada na utilização da guilhotina a partir de março de 1792. Se a guilhotina, por princípio, suprime a vida quase sem tocar o corpo, a prisão suprime a liberdade através da pena de reclusão que passa a ser justificada na correção, reeducação e cura do indivíduo (o que liberta os juizes do papel de castigadores). É o fim dos suplícios. No entanto, a pena deve trazer, ainda assim, a sensação de sofrimento, de dor, de desprazer, para que a lembrança dessa sensação impeça a reincidência. Dessa forma, todos os cidadãos disciplinados, que em nome da normalização também vigiam, sentem-se ressarcidos pela pena aplicada, pois o sofrimento da privação da liberdade tem como finalidade “[...] que os castigos possam ser vistos como uma retribuição que o culpado faz a cada um de seus concidadãos pelo crime com que lesou a todos [...]. (FOUCAULT, 1987: 90). Enquanto nos períodos anteriores a pena mais rude previa o maior suplício através do retalhamento do corpo do criminoso, fazendo nessa destruição surgir o crime em sua verdade, doravante a penalidade ideal tende à disciplina infinita através de um interrogatório sem fim, de uma observação analítica constante, de um processo de julgamento nunca encerrado. Se o suplício punha termo à Inquisição, a observação constante prolonga uma justiça permeada pelos métodos disciplinares e pelas estratégias de exame. Nas palavras de Foucault (1987: 186): “[...] a técnica disciplinar invadiu, insidiosamente e como que por baixo, uma justiça penal que é ainda, em seu princípio, inquisitória.”

Se, de um lado a guilhotina concretizava a substituição dos suplícios pela execução rápida, de outro a reclusão, que agora exigia uma constante observação do corpo do condenado, solicitava seus devidos meios materiais de efetivação. Surge, com esse objetivo, o panóptico de Benthan (centro penitenciário projetado por Jeremy Bentham em

1785) em que a estrutura periférica em forma de anel com celas gradeadas seria constantemente vigiada desde uma torre central com janelas que se abriam para a parte interna do anel. Segundo Foucault (1987: 166): “O dispositivo do panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente.” Seu efeito mais importante é o de “[...] : induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder.” (FOUCAULT, 1987: 166). Desse modo a vigilância passa a ter efeito permanente, mesmo que em sua ação não seja constante, de modo que o poder se faça visível (aquele que é vigiado tem sempre diante dos olhos a torre central de onde é espionado) e inverificável (aquele que é observado nunca sabe se o está sendo, mas sabe que sempre pode sê-lo). O modelo do panóptico, funcionando como um laboratório de poder através do exame constante, penetra no comportamento dos indivíduos, implantando dessa forma um aumento de saber nas frentes do poder. Sua rápida expansão para outros setores sociais, como fábricas, hospitais, corporações militares e escolas, deu-se pelo fato dele constituir uma forma ideal de se obter poder, um elemento da tecnologia política, “[...] um intensificador para qualquer aparelho de poder: assegura sua economia (em material, em pessoal, em tempo); assegura sua eficácia por seu caráter preventivo, seu funcionamento contínuo e seus mecanismos automáticos.” (FOUCAULT, 1987: 170). Em contrapartida, essa estrutura de vigília pode ser vista por aqueles que lhe são externos, de modo que não venha a ser taxada de tirana. Assim, diante do panóptico, todos podem vigiar o vigia: a sociedade controla o controlador que está na torre. O modelo panóptico tem como fim tornar-se “o funcionamento de base de uma sociedade toda atravessada e penetrada por mecanismos disciplinares.” (FOUCAULT, 1987: 172). Portanto, se o período clássico elaborava as disciplinas em locais fechados e precisos, no período moderno estas “[...] estariam em toda parte e sempre alertas, percorrendo a sociedade sem lacuna nem interrupção.” (FOUCAULT, 1987: 172).

A disciplina apresenta-se renovada tanto com as inovações acima descritas no âmbito dos mecanismos de vigilância ostensiva quanto em outras mudanças iniciadas no período clássico que se consolidariam em plenitude no período moderno, como a aplicação (por um lado a cada desvio, por outro ao cumprimento das normas) do duplo sistema sanção-gratificação com base em valores que se opõem: uma do bem, outra do mal. “Este mecanismo de dois elementos permite um certo número de operações características da penalidade disciplinar [...] em vez da separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre pólo positivo e negativo.” (FOUCAULT, 1987: 150-151). Outra renovação que gradativamente se inicia é o exame documental.

A partir do século XVIII, o exame disciplinar clássico, numa combinação de vigilância hierárquica e sanção normalizadora, unindo saber e poder, os integra de modo que no período moderno as ciências do homem, examinando o indivíduo como um caso e levando em conta sua historicidade evolutiva, estejam aptas a proceder sua objetivação em dados que possibilitem seu amplo uso nos campos: da própria ciência, do controle e vigilância, da jurisdição, da produção. O exame documental se expande e é aplicado na forma de históricos, anamneses, laudos, avaliações, currículos, relatórios, provas, testes, dossiês, processos, além dos exames médicos, laboratoriais, psicológicos, diagnósticos, periciais, dentre tantas outras modalidades, perpassando os mais diversos campos sociais. Através do exame e da documentação, afirma Foucault (1987), o indivíduo torna-se um objeto (um 'caso') a ser conhecido pelo poder que (mantendo essa individualidade) o descreve, o mede, o mensura, o compara aos outros 'casos', o treina, o classifica, o normaliza, o exclui. É esse exame escrito, fazendo com que o indivíduo seja introduzido no campo documental, que possibilita tanto o controle individual como a estimativa coletiva dos desvios de norma. As engrenagens do poder disciplinar passam a ter como peça fundamental um 'poder de escrita'. “Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. [...] Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária.” (FOUCAULT, 1987: 157). Nas palavras de Foucault (1987: 159): A “[...] entrada do indivíduo (e não da espécie) no campo de saber [...]” coincide com a entrada “[...] da descrição singular, do interrogatório, da anamnese do 'processo' no funcionamento do discurso científico.” (FOUCAULT, 1987: 159).

No que diz respeito ao 'detalhe': enquanto no período vigente até a Renascença nem o menor deles escapava aos olhos de Deus, no período clássico era através do detalhe que se inseria o poder através do qual se controlava os corpos. Herdando o detalhe como aspecto ligado à norma disciplinar do período anterior, o período moderno implantou uma observação ainda mais minuciosa das menores coisas, aliada ao seu enfoque político para melhor controlar e utilizar os indivíduos. Desse esmiuçamento detalhado dos processos, saberes, descrições, receitas e dados, assegura Foucault (1987: 121), “[...] nasceu o homem do humanismo moderno [...]” constantemente vigiado e examinado:

[...] o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale com cerimônia dessa objetivação. (FOUCAULT, 1987: 156)

Portanto, de forma análoga à maneira como o poder em voga no período até o século XVI

se relacionava com a 'história-rememoração' que caracterizava as crônicas, genealogias, proezas, reinados e atos; o poder moderno se relaciona com uma historicidade 'evolutiva'. “Com as novas técnicas de sujeição, a 'dinâmica' das evoluções contínuas tende a substituir a 'dinástica' dos acontecimentos solenes.”, ressalta Foucault (1987: 136). No momento em que se tornam possíveis as ciências humanas em meio a uma inédita 'tecnologia do poder' e a uma 'anatomia política do corpo', reitera o autor, a substituição dos mecanismos histórico-rituais pelos mecanismos científico-disciplinares de constituição da individualidade conclui uma paralela substituição da ancestralidade pela normalização, do *status* pela medida, da individualidade memorável pela individualidade calculável.

Em suma, o que a Inquisição

[...] foi para as ciências da natureza, a análise disciplinar foi para as ciências do homem. Essas ciências com que nossa 'humanidade' se encanta há mais de um século têm sua matriz técnica na minúcia tateante e maldosa das disciplinas e de suas investigações. Estas são talvez para a psicologia, a pedagogia, a psiquiatria, a criminologia, e para tantos outros estranhos conhecimentos, o que foi o terrível poder do inquérito para o saber calmo dos animais, das plantas ou da terra. (FOUCAULT, 1987: 186)

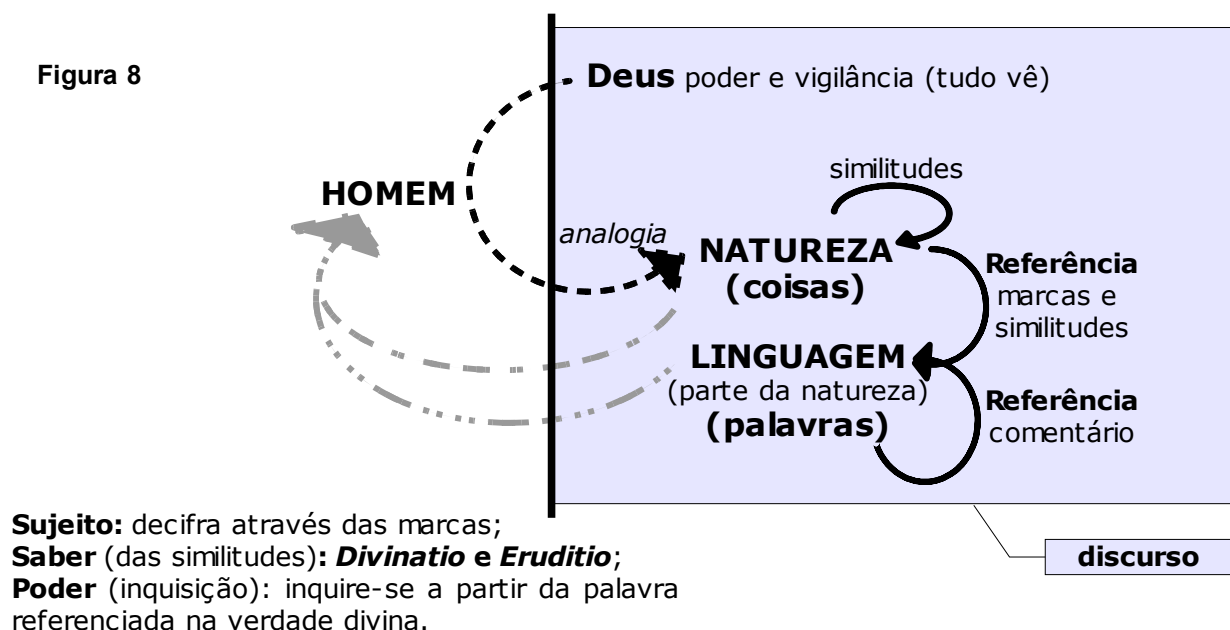
3.5. A REFERENCIAÇÃO EM CADA PERÍODO

Retomamos alguns dos elementos inerentes às configurações de saber e poder descritos anteriormente com a intenção de representarmos esquematicamente as formas como o mecanismo de referenciação constituiu-se de maneira específica em cada um dos períodos descritos. Para tanto, nos três primeiros quadros esquemáticos que se seguem utilizamos o termo 'referência' ao aludirmos a cada modo específico de configuração do processo da 'referenciação' com o intuito de diferenciarmos: de um lado o processo abrangente a todas essas épocas que buscamos englobar e representar em nosso quadro geral utilizando o termo 'referenciação'; de outro as configurações deste processo nas diferentes épocas com as suas peculiaridades específicas, que denominamos 'referência'. Assim procedemos com o intuito único de diferenciar tais configurações representadas nos quadros referentes a cada período ('referência') do processo amplo que lhes serviu de base ('referenciação').

No período que vai até o século XVI (Figura 8), com base nas considerações até então apresentadas, a referência materializou-se no saber das marcas e semelhanças para o qual o sujeito é aquele que: adivinha (*divinatio*), através das marcas, as similitudes existentes: entre as palavras e as coisas; entre as coisas e as coisas, e; entre as palavras

(ou coisas) e Deus, e; interpreta (*eruditio*) as escrituras sagradas através das similitudes existentes entre as palavras e as palavras (comentário). O homem, para tornar-se sujeito que fala, precisa saber decifrar, interpretar e ler as marcas, precisa para tanto deter o saber das similitudes, precisa, pois, proferir sua fala a partir desse saber. Tanto as palavras quanto as coisas são parte da natureza a ser decifrada. Deus e a natureza encontram-se permeados no espaço no qual consolida-se o campo saber, institui-se o poder e dão-se as relações institucionais a partir dos quais é possível a formação dos objetos de discurso, dos tipos de enunciados, dos temas e dos conceitos. A referência das palavras às palavras se faz através do comentário que perpetua e busca restituir, sob o texto lido, um texto primevo, um discurso fundamental. A referência das palavras às coisas, e das coisas às coisas, dá-se por intermédio das marcas que, apontando para semelhanças, não deixam de ser semelhanças. No entanto, a ligação das coisas e das palavras com Deus e com os atributos divinos (que a elas impõem Sua vigilância e Seu poder e com Os quais as coisas e palavras podem estabelecer semelhança) dá-se pelo mecanismo das similitudes por intermédio da *analogia* das coisas com o homem, para que este, sim, seja assemelhado a Deus.

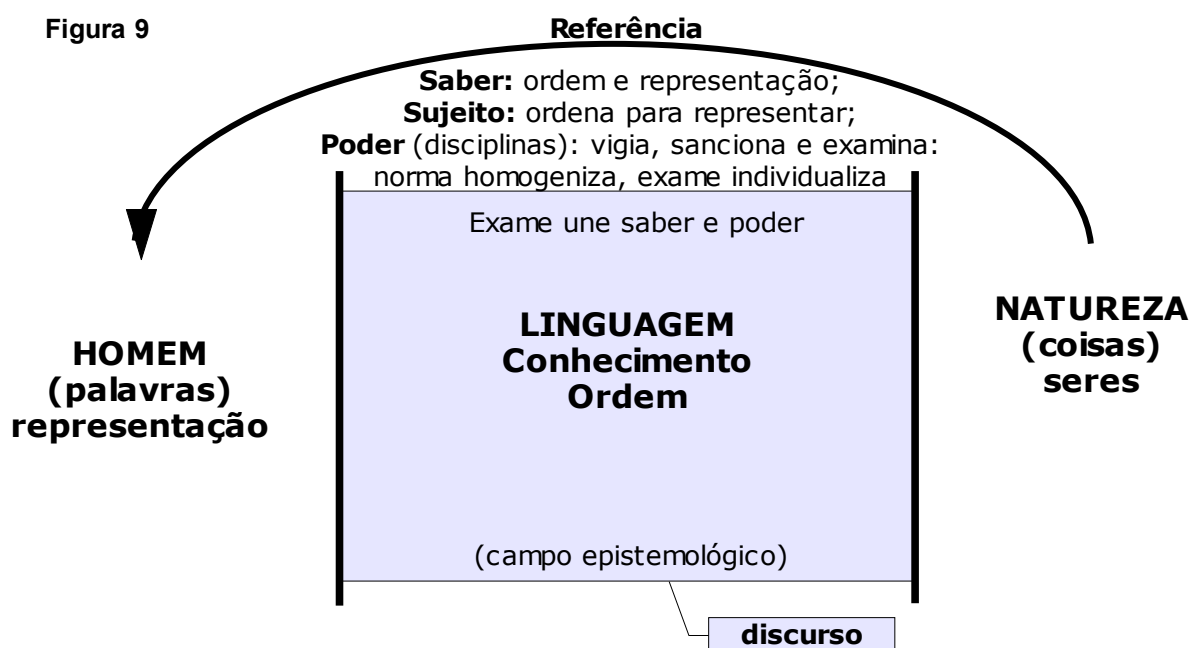
Figura 8



O poder é instituído pela igreja na propagação da fé em Deus, ao mesmo tempo em que se faz presente na suntuosidade, na exibição da força e da superioridade dos sacerdotes e nobres. A vigilância e a punição materializam-se em sua forma mais representativa e exemplar através da Santa Inquisição, que: por intermédio de seus códigos regula e vigia, determinando quem pode dizer, o que se pode dizer, e a partir de que saber se pode dizer o que se diz; julga os hereges através de seus tribunais (aqueles que agem e falam em

desacordo com o poder e o saber instituídos são inquiridos), e; expurga o mal através das torturas e suplícios, coroando, por intermédio do controle dos corpos, a efetivação da propagação e hegemonia do poder e do saber vigentes.

No período clássico (Figura 9), a referência apresenta-se, por primazia, através da ordem e da representação. O discurso, conduzindo em si o saber clássico e o conhecimento (posto estabelecer-se no campo epistemológico) conecta, através de sua constituição, elementos externos a este, tais como: a natureza à natureza humana, os seres à representação destes, as coisas às palavras. A linguagem faz-se enquanto discurso tanto das coisas quanto das representações. O signo, no processo de referenciação de tal período, aponta para aquilo que representa e para si mesmo enquanto representação. O poder, estabelecido no âmbito do saber racional e das instituições, com base na ciência da ordem, institui os mecanismos disciplinares da vigilância hierárquica, da sanção e do exame, ampliando (generalizada e constantemente) e complementando os poderes da lei que, embora mais severos, deixem lacunas. O inquérito herdado do período anterior passa a ser usado também no âmbito das ciências naturais.

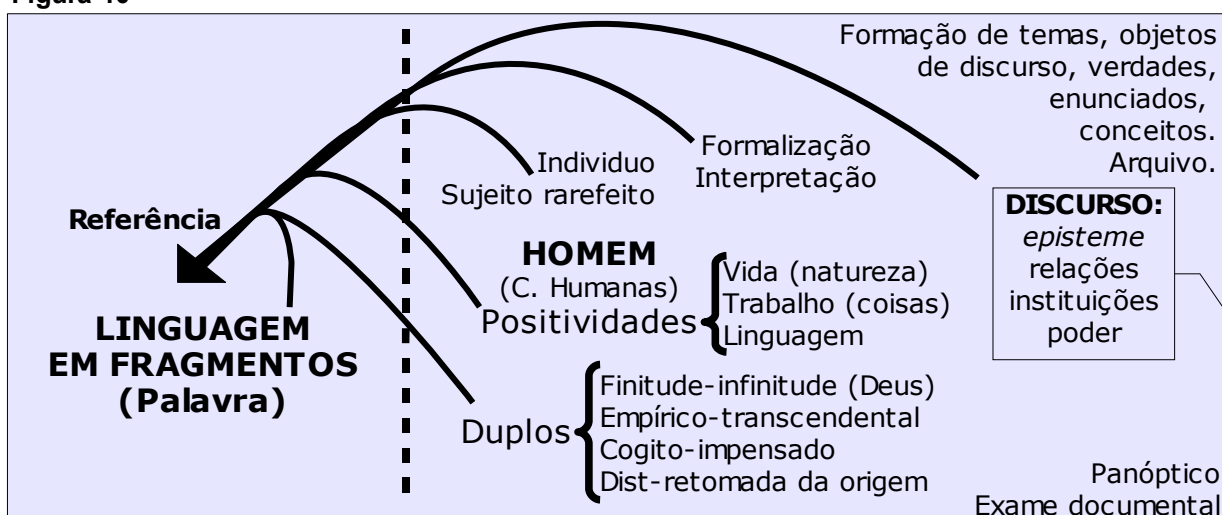


Nesse contexto, o sujeito precisa estabelecer-se no campo de saber para poder proferir seu discurso, precisa conhecer para, lançando mão do saber, ordenar seu pensamento em linguagem e poder falar. Ademais os sujeitos doravante são regulados pelas disciplinas, as quais através das normas os homogenizam e através dos exames os individualizam aferindo os seus saberes e situando cada um deles no lugar que lhe cabe, de onde poderá ou não proferir tal ou tal discurso. Doravante, as palavras não são marcas

a serem decifradas pelo sujeito, como outrora, mas sim um espaço no qual os seres se manifestam e as representações se ordenam. Para as proferir, para as ler, é necessário não mais decifrar, mas sim saber, conhecer, ordenar, discernir e mesmo inquirir.

A referência na modernidade (Figura 10) pode ser apresentada a partir dos elementos destacados por Foucault (1968, 1987, 2008) no que tange à *episteme*, ao poder, e ao acontecimento discursivo. A linguagem referencia através das bases epistemológicas das ciências humanas, mediadas, como vimos, pelos mecanismos de poder, a partir dos quais pode-se falar à respeito do homem através do seu organismo, dos objetos que o mesmo produz, das palavras que ele profere (sua vida, trabalho e linguagem) como se essas positivities, através das quais se pode acessar o homem, fossem verdadeiras e o ser do homem só se desvelasse ao olhar do próprio homem na forma de “[...] um vivo, um instrumento de produção, um veículo para palavras que lhe preexistem [...]” (FOUCAULT, 1968: 408) e que se antecipam a ele, que o dominam e o atravessam como a um objeto da natureza, um objeto que, doravante, precisa ser medido, disposto, descrito, treinado, classificado, normalizado, excluído, vigiado, punido e recompensado através do panóptico, do exame documental permanentes e dos procedimentos de controle discursivos, instituídos estes últimos a partir de um 'poder de escrita'.

Figura 10



Tanto as três grandes positividades: a vida, o trabalho e a linguagem, quanto os duplos do homem: finito-infinito, empírico-transcendental, cogito-impensado, distanciamento-retomada da origem, são, pois, elementos nos quais o homem, em seu desvanecimento, apresenta-se em fragmentos. E é através das fendas da linguagem que esse homem rarefeito é falado, fendas estas que perpassam desde os processos analíticos da formalização do pensamento científico e da interpretação que vai do próprio homem, das

coisas e de Deus às palavras provenientes de uma linguagem em fragmentos; até o anúncio da finitude dos mesmos (homem e Deus) através da literatura.

O sujeito (indivíduo objetivado, transformado em caso para ser melhor utilizado), rarefeito e disperso entre as normas do discurso erigidas no processo de formalização, assim como a própria finitude do homem que o divide em seus duplos, ressurgem na linguagem fragmentada, através do discurso proferido. Discurso este controlado institucionalmente, constituindo ele próprio uma instituição que delinea regras, normas, procedimentos de controle de quem pode falar, do que se pode falar, de onde se pode falar o quê. O discurso, estabelecido num feixe intrincado de relações entre instituições e mecanismos de poder (mecanismos que perpassam tanto essas instituições quanto o próprio discurso), efetiva, numa abrangência sem precedentes, sutil e poderosa, os mecanismos disciplinares de poder. O poder doravante permeia a linguagem, o trabalho, a vida, o homem, o discurso, as instituições, as relações, o sujeito. Portanto, nos três períodos estudados, o discurso, enquanto lugar de poder e lugar de onde se exerce o poder: determina a inacessibilidade à vontade de verdade que o funda, e que ao mesmo tempo é por ele ocultada, e; estabelece a formação de objetos de discurso, temas, conceitos e tipos de enunciados delineados pela *episteme*, referenciados pela palavra possível, materializados pelo significante soberano que, antes de tudo, é quem fala.

3.6 QUADRO GERAL DA REFERENCIAÇÃO

Como pudemos observar através do que denominamos referência, a referenciação configurou-se de maneiras distintas nos diferentes períodos analisados por Foucault (1968), no entanto, acreditamos na possibilidade de traçarmos um quadro geral da referenciação que abranja as diferentes formas através das quais a mesma se configurou em cada época tomando por base os conceitos de: vontade de verdade e região mediana, Foucault (1968, 2008); prática discursiva e formação de temas, conceitos, objetos e tipos de enunciado, Foucault (2007), e; poder, vigilância e punição, em Foucault (1987).

A maneira como se efetivou esse processo em períodos distintos nos leva a crer que em cada período constituiu-se uma forma distinta de referenciação. No entanto, a formação de objetos de discurso a partir da prática discursiva e o delineamento destes últimos pela inefável vontade de verdade que atravessa todos os períodos em questão, desde o século V a.C. na Grécia antiga, como ressalta Foucault (2008), indica que a reconfiguração

esporádica desse mecanismo é o que garante a manutenção dessa vontade de verdade e a sua readequação e auto-proteção, deflagradas no estabelecimento de um espaço perceptível, visualizável e descritível, em torno do qual define-se o saber e implanta-se o poder vigente num período em questão. Esse espaço perceptível, o qual designaremos *lugar de verdade/saber/poder*, oculta a vontade de verdade e ao mesmo tempo aparenta ser a base, a instância fundamental do campo de saber e dos mecanismos de poder que constituem o discurso materializado no nível do significante. Dessa forma, um *lugar de verdade/saber/poder* instituído em determinado período, quando ampla e rigorosamente questionado e criticado nas possibilidades de saber e poder que o mesmo constitui e estabelece, pode vir a ser substituído por outro *lugar de verdade/saber/poder* que instituirá uma nova configuração de saber e poder, que por sua vez constituirá objetos outros, característicos dessa nova época. Um momento de reconfiguração da vontade de verdade em um novo *lugar de verdade/saber/poder* estabelece uma descontinuidade epistemológica, uma transição paradigmática. Propomos, pois, para efetivarmos um esquema visual que contemple o quadro geral da referenciação a partir de Foucault, uma alteração no esquema da referência (Figura 2 – Triângulo de Ogden e Richards com prolongamento, seção secundária 2.1, p. 15 deste trabalho) proposto por Blikstein (1985).

Em nosso modelo (Figura 11) o triângulo de Ogden e Richards com seus três elementos básicos permanece intacto, com o devido prolongamento feito por Blikstein a partir do referente ou objeto de discurso, o qual é 'fabricado' (Blikstein (1985)) ou 'formado' (Foucault, (2007)) com base na prática social (Blikstein (1985)) ou nas práticas discursivas: saber e poder (Foucault (1968, 1987, 2007, 2008)).

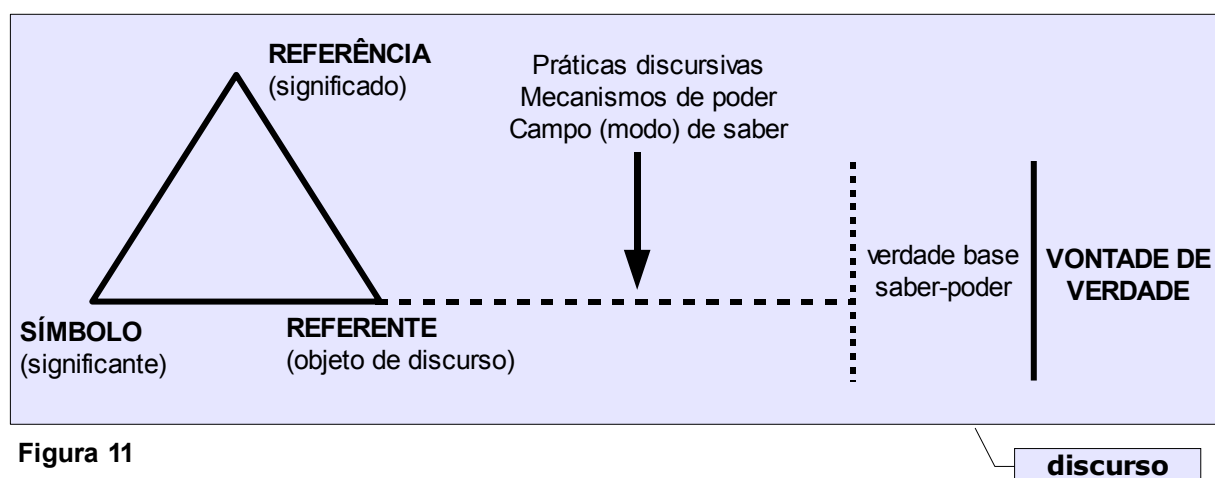


Figura 11

No entanto, esses elementos, ao nosso ver, não mediam a relação entre referente e realidade como propõe Blikstein (1985), mas sim entre referente e o *lugar de verdade/saber/poder*. Este último, condensando a verdade base e fundando o

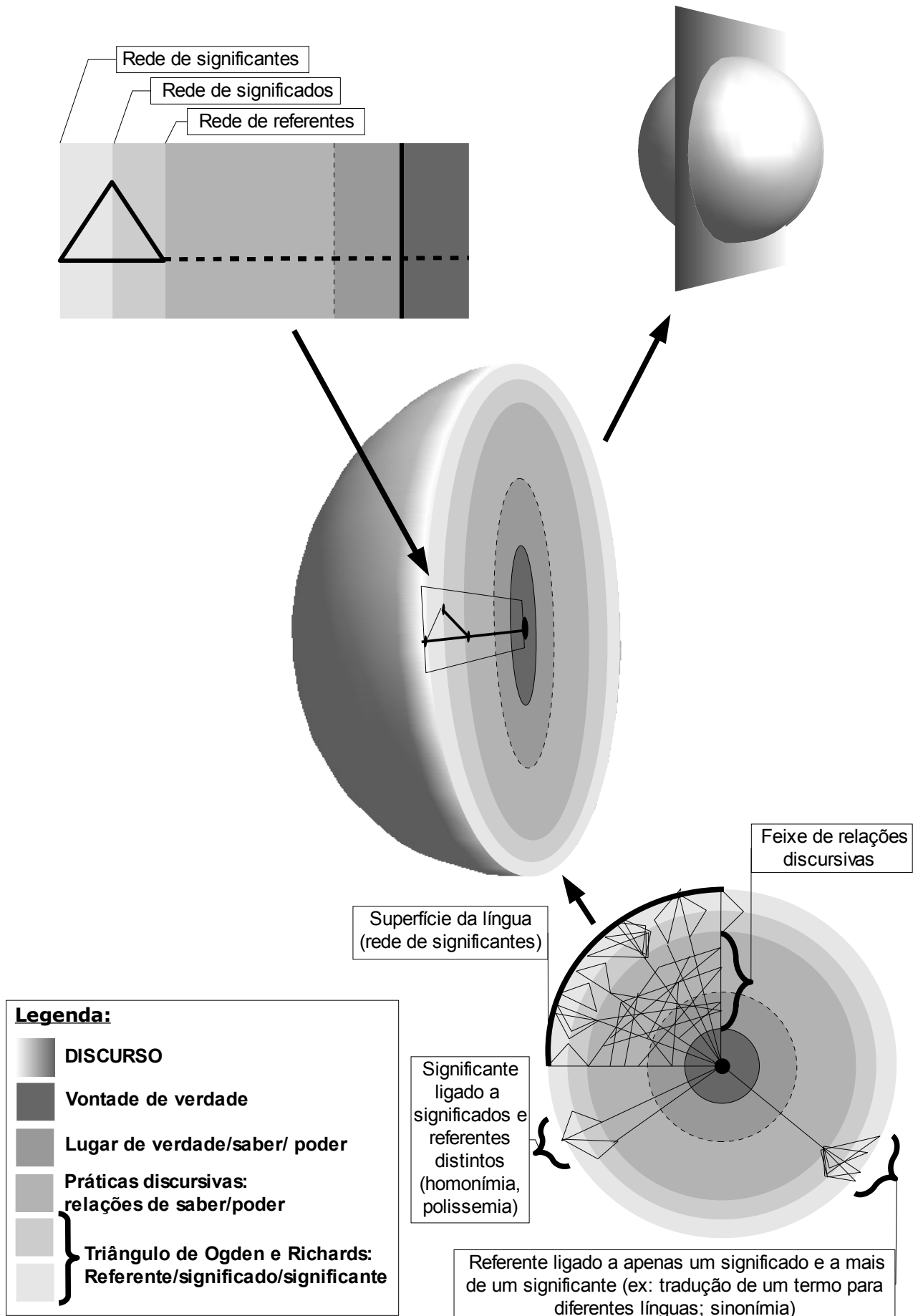
saber/poder de dado período é o que configura as práticas discursivas e define o que se pode falar em dada época. Desta maneira, excluindo a 'realidade' do campo do referente, apontamos para a condição a partir da qual (como Mondada e Dubois (2003) afirmam) a instabilidade da categorização e da construção de objetos de discurso se dá pelo fato de a referenciação efetivar uma ligação não entre o referente e a realidade, mas sim entre o referente e a discursividade que o constitui. Acreditamos, pois, que o referente ou objeto de discurso, se estabeleça, como infere Foucault, a partir da verdade, do saber e do poder instituídos no *lugar de verdade/saber/poder* e fundados na vontade de verdade.

No entanto, de que maneira a rede discursiva de relações de saber e poder, a partir da qual se dá a referenciação e se define o que se pode dizer, poderia ser representada com seus diversos elementos em uma disposição plana? Buscando uma resposta para esta questão deu-se a tentativa de elaboração de um quadro geral da referenciação tridimensional, que abrangesse os seus elementos. Como dissemos, consideramos que os referentes sejam constituídos não a partir da realidade, mas sim a partir da verdade instituída pela vontade de verdade, posto os objetos da natureza, da 'realidade' (não obstante serem os mesmos nos três períodos) equivalerem com frequência a referentes discursivos distintos para cada período (objetos de discurso) e mesmo a diferentes significados constituídos discursivamente (conceitos), circundados por temas e tipos de enunciados também distintos.

Propomos nosso modelo tridimensional (Figura 12), com o intuito de atestarmos a importância de uma abordagem discursiva da referenciação, de atentarmos para a soberania do significante em nossa cultura e para a relevância de questionarmos a nossa vontade de verdade. Nesse quadro o *lugar de verdade/saber/poder*, elemento-base que protege a vontade de verdade, estabelece e institui as práticas discursivas vigentes perpassando-as. São essas práticas discursivas que formam os objetos de discurso enquanto referentes com relação às quais estes últimos se estabelecem e efetivam sua ligação com os significados (conceitos, também constituídos discursivamente) e com os significantes. A disposição desses elementos se nos apresenta em nosso modelo através de esferas concêntricas que, dispostas do centro para a superfície, poderiam ser descritas como: 1. vontade de verdade; 2. *lugar de verdade/saber/poder*; 3. As práticas discursivas e o complexo feixe de relações entre enunciados e outros enunciados, entre os enunciados e as instituições, a *episteme*, os mecanismos de poder, os procedimentos de controle do discurso, permeando toda essa camada até a formação do referente através da constituição dos objetos de discurso; 4. A camada mais externa, composta por três

Figura 12

QUADRO GERAL DA REFERENCIAÇÃO



linhas, estabelecendo (na relação entre a tríade de Ogden e Richards) as redes de: referentes (linha mais interna dessas três); significados (no meio termo entre referentes e significantes), e; significantes (a superfície da esfera é o conjunto incontável porém finito de significantes).

Todas as relações laterais dos significados entre si, dos significantes entre si, dos referentes entre si, e entre esses dois últimos e as formações discursivas, os temas, as instituições e os mecanismos de poder se nos apresentam nesse esquema tridimensional, por nele ser possível prevermos não apenas um triângulo de Ogden e Richards com o prolongamento que segue até a vontade de verdade, mas uma quantidade tão grande deles que, embora não alcancem o infinito (sendo em número limitado), seja materialmente inviável seu acúmulo em enunciados, como afirma Foucault (2007).

Portanto, com base em Foucault (1968), podemos comparar os elementos do triângulo de Ogden e Richards afirmando, em linhas gerais e a partir dos apontamentos desse autor francês, que os significantes, ocupando pontos na extremidade externa desses 'triângulos com prolongamento', constituem a imagem acústica, sendo representados até o século XVI pela marca, nos séculos XVII e XVIII pelo nome e a partir do século XIX pelo que chamamos significante. A camada que lhes é imediatamente interior ocupa a rede de significados, representada pelo conteúdo até a Renascença, pelo conceito no período clássico e pelo significado no período moderno. A próxima camada contém a rede de referentes (prolongando-se até o campo de saber e os domínios do poder de cada período) que na Renascença encontram a forma das similitudes, no período clássico se dão através da representação, e no período moderno se efetivam por intermédio do referente. A relação desses 'triângulos com prolongamento' entre si, por sua vez, representam relações semânticas, por exemplo: de um único referente ligado a um significado podem se desdobrar triângulos que promovam a relação dos mesmos com mais de um significante, representando tanto os sinônimos quanto a tradução de um termo para diferentes línguas (parentesco entre as línguas) ou mesmo variantes de uma determinada variável linguística (sociolinguística); um único significante pode ligar-se a diferentes significados e distintos referentes, exemplificando a homonímia e a polissemia.

Do nível dos referentes em direção ao centro da esfera, o prolongamento que é representado através de uma linha reta e contínua (ligando o referente à vontade de verdade, perpassando a camada ocupada pelas práticas discursivas e todo o feixe de relações de saber e poder, e atravessando o *lugar de verdade/saber/poder*), dá lugar a

um emaranhado de linhas que, interligadas entre si de maneira análoga a uma rede neuronal, estabelece um sistema de relações que, formando (constituindo) o objeto, assim como o tema, com base no *lugar de verdade/saber/poder*, compõem o discurso em seu caráter mais amplo. Esta rede pode representar (com base em Foucault (1968, 1987)): no período que vai até a Renascença, o saber das similitudes mediado pelo poder divino; no período clássico, o campo epistemológico que funda as ciências da ordem e da representação e o poder da disciplina que ordena, e; no período moderno, as três positivities do homem, os seus duplos e o poder que o sujeita e o torna objeto instituído pelo discurso na linguagem. No *lugar de verdade/saber/poder* se estabelece a base dessa rede, representada: até a Renascença por Deus; no período clássico pela ciência da ordem (ciências naturais); e no período moderno pelas ciências do homem (ciências humanas). Por fim, no centro da esfera, sobrevivendo aos três períodos, readequando-se, constituindo e definindo diferentes manifestações discursivas, sob as quais se oculta: a vontade de verdade.

O modelo, apresentando os aspectos discursivos da referenciação, relaciona o enunciado em sua materialidade institucional ao aspecto histórico do discurso. O formato esférico foi escolhido com a intenção de estabelecermos uma estrutura na qual a vontade de verdade se nos apresentasse protegida pelo discurso, e que este último em sua materialização se nos mostrasse perceptível, externo e evidente na superfície da esfera, em sua pompa e soberania significativa.

Com base nos elementos teóricos aqui representados, procedemos, em seguida, ao levantamento de categorias para a análise do nosso *corpus*.

4. A CONSTRUÇÃO DA REFERENCIAÇÃO EM *CHAPEUZINHO VERMELHO*

Tomamos como *corpus* desta pesquisa quatro versões do conto *Chapeuzinho Vermelho* a fim de verificarmos como são neles trabalhados os mecanismos de referenciação constituídos a partir do campo de saber e dos mecanismos de poder envolvidos na formação de objetos de discurso.

A escolha de *Chapeuzinho Vermelho* deveu-se, fundamentalmente, ao fato de esse conto apresentar versões que atravessam vários períodos, o que nos possibilita traçar uma análise arqueológica apontando para aspectos concernentes ao saber e ao poder de cada época. Esses períodos correspondem exatamente aos períodos estudados anteriormente na obra de Foucault, *As palavras e as coisas*, o que para os nossos objetivos torna-se conveniente, pois podemos mais facilmente apresentar ao leitor o nível de análise proposto, tendo por base a referenciação como processo discursivo.

Tecemos, a seguir, breves considerações sobre o *corpus* bem como sobre a metodologia utilizada, antes de adentrarmos propriamente na análise.

4.1. POR QUE *CHAPEUZINHO VERMELHO*?

Como *corpus* dessa pesquisa escolhemos quatro versões do conto *Chapeuzinho Vermelho*: a primeira considerada medieval, enquadrada no campo de saber que vai até a Renascença (o início desse período é indicado por Foucault (2008) como a época em que, na Grécia Antiga, surge a vontade de verdade substituindo a instituição da verdade no ato do discurso verdadeiro), intitulada *De puella a lupellis seruata (Sobre a menina salva dos filhotes de lobo)*, publicada em 1023, da autoria de Egberto de Liege; a segunda considerada versão clássica, vinculada, pois, em nosso trabalho, à *episteme* clássica, intitulada *Le petit chaperon rouge (Chapeuzinho Vermelho)*, publicada em 1697 (séc. XVII), da autoria de Charles Perrault, e; as duas últimas consideradas modernas, referentes ao saber moderno, intituladas: *Fita Verde no Cabelo: nova velha história*, publicada pela primeira vez em 1964, escrita por Guimarães Rosa, e; *Chapeuzinho Amarelo*, publicada em 1979, escrita por Chico Buarque. As mesmas serão contextualizadas em suas condições de produção e de propagação e, a partir de tais dados, classificadas, no momento da análise.

Tendo em vista ainda que, enquanto indivíduos modernos, nos encontramos enredados

no mesmo feixe de relações que visamos analisar e sabedores de que tal condição é suficiente para nos desprover de um distanciamento mínimo para a efetivação da nossa análise, buscamos um *corpus* que, ao mesmo tempo que nos trouxesse, através de sua materialidade, aspectos linguísticos claros e palpáveis, nos possibilitasse também a construção de um quadro com base na contraposição de elementos discursivos envolvidos nas materializações linguísticas referentes ao período moderno (a partir do século XIX), ao período clássico (séculos XVII e XVIII) e à Renascença (incluindo o período anterior a esta: antes do século XVI), de modo que (seguindo os passos de Foucault (1968)), essa contraposição nos levasse a compreender melhor a utilização das estratégias de referenciação em cada período. Imbuídos dessa tarefa, dentro da visão foucaultiana, realizamos o levantamento dos aspectos institucionais, históricos, sociais e epistemológicos (que consideramos relevantes para melhor ilustrar e desenvolver a análise proposta por este trabalho) envolvidos na constituição do material tomado por *corpus*.

Com o intuito de não confundirmos o nosso leitor no que diz respeito a determinados termos por nós utilizados no âmbito do presente trabalho, tendo em vista que as traduções dos títulos dos contos *Le petit chaperon rouge* de Perrault e *Rotkäppchen*, dos irmãos Grimm são frequentemente homônimas: '*Chapeuzinho Vermelho*', nos referiremos aos mesmos, para diferenciarmos tais contos entre si, utilizando seu nome na língua de origem. No entanto, em alguns casos podemos também utilizar os termos: '*Chapeuzinho Vermelho* de Perrault' e '*Chapeuzinho Vermelho* dos Grimm' ao nos referirmos aos mesmos. Nos referiremos através do termo geral: '*Chapeuzinho Vermelho*' (em itálico) ao conjunto dos contos que apresentam determinadas semelhanças com os dois contos supracitados (semelhanças estas apresentadas a seguir e que respaldarão a sua proximidade), em contraste com o termo: '*Chapeuzinho Vermelho*' (sem itálico) que utilizamos para indicar a protagonista desse conto, ou seja, a menina de capuz vermelho.

Ao nos referirmos a um determinado conto desse conjunto de contos semelhantes utilizaremos o termo 'versão'. Portanto, todos os contos que fazem parte de nosso *corpus* são 'versões' de '*Chapeuzinho Vermelho*'. Logo, no nosso trabalho, tanto os contos *Le petit chaperon rouge* e *Rotkäppchen* (este último, apesar de não figurar como *corpus* será citado e referenciado neste trabalho devido à sua extrema relevância e enorme disseminação), quanto os contos *De puella a lupellis seruata*, *Fita Verde no Cabelo* e *Chapeuzinho amarelo* figuram como versões de '*Chapeuzinho Vermelho*'. O termo 'adaptação', por sua vez, será utilizado quando, ao apontarmos para uma determinada

'versão' desejarmos salientar o fato de que a mesma teve como base um outro conto, seja este de natureza oral ou escrita. Por exemplo, *De puella a lupellis servata* e *Le petit chaperon rouge* são por nós consideradas adaptações de contos tradicionais orais, enquanto *Fita verde no cabelo* é, perceptivelmente, uma adaptação de *Le petit chaperon rouge*. *Chapeuzinho amarelo*, por sua vez, apresentando elementos comuns às duas versões mais famosas de *Chapeuzinho Vermelho* (de Perrault e Grimm), e alguns aspectos específicos de *Rotkäppchen*, será por nós considerada uma adaptação das duas versões mais conhecidas de *Chapeuzinho Vermelho* (de Perrault e dos Grimm).

No que diz respeito ao termo 'conto', o utilizaremos para nos referirmos a todas as versões por nós utilizadas, independente de as mesmas apresentarem ou não um formato predominantemente poético, já que estamos considerando que todas elas sejam versões de um mesmo conto.

Justificamos nossa escolha em autores como González Marín (2005), que em sua obra *¿Existía Caperucita Roja antes de Perrault?* pesquisa contos que se assemelhem a *Chapeuzinho Vermelho*, e que sejam anteriores à versão de Perrault, tomando por base elementos do conto como: capuzes vermelhos, véus, túnicas, lobos que ameaçam meninas, avós, cestas, bolos, com a intenção de elucidar aspectos obscuros e ocultos que envolvem o conto. Sem buscar uma versão original (primeira) ou mesmo versões mais antigas que tenham influenciado as adaptações de Perrault ou Grimm, González Marín (2005: 13-15) afirma que, dentre as características que fazem de *Chapeuzinho Vermelho* um conto especial destaca-se, em primeiro lugar, o fato de o mesmo figurar dentre os contos mais populares de modo que sua presença se estenda a planos diversos de nossa cultura, desde as tantas versões e adaptações que o mesmo sofreu, tanto para o público infantil quanto para o adulto, até a sua forte presença em anúncios publicitários. Um aspecto singular desse conto está no impressionante fato de que a sua personagem pode ser facilmente reconhecida simplesmente através dos objetos que a mesma porta: sua cesta e seu capuz (este último, por sua vez, foi foco de inúmeras páginas de pesquisas, análises e interpretações) sem ter sido necessária, para tal reconhecimento, a mediação de nenhuma longa metragem da Disney que impusesse à mesma uma imagem definida, como foi o caso de Branca de Neve, exemplifica a autora, para quem *Chapeuzinho Vermelho*, por sua onipresença em distintos planos da nossa cultura, constitui, dentre os contos mais difundidos, um dos casos mais complexos.

Ziolkowski (2007: 93-94) em seu *Fairy tales from before fairy tales: the medieval Latin*

past of wonderful lies, afirma que *Chapeuzinho Vermelho* é considerado um conto de fadas com significados e difusão tão amplos como quase nenhum outro logrou ser. Sua personagem tem sido esboçada na maioria dos gêneros imagináveis, desde a literatura até músicas, filmes, anúncios publicitários, quadrinhos, charges e desenhos animados, e até mesmo na pornografia. No entanto, afirma o autor, apesar de toda a notoriedade outorgada a essa menina camponesa, que figura (no que diz respeito à fama e ao favoritismo) em pé de igualdade com tantas princesas famosas dos contos de fadas, sua origem tem uma dimensão histórica medieval que continua a passar despercebida e é acerca desse seu passado medieval que o autor trata no terceiro capítulo de sua obra.

Zipes (1993: 7), por sua vez, em sua obra *The trials and tribulations of Little Red Riding Hood: versions of the tale in sociocultural context*, parte da premissa de que as origens literárias de todos os nossos contos de fadas canônicos ocidentais marcam a culminância de uma tradição oral, mas nem por isso o seu fim. Portanto, o conto de fadas literário, enquanto culminância histórica, regula temática e estilisticamente o conto tradicional oral no qual se baseou, apoderando-se deste último, fazendo-se passar por este e sobre este, como se fosse o próprio conto tradicional oral, chegando mesmo a violentá-lo. À respeito de *Chapeuzinho Vermelho*, Zipes (1993: 7) considera o texto publicado em 1697 por Perrault, sob o título *Le petit chaperon rouge*, uma concepção escrita da história e do destino da menina de capuz vermelho a partir de alguma versão oral. Isso significa que a história é o conluio das tradições oral e literária que as mãos de Perrault deram à luz para vir a representar as mais diversas versões ocidentais. Para o autor, que não considera o passado medieval de *Chapeuzinho Vermelho*, para o qual apontam Ziolkowski (2007) e González Marín (2005), é a partir da versão de Perrault que é possível olhar historicamente tanto para trás quanto para adiante. Para Zipes (1993:7), de todas as evidências reunidas por folcloristas, etnólogos e historiadores, houve, de fato, no ocidente, uma ruptura para com uma tradição oral, controlada por camponeses e mais provavelmente por mulheres, antes de Perrault haver adaptado a história da menina que foi à floresta visitar a sua avó para um público da alta classe francesa do final do século XVII. Mas, uma vez havendo Perrault se apropriado do conto como sendo sua própria criação, em nome de um ponto de vista masculino e a partir da fala de uma classe social específica, tornou-se praticamente impossível, tanto para os narradores orais quanto para os escritores, virem a ser agentes transformadores desse conto tradicional. Esses narradores e escritores, a partir de Perrault, lograram, no máximo, debater tal corpo predestinado do conto, corpo este que a partir de então controlaria o destino de *Chapeuzinho Vermelho*. Em suma, embora esse debate tenha sido volátil e o discurso,

proveniente do mesmo, multifacetado, é indubitável o fato de que Perrault fixou as regras de desenvolvimento e as regulações sexuais para qualquer debate. Regras e regulações estas que foram, por sua vez, estendidas pelos irmãos Grimm e largamente aceitas por muitos escritores e contadores de histórias ocidentais.

Desse modo, a escolha específica das quatro versões por nós utilizadas partiu dos seguintes parâmetros:

a) traços de similaridade que permitiram afirmar que esses relatos são versões de *Chapeuzinho Vermelho*, tais traços: por um lado, no que diz respeito à versão medieval e à clássica, têm por base as considerações de Ziolkowski (2003) e González Marín (2005), posto serem, ambas as versões, adaptações de contos tradicionais orais, e; por outro lado, no caso das versões modernas, consideramos que eles apontam para as semelhanças entre as mesmas e os contos que lhes serviram de base, partindo dos pressupostos lançados por Zipes (1993) acerca do fato de as adaptações posteriores serem reguladas pelos contos que lhes serviram de 'base única', sejam estes últimos as versões de Perrault ou dos Grimm;

b) paralelismo no que tange à função a que a obra se destina, posto em todos os casos os textos estarem relacionados, de uma maneira ou de outra, com uma proposta educacional ou serem, de alguma forma, destinados a crianças: *De puella a lupellis servata* ligada à educação dos alunos da escola catedral de Liege sem especificação etária; *Le petit chaperon rouge*, fundando o gênero literatura infantil relacionada à nascente pedagogia burguesa destinada à infância, e; *Fita verde no cabelo* e *Chapeuzinho Amarelo*, que necessitaram (para as edições utilizadas neste trabalho) do crivo do mercado editorial infantil e juvenil que, indiscutivelmente, tem na escola e nas instituições formais de educação o seu maior mantenedor (no Brasil de forma ainda mais contundente do que em alguns outros países).

O leitor talvez nos questione a razão da escolha do conto de Perrault e não do conto dos Grimm se, dentre os dois, o que os difere é principalmente o final trágico do primeiro e a salvação da menina e a morte do lobo procedidos pelo caçador no segundo (motivo pelo qual este último tem sido mais difundido, adaptado, aceito e acolhido, sobretudo no meio educacional). Entendemos que tanto uma versão quanto outra (ou mesmo as duas) poderiam ser utilizadas neste trabalho, no entanto, optamos por utilizar a versão de Perrault pelo fato de a versão dos irmãos Jacob Grimm e Wilhelm Grimm ter sido publicada em 1812, período de transição (descontinuidade) entre a episteme do período

clássico e a episteme do período moderno, que teve como pontos extremos “[...] os anos 1775 e 1825 [...]” (FOUCAULT, 1968: 290). Verificamos no próprio Foucault (1968: 366-386) considerações, dentre outros autores, sobre Jacob Grimm⁶ acerca de sua participação ativa no processo de implementação das mudanças que vieram a ser introduzidas no emergente campo filológico moderno através de suas obras publicadas nesse domínio de estudos, sendo todas estas obras posteriores à publicação de *Rotkäppchen* em sua coletânea de contos *Kinder-und Hausmärchen, gesammelt durch die Brüder Grimm*, como pudemos verificar em Foucault (1968: 366-386).

Um dos problemas relativos à escolha do *corpus* dessa pesquisa diz respeito à dificuldade de levantamento de alguns dos aspectos linguísticos relativos à ocasião da materialização textual de dois dos relatos do nosso *corpus*, sejam eles *De puella a lupellis seruata* e *Le petit chaperon rouge*, decorrentes tais dificuldades de nossas limitações no que tange ao conhecimento das línguas em questão; latim do início do século XI em Liege e francês no final do século XVII, em Paris, respectivamente. Isso se considerarmos que para uma análise minuciosa de determinados aspectos linguísticos torna-se necessário o domínio específico destas línguas nos períodos relativos à produção dos textos, posto tratarem-se de adaptações de contos orais. Além disso, para uma análise mais criteriosa deveria-se levar em conta também as condições de produção relativas ao momento histórico-social em que surgem os contos. De qualquer modo apresentamos as versões em latim e em francês, nos anexos.

A escolha de *Chapeuzinho Vermelho* para figurar no nosso trabalho e servir de *corpus* para a análise que ora efetivaremos deu-se, portanto, em virtude desse conto (de enorme representatividade e importância em nossa cultura, como vimos acima) apresentar versões que atravessam os períodos em questão, o que nos possibilitou traçar uma análise arqueológica apontando, através de determinados elementos linguísticos, para

6 Foucault (1968: 375) refere-se à GRIMM, J. **Deutsche Grammatik**. (2ª edição, 1822), tomo I, destacando que a primeira edição desta obra, publicada em 1818, ainda carecia do trecho por ele citado. Da página 376 à 381, Foucault refere-se, por quatro vezes, a GRIMM, J. **L'Origine du langage**. (trad. Francesa, Paris, 1859), no entanto, a referência apresentada na edição por nós utilizada do livro de Foucault (1968) apresenta um erro na descrição do título em francês da obra de Grimm, que na verdade se chama: *De l'origine du langage*. Este livro foi escrito em 1851, sob o título original: *Über den ursprung der sprache*. A página 381 de Foucault (1968) faz ainda referência à GRIMM, J. **L'Origine des langues**, p 50. Detectamos neste ponto da obra mais dois equívocos, posto tal livro referenciado de Grimm ser, na verdade, *De l'origine du langage* e não *L'Origine des langues*, como pudemos conferir na edição original do mesmo: Grimm (1859). A outra correção diz respeito à página a que se refere a citação apresentada por Foucault (1968: 381), pois tal trecho encontra-se na página 28 dessa obra de Grimm e não na 50, como indicado na obra de Foucault por nós utilizada. (consideramos, é claro, a possibilidade de existência de uma obra com texto semelhante e paginação distinta à que encontramos sob o título *De l'origine du langage*, no entanto, em nossas buscas não surgiram evidências acerca de *L'Origine des langues*.)

aspectos concernentes ao saber e ao poder de cada época. Cada conto será apresentado no momento da sua respectiva análise.

González Marín (2005: 21) ressalta que um reconhecimento mais profundo das distintas versões de *Chapeuzinho Vermelho* demonstra que cada uma possui uma identidade própria e peculiar, dada a complexidade das relações que se estabelecem em cada caso com as circunstâncias culturais correspondentes. É a partir desse princípio que procederemos à análise.

4.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Antes de mais nada, sabendo esta uma análise arqueológica, retomamos as considerações de Foucault (2007), no que diz respeito aos problemas metodológicos de uma análise arqueológica estejam eles, ao nosso ver, entre a dificuldade e a necessidade de se efetivar:

[...] a constituição de *corpus* coerentes e homogêneos de documentos (*corpus* abertos ou fechados, acabados ou indefinidos); o estabelecimento de um princípio de escolha (conforme se queira tratar exaustivamente a massa documental, ou se pratique uma amostragem segundo métodos de levantamento estatístico, ou se tente determinar, antecipadamente, os elementos mais representativos); a definição do nível de análise e dos elementos que lhe são pertinentes (no material estudado, podem-se salientar as indicações numéricas; as referências – explícitas ou não – a acontecimentos, a instituições, a práticas; as palavras empregadas, com suas regras de uso e campos semânticos por elas traçados, ou, ainda, a estrutura formal das proposições e os tipos de encadeamento que as unem); a especificação de um método de análise (tratamento quantitativo dos dados, decomposição segundo um certo número de traços assinaláveis, cujas correlações são estudadas, decifração interpretativa, análise das frequências e das distribuições) a delimitação dos conjuntos e dos subconjuntos que articulam o material estudado (regiões, períodos, processos unitários); a determinação das relações que permitem caracterizar um conjunto (pode tratar-se de relações numéricas ou lógicas; de relações funcionais, causais, analógicas; pode tratar-se da relação significante-significado).

Todos estes problemas fazem parte, de agora em diante, do campo metodológico da história, campo que merece atenção [...] porque coincide, em alguns dos seus pontos, com problemas que se encontram em alguma outra parte – nos domínios, por exemplo, da lingüística [...] (FOUCAULT, 2007: 12-13)

Portanto, em se tratando o nosso trabalho de uma proposta de análise arqueológica que toca a genealogia do poder dos períodos em que foram produzidos os contos em questão, teremos que levar em conta, inicialmente, a dupla tarefa que teremos adiante: contemplar as versões do conto *Chapeuzinho Vermelho* como um conjunto, sendo tomadas a partir dos aspectos que as homogenizam, e, ao mesmo tempo, considerar cada qual em sua singularidade e heterogeneidade, de modo que possamos aplicar uma estratégia ao mesmo tempo abrangente e específica.

Tendo em vista a questão heterogênea e ao mesmo tempo múltipla do *corpus*, optamos por tomar o '**medo**' como categoria de análise geral, única e viável para todos os contos, tendo em vista a forma pela qual esse tema se nos apresenta, em sua materialidade linguística, nas diferentes versões, o que nos fornece distintas entradas de acesso ao nível da construção de cada texto em particular. Apontaremos, pois, para os aspectos linguísticos visando a identificação do feixe de relações discursivas evocadas pelos signos, que indiquem os processos de referenciação constituídos discursivamente e relacionados ao saber e poder equivalentes a cada período analisado.

Utilizamos, em adequação à nossa abordagem, elementos da proposta metodológica de Fiorin (2006), na obra *Elementos de análise do discurso*, a partir da qual o autor estabelece um modelo de produção do sentido com base em um percurso gerativo do sentido instituído desde um nível abstrato até a sua concretude linguística. Com relação a este modelo de produção, a análise se nos é apresentada como um mecanismo inverso através do qual se caminha desde o aspecto mais concreto ao mais abstrato, apresentando três patamares de percurso, sejam eles o nível “[...] profundo (ou fundamental), o narrativo e o discursivo. Em cada um desses níveis existe um componente sintático e um componente semântico.” (FIORIN, 2006: 20).

Em nossa análise optamos por nos ater, a partir dos instrumentos analíticos fornecidos por Fiorin (2006), tanto nos aspectos semânticos e sintáticos de nível profundo (fundamental) quanto na semântica discursiva, por razões decorrentes do caráter singular da análise que aqui nos propusemos a realizar. A análise semântica de nível profundo nos possibilitou: em princípio aproximar as versões entre si, estabelecendo uma 'categoria geral de valores que se opõem' com base na nossa temática de análise: o 'medo', e; em seguida, distinguir tais versões ao definirmos, com base na 'categoria geral de valores opostos', uma categoria semântica de valores opostos específica e própria para cada conto. Por outro lado, através da sintaxe de nível profundo foi possível ordenar tais valores de maneira que pudemos dividir cada conto em blocos de organização sintática.

Fiorin (2006) afirma que é no aspecto semântico do nível fundamental que apresentam-se as categorias que dão base à construção de um texto. Para o autor, “Uma categoria semântica fundamenta-se numa diferença, numa oposição. No entanto, para que dois termos possam ser apreendidos conjuntamente, é preciso que tenham algo em comum e é sobre esse traço comum que se estabelece a diferença.” (FIORIN, 2006: 21-22). No nosso trabalho, como a categoria de base que tomamos foi /medo/, estabelecemos uma

oposição: /a/ versus /b/, a partir dessa categoria, já que, segundo o autor, ela só poderá ser identificada numa oposição.

O verbete único apresentado para o vocábulo 'medo', no *Michaelis (2000: 1343) moderno dicionário da língua portuguesa*, nos traz as seguintes acepções: “**1** Perturbação resultante da idéia de um perigo real ou aparente ou da presença de alguma coisa estranha ou perigosa; pavor, susto, terror. **2** Apreensão.” Se 'medo' aponta para a perturbação proveniente de um perigo, o vocábulo 'perigo' por sua vez é definido no mesmo dicionário como “Situação em que está ameaçada a existência ou integridade de uma pessoa ou de uma coisa; risco, inconveniente.” (MICHAELIS, 2000: 1598)

Consideramos, portanto, como categoria semântica de nível profundo a oposição de base para o conjunto de contos: /perigo/ versus /cautela/ (com suas pequenas variações em cada conto em específico), a partir da qual será aferida a organização sintática em nível profundo e serão levantados o percurso figurativo e o percurso temático semântico, no nível discursivo, para definirmos as possíveis entradas para os elementos discursivos que tomaremos como categoria, a partir dos campos de saber e dos mecanismos de poder de cada período em questão, como nos apresenta Foucault (1968, 1987).

No aspecto sintático do nível fundamental, apresentam-se as operações de negação e asserção dos opostos definidos no nível semântico profundo (*a versus b*), posto ser o elemento sintático quem estabelece “[...] o encadeamento das formas de conteúdo na sucessão do discurso [...]” (FIORIN, 2006: 21) num esquema relacional apto a receber investimentos semânticos distintos. Segundo Fiorin (2006: 23-24):

Na sucessividade de um texto, ocorrem essas duas operações, o que significa que, dada uma categoria tal que *a versus b*, podem aparecer as seguintes relações:

- a) afirmação de *a*, negação de *a*, afirmação de *b*;
- b) afirmação de *b*, negação de *b*, afirmação de *a*; [...]

Fiorin (2006: 46) afirma que um texto narrativo manifesta “[...] o percurso sintático fundamental inteiro [...]”, no entanto, os textos tomados pelo autor foram sempre analisados a partir de uma oposição semântica exclusiva ao próprio texto. Lançamos a hipótese de que uma análise aferida em narrativas de períodos diferentes a partir de uma oposição semântica de base única (que abranja todos os textos) possa revelar percursos sintáticos outros (que não apenas o percurso fundamental inteiro, seja este: *a*; *não a*; *b*) que possibilitem desvelar características próprias do período em questão.

A divisão dos textos em blocos se faz necessária para aferirmos a detecção das operações sintáticas de nível profundo. Com essa primeira etapa da análise pretendemos

verificar de que maneira a categoria semântica proposta dá sentido aos conjuntos de elementos superficiais, verificando se o texto se constrói de fato a partir da oposição semântica proposta e sob que organização sintática essa construção se dá.

No nível discursivo, segundo Fiorin (2006: 90), “[...] tematização e figurativização são dois níveis de concretização do sentido.” Se, por um lado, a “[...] figura é o termo que remete a algo existente no mundo natural [...] efetivamente existente, mas também no mundo natural construído [...]” (FIORIN, 2006: 91) como é o caso das figuras dos textos de ficção científica, por outro lado, o tema “[...] é um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural [...]” (FIORIN, 2006: 91). Ao delinear em um texto as figuras, buscamos nestas os temas que lhes subjazem e que lhes dão sentido. Temas estes que “[...] são concretizações de esquemas narrativos.” (FIORIN, 2006: 93). Para o autor, o que interessa na análise textual é o encadeamento das figuras, o 'tecido figurativo'. “Ler um texto não é apreender figuras isoladas, mas perceber relações entre elas, avaliando a trama que constituem. A esse encadeamento de figuras, a essa rede relacional reserva-se o nome de percurso figurativo.” (FIORIN, 2006: 97). Por outro lado, o conjunto de figuras ganha um sentido ao concretizar um tema. A leitura de um percurso figurativo revela o tema que lhe é subjacente, surgindo assim os percursos figurativos com base na coerência interna de figuras que se relacionam através de um dado campo semântico. Este último pode ser definido como “[...] um conjunto de unidades lexicais associadas por uma determinada estrutura subjacente.” (FIORIN, 2006: 14).

Elaboramos, no nível discursivo, primeiramente o percurso figurativo. Sua leitura nos levou conseqüentemente aos temas subjacentes que apresentamos através do percurso temático. Assim procedemos pelo fato de que, como afirma Fiorin (2006: 106): “O nível dos temas e das figuras é o lugar privilegiado de manifestação da ideologia”, esta última se manifesta, portanto, na concretização dos valores semânticos. Neste espaço podemos apontar com mais clareza para a relação entre as figuras e os temas, de modo a tangenciar os objetos de discurso que se relacionam com tais figuras, pois, como vimos anteriormente, tanto os temas quanto os objetos são formados discursivamente a partir da prática discursiva.

Num primeiro momento da análise elaboramos, no âmbito da semântica discursiva, o percurso figurativo e o percurso temático de cada versão. Através desta última obtivemos

os dados necessários para chegarmos às categorias apontadas por Foucault (1968, 1987) relativas ao saber e ao poder de cada período em questão. Pois cremos que o domínio institucional, exercendo o controle sobre os discursos, assim como a sua seleção, configura-se, junto ao saber e poder vigentes, nas materializações discursivas efetivadas em cada período, relacionadas aos temas, conceitos, tipos de enunciados e objetos possíveis e pertinentes a cada período. Em outros termos, se a materialização discursiva é indissociável, como prevê Foucault (2007), do feixe de relações discursivas, acreditamos que determinados elementos linguísticos possam apontar para temas, conceitos, tipos de enunciados e objetos de discurso estabelecidos epistemologicamente e com base nos mecanismos de poder (a partir dos quais também se forma a realidade, como afirma Foucault (1987)).

Em suma, nosso esforço se deu no sentido de destacarmos (em cada *versão* analisada, pertencente a determinado período) aspectos lexicais e de construção sintática que indicam - através de relações semânticas - os temas, as relações institucionais e interdiscursivas, os aspectos relacionados aos mecanismos de poder e ao campo de saber, da época em questão à qual pertence tal texto.

Para tanto, tomamos de Foucault (1968, 1987) as seguintes categorias (também com base nos quadros esquemáticos de referência apresentados no capítulo anterior): a) na Idade Média e na Renascença: as similitudes (*convenientia*, analogia, *aemulatio* e simpatia), as marcas, o comentário e a *divinatio*, o poder divino; b) no período clássico: a ligação entre a representação dos seres e a existência dos mesmos, o desdobramento da representação, a classificação, a ordenação, as identidades e diferenças, a linguagem representando o pensamento e o nome como termo do discurso, articulando este último ao saber e aos mecanismos disciplinares de poder; c) no período moderno: as três grandes positivities (a vida, o trabalho e a linguagem), os duplos do homem (infinitude-finitude, empírico-transcendental, cogito-impensado e distanciamento-retomada da origem), a fragmentação da linguagem, o homem como ser da linguagem e objeto das ciências, as próprias ciências humanas e os seus temas e objetos, a história, o sentido, a interpretação, a formalização, a linguagem como aquela que fala, o panóptico e o exame documental, os procedimentos de controle do discurso.

Para efeito de orientação por parte do leitor, a linha do texto em questão da qual é destacada determinada palavra, termo ou trecho, será indicada entre parênteses, por exemplo: no relato de Egberto poderíamos apontar para uma palavra localizada em '(1)',

correspondente à primeira linha deste texto. Para nos referirmos a uma mesma palavra ou termo que se apresente em várias linhas usamos vírgula entre os números que representam estas linhas, por exemplo: '(3, 42, 89)'; para nos referirmos a um trecho que ocupe mais de uma linha de maneira contínua, utilizamos hífen entre os números que representam as linhas, por exemplo '(8-10)'.

4.3. ANÁLISE DO CORPUS

Considerando que *De puella a lupellis seruata* e *Le petit chaperon rouge* são, ambas, adaptações literárias de contos tradicionais orais buscamos anteriormente situá-las na divisão dos contos tradicionais. Embora não se possa ter acesso aos contos que deram origem a essas adaptações, o fato dos mesmos serem populares e de terem sido transmitidos oralmente antes de sua adaptação os enquadra no acervo folclórico, posto que, para Cascudo (1984), em sua obra *Literatura oral no Brasil*, uma manifestação é dita folclórica quando ela não tem autor determinado e sobrevive ao tempo, tendo sido transmitida através das gerações de uma pessoa para outra. “Sua característica é a persistência pela oralidade.” (CASCUDO, 1984, p. 23). Por outro lado, é perceptível, em ambas as versões, a ausência de marcas de fixação temporal e espacial (especificação de data ou local de ocorrência do fato relatado como é o caso das *lendas*), o que indica sua localização no gênero oral *conto tradicional*, dentre os distintos gêneros da *literatura oral*. Segundo Cascudo (1997: 27), em *Contos tradicionais do Brasil*, o *conto tradicional* precisa ser “[...] velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais. Que seja omissos nos nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadoras do caso no tempo.”

Consideramos tais contos tradicionais, tal como Ziolkowski (2007) o faz, como *cautionary tales*, termo frequentemente traduzido como 'contos de advertência' ou 'contos admonitórios', mas que optamos por traduzir como 'contos de cautela'. A nossa utilização deste termo teve por base o equivalente utilizado por Ziolkowski (2007): '*cautionary tale*', anteriormente citado. Esta sorte de contos está ligada, portanto, a uma prescrição de cautelas a se tomar para que se esteja livre de perigos.

Nas próximas seções, buscamos destacar, para as quatro versões que compõem o nosso *corpus*, seu contexto de produção, levando em consideração o lugar social de quem produziu tais discursos, os possíveis objetivos que envolveram a produção dos relatos e

os mecanismos de poder que engendraram a sua produção, disseminação e manutenção, bem como os fatores linguísticos que apontam para tais dados.

4.3.1. Contextualização e classificação da versão medieval

- Conto medieval:

Sobre a menina salva dos filhotes de lobo

- O que tenho a relatar os camponeses o podem contar tal como o faço,
 2 E por mais maravilhoso que pareça é a mais pura verdade:
 Um homem apadrinhou, na pia batismal, uma menina
 4 A quem deu uma túnica tecida com lã vermelha;
 O dia santo de Pentecostes foi a data desse batizado.
 6 Ao nascer do sol, a menina, que havia recém completado cinco anos,
 Caminhou sem rumo, desatenta ao perigo que corria.
 8 Um lobo a apanhou, seguiu para os covis silvestres,
 Levou-a como uma caça para os seus filhotes e deixou-a para que eles a devorassem.
 10 Estes lançaram-se sobre ela de uma só vez, e como não lograram feri-la,
 Começaram, livres de sua agressividade, a lamber-lhe a cabeça.
 12 'Não me estraguem esta túnica, seus ratos,' disse a menininha,
 'Que o meu padrinho me deu ao me acolher na pia batismal!'
 14 Deus, o criador destes, acalma seus espíritos cruéis.

LÜTTICH, Egbert von. *Fecunda Ratis* II, 472-485, 1023.
 (VOIGT, 1889: 305-306, tradução nossa⁷)

Buscando contextualizar o relato *De puella a lupellis servata*, apontamos para divisões que delineiam o período medieval tanto no que tange ao seu aspecto histórico e literário quanto no que diz respeito à educação, com a qual se relaciona diretamente a versão em questão. Procuramos trazer à tona elementos que nos favorecessem uma melhor compreensão dos aspectos sociais e históricos relacionados à produção e à destinação que envolvem o relato por nós abordado (presente na obra *Fecunda Ratis*) e o seu autor Egberto de Liege.

No que diz respeito à Idade Média, Nunes (1979) inicia o primeiro capítulo de sua obra *História da educação na Idade Média* definindo essa época em poucas palavras: “[...] período de mil anos que se iniciou no Ocidente com a derrocada do Império Romano em 476, [...] até a queda de Constantinopla sob os ataques dos turcos em 1453.” (NUNES, 1979: 9) Durante esse período, “[...] formaram-se as línguas e as literaturas das nações

7 Comparamos a nossa tradução do latim com a tradução em inglês de Ziolkowski (2007: 103 e com a tradução em espanhol de González Marín (2005: 31-32). Para que o *corpus* figure em sua versão original, optamos por apresentá-lo, também em latim, no anexo.

modernas [...] forjou-se uma nova civilização [...] a civilização europeia.” (NUNES, 1979: 9).

Como o nosso trabalho não se propõe a, esmiuçadamente, trazer elementos acerca da história, da educação, da filosofia ou da literatura, senão no âmbito da classificação e contextualização do *corpus* aqui apresentado, apontamos especificamente para o período em que se enquadra a obra literária *Fecunda Ratis*, publicada em 1023 (século XI) a partir da classificação em períodos literários medievais proposta por Bisanti (2007) em sua *Introduzione allo Studio della lingua e della letteratura latina medievale: Appunti delle lezioni del corso di Letteratura latina medievale (Modulo 1)*. Bisanti (2007: 12-14) afirma ser um tanto relativa a periodização literária latina medieval, apresentando-a como um problema um tanto árduo em meio a longos e ainda não resolvidos embates. O autor define seis períodos básicos sobre os quais se debruça em suas pesquisas: A Idade Barbárica (séculos VI a VIII); A Idade Carolíngia (século IX); a Idade Pós-Carolíngia e Otoniana (séculos X e XI); a Renascença (*rinascita*) do século XII; os séculos XIII e XIV seguidos do Pré-Umanésimo, e; o Umanésimo (século XV). Tomando por base sua classificação, o período correspondente aos séculos X e XI, ‘Idade Pós-Carolíngia e Otoniana’, é a época na qual o próprio Bisanti (2007: 36) enquadra a obra *Fecunda Ratis* de Egberto de Liege, descrevendo-a como um poema de 2370 hexâmetros que recolhe um amplo *corpus* de provérbios, fábulas, recontos, narrações de vários gêneros destinados sobretudo ao aprendizado das artes liberais⁸.

No que tange à Idade Pós-Carolíngia e Otoniana, Bisanti (2007: 24) afirma que após a morte de Ludovico, o Piedoso (Luís, o Piedoso, para Nunes (1979)), filho de Carlos Magno, em 840, e com a conseqüente desagregação do Sacro Império Romano, ocorreu um progressivo desmantelamento da estrutura estatal do Império. Portanto, no final do século IX, a falta de um governo centralizador abre espaço ao sistema feudal que tem a posse da terra como base da soberania. Segundo Giles (1987: 68), em *História da educação*:

As cidades tornam-se improdutivas, pois são abandonadas pela nobreza, a qual, por sua vez, se refugia nos castelos, que nada mais são do que fortalezas. Os camponeses dependem da nobreza para a segurança e, em troca, prometem obediência e fidelidade. A única estrutura já presente nos antigos centros urbanos que continua a ser eficaz é a Igreja.

8 As sete artes liberais eram divididas em dois conjuntos, o trívio e o quadrívio, correspondendo: o trívio (*trivium*) ao conjunto de três disciplinas que constituíam o grupo das artes da eloquência, sejam elas a gramática, a retórica e a dialética, que formavam, na Idade Média, “[...] a primeira divisão das sete artes liberais [...]” (MICHAELIS, 2000: 2125); e o quadrívio (*quadrivium* - complementando o trívio) ao conjunto de quatro disciplinas que constituíam o grupo das artes matemáticas, sejam elas a geometria, a aritmética, a astronomia e a música que na Idade Média formavam a segunda divisão das sete artes liberais “[...] em curso a ser feito após o trívio.” (MICHAELIS, 2000: 1738).

Para Giles (1987), nessa época, a continuidade do processo educativo ocorre apenas em lugares isolados como nas escolas monásticas e catedralícias (situadas nas catedrais) e em algumas escolas instaladas em cortes e castelos.

Nesse processo decadente assume grande relevo o Império germânico sob a dinastia Otoniana, sobretudo com o governo de Oto I⁹, fundador do Santo Império Romano Germânico, coroado em 962 pelo Papa João XII com o intuito de renovar, através de tal centralização de poder, o Império Carolíngio. Para Bisanti (2007: 24), o reino de Oto I estabelece um despertar político, histórico, econômico e cultural que caracteriza essa época, sobretudo a segunda metade do século X, mais como uma 'Renascença Otoniana' do que como uma 'Idade Pós-Carolíngia' como alguns estudiosos insistem em nomear. Trata-se, de todo modo, de um período no qual a literatura manifestou novas formas, o que deveu-se, sobretudo, ao contato da cultura latina: com a nação germânica; com a essência da cultura tradicional que a mesma conduz; com a riqueza das sagas, lendas e recontos populares, aspectos que podem ser claramente atestados no caráter da obra *Fecunda Ratis*, escrita a partir de elementos populares tradicionais orais e numa região localizada na fronteira entre as culturas latina e germânica. Nunes (1979: 139) afirma categoricamente à respeito desse período que “No século XI começou a surgir, de fato, a Europa moderna, deram-se grandes e positivas transformações sociais, cresceu lentamente a população, ressurgiu o comércio, reanimaram-se as cidades e as escolas voltaram a florescer.”

Giles (1987: 70), também acerca dessa época, nos diz:

Na última década do século X e início do século XI, o crescimento do comércio resulta em relativa estabilidade econômica, o que leva a certa estabilidade na formação das escolas catedralícias; ao mesmo tempo inicia-se uma mudança radical no programa de estudos, introduzindo-se certa criatividade e questionamento crítico.

Acerca das escolas das catedrais, Mayer (1976: 200), em *História do pensamento educacional*, afirma que “Entre as instituições educacionais que se desenvolveram na Idade Média, as mais importantes foram as escolas das catedrais, fundadas, geralmente, em centros episcopais.” Monroe (1978: 101), por sua vez, em *História da educação*, acrescenta que as escolas das catedrais, também chamadas escolas episcopais, “[...] vieram a ser organizadas pelos bispos para preparar o clero para as igrejas que estavam sob sua direção.” Segundo Nunes (1979: 103), as escolas episcopais representavam o

9 Bisanti (2007) chama o imperador do Santo Império Romano Germânico e a seus herdeiros pelo nome de Ottone, considerando o período relativo ao seu Império como Ottoniano, Nunes (1979) usa o nome Otão, enquanto Ariès (1981) o nomeia por Oto, designando o período de sua dinastia por Otoniano, termos, estes últimos, que optamos por utilizar neste trabalho.

nível superior, alojando-se nas dependências da catedral ou na residência episcopal (do bispo), também chamadas escolas canônicas por serem dirigidas pelos cônegos da catedral. Seu currículo, assim como das escolas monásticas (dos mosteiros), tinha como base o estudo das sete artes liberais (trívio e quadrívio) seguido “[...] da fase superior consagrada ao estudo da Sagrada Escritura [...]” (NUNES, 1979: 151). Para melhor compreendermos a produção de Egberto de Liege no contexto do ensino do trívio (gramática, retórica e dialética), observemos esta citação de Nunes (1979: 156):

No estudo da gramática usava-se o texto de Élio Donato (cerca de 350 d.C.) e o tratado de **Prisciano** (séc. VI d.C.). Serviam de livros de leitura obras interessantes e **fáceis** como as **Fábulas de Aviano** e os **Disticha Catonis**, coleção de **sentenças morais** provenientes de Comodiano, cristão africano, mas atribuídas a Catão, o Velho (*Censorius*, o Censor). Os capítulos começam por **trechos poéticos**, pois os **versos podiam ser gravados com mais facilidade** e ajudavam também à pronúncia exata das palavras. (grifos nossos)

Portanto, após apresentarmos brevemente o contexto no qual configurou-se a produção da versão *De puella a lupellis seruata* na obra *Fecunda ratis*, partimos para dados (acerca das mesmas e de seu autor) apontados por Ziolkowski (2007: 100-104), grifando em negrito os trechos que tenham relação com os elementos destacados também em negrito na citação acima.

Os versos latinos *De puella a lupellis seruata* são parte de um extenso poema intitulado *Fecunda ratis* (*A nau fecunda*). Segundo Ziolkowski (2007: 100-101), este livro escolar em **verso** foi concluído entre 1022 e 1024 por Egberto de Liege, professor de trívio da escola catedral de Liege (hoje no leste da Bélgica). Egberto escreveu *Fecunda ratis* (*A nau fecunda*) para os seus alunos, dividindo seus 2373 **versos** hexâmeros sem rima em dois livros intitulados respectivamente: *Prora* (*Proa*), com 1768 linhas e *Puppis* (*Popa*), com 605 linhas. O livro *Prora* é composto por cinco seções: um prólogo (l. 1-4), uma sequência de **sentenças e provérbios de uma linha** (l. 5-596), outra de **sentenças e provérbios de duas linhas** (l. 597-1004), um epílogo (l. 1005-8), e uma miscelânea de peças mais longas (adicionada em uma segunda redação), como fábulas, sátiras e contos de cautela (l. 1009-1768). Enquanto *Prora* tem um tom pedagógico, *Puppis* é, em grande parte, catequizante, com acentuada instrução moral baseada na Bíblia e nos pais da Igreja (ll. 1-605). A obra *Fecunda ratis*, no entanto, ocupa um único manuscrito (Cologne, Erzbischöfliche Diözesanbibliothek, Dombibliothek codex 196, século XI, fls. 1r-63r). Egberto provavelmente a imaginou, supõe Ziolkowski (2007: 101), como possível e precoce concorrente que, em pleno século XI, pudesse vir a ser utilizada em pé de igualdade com os dois principais livros-padrão do programa curricular da escola elementar: o **Disticha Catonis** e as **Fábulas de Aviano** (presentes na citação acima).

Como ressalta Ziolkowski (2007: 101), Egberto, embora tenha se inspirado extensivamente na Bíblia e nos escritos patrísticos, investiu profundamente, como ele próprio admitiu no prefácio de sua obra, no rico acervo das tradições orais que circulavam em sua região, uma zona fronteira entre as línguas e os grupos culturais germânico e românico.

O motivo de Egberto ter recorrido à tradição oral, afirma Ziolkowski (2007:102) se assemelha à razão defendida pelos antigos gramáticos e retóricos que relevam a importância das fábulas na educação elementar, como podemos verificar tanto na prática curricular da *progymnasmata* da obra *Institutio Oratoria*, de Quintiliano (c. 35-100 d.C.), quanto no tratado de **Prisciano**, do século IV (*Praeexercitamina*). Wheatley (2000: 34), em *Mastering Aesop: Medieval education, Chaucer and his followers*, afirma que tais obras latinas explicitam a ideia de que as fábulas têm a capacidade de melhor favorecer a habilitação dos alunos nos primeiros níveis da escola elementar.

No que tange aos aspectos de produção relacionados ao elemento folclórico nos textos de *Fecunda ratis*, Ziolkowski (2007: 102) afirma que Egberto obviamente não está à altura de um coletor do folclore no sentido que se atribui a esse termo no século XX ou XXI, e seria um equívoco julgá-lo como tal a partir da forma como hoje concebemos um coletor do folclore. Essa diferença pode ser atestada na forma escolhida por Egberto para apresentar seu conto (em verso e em latim), uma forma que de antemão não assume nenhuma marca de uma história oral, não apresentando repetição ou diálogos como é comum nos contos tradicionais orais (presentes nas adaptações de Perrault e dos Grimm). Seu poema: é escrito em um estilo apertado enquanto o conto tradicional é oral; constitui um texto último e permanente, enquanto o conto tradicional é uma performance única; destina-se à sala de aula, enquanto o conto tradicional destina-se a outras ocasiões sociais. Portanto, prossegue o autor, quando Egberto alega que os camponeses (*pagenses*) podem contar o conto tal como ele o faz, o diz no sentido de que eles podem narrá-lo sim, mas em linguagem e estilo diferentes. Essa possível forma de visão medieval precisa ser destacada pelo fato de que no período clássico, o homem educado visualiza a distância entre os elementos das culturas populares e da cultura letrada como um abismo aberto entre ambas, passando a ver as histórias, músicas e outras expressões culturais dos povos humildes como merecedoras de coletâneas. Portanto, os motivos do registro dos elementos provenientes das culturas populares na Idade Média diferiram imensamente dos motivos que levaram a tais registros nos períodos clássico e moderno. Com todos esses adendos lançados por Ziolkowski (2007: 102-104), o mesmo afirma que

Egberto pode e deve, ainda assim, ser considerado um coletor do folclore, porém um coletor de um tipo singular que pode ser encontrado por volta do ano mil, caracterizado de maneira geral como um membro masculino da classe letrada que, para doutrinar jovens, fez uso de um material de uso corrente entre as pessoas comuns.

Se é possível precisar as alterações no estilo e na língua, não é possível precisar as possíveis alterações de conteúdo sem que se proceda a uma comparação entre a versão escrita e as suas fontes tradicionais orais de origem, ou seja, as inalteradas (e extintas) versões camponesas. Com relação às alterações de conteúdo, Ziolkowski (2007: 104) considera que Egberto deve ter sido suficientemente fiel ao conto tradicional para que a história fosse passível de reconhecimento por parte de sua audiência. Alguns elementos religiosos presentes no relato atestam possíveis modificações, como a presença do padrinho da criança, do batismo na pia batismal efetuado no dia de Pentecostes, da veste batismal, da referência à Deus como salvador da menina através da túnica vermelha com que a mesma foi batizada, elementos comuns e cotidianos para a educação deste período. Ariès (1981), por exemplo, acerca da prática do batismo na Idade Média, no prefácio da segunda edição de seu livro *História social da criança e da família*, registra:

Numa sociedade unanimemente cristã, como as sociedades medievais, todo homem e toda mulher deviam ser batizados e de fato o eram [...] Imagino que as coisas se passassem da seguinte maneira: os batismos eram ministrados em datas fixas, duas vezes por ano, na véspera da Páscoa e na véspera de Pentecostes. Não havia ainda registros de catolicidade, nem certidões; nada forçava os indivíduos, além de sua própria consciência, a pressão da opinião pública e o medo de uma autoridade longínqua, negligente e desarmada. Batizavam-se então as crianças quando se bem entendia, e atrasos de vários anos podiam ser freqüentes. Os batistérios dos séculos XI e XII são aliás grandes cubas, semelhantes a banheiras, onde a criança, que não devia ser muito pequena, ainda era mergulhada [...] (ARIÈS, 1981: 18-19)

No entanto, consideramos que se, por um lado, o saber cristão medieval pode haver promovido a inclusão de certos elementos religiosos no conto adaptado por Egberto, por outro lado, tal saber pode haver excluído elementos populares e camponeses numa espécie de mecanismo de censura. No que diz respeito, por exemplo à relação da educação medieval e da própria Igreja com as questões sexuais, levando-se em consideração a possibilidade do conto tradicional oral camponês ter sido um conto de iniciação sexual feminina, como defendem Zipes (1993) e González Marín (2005), podemos inferir que a ausência do tema no relato de Egberto se dê em virtude da negação da sexualidade na constituição do saber religioso medieval, sobretudo levando-se em consideração ser o autor um professor e um religioso a escrever uma obra destinada à educação. Para que se tenha uma ideia da negação do aspecto sexual por parte da Igreja, trouxemos uma citação de Ariès (1981: 215), o qual supõe que, para a

maioria dos padres

[...] o casamento era uma questão de último caso, uma concessão à fraqueza da carne¹⁰. Ele não livrava a sexualidade de sua impureza essencial. Sem dúvida, essa reprovação não chegava à condenação da família e do casamento [...] manifestava, porém, uma desconfiança com relação a todo fruto da carne. Não era na vida leiga que o homem podia se santificar; a união sexual, quando abençoada pelo casamento, deixava de ser um pecado, mas isso era tudo. (ARIÈS, 1981: 215)

Considerando, enfim, a partir de todos os argumentos apresentados, o relato aqui abordado (*De puella a lupellis seruata*) como uma versão literária criada com base em um conto tradicional oral, e, ao mesmo tempo, reconhecendo a obra que o comporta em sua finalidade de destinação à educação (ao ensino do trívio) e ao contexto escolar de então, poderíamos ainda nos perguntar (também a partir da ótica posta em voga do período clássico em diante) se a mesma poderia ser considerada como destinada a uma faixa etária específica, como por exemplo à infância.

Na tentativa de embasar uma possível resposta, remetemos a Ariès (1981: 166-168), quem, ao abordar aspectos referentes às crianças ou a uma faixa etária correspondente à infância na escola medieval, admite:

É muito raro encontrarmos nos textos medievais referências precisas à idade dos alunos. [...] Podemos constatar, entretanto, que os alunos iniciantes geralmente tinham cerca de 10 anos. Mas seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos. [...] Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos.

Pode-se inferir, pois, que *De puella a lupellis seruata* não se destina especificamente a crianças, não figurando, portanto, em nenhum tipo de classificação que corresponda ao gênero literatura infantil, que viria a surgir posteriormente: no período clássico. No entanto, é possível assegurar que o texto destina-se ao uso no contexto escolar, com fins educacionais, tanto destinado ao estudo do trívio quanto à transmissão de valores, conceitos, verdades e normas de comportamento com base no mecanismo de vigilância e punição estabelecido pela Igreja e que ganhava forma, no âmbito escolar, tanto na transmissão dos mesmos quanto na relação aluno/mestre e no mecanismo disciplinar escolar. Apresentaremos, pois, algumas últimas considerações acerca da disciplina em voga no período em que foi escrito *De puella a lupellis seruata* que nos serão úteis na análise do mesmo.

A disciplina escolar, que a partir do período clássico passaria a assumir a função de coerção e se aplicar cada vez mais, como afirma Foucault (1987), por intermédio da

10 CHAUCER. *The Parson's Tale*. Citado por Ariès (1981: 215).

vigilância permanente, dos exames constantes e do duplo sistema normalizador gratificação/sanção, “[...] teve sua origem na disciplina eclesiástica ou religiosa [...]” (ARIÈS, 1981: 191), para a qual constituía um instrumento de aperfeiçoamento moral e espiritual, “[...] adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese.” (ARIÈS, 1981: 191). No período em questão, eram comuns os castigos físicos aplicados pelo mestre com o intuito de promover o aperfeiçoamento moral e espiritual do aluno. Do século XI trouxemos como exemplo o colóquio escrito pelo Abade Elfrico em 1005 do qual apresentamos um curto trecho¹¹:

Mestre. Vocês serão açoitados enquanto estiverem aprendendo?
Meninos. Preferimos ser açoitados enquanto estivermos aprendendo a permanecer ignorantes; mas sabemos que o Sr. será bondoso conosco e só nos açoitará se for obrigado a isso. (LEACH, 1911: 37, citado por MAYER, 1976: 201)

No mesmo diálogo, um pouco mais adiante, podemos verificar que o processo de vigilância instituído e aperfeiçoado a partir do período clássico, através do qual a vigilância é idealmente exercida por todos, de forma que todos vigiem e se sintam vigiados “[...] a espionagem mútua a serviço do mestre [...]” (ARIÈS, 1981: 180), ainda não era aplicada na Idade Média “[...] onde o mestre não se interessava pelo comportamento de seus alunos fora da sala de aula.” (ARIÈS, 1981: 180), embora os advertisse com relação ao comportamento que eles deveriam adotar:

Mestre. Vocês foram açoitados hoje?
Meninos. Eu não, porque fui muito cuidadoso.
Mestre. E os outros?
Menino. Por que o Sr. me pergunta isso? Não ousou confiar-lhe nossos segredos. Cada um de nós sabe se foi açoitado ou não. [...]
Mestre. Todos vocês são crianças boas e inteligentes; seu professor os exorta a obedecerem aos mandamentos de Deus e a terem comportamento próprio em todo lugar. (LEACH, 1911: 37, citado por MAYER, 1976: 202)

Por fim, após todas as considerações por nós apresentadas, poderíamos considerar a versão de Egberto uma fábula, como usualmente eram nomeados na época tais tipos de relato, ou mesmo designá-lo, como o faz Ziolkowski (2007), como 'conto de cautela', posto o mesmo se destinar a apresentar os cuidados aos quais é necessário estar atento para se estar a salvo de qualquer perigo, cuidados estes relacionados à fé em Deus. Tendo em vista, enfim, que o conto para além de ser de cautela destina-se ao processo educacional, consideramos esse relato, em suma, um 'conto de cautela com fins educativos'.

11 LEACH, A. F. **Educational Charters**. Nova York: G. P. Putnam, s Sons, 1911. Citado por Mayer (1976: 201-202).

4.3.1.1. Análise linguística do conto medieval

Com relação ao texto *De puella a lupellis seruata*, tomando como base os opostos /perigo/ versus /cautela/, podemos sugerir a manutenção do termo /perigo/ e da substituição do termo /cautela/ pelo termo /salvação/. Justificamos nossa escolha nas evidências apontadas pelo texto em questão e na acepção de 'salvar' que nos permite conceber 'salvação' como possível oposição a perigo: "Pôr a salvo; livrar da morte, tirar de perigo [...] Pôr-se a salvo; escapar-se, livrar-se de perigo iminente." (MICHAELIS, 2000: 1885). A oposição de base a partir da qual se dá a produção de sentido nesse relato é, pois: /perigo/ versus /salvação/.

No entanto, Fiorin (2006), além de apontar para a necessidade de que se considere os termos contrários, também nos indica a necessidade de considerarmos os termos contraditórios, sejam eles: /não perigo/ contraditório a /perigo/ e /não salvação/ contraditório a /salvação/, para que se observe que, comparando-se os termos com os seus contraditórios, enquanto os termos possuem conteúdos positivos, os contraditórios destes se destacam pela ausência dessa positividade, por exemplo: enquanto o /não perigo/ se caracteriza pela ausência (negativa) do /perigo/, a /salvação/ não se caracteriza especificamente pela ausência do /perigo/, mas sim pela presença (positiva) da própria /salvação/. Por outro lado, se ambos os contrários possuem um caráter positivo em relação aos contraditórios que apontam para a ausência de tais caracteres, esses mesmos contrários (opostos), podem ser vistos, um com relação ao outro, como positivo e negativo de acordo com a qualificação semântica recebida pelos mesmos, podendo um deles ser marcado positivamente (/euforia/) e outro negativamente (/disforia/), marcas estas previamente inscritas no texto, ou seja, em determinado texto o termo /cautela/ pode ser eufórico e o termo /perigo/ disfórico, enquanto em outro texto o contrário poderá se dar. Neste sentido, podemos de antemão inferir que o termo /salvação/ é eufórico em *De puella a lupellis seruata*, enquanto /perigo/ é disfórico.

Com base nas possibilidades de asserção e negação dos termos, dividimos o texto agrupando seus elementos superficiais nos seguintes blocos que se iniciam após o narrador anunciar a veracidade do que é narrado:

a) proteção divina à menina: 'apadrinhou' (3), 'pia batismal' (3), 'túnica' (4), 'vermelha'¹² (4), 'dia santo de Pentecostes' (5), 'batizado' (5);

¹² Ziolkowski (2007) aponta para a relação da cor vermelha com o dia de Pentecostes.

b) a menina distraída se arrisca: 'Caminhou sem rumo' (7), 'desatenta' (7), 'perigo' (7);

c) um lobo a leva para ser devorada: 'lobo' (8), 'apanhou' (8) 'covis silvestres' (8), 'caça' (9), 'filhotes' [do lobo] (9), 'deixou-a para que eles a devorassem' (9), 'lançaram-se [...] de uma só vez' (10);

d) os filhotes de lobo não a comem: 'não lograram feri-la' (10), 'livres de sua agressividade'(11), 'lamber-lhe a cabeça' (11);

e) proteção divina à menina: 'túnica' (12), 'padrinho' (13), 'pia batismal' (13), 'Deus [...] acalma seus espíritos cruéis' (14).

Se é a categoria semântica que dá sentido ao conjunto de elementos superficiais, como nos sugere Fiorin (2006), os elementos do primeiro bloco deste relato referem-se, portanto, à salvação (ato de salvar, proteger do perigo), enquanto que os elementos do segundo bloco são uma negação à salvação (a menina parece estar desprotegida), os do terceiro bloco, por sua vez, tem relação com o perigo (a menina tem sua vida ameaçada), já o quarto bloco aponta para a negação do perigo (a fonte do perigo não mais a ameaça), os elementos do quinto bloco, por fim, relacionam-se à salvação, de modo que o texto, construído sobre a oposição semântica /perigo/ *versus* /salvação/, revela a seguinte organização sintática: afirmação da salvação; negação da salvação; afirmação do perigo; negação do perigo, e; afirmação da salvação. Sendo, neste caso, a salvação considerada o termo eufórico, como inferimos anteriormente, enquanto o perigo é o disfórico.

Tendo aferido e organizado estes dados, tomaremos o nível discursivo (reiteramos que não utilizaremos para esta análise arqueológica o levantamento dos aspectos sintático e semântico do nível narrativo e da sintaxe do nível discursivo por razões anteriormente defendidas). Para tanto, se nos faz necessário partirmos para uma descrição do percurso figurativo e do percurso temático com base na semântica discursiva. Sendo assim, tais temas, como supomos, tem por base o saber e o poder do período até a Renascença.

- percurso figurativo do texto: 'pia batismal', 'túnica', 'vermelha', 'dia santo de Pentecostes', 'batizado', 'sem rumo', 'lobo', 'covis silvestres', 'caça', 'filhotes' [de lobo], 'lamber-lhe a cabeça', 'túnica', 'padrinho', 'pia batismal', 'Deus'.

Os temas que dão sentido ao percurso são o poder de Deus, e o saber das marcas e similitudes. Vejamos como podem ser enumerados os elementos de ambos os percursos temáticos, que nesse contexto não se excluem, mas se assomam:

Percurso do poder de Deus	Percurso do saber das marcas e similitudes
a) Deus salva através do batismo (o próprio batismo é uma marca de Deus);	a) marcas do batismo (padrinho, túnica, pia batismal, dia de Pentecostes);
b) o poder e a vigilância de Deus estão presentes nos 'objetos sagrados';	b) as marcas se assemelham a Deus, ao Seu poder, efetivando a Sua presença;
c) Deus se faz presente no princípio e no fim (antes do Gênesis e depois do Apocalipse). Onipresença divina;	c) marcas divinas estão presentes no início e no fim , justificando o percurso sintático: salvação, não salvação, perigo, não perigo, salvação;
d) nada está oculto aos olhos de Deus, nenhum detalhe escapa à Sua vigilância;	d) a distração da menina 'sem rumo' é a marca de um dos 'detalhes' que não fogem à vigilância divina;
e) não há que temer o perigo . Mesmo num covil entre as feras o poder de Deus se faz presente em favor dos protegidos;	e) a menina no covil de lobos constitui analogia e comentário de <i>Daniel na cova dos leões</i> ;
f) os males e a ferocidade ameaçadoras são abrandados por Deus através de suas marcas.	f) a túnica vermelha de batismo que a salva se assemelha, portanto, à presença de Deus

Os resultados a que chegamos a partir da análise de dados levantados nos servirá mais adiante ao efetivarmos a conclusão de nossa análise, na qual faremos a contraposição dos resultados ao analisarmos mais profundamente os fatores relativos aos mecanismos de referência nos textos. Passemos, pois, à análise do conto do período clássico.

4.3.2. Contextualização e classificação da versão clássica

- Conto clássico

Chapeuzinho Vermelho (Tradução: Maria Tatar)

- 1 Era uma vez uma pequena aldeã, a menina mais bonita que poderia haver.
Sua mãe era louca por ela e a avó, mais ainda. Esta boa senhora mandou fazer para a menina um pequeno capuz vermelho. Ele lhe assentava tão bem que por toda parte aonde ia a chamavam Chapeuzinho Vermelho.
- 5 Um dia sua mãe, que assara uns bolinhos, lhe disse: "Vá visitar sua avó para ver como ela está passando, pois me disseram que está doente. Leve para ela um bolinho e este potinho de manteiga."
Chapeuzinho Vermelho partiu imediatamente para a casa da avó, que morava numa outra aldeia. Ao passar por um bosque, encontrou o compadre lobo, que teve muita vontade de comê-la, mas não se atreveu, por causa dos lenhadores que estavam na floresta. Ele lhe perguntou para onde ia. A
- 10 pobre menina, que não sabia que era perigoso parar e dar ouvidos a um lobo, respondeu:

“Vou visitar minha avó e levar para ela um bolinho com um potinho de manteiga que minha mãe está mandando.”

“Sua avó mora muito longe?” Perguntou o lobo.

15 “Ah! Mora sim”, respondeu Chapeuzinho Vermelho. “Mora depois daquele moinho lá longe, bem longe, na primeira casa da aldeia.”

“Ótimo!” disse o lobo. “Vou visitá-la também. Vou por este caminho aqui e você vai por aquele caminho ali. E vamos ver quem chega primeiro.”

20 O lobo pôs-se a correr o mais que podia pelo caminho mais curto, e a menina seguiu pelo caminho mais longo, entretendo-se em catar castanhas, correr atrás das borboletas e fazer buquês com as flores que encontrava. O lobo não demorou muito para chegar à casa da avó. Bateu: Toc, toc, toc.

“Quem está aí?”

“É sua neta, Chapeuzinho Vermelho”, disse o lobo, disfarçando a voz. “Estou trazendo um bolinho e um potinho de manteiga que minha mãe mandou.”

25 A boa avó, que estava de cama por andar adoentada, gritou: “Puxe a lingüeta e o ferrolho se abrirá”.

O lobo puxou a lingüeta e a porta se abriu. Jogou-se sobre a boa mulher e a devorou num piscar de olhos, pois fazia três dias que não comia. Depois fechou a porta e foi se deitar na cama da avó, à espera de Chapeuzinho Vermelho, que pouco tempo depois bateu à porta. Toc, toc, toc.

“Quem está aí?”

30 Ouvindo a voz grossa do lobo, Chapeuzinho Vermelho primeiro teve medo, mas, pensando que a avó estava gripada, respondeu:

“É sua neta, Chapeuzinho Vermelho. Estou trazendo um bolinho e um potinho de manteiga que minha mãe mandou.”

O lobo gritou de volta, adoçando um pouco a voz; “Puxe a lingüeta e o ferrolho se abrirá”.

35 Chapeuzinho Vermelho puxou a lingüeta e a porta se abriu. O lobo, vendo-a entrar, disse-lhe, escondendo-se na cama debaixo das cobertas:

“Ponha o bolo e o potinho de manteiga em cima da arca, e venha se deitar comigo.”

Chapeuzinho Vermelho tirou a roupa e foi se enfiar na cama, onde ficou muito espantada ao ver a figura da avó na camisola. Disse a ela:

40 “Minha avó, que braços grandes você tem!”

“É para abraçar você melhor, minha neta.”

“Minha avó, que pernas grandes você tem!”

“É para correr melhor, minha filha.”

45 “Minha avó, que orelhas grandes você tem!”

“É para escutar melhor, minha filha.”

“Minha avó, que olhos grandes você tem!”

“É para enxergar você melhor, minha filha.”

“Minha avó, que dentes grandes você tem!”

“É para comer você.”

50 E dizendo estas palavras, o lobo malvado se jogou em cima de Chapeuzinho vermelho e a comeu.

Moral

Vemos aqui que as meninas,

E, sobretudo as mocinhas.

Lindas, elegantes e finas,

55 Não devem a qualquer um escutar.

E se o fazem, não é surpresa.

Que do lobo virem o jantar.

Falo “do” lobo, pois nem todos eles

São de fato equiparáveis.

60 Alguns são até muito amáveis,

Serenos, sem fel nem irritação,

Acompanham as jovens senhoritas

Pelos becos afora e além do portão.

Mas aí! Esses lobos gentis e prestimosos,

65 São, entre todos, os mais perigosos.

(TATAR, 2004. 336-338)

Com a intenção de contextualizarmos e classificarmos o conto de Perrault: *Le petit chaperon rouge*, que compõe o nosso *corpus*, apontamos para aspectos históricos e

sociais relacionados à publicação do mesmo no âmbito do gênero que então surgia, a 'literatura infantil'¹³, no qual figura essa versão. Este gênero caracteriza-se basicamente por abarcar títulos destinados a crianças e jovens ou mesmo as obras que foram apropriados por estes ou pelo mercado editorial a eles destinado, mesmo que tais obras prioritariamente não tenham sido concebidas com destino a tais faixas etárias. Outra característica forte da qual esse gênero busca se desvencilhar é a sua relação estreita com a educação e com a instituição escolar. Se hoje esse distanciamento é promovido através da produção de obras de caráter artístico indiscutível, sem a antiga preocupação com o aspecto pedagógico, temos, por outro lado o vínculo do mercado editorial infantil com a escola, em virtude do fato de a venda maciça dos produtos literários destinados a crianças ocorrer atrelada a escolhas, indicações, adoções por parte da instituição escolar. Portanto, há um vínculo comercial que abre precedentes para escolhas e tendências ideológicas impostas, ainda, pelo projeto pedagógico burguês, criado com a finalidade de preparar crianças e jovens para o mundo adulto. Para compreendermos melhor este gênero, remetemos ao surgimento da infância como faixa etária diferenciada e eixo da família burguesa e à renovação da escola com base no nascente projeto pedagógico burguês.

O gênero literatura infantil é considerado um dos mais recentes gêneros literários existentes, afirma Zilberman (2003) em sua obra *A literatura infantil na escola*. As primeiras obras destinadas ao público infantil foram publicadas no fim do século XVII e durante o século XVIII. A inexistência desse gênero antes desse período se deve ao fato de que, até então, não havia uma preocupação especial com a infância. “A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola [...] são convocadas para cumprir essa missão.” (ZILBERMAN, 2003: 15)

Surge, nesse contexto, a idealização da infância, fundada em teorias que postulam: a dependência da criança, em virtude dos aspectos fisiológico e transitório desta faixa etária, e; sua inocência natural, enquanto inexperiência, que tanto precisa ser preservada idealmente quanto necessita ser gradativamente destruída pela prática pedagógica que visa preparar o infante para a vida adulta. Segundo Ariès (1981: 180) “Duas idéias novas surgem ao mesmo tempo: a noção de fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres.”

13 Sabedores de que o termo 'literatura infantil' é utilizado por alguns autores, enquanto outros optam por fazer uso da designação 'literatura infanto-juvenil', ou mesmo de 'literatura infantil e juvenil', consideraremos, no âmbito deste trabalho, estes três termos como sinônimos.

Desde o final do século XVII, as crianças passaram a ser isoladas e distanciadas dos adultos antes de serem lançadas ao mundo, essa espécie de quarentena a que são submetidos os pequenos não é, senão, a própria escola, como compara Ariès (1981: 11) no prefácio à segunda edição de sua obra: “Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.” Zilberman (2003: 21-23) acrescenta a esse respeito a afirmação de que a escola, instituição imbuída da tarefa de preparar a criança para o mundo adulto e de protegê-la das violências desse mundo exterior,

acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que até então tivera. Em vez de uma hierarquia social, vive uma comunidade em que todos são igualados na impotência: perante a autoridade do mestre e, mais adiante, da própria instituição educacional, todos estão despojados de qualquer poder. Em vez de um convívio social múltiplo, com pessoas de variada procedência, reúne um grupo homogêneo porque compartilha a mesma idade [...] O sistema de clausura coroa o processo: a escola fecha as portas para o mundo exterior [...] As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. [...] é por omitir o social que a escola pode-se converter num dos veículos mais bem-sucedidos da educação burguesa [...] Neste momento, a educação perde sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade. [...] Desarmada, a criança não reage; e sua impassibilidade é tomada como sinal de aceitação da engrenagem.

Ainda durante o século XVII, ressalta Ariès (1981), o sentido da imposição do conceito de inocência infantil desembocou numa atitude moral de caráter duplo com relação à faixa etária infantil: “preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão.” (ARIÈS, 1981: 146). Nesse âmbito surge a preocupação crescente com a decência tanto na escolha das leituras adequadas a crianças como no nível das conversas que se pode ter diante delas. “Ensinaí-os a ler em livros onde a pureza de linguagem coincida com a seleção de bons temas.” (VARET, 1666¹⁴, citado por ARIÈS, 1981: 143). Cabe ressaltar todavia, que a educação feminina desse período não se dava no âmbito escolar “Se a escolarização no século XVII ainda não era monopólio de uma classe, era sem dúvida o monopólio de um sexo. As mulheres eram excluídas.” (ARIÈS, 1981: 189). Entretanto, pouco antes da publicação do conto aqui abordado, Fénelon defendia o direito de educação extra domiciliar para as meninas em sua obra *De l'éducation des filles (A educação das meninas)*, publicada em 1687: “Ensinaí as meninas a ler e a escrever corretamente.” (FÉNELON, 1687, citado por ARIÈS, 1981: 190). Nesse

14 VARET, *De l'éducation chrétienne des enfants*, 1666. Citado por Ariès, 1981: 143.

âmbito surge a adaptação de Perrault de um conto tradicional oral que, como defendem tantos estudiosos e pesquisadores, originariamente em sua versão oral visava à iniciação sexual feminina. Uma adaptação mediada por mecanismos de poder que almejavam restringir a maneira de se abordar a sexualidade em meio a crianças, dentro do projeto pedagógico nascente, redefinindo e delineando esta abordagem no novo quadro familiar burguês que se estabelecia.

Foucault (1988), em sua obra *A história da sexualidade 1: vontade de saber*, afirma que o século XVII se estabelece como o início de uma idade de repressão sexual característica das sociedades burguesas e da qual ainda não nos encontramos totalmente libertos. A partir de então, torna-se mais difícil e custoso nomear o sexo, controlando-se sua livre circulação no discurso, expulsando-o e apagando as palavras que o tornam presente. Assim, afirma o autor, foram estabelecidas regiões de tato e discrição, senão de absoluto silêncio, a respeito desse tema. Dentre tais regiões, destacamos aquelas que se estabelecem nas relações que envolviam diretamente a criança, sejam elas: pais e filhos, educadores e alunos. Para o autor, essa economia restritiva, que se integra na política da língua e da fala, acompanhou as redistribuições sociais do período clássico. A sexualidade das crianças e adolescentes doravante se apresentou como um objeto fundamental ao redor do qual se erigiram dispositivos institucionais e estratégias discursivas.

Mais adiante, em sua obra, ao discorrer a respeito dos conjuntos estratégicos que deflagram dispositivos específicos de saber e poder, estabelecidos a partir do período clássico, Foucault (1988: 99) descreve, dentre eles, a “pedagogização do sexo da criança” como

[...] dupla afirmação de que quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo 'natural' e 'contra a natureza', traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais; as crianças são definidas como seres sexuais 'liminares', ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo.

“Sob a influência desse novo clima moral surgiu uma literatura pedagógica infantil distinta dos livros para adultos.” (ARIÈS, 1981: 147). Nesse sentido, assegura Zilberman (2003), a literatura infantil, reproduzindo o mundo adulto, transmite a norma vigente de acordo com a visão adulta, ocupando exatamente o espaço no qual os maiores estão impedidos de interferir, tais como os momentos de lazer e fantasia das crianças.

Situando, portanto, o conto de Perrault (considerado por Ziolkowski (2007) um 'conto de cautela') no âmbito das sanções disciplinares, apontadas por Foucault (1987: 149) como sistemas que ocupam a lacuna deixada pelas leis e que, ao mesmo tempo, “[...] qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapa aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença.[...]”, observamos que, assim como nas oficinas, nas escolas e no exército, como aponta Foucault (1987: 149), também nos diversos elementos da versão *Le petit chaperon rouge*, através dos quais se vigia e pune a protagonista,

[...] funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo ([...] interrupção das tarefas), da atividade (desatenção [...]), da maneira de ser ([...] desobediência), dos discursos (tagarelice [...]), do corpo (atitudes incorretas [...]), da sexualidade ([...]indecência). [...] Trata-se, ao mesmo tempo, de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. [...] O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios.

Se, por um lado, como vimos na seção anterior, *De puella a lupellis servata* reforça um sistema de vigilância divina atento aos detalhes que não passam despercebidos a Deus, Que salva os que Nele creem e confiam através do batismo sagrado. *Le petit chaperon rouge* reforça um mecanismo disciplinar coercitivo de vigilância em torno do estabelecimento de normas de comportamento, apontando para uma punição deflagrada pelo desvio de tais normas. Vejamos, pois, o contexto histórico específico de surgimento do gênero literatura infantil (que, aliado à escola, desempenhou esta função) na França do século XVII, e do conto *Le petit chaperon rouge* escrito por Perrault.

A literatura destinada a crianças teve sua aurora na França de Luis XIV, mais precisamente na segunda metade do século XVII. Seus primeiros representantes, segundo Coelho (1985) em seu livro *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil* foram *Fábulas*, de La Fontaine, datado de 1668, *Contes (Contos)*, de Perrault, publicados em mais de uma obra, de 1691 a 1697, das quais se destaca a coletânea *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités (Histórias ou contos de antigamente com moralidades)*, de 1697, os *Contos de fadas* de Mme. D'Aulnoy, publicados em 8 volumes de 1696 a 1699, e *As aventuras de Telêmaco* de Fénelon, publicado em 1699.

Histoires ou contes du temps passé avec des moralités, publicado em 1697, pode ser considerado o primeiro título do gênero literatura infantil, em virtude de *Fábulas* (1668), de La Fontaine, não haver sido publicada com assumida destinação ao público infantil, embora tenha sido largamente utilizada pelo posterior projeto pedagógico escolar

burguês. O livro de Perrault supracitado, com autoria atribuída à Pierre Perrault D'Armancour¹⁵, o filho de Charles Perrault, que embora se apresentasse como uma criança na dedicatória do livro (levantando-se a suposição, por essa razão, de que o mesmo tivesse apenas dez anos na ocasião da publicação, como aponta Ziolkowski (2007: 96)), na verdade já havia completado dezessete no ano de produção dos manuscritos¹⁶ da obra (1695) e quase dezenove na ocasião de sua publicação. O livro é dedicado à Senhorita (*Mademoiselle*) Élisabeth-Charlotte d'Orléans¹⁷. Apesar de várias especulações já lançadas com relação à verdadeira autoria do livro, Coelho (1985) acredita na possibilidade de que Perrault, preocupado com a sua imagem de escritor culto diante da Academia Francesa da qual era membro, tenha, por esta razão, atribuído a autoria da obra a seu filho.

Podemos, portanto, considerar a versão de Perrault como pertencente ao gênero literatura infantil e mesmo como um conto de fadas, ou mesmo chamá-lo, como procede Ziolkowski (2007), de 'conto de cautela' ou 'conto de advertência', tendo em vista que tal conto se destina a alertar para as normas de comportamento estabelecidas e para o fato de que qualquer desvio comportamental será devidamente punido. Visando, pois, alcançar o conto em sua proximidade e semelhança com a versão de Egberto e com as outras que serão apresentadas em seguida, consideramos que o conto, tal qual o relato medieval, para além de ser de cautela, destina-se à educação e especificamente a crianças, consideramos este conto, portanto, um 'conto de cautela com fins educativos, destinado a crianças'.

4.3.2.1 Análise linguística do conto clássico

Com relação ao conto *Le petit chaperon rouge*, com base nos contrários /perigo/ versus /cautela/, sugerimos a manutenção de ambos os termos de modo que a oposição semântica que serve de base para a produção de sentido nesse conto seja: /perigo/ versus /cautela/. Os contraditórios, por sua vez são /não perigo/ contraditório a /perigo/ e /não cautela/ contraditório a /cautela/. Neste texto, ao que tudo indica, o termo /perigo/ é eufórico, enquanto seu oposto /cautela/ é disfórico.

15 Pierre Perrault D'Armancour nasceu em 21 de março de 1678. (PERRAULT, 2007: 81).

16 Em 1695 "A *Epístola a Mademoiselle*, assinada 'P.P.', a *Bela Adormecida*, *O Chapeuzinho Vermelho*, *Barba Azul*, *O Mestre Gato ou o Gato de Botas*, *As Fadas* são copiados por um calígrafo num manuscrito com as armas de Mademoiselle." (PERRAULT, 2007: 219).

17 Élisabeth-Charlotte d'Orléans (1676-1744), filha de Charlotte-Élisabeth de Bavière e de Philippe d'Orléans, irmão de Luis XIV. (PERRAULT, 2006).

Para aferirmos como se dá o percurso sintático fundamental, dividimos o conto em três blocos, agrupando os elementos superficiais, sejam eles:

a) pressuposição de que a menina tem cautela: 'Vá visitar a sua avó para ver como ela está passando' (5-6), 'partiu imediatamente para a [...] outra aldeia' (7), 'encontrou compadre lobo' (8), 'teve muita vontade de comê-la, mas não se atreveu, por causa dos lenhadores que estavam na floresta' (9);

b) ingenuidade da menina: 'não sabia que era perigoso parar e dar ouvidos a um lobo' (10), 'respondeu [ao lobo]' (10), 'seguiu pelo caminho mais longo, entretendo-se em catar castanhas, correr atrás das borboletas e fazer buquês com as flores que encontrava' (18-20), 'tirou a roupa e foi se enfiar na cama' (38);

c) a menina está em perigo: 'ficou muito espantada' (38), '- É para comer você' (49), 'lobo malvado' (50), 'se lançou em cima da Chapeuzinho Vermelho e a comeu' (50).

Com base na categoria semântica podemos inferir o sentido dos grupos de elementos superficiais destacados. No primeiro bloco podemos pressupor, a partir da ordem dada pela mãe e do fato da menina ir sozinha pela floresta até a casa da avó, que a menina esteja preparada para desempenhar esta tarefa atenta aos perigos, portanto, com cuidado, com cautela (atitudes a tomar para se precaver do perigo), os elementos do segundo bloco supõem uma negação à cautela (a menina não toma os cuidados necessários para evitar o perigo, não age com cautela), no terceiro bloco o perigo se manifesta em virtude do descuido da menina (sua vida é ameaçada). O texto, construído com base na oposição semântica /perigo/ *versus* /cautela/, realiza o percurso sintático fundamental inteiro: afirmação da cautela; negação da cautela; afirmação do perigo, confirmando a configuração do termo perigo como eufórico, e do termo cautela como disfórico.

No nível discursivo semântico descrevemos o percurso figurativo a partir do qual procedemos à ordenação dos temas subjacentes com base no poder e saber do período clássico.

- percurso figurativo do texto: 'menina mais bonita', 'mãe', 'avó', 'doente', 'outra aldeia', 'bosque', 'compadre lobo', 'lenhadores', 'floresta', 'moinho lá longe', 'primeira casa', 'caminho mais longo', 'catar castanhas', 'correr atrás das borboletas', 'fazer buquês com as flores que encontrava', 'casa da avó', 'O lobo [...] Jogou-se sobre a boa mulher e a devorou', 'cama da avó', 'voz grossa do lobo', 'Chapeuzinho Vermelho tirou a roupa', 'foi

se enfiar na cama', 'ficou muito espantada ao ver a figura da avó na camisola', 'braços grandes', 'pernas grandes', 'orelhas grandes', 'olhos grandes', 'dentes grandes', 'lobo malvado', 'meninas', 'mocinhas', 'do lobo virem jantar', 'becos afora', 'além do portão', 'lobos gentis e prestimosos, são [...] os mais perigosos'.

Dando sentido ao percurso figurativo, podemos apontar como temas: o mecanismo disciplinar de poder, e o saber da ordem. Os elementos destes percursos temáticos, que se interpenetram no conto em questão, foram por nós enumerados da maneira como se segue:

Percurso do mecanismo disciplinar de poder	Percurso do saber da ordem
<p>a) a vigilância hierárquica sobre o lobo (que representa o perigo) é representada pelos lenhadores (não mais pelas marcas e semelhanças divinas), enquanto a história representa indiretamente as normas que são ditas na 'Moral' de uma maneira direta;</p>	<p>a) a separação do que é bom daquilo que é mau faz-se não mais por semelhanças e marcas, mas pela ordenação das identidades e diferenças: há 'lobos', mas há 'lenhadores', a história é uma forma de ensinar o saber da ordem às crianças;</p>
<p>b) a punição da 'chapeuzinho vermelho' incauta, devorada pelo lobo representa as 'meninas' e 'mocinhas' da 'moral' que 'viram jantar' 'do' lobo, sendo efetivada através da sanção punitiva dos desvios de comportamento apontados por Foucault (1987: 149), com relação: <i>ao tempo</i> representados pelo 'caminho mais longo'; <i>à atividade</i> (desatenção) e à falta de cautela, representados: pelo trecho 'não sabia que era perigoso', e pela primeira impressão de que se tratava do 'compadre lobo' quando se conclui por fim que se tratava de um 'lobo malvado'; <i>aos discursos</i> (tagarelice) representados por 'dar ouvidos a um lobo' (a 'um lobo' representando 'qualquer um' da 'Moral') e pela fato de a menina falar para onde ia, onde morava sua avó, e; <i>à sexualidade</i> (indecência) representada pelo trecho 'tirou a roupa e foi se enfiar na cama';</p>	<p>b) necessidade de se deter o saber a partir do qual torna-se possível, de maneira racional, ordenar as diferenças entre a natureza dos 'lobos' que são 'amáveis', 'gentis e prestimosos' e a natureza dos que a estes não são 'equiparáveis' (os lobos com 'fel e irritação'), para que entre os mesmos se lhes possa atribuir as identidades que os assemelham, que permite que se constate que todos são 'perigosos'. É apenas através do ciência da ordem e da razão que a imaginação da natureza humana, por intermédio das identidades, aproxima e relaciona as diferenças que distanciam o 'compadre lobo' (que no início da história passa uma impressão de familiaridade inofensiva) do 'lobo malvado' (que no fim do conto pune àqueles que não detêm o saber da ordem);</p>
<p>c) por um lado o medo da sanção e da punição é o que coercitivamente leva ao cuidado para não se desviar das normas.</p>	<p>c) por outro lado é através da aquisição da razão, do saber da ordem que se pode assumir o comportamento das normas e a cautela.</p>

Os resultados da análise procedida nesta seção serão por nós utilizados ao efetuarmos a conclusão da análise, contrapondo-os aos outros resultados obtidos. Em seguida

procederemos à análise dos contos modernos.

4.3.3. Contextualização e classificação das versões modernas

I - Fita Verde no Cabelo: nova velha história - (Guimarães Rosa, 1964)

- 1 Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita inventada no cabelo.
- 5 Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita - Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas.
- 10 Daí, que, indo no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido, nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então ela, mesma, era quem dizia: "Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou". A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.
- 15 E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vindo-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto passa por elas passa. Vinha sobejadamente.
- Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela, toque, toque, bateu:
- 20 - "Quem é?"
- "Sou eu..." - e Fita Verde descansou a voz. - "Sou sua linda netinha, com cesto e com pote, com a Fita Verde no cabelo, que a mamãe me mandou."
Vai, a avó difícil, disse: - "Puxa o ferrolho de pau da porta, entra e abre. Deus a abençoe."
Fita Verde assim fez, e entrou e olhou.
- 25 A avó estava na cama, rebuçada e só. Devia, para falar apagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo:
- "Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo."
Mas agora Fita Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:
- 30 - "Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!"
- "É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta...." - a avó murmurou.
- "Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados".
- "É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta..." - a avó suspirou.
- "Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?"
- 35 - "É porque já não estou te vendo, nunca mais, minha netinha...." - a avó ainda gemeu.
Fita Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez.
Gritou: - "Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!..."
Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão
- 39 repentino corpo.

Guimarães Rosa. *Fita Verde no Cabelo: nova velha história*. 1992.
(ROSA, 1998)

II - Chapeuzinho Amarelo (Chico Buarque, 1979)

1	Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.	60	sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa.
5	Já não ria. Em festa, não aparecia. Não subia escada nem descia. Não estava resfriada mas tossia.	65	Mas o engraçado é que, Assim que encontrou o LOBO, a Chapeuzinho Amarelo foi perdendo aquele medo, o medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO.
10	Ouvia conto de fada e estremezia. Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.	70	Foi passando aquele medo do medo que tinha do LOBO. Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo. Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo.
15	Tinha medo de trovão. Minhoca, pra ela, era cobra. E nunca apanhava sol porque tinha medo de sombra. Não ia pra fora pra não se sujar.	75	O lobo ficou chateado de ver aquela menina olhando pra cara dele, só que sem o medo dele.
20	Não tomava sopa pra não se ensopar Não tomava banho pra não descolar. Não falava nada pra não engasgar. Não ficava em pé com medo de cair.	80	Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco-azedo, porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo. É feito um lobo sem pelo. Lobo pelado. O lobo ficou chateado.
25	Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo. Era a Chapeuzinho Amarelo		
30	E de todos os medos que tinha o medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO. Um LOBO que nunca se via, que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha,	85	E ele gritou: sou um LOBO! Mas a Chapeuzinho, nada. E ele gritou: sou um LOBO! Chapeuzinho deu risada. E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!! Chapeuzinho, já meio enjoada, com vontade de brincar de outra coisa.
35	cheio de teia de aranha, numa terra tão estranha, que vai ver que o tal do LOBO nem existia.	90	Ele então gritou bem forte aquele seu nome de LOBO umas vinte e cinco vezes, que era pro medo ir voltando e a menininha saber com quem não estava falando:
40	Mesmo assim a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO Um LOBO que não existia.	95	LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO- [BO-LO-BO-LO-BO-LO
45	E Chapeuzinho Amarelo, de tanto pensar no LOBO, de tanto sonhar com o LOBO, de tanto esperar o LOBO, um dia topou com ele que era assim:	100	Aí, Chapeuzinho encheu e disse: "Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você ta!" E o lobo parado assim do jeito que o lobo estava já não era mais um LO-BO
50	carão de LOBO, olhão de LOBO, jeitão de LOBO e principalmente um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós,	105	Era um BO-LO. Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo da Chapeuzim.
55	um caçador, rei, princesa,	110	Com medo de ser comido Com vela e tudo, inteirim.

- | | |
|--|---|
| <p>Chapeuzinho não comeu
aquele bolo de lobo,
porque sempre preferiu
115 de chocolate.
Aliás, ela agora come de tudo,
menos sola de sapato.
Não tem mais medo de chuva
nem foge de carrapato.
120 Cai, levanta, se machuca,
vai à praia, entra no mato,
trepas em árvore, rouba a fruta,
depois joga amarelinha
com o primo da vizinha,
125 com a filha do jornaleiro,
com a sobrinha da madrinha
e o neto do sapateiro.</p> | <p>Mesmo quando está sozinha,
inventa uma brincadeira.
130 E transforma
em companheiro
cada medo que ela tinha:
o raio virou orrái,
barata é tabará,
135 a bruxa virou xabru
e o diabo é bodiá.</p> <p>FIM</p> <p>Ah, outros companheiros da Chapeuzinho Amarelo: o
[Gãodra, a Jacoru, o Barão-Tu, o Pão
Bichôpa
140 e todos os trosmons.</p> |
|--|---|

Chico Buarque. *Chapeuzinho Amarelo*, 1979.
(BUARQUE, 2003)

Efetivamos, nesta seção, a contextualização e a classificação dos contos modernos tomados em nosso *corpus*, sejam eles um conto assumidamente escrito para o público infantil em 1979: *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e outro escrito para um suplemento de um grande jornal brasileiro sem a destinação específica ao público infantil em 1964: *Fita verde no cabelo*, de Guimarães Rosa, que em 1992 foi publicado pelo mercado editorial destinado a crianças vindo, portanto, a figurar em tal editoração (que foi por nós utilizada) como literatura infantil.

Como vimos no capítulo anterior ao apresentarmos as considerações de Foucault (1968, 1987) em *As palavras e as coisas* e em *Vigiar e punir*, no período moderno o homem tornou-se objeto das ciências, tornando-se elemento fragmentário no interior das três grandes positivities: a vida, o trabalho e a linguagem. Vejamos, pois, que alterações essa nova concepção de trabalho e produção promoveu na educação, que, tendo sido vinculada diretamente ao gênero literatura infantil em seu nascimento, guarda ainda hoje estreitas ligações com o mesmo.

Houve, afirma Ariès (1981: 12), uma “[...] polarização da vida social no século XIX em torno da família e da profissão [...]” No entanto, para que esta polarização se efetivasse, a escola atuou de maneira ainda mais incisiva, tornando a separação em faixas etárias específicas mais criteriosa e buscando ampliar o isolamento da criança com relação à vida social nas ruas.

E é quando a escola quer dissolver os laços que prendem os meninos à vida social, como no caso dos trabalhadores, que se mostram claramente seus objetivos isolacionistas. Pois foi por causa dos alunos oriundos da classe operária que o ensino tornou-se obrigatório na Europa, a partir do século XIX. Assim, foi retirado do meio proletário um contingente significativo de mão de obra, com o fito de proteger a infância e evitar o aviltamento dos salários. Ao mesmo tempo,

porém, essa providência provocou a diminuição da renda familiar, o que repercutiu necessariamente no aumento da produtividade do adulto. (ZILBERMAN, 2003: 42-43)

Zilberman (2003: 43) prossegue afirmando, a partir de Donzelot¹⁸, que

[...] no século XIX, eram as crianças que recebiam melhores oportunidades de emprego. Mão de obra mais barata, geravam lucro imediato; porém, menos habilitados, apresentavam produtividade menor. Além disso, empregando os filhos, os adultos passavam o dia em bares, participando de movimentos políticos ou provocando violência. Havia urgência em ocupá-los exaustivamente, assim como em capacitar os operários do futuro. Fazendo obrigatório o ensino, as crianças eram retiradas do mercado; porém, era preciso estimular os pais a colocarem os filhos no colégio.

Com o deslocamento das crianças para os colégios, tornou-se possível um duplo controle, pois, por um lado, a inexperiência da criança provoca a “[...] sua marginalização em relação ao setor da produção, porque exerce uma atividade inútil do ponto de vista econômico (não traz dinheiro para dentro de casa) e, até mesmo, contraproducente (apenas consome) [...]” (ZILBERMAN, 2003: 19), e por outro, a dependência da criança abre precedentes para que o adulto exerça sua autoridade, mantendo-a sob sua inquestionável superioridade, aumentada esta última na medida em que a criança é, cada vez mais, afastada do processo de produção, afastamento justificado através da alegação da fragilidade e da dependência da criança. No entanto, tal alegação mascara as circunstâncias ideológicas que, tornando a criança incapacitada para a ação, possibilitam a manipulação e o isolamento do infante.

O Estado, portanto, com a intenção de buscar um equilíbrio do sistema capitalista que favorecesse a burguesia, procedeu ao incentivo e ao estímulo às famílias proletárias para que estas matriculassem seus filhos na escola. Com essa ação, a difusão da leitura nos diversos níveis sociais e faixas etárias, e não apenas nos níveis eruditos, tornou acessível a um público maior a assimilação cotidiana das informações, afirma Zilberman (2003).

A expansão do mercado editorial, a ascensão do jornal como meio de comunicação, a ampliação da rede escolar, o crescimento das camadas alfabetizadas – todos estes são fenômenos que se passam durante o Iluminismo [...] O ler transformou-se em instrumento de ilustração e sinal de civilidade. É o que destaca Dieter Baacke¹⁹ ‘a leitura representa originariamente a arte burguesa, que é um elemento da cultura burguesa.’ (ZILBERMAN, 2003: 55)

Este papel central desempenhado pela leitura na sociedade burguesa ao mesmo tempo em que é fruto da difusão de tal hábito, torna necessária a continuidade e a propagação cada vez maior do mesmo, o que, como sustenta Zilberman (2003), pode ser visto como um processo de industrialização da cultura que, de alguma maneira, representou a

18 DONZELOT, Jacques. **The policing of families**. Nova York: Pantheon Books, 1979.

19 BAACKE, Dieter. **Der junge Leser in Sozialisationsprozess Zur Konstitution von Realität**. 16th IBBY-Congress. Germany: Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V., 1978. Citado por Zilberman (2003: 55).

socialização do conhecimento. O estabelecimento das escolas e da literatura infantil corrobora tal projeto, integrando a criança ao mundo burguês. Esse mecanismo de difusão da leitura, ao mesmo tempo, reforça em sua prática “[...] o individualismo e o isolamento, processos que a criança passa a vivenciar desde cedo [...]” (ZILBERMAN, 2003: 56). Concomitantemente, o fortalecimento do mercado editorial destinado à publicação de obras da literatura infantil e juvenil se estabelece em torno da escola, vinculado ao projeto pedagógico de sua maior patrocinadora e consumidora. Embora algumas rupturas para com as normas estabelecidas tenham se feito tão precocemente na história da literatura infantil em títulos como *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carroll, sua função pedagogizante ainda se faz viva no momento atual em diversos de seus títulos. Na seção intitulada *Literatura infantil entre normatividade e ruptura*, de seu livro *Literatura infantil na escola*, Zilberman (2003: 176) afirma a esse respeito:

Com efeito, a caracterização da obra literária evidencia o dilema da literatura infantil. Se esta quer ser literatura, precisa integrar-se ao projeto desafiador próprio a todo o fenômeno artístico. Assim, deverá ser interrogadora das normas em circulação, impulsionando seu leitor a uma postura crítica perante a realidade e dando margem à efetivação dos propósitos da leitura como habilidade humana. Caso contrário, transformar-se-á em objeto pedagógico, transmitindo a seu receptor convenções instituídas, em vez de estimulá-lo a conhecer a circunstância humana que adotou tais padrões. Debatendo-se entre ser arte ou ser veículo de doutrinação, a literatura infantil revela sua natureza; e sua evolução e seu progresso decorrem de sua inclinação à arte, absorvendo, ainda que lentamente, as contribuições da vanguarda, como se pode constatar no exame da produção brasileira mais recente.

E é justamente na análise dessa produção recente, nas duas versões de *Chapeuzinho Vermelho* escolhidas, que nos debruçaremos mais adiante. Pois, como ressalta Zilberman (2003: 177), acerca das adaptações artísticas dos contos de encantamento: “Cabe verificar, num primeiro momento, o que se passa com o conto de fadas [...] da análise das criações mais recentes poder-se-á verificar o engajamento com uma arte renovadora, retirando daí seu valor.” Vejamos, pois, como se caracteriza o contexto específico de produção e de edição destes contos, tomados como representantes do período moderno no *corpus* desta pesquisa.

Iniciamos, por questões estritamente cronológicas, com o conto de Guimarães Rosa, erudito autor brasileiro nascido no início do século XX (1908), reconhecido internacionalmente por sua primorosa obra que inclui poemas, contos, novelas, colaborações em jornais, além do romance *Grande sertão: veredas*.

Tomaremos por base Khalil (2005), em seu artigo intitulado *Labirintos literários: suportes e materialidades*, no qual a autora procede a uma verificação da modificação da materialidade textual da história *Fita Verde no Cabelo* nos diferentes suportes em que a

mesma veiculou (jornal, coletânea de contos destinada a adultos e livro destinado ao público infantil) com base nos conceitos de enunciado de Foucault. Segundo a autora, o conto *Fita verde no cabelo: nova velha estória*, foi publicado pela primeira vez no jornal *O Estado de São Paulo* de 8 de fevereiro de 1964, no período politicamente instável das últimas semanas do governo de Jango que antecederam o golpe militar em 31 de março e o AI-1 (Ato Institucional número 1) em 9 de abril de 1964, o qual instaurava a ditadura. Para a autora, o conto apresenta claramente, desde o título e do subtítulo até sua estrutura, que em muito se assemelha à versão de Perrault, sua ligação com o tal conto de fadas. À respeito de sua primeira veiculação, a autora destaca:

O leitor que se encontrava no horizonte de recepção dessa edição em jornal de 'Fita verde no cabelo', porém, não era a criança [...]; era o adulto, [...] envolvido num contexto político conturbado [...]. Fazendo uso de uma história comumente dirigida ao público infantil, Guimarães Rosa recriou-a e também inventou o público – adulto – do jornal com o conto rosiano. Não é comum em jornais a presença de textos regidos pelo tradicional 'Era uma vez...'. Nesse caso, o leitor, possivelmente teve, em primeiro lugar, que se desvencilhar de preconceitos literários ('adulto não lê histórias para crianças'), e, em segundo, operar a relação das imagens do conto com a dos outros textos do mesmo jornal. [...] Nessa rede de textos, o conto rosiano, um enunciado de base essencialmente metafórica, *deformava* as imagens para possibilitar uma nova *leitura* da referida situação. (KHALIL, 2005: 201-203, grifos da autora)

Khalil (2005) prossegue associando as escolhas de Rosa pela fita verde no lugar do chapéu vermelho argumentando que enquanto o chapéu simboliza a superioridade e o poder, a fita simboliza a união, o laço, a vitória, a realização, o triunfo. Por outro lado, enquanto a cor vermelha tem relacionados os sentidos de sangue e força (além disso, devemos acrescentar a possível preocupação de Rosa com uma provável associação da cor vermelha com o comunismo, como ocorreu a Franco na Espanha, ao ordenar que se modificasse o nome '*Caperucita Roja*' para '*Caperucita Encarnada*' como destaca González Marín (2005)), a cor verde simboliza a esperança e, em nosso país, o sentimento de nacionalismo. A morte da avó no conto é comparada por Khalil (2005) à situação do Brasil em 1964, e a perda da fita verde no caminho remetida à perda da esperança e do sonho por um país melhor. A escolha de Rosa por adaptar a versão de Perrault e não a dos Grimm, segundo a autora, está relacionada à tragicidade dessa primeira, guardando paralelo ao contexto trágico vivido pelo povo brasileiro, diante do qual se anunciava a catástrofe política que veio a se consumir em abril: “[...] a ditadura. A liberdade do país seria tolhida, 'devorada'.” (KHALIL, 2005: 202).

Em 1970, cinco anos depois de sua primeira veiculação, o conto é publicado no livro *Ave, palavra*, uma coletânea póstuma de contos do autor, ainda destinado prioritariamente a um público adulto que vivia em plena ditadura militar, mesmo podendo ter sido lido por

crianças e jovens, como nos alerta a autora. “Em 1992, vinte e oito anos após a publicação [...] no jornal **O Estado de São Paulo**, e vinte e dois anos após a sua publicação no livro **Ave, palavra**, surge uma edição do conto dirigida ao público infantil e juvenil.” (KHALIL, 2005: 204, grifos da autora). Publicado pela editora Nova Fronteira e ilustrado por Roger Mello, o conto recupera, portanto, o público original de *Chapeuzinho Vermelho*, ao ser 'adotado' pelo mercado editorial da literatura infantil (utilizamos esta publicação em nossa pesquisa). Nesse âmbito, destaca Khalil (2005), as possibilidades de interpretação do conto se ampliam em virtude das características próprias desse novo suporte e gênero textual assumido, de modo que, para além da interpretação política, comumente é feita, doravante, a relação do conto com reflexões acerca da morte, portanto, com o aspecto finito do ser humano. Seria então este um conto de cautela? Talvez um princípio de cautela estivesse presente, o mesmo que aponta para o perigo representado por algo que se faz invisível. Poderíamos, pois, nos perguntar: por que razão sobrevive o medo do lobo: um lobo que não existe? Considerando o medo, esse mesmo medo que nos aflige sem se mostrar, à respeito do qual nos acautela Rosa, apontaríamos com restrições: para o aspecto 'cautela' deste conto, assim como para o seu caráter educativo (apenas no que tange à relação entre esse mercado editorial e a escola), e para o seu caráter infantil (no que diz respeito à sua editoração em formato de livro infantil). Uma análise efetivada a partir dos duplos do homem, suas positivities e o poder do discurso apontados por Foucault (1968, 1987, 2007, 2008) talvez possam nos indicar caminho mais claros para essas questões.

Passemos ao segundo conto moderno que compõe o nosso *corpus*, escrito por Francisco Buarque de Holanda, compositor, poeta, romancista, dramaturgo, considerado por muitos um dos maiores nomes de todos os tempos da música popular brasileira. Nascido em 1944, Chico inicia oficialmente sua carreira no 1º Festival da TV *Excelsior* (SP) no ano de 1964, ano de publicação da primeira versão do conto de Guimarães Rosa e do golpe militar. Atuando politicamente durante o período ditatorial, o artista publica, em 1979, o livro infantil *Chapeuzinho Amarelo*, enquadrando-se no movimento de ruptura para com as normas estabelecidas socialmente. O conto, publicado inicialmente pela editora Berlendis e Vertecchia, com ilustrações de Donatella Berlendis, foi considerado 'altamente recomendável para crianças' pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) no ano de sua publicação, tendo sido também editado pelo Círculo do Livro. A partir de 1997 a editora José Olympio assumiu a edição da obra com ilustrações de Ziraldo, pelas quais a obra recebe em 1998 o 'Prêmio Jabuti de Ilustração' (utilizamos esta publicação em neste trabalho).

Buarque (2003), ao mesmo tempo que possibilita uma leitura que questiona a dependência feminina, propõe uma personagem que sem auxílio masculino vence o lobo, e, mais do que isso, vence o medo do lobo (que é o que lhe concede existência). Sua bem sucedida empreitada se dá justamente pelo fato de que tal ruptura, extrapolando o aspecto ideológico da crítica feminista, alcança a fragmentação da palavra. Zilberman (2005: 99), em sua obra *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*, afirma categoricamente: “Chico Buarque de Holanda fez a sua *Chapeuzinho Amarelo* [...] desafiar o estereótipo da menina medrosa, ao dessacralizar o lobo mau.” Cunha (2002), que analisa o conto em seu livro *Literatura infantil: teoria e prática*, ao referir-se ao trecho em que o lobo, transformado em bolo, sente medo de ser comido com vela e tudo pela menina, destaca: “Temos, aí, a inversão dos papéis.” Colomer (1996), em seu artigo *Eterna Caperucita: la renovación del imaginário colectivo*, ao apontar para as características das versões de *Chapeuzinho Vermelho* que predominaram em determinadas épocas, afirma que a partir da década de 70 tornou-se frequente a inversão de papéis nas versões desse conto (nesse caso específico detectamos uma inversão entre a menina e o lobo). Lajolo e Zilberman (1984), em *Literatura infantil brasileira: história e histórias* acrescentam que a espinha dorsal dessa obra é

[...] o poder emancipador da palavra [...]. Na reescrita, o lobo passa a simbolizar uma espécie de arquétipo dos medos infantis [...]. A superação do medo decorre de um trabalho com a palavra, a partir de sua decomposição em sílabas e da inversão destas. [...] é um texto que tematiza a relação da palavra com as coisas e sugere o poder da linguagem na transformação da realidade. (LAJOLO E ZILBERMAN, 1984: 156)

Coelho (2006) em seu *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*, afirma a esse respeito:

Note-se, pois, a arte com que Chico Buarque satiriza o *medo do lobo*... não só no nível da mensagem, mas também no nível da palavra: a própria linguagem que dá corpo à interdição e ao medo transformada [...] com a plena consciência do autor de que toda realidade humana só se concretiza, verdadeiramente, no momento em que encontra uma linguagem que a expresse e a transforme em realidade concreta [...] (COELHO, 2006: 166, grifo da autora)

Portanto, da mesma forma como o medo de um lobo que não existe se faz presente para a menina 'Fita Verde no Cabelo', 'Chapeuzinho Amarelo' “[...] tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Um LOBO que não existia.” (BUARQUE, 2003, grifo do autor). Poderíamos, nesse ponto, repetir a pergunta sugerida anteriormente com relação ao conto de Rosa, desta vez destinada ao conto de Buarque: por que razão sobrevive o medo do lobo: um lobo que não existe? Apontando para o medo, seria este, portanto, um conto de cautela? Talvez ao nos indicar os perigos da própria palavra, ou os perigos inconscientes presentes mesmo em quem se precavê e se

acautela aos extremos, ou mesmo ao nos alertar para o que na palavra, através do impensado, subjaz. Na prática, porém, parece-nos (como temos observado junto a educadores em cursos de formação) que este conto assumidamente destinado a crianças tem se prestado à educação mais para se trabalhar os medos imediatos dos pequenos, como frequentemente se busca trabalhá-los na escola (para que, por exemplo, a criança não chore ao estranhar: a própria escola, a luz apagada, a ausência dos pais no cotidiano escolar) do que para o 'medo' dentre as tantas verdades e poderes constituídos na e pela própria palavra, que é quem diz.

Portanto, no que diz respeito à classificação de ambos os contos modernos por nós utilizados, optamos por considerá-los como pertencentes ao gênero literatura infantil. Considerando-se o mercado editorial em sua relação com a educação, ambos se destinam, nesse sentido, à escola (se não na sua produção, mas o seu processo de editoração, publicação, divulgação e venda), mas de uma forma distinta daquela que caracterizou *Le petit chaperon rouge* como um conto infantil destinado à educação. Retornando à pergunta, tentando respondê-la agora para os dois casos, à guiza de conclusão: tais contos, assim como o medieval e o clássico, poderiam ser considerados contos de cautela? A esse respeito, Colomer (1996: 18) afirma que, de todos os modos, a evolução de um conto popular como *Chapeuzinho Vermelho* desde sua versão como conto moral às suas versões como exploração do imaginário coletivo, mostram a distância percorrida pela literatura infantil desde sua intenção admonitória até sua ênfase atual no jogo literário. No entanto, acrescentamos, o 'medo' permanece presente nestas versões na ausência do lobo, na morte, na finitude, nas ameaças à liberdade, na reflexão, no sonho, no impensado, na temida palavra 'lobo' e até mesmo na palavra 'medo'. O mesmo 'medo' se nos apresenta na forma do panóptico moderno diário sustentado pelos meios de comunicação, pelos sites de relacionamento que se multiplicam na *internet*, por *reality shows* que entram em nossa casa, por satélites que monitoram os caminhos que percorremos todos os dias, pelas câmeras de vigilância localizadas nas esquinas, nos elevadores, nas lojas. O 'medo' também se faz presente: na finitude que ronda a vida desde sua aurora e no impensado que nos espreita insuspeitada e inconscientemente; na frágil e tênue linha que liga a sobrevivência dos indivíduos às normas de convívio humano num mundo em que um mercado global de trabalho e produção as dita, e; por fim, na linguagem que nos cerca, que nos contém, que nos faz humanos, na qual nos fazemos presentes sempre em fragmentos humanos. Uma linguagem que é quem fala, pois ela mesma é quem nos diz quem somos, até onde somos, a que medos sucumbimos, em que objetos nos tornamos, a que instituições servimos. Sim, ela, a linguagem, instância que se

nos faz tangível em sua materialização por intermédio da referenciação e que nos aprisiona a uma vontade de verdade. A mesma linguagem que nos espreita e nos antecede, e que nos faz temê-la e desejá-la, na sua instância mais voraz: o discurso.

4.3.3.1. Análise linguística dos contos modernos

Iniciamos pelo conto *Fita Verde no Cabelo* buscando, a partir dos opostos semânticos de base /perigo/ versus /cautela/, os termos evidentes neste conto em questão. Uma observação mais atenta do texto nos traz a possibilidade de trocarmos o termo /perigo/ pelo termo /medo/ (a proximidade entre tais termos já foi apresentada anteriormente) e da substituição do termo /cautela/ pelo termo /juízo/. Esta última troca pode se respaldar nas acepções dos vocábulos: 'juízo' como "Faculdade intelectual que compara e julga. **2** Apreciação, conceito. [...] Sensatez, siso, tino." (MICHAELIS, 2000: 1207); 'ajuizado' como "Que tem juízo; sensato, judicioso, prudente, ponderado." (MICHAELIS, 2000: 88), e; 'prudente' como "Que não procura o perigo; cauteloso, previdente, circunspecto." (MICHAELIS, 2000: 1720). A oposição semântica de base para a produção de sentido nesse conto é /medo/ versus /juízo/. No que diz respeito aos termos contraditórios, teríamos: /não medo/ contraditório a /medo/ e /não juízo/ contraditório a /juízo/. Os contraditórios /não medo/ e /não juízo/ seriam, pois, subcontrários entre si. No entanto, no que diz respeito a euforia e disforia, seria necessário efetivarmos a ordenação do percurso sintático de nível profundo com base em algumas considerações de Fiorin (2006) para discorrermos acerca desses aspectos.

Se, por um lado, Fiorin (2006: 23) afirma que "No discurso, termos contrários ou subcontrários podem aparecer reunidos. Teremos então termos complexos (reunião dos contrários *a* e *b*) ou neutros (conjunção dos subcontrários *não a* e *não b*)." (FIORIN, 2006: 23), por outro lado, reiteramos, o autor considera que o percurso sintático profundo se manifesta em sua inteireza num texto narrativo (por exemplo: *a*; *não a*; *b*). Relembrando que aparentemente os textos analisados pelo autor foram tomados a partir de uma base de produção de sentido própria a cada texto, acreditamos que uma análise de narrativas escritas em períodos diferentes que utilizem, para efeito de comparação entre todos os textos uma única oposição semântica de base (com variações terminológicas mínimas) possa trazer à tona percursos sintáticos distintos dos percursos sintáticos profundos inteiros, acreditamos ainda que as diferenças destes percursos sintáticos profundos possam evidenciar aspectos específicos de cada período em questão.

Para detectarmos o percurso sintático fundamental, dividimos o conto em três blocos, agrupando nestes seus elementos superficiais:

a) a menina segue, sem medo ou juízo, para a casa da avó: 'todos com juízo suficiente, menos uma meninazinha, a que por enquanto' (2-3), 'viu só lenhadores [...] mas o lobo nenhum, desconhecido, nem peludo. Pois os caçadores tinham exterminado o lobo' (8-9), 'Então ela, mesma, era quem dizia' (9-10), 'E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo e não o outro, encurtoso.' (13);

b) uma sequência específica de fatos ocorridos no caminho e na casa da avó caracteriza-se pela 'evidência' ou pela 'pressuposição da presença' de elementos do saber moderno, sejam eles: **o cogito-impensado**, 'sua sombra também vinha-lhe correndo, em pós' (14-17); **o distanciamento e a retomada da origem**, no trecho 'depois [...] das horas, que a gente não vê que não são' (12); **o empírico-transcendental**, 'depois daquele moinho que a gente pensa que vê' (11-12), 'Divertia-se com ver as avelãs no chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto passa por elas passa.' (14-17); **a analítica da finitude**: a qual permeia todo o conto, apresentando-se junto ao primeiro bloco no trecho em que se apresenta o ciclo da vida: 'velhos e velhas que velhavam' (1), 'homens e mulheres que esperavam' (2), 'meninos e meninas que nasciam e cresciam' (2), surgindo depois em: 'falar apagado e fraco e rouco' (25), 'vem para perto de mim, enquanto é tempo' (27), 'braços tão magros [...] mãos tão trementes' (30), 'não vou poder nunca mais te abraçar' (31), 'lábios, aí, tão arroxeados' (32), 'não vou nunca mais poder te beijar' (33), 'que olhos tão fundos e parados nesse rosto encovado, pálido' (34), 'não estou te vendo, nunca mais [...] gemeu' (35); este tema é retomado ainda no bloco final: 'ausente [...] frio, triste e tão repentino corpo'; além do poder de fala da **linguagem** presente no deslocamento do texto desde o primeiro bloco quando o 'lobo' (8-9) é inexistente, quando o 'medo do Lobo' (37) surge embora não exista 'lobo'. (em todo esse bloco não visualizamos em destaque a presença dos opostos nem dos contrários);

c) diante da morte da avó evidenciam-se na menina o medo e o juízo: 'mais se assustou' (36) 'como se fosse ter juízo pela primeira vez' (36), 'eu tenho medo do Lobo' (37), 'se lançou em cima da Chapeuzinho vermelho e a comeu' (50).

Apontando para o sentido dos blocos destacados, já indicados na própria divisão destes, a partir de elementos superficiais podemos observar a ausência do juízo e do medo no

primeiro bloco, a presença no segundo bloco de elementos concernentes à *episteme* moderna, sejam eles os duplos do homem e o poder da linguagem, e, no terceiro bloco, a manifestação do medo e do juízo na menina. Duas das positivities modernas (vida e linguagem) permeiam todos os blocos: a vida relacionada com a finitude, e o poder da linguagem ao evocar o medo. Neste conto temos um percurso sintático profundo iniciado pela conjunção de subcontrários /não juízo/ e /não medo/ e finalizado pela reunião dos contrários /juízo/ e /medo/, entremeado e mesmo permeado, pelos duplos do homem, portanto, pelas suas positivities modernas (dos quais prepondera neste conto a analítica da finitude, que inclusive permeia toda a narrativa), e pelo poder da linguagem. O percurso poderia ser definido como: conjunção não juízo e não medo, o 'ser do homem no fundamento das positivities' e o 'ser da linguagem', conjunção juízo e medo, não sendo possível afirmar que um termo ou outro seja eufórico:

Não juízo		Ser do Homem: Duplos/positivities		Juízo
Não medo		Ser da Linguagem		Medo

Esta possibilidade, embora venha de encontro às afirmações de Fiorin (2006) acerca da necessidade da presença do percurso sintático fundamental inteiro nas narrativas, pode ser justificada a partir de uma citação do próprio autor: “Em *Justine*, de Sade, [...] a cada ação executada segundo os ditames da moral cristã corresponde um castigo e não uma recompensa.” (FIORIN, 2006: 31), o que pode indicar a junção, no período moderno, de contrários e de subcontrários que se excluíam mutuamente no período anterior. Essa possibilidade pode ser respaldada pela fala de Foucault (1968: 278-280), que afirma acerca desta obra de Sade:

Talvez *Justine* e *Juliette* se encontrem, no momento em que nasce a cultura moderna, na mesma posição que *D. Quixote*, entre a Renascença e o classicismo. [...] Sade atinge o termo do discurso e do pensamento clássicos. Reina exactamente nesse limite. A partir dele, a violência, a vida e a morte, o desejo, a sexualidade, vão estender, por debaixo da representação, uma imensa extensão de sombra que tentamos agora retomar segundo as nossas possibilidades, no nosso discurso, na nossa liberdade, no nosso pensamento. Mas o nosso pensamento é tão tacanho, a nossa liberdade tão submissa, o nosso discurso tão monótono que é mister que nos demos conta de que no fundo essa sombra de baixo é de uma dificuldade inextrincável.

Dando prosseguimento à nossa análise, o percurso figurativo da semântica discursiva, que nos dará base para organizar os temas subjacentes fundados no poder e saber modernos, é descrito a seguir: 'velhos e velhas que velhavam', 'homens e mulheres que esperavam', 'meninos e meninas que nasciam e cresciam', 'meninazinha', 'mãe', 'avó', 'outra e quase igualzinha aldeia', 'lenhadores', 'lobo nenhum, desconhecido, nem peludo', 'moinho, que a gente pensa que vê', 'caminho de cá, louco e longo e não o outro, encurtoso', 'sombra', 'avelãs do chão não voarem', 'borboletas nunca em buquê nem em

botão', 'cada uma em seu lugar as plebeinhas flores', 'cama', 'falar apagado e fraco e rouco', 'braços tão magros', 'mãos tão trementes', 'lábios [...] tão arroxeados', 'olhos tão fundos e parados', 'rosto encovado, pálido', 'Lobo', 'frio, triste e tão repentino corpo'.

Os temas, ganhando sentido a partir do percurso figurativo, apontam por um lado para o **percurso temático do saber dos duplos do homem**, relacionado às suas três grandes positivities modernas e representado pelos quatro duplos apresentados por Foucault (1968: 406-437): a) **infinitude-finitude**: presente na inversão do ciclo da vida: 'velhos e velhas que velhavam', 'homens e mulheres que esperavam', 'meninos e meninas que nasciam e cresciam', e na decrepitude e morte da avó na presença da menina, figuras que estampam claramente a analítica da finitude, na qual o homem se dá conta de que é um ser finito. Além disso, a fita verde remete-nos, por um lado a laço (fita), por outro à vida (posto a cor verde simbolizar viço, esperança, rebento). A fita perdida pode nos remeter, pois, à finitude, à ruptura do laço que liga à vida; b) **empírico-transcendental**: figurado no trecho alude à ilusão do próprio pensamento de que se vê o moinho e à diversão por parte da menina com acontecimentos corriqueiros e normais, portanto empíricos, ligados por exemplo ao fato das avelãs não voarem, das borboletas não se apresentarem em buquê nem em botão, e, por fim, ao aspecto transcendental da morte da avó; c) **cogito-impensado**: a sombra da menina lhe vinha em pós, assim como a consciência, o juízo, que em contato com a finitude traz à tona o medo inconsciente o qual lhe segue no encalço, apesar de aparentemente inexistir (fora de juízo) tal como o lobo inexistente. O medo nela dormita em seu juízo 'por enquanto' insuficiente; d) **o distanciamento e a retomada da origem**: o trecho 'depois [...] das horas, que a gente não vê que não são' aponta para a afirmação de Foucault (1968: 438): “Tal tarefa [de distanciamento e retomada da origem] implica que seja examinado tudo o que pertence ao tempo [...] de maneira que surja a brecha sem cronologia nem história donde promana o tempo.”

Por outro lado podemos indicar o **percurso temático do poder do controle do discurso, do poder da linguagem** na instituição do 'medo' na e através da palavra (quem fala é a palavra). Embora não exista 'lobo nenhum, desconhecido, nem peludo' (pois os lenhadores o exterminaram), o medo, diante dos duplos que empenham a fragmentação do homem, eclode na figura do 'Lobo'. Em outras palavras, o 'medo' no homem fragmentado divide-se tal qual o próprio homem em uma **linguagem** em fragmentos. Se no período clássico o 'lobo' representava um perigo que se fazia presente, um personagem, a figura masculina que ameaça uma menina incauta, a violência sexual,

a punição aos desvios das normas, doravante o 'medo', entre: a experiência e a transcendência, a infinitude da vida e a finitude da morte, o juízo e o inconsciente, o distanciamento e retomada de sua origem na palavra, se nos apresenta em tantos fragmentos, que renuncia a necessidade de algo como um 'lobo' (por isso em minúsculas) que seja representado pela força da palavra 'Lobo' que contém os 'medos' e os duplos do homem (por isso com inicial maiúscula). Portanto, já não há necessidade da representação de um 'lobo' na palavra, pois que o 'medo' subsiste nesta, o 'medo' preexiste pela e na linguagem que antecede o homem, como observaremos na próxima e última análise.

No conto *Chapeuzinho Amarelo*, por sua vez, os termos opostos semânticos de base se nos apresentam como /medo/ versus /cautela/, sendo o termo /perigo/ substituído pelo termo /medo/, como no conto anterior. Os termos contraditórios seriam portanto: /não medo/ com relação a /medo/ e /não cautela/ com relação a /cautela/, sendo, pois, /não medo/ e /não cautela/, subcontrários entre si. Verifiquemos como se daria o percurso sintático profundo para verificarmos a existência ou não de euforia e disforia.

O relato em questão será dividido em quatro blocos para observarmos como se nos apresenta o percurso sintático profundo a partir do agrupamento dos seus elementos de superfície:

a) a menina age com extrema cautela e tem muito medo, sobretudo do LOBO (1-30): 'Chapeuzinho Amarelo' (1, 27), a cor amarela tem relação com o medo (no sentido coloquial, pode-se dizer: 'fulano amarelou' para dizer que 'alguém teve medo'); 'Amarelada' (2), 'amarelinha' (14); 'medo' (2, 3, 15, 18, 23, 26, 28, 29, 30) ; 'medo de tudo' (3), 'estremecia' (12); a sequência de advérbios de negação que denota sua extrema cautela é listada da linha 5 à linha 23 : 'não ria' (5), 'Em festa, não aparecia' (6), 'Não subia escada' (7), 'nem descia' (8), 'Não estava resfriada mas tossia' (9-10), 'Não brincava mais de nada' (13), 'nem de amarelinha' (14), 'nunca apanhava sol' (17), 'Não ia pra fora pra não se sujar' (19), 'Não tomava sopa pra não se ensopar' (20), 'Não tomava banho pra não descolar' (21), 'Não falava nada pra não engasgar' (22), 'Não ficava em pé com medo de cair' (23); são apresentados elementos comumente relacionados aos medos infantis: 'trovão' (15), 'cobra' (16), 'sombra' (18), 'pesadelo' (26); são citados elementos que geralmente não causam medo em criança: 'conto de fada' (11) e brincar de amarelinha (13-14); o medo se avulta: 'medo mais que medonho' (29); 'LOBO' (30).

b) nesse trecho o LOBO é apresentado como uma possibilidade remota, o medo da

menina é caracterizado e em seguida o LOBO surge tangível, numa sequência caracterizada pela evidência ou pela pressuposição da presença dos duplos do homem moderno (31-60) - 'LOBO' (31, 37, 42, 43, 45, 46, 47), 'medo' (40, 41 (3 vezes)) - sejam eles: **o cogito-impensado**: pressuposto em 'sombra' (18 - do bloco anterior), 'pensar' (45), 'sonhar' (46), 'esperar' (47); e relacionado ao inconsciente: 'buraco' (34), 'teia de aranha' (35) e 'terra estranha' (36); **o distanciamento e a retomada da origem**: no trecho 'morava lá pra longe' (32), 'do outro lado da montanha' (33), 'buraco da Alemanha' (34); **o empírico-transcendental**: 'LOBO que nunca se via' (31), 'nem existia' (38), 'topou com ele' (48), 'carão' (50), 'olhão' (51), 'jeitão' (52), 'bocão' (54), 'capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa' (55-60); **a analítica da finitude**: surge no bloco anterior do conto em 'Não subia' (7), 'nem descia' (8), 'tossia' (10), 'Não brincava' (13), 'nunca apanhava sol' (17), 'Não ia pra fora' (19), 'Não tomava sopa' (20), 'Não tomava banho' (21), 'Não falava' (22), 'Não ficava em pé' (23), 'Então vivia parada, deitada, mas sem dormir' (24-25); As três grandes positivities (a **vida**, o **trabalho** e a **linguagem**) se fazem presentes na finitude, pois “No fundamento de todas as positivities empíricas [...] descobre-se uma positividade” (FOUCAULT, 1968: 410). Dentre elas, porém, a **linguagem** predomina no próximo bloco e no bloco final;

c) neste bloco a menina perde o medo do 'LOBO', ele torna-se um 'lobo' e tenta fazer com que o medo da menina retorne, em seguida ela o transforma em um 'bolo' que sente medo de ser comido por ela. Essa longa sequência se caracteriza pela evidência do poder da **linguagem** em fragmentos (61-111): 'LOBO' (62, 66, 68, 84, 86, 88, 93, 98, 105), 'lobo' (70, 72, 73, 79, 80, 81, 82, 83, 103, 104, 107, 'medo' (64, 65 (3 vezes), 67, 68, 70, 71, 76, 79, 95, 109, 110); jogando com as palavras 'LOBO' e 'medo', a menina vai perdendo aos poucos o 'medo' do 'LOBO' até que ele se torna um 'lobo' (61-73): 'perdendo aquele medo' (64), 'passando aquele medo' (67), 'ficando só com um pouco de medo daquele lobo' (69-70), 'acabou o medo' (71); o 'lobo', sem o 'medo' por parte da menina, é ridicularizado (73-83): 'chateado' (73, 83), 'envergonhado, triste, murcho e branco-azedo' (77-78), 'arremedo de lobo' (80), 'lobo sem pelo. Lobo pelado' (81-82); o 'lobo' tenta fazer o 'medo' voltar (84-98): 'gritou' (84,86), 'berrou' (88), 'gritou bem forte' (92); a menina, decidida, num jogo de palavras transforma o lobo em um bolo que passa a ter medo dela (98-111): 'Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!' (101-102), 'Já não era mais um LO-BO Era um BO-LO' (105-106), 'bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo da Chapeuzim. Com medo de ser comido com vela e tudo, interim' (107-111); as transformações das palavras se estendem da linha 133 a 140: raio/orraí, barata/tabará, bruxa/xabru, diabo/bodiá, dragão/Gãodrá, coruja/Jacoru, tubarão/Barão-Tu, bicho-papão/Pão Bichôpa, monstros-

trosmoms;

d) neste bloco chapeuzinho vence sozinha o lobo e o despreza, deixando de lado suas cautelas excessivas, e divertindo-se em transformar os medos em companheiros (112-140): 'não comeu aquele bolo de lobo' (112-113), 'come tudo' (116); sequência de negações aponta agora para coragens: 'Não tem mais medo de chuva nem foge de carrapato' (118-119); 'Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato, trepa em árvore, rouba a fruta, depois joga amarelinha' (120-123), 'inventa uma brincadeira' (129), 'transforma em companheiro cada medo que ela tinha' (130-132), neste trecho a palavra 'medo' surge apenas duas vezes, a primeira para indicar a ausência do 'medo' (118) e a segunda para mostrar que ela brinca com o 'medo' e o transforma em companheiro (132), enquanto a palavra 'lobo' se faz ausente.

Indicando o sentido desses quatro blocos, com base nos seus elementos superficiais observamos a presença de uma cautela exacerbada e de um medo enorme no primeiro bloco, a presença no segundo e no terceiro bloco de elementos do saber moderno: os duplos do homem e as suas positivities, isolando-se a linguagem, dentre estas últimas, no terceiro bloco. No quarto bloco estão ausentes a cautela e o medo da menina. Temos, pois, neste relato, um percurso sintático fundamental que se inicia com a reunião dos contrários /cautela/ e /medo/ e finalizado na conjunção de subcontrários /não cautela/ e /não medo/, intercalados, tais trechos, por um bloco em que se evidenciam e destacam os duplos do homem, portanto o ser do homem em suas positivities modernas, e o ser da linguagem em fragmentos fundando outro bloco. O percurso poderia ser definido, portanto, como: conjunção juízo e medo, duplos do homem/linguagem, conjunção não juízo e não medo, não se estabelecendo de forma definida o caráter de euforia e disforia dos termos:

Cautela		Ser do Homem: Duplos/positivities		Não Cautela
Medo		Ser da Linguagem		Não medo

Este percurso, apresentando a conjunção entre opostos e entre subcontrários numa ordenação inversa à encontrada no conto *Fita Verde no Cabelo*, respalda a nossa hipótese de que a partir da definição de termos opostos semânticos de base no nível profundo, comuns a vários contos de diferentes períodos, pode-se apontar para características próprias destes períodos, o que tentaremos comprovar na conclusão da análise.

Resta-nos apresentar o percurso figurativo semântico em nível discursivo para organizarmos os percursos temáticos do poder e saber modernos. As figuras se dispõem

na sequência: 'Chapeuzinho Amarelo', 'medo de tudo', 'Em festa, não aparecia', 'Não subia escada', 'Não brincava [...] de amarelinha', 'nunca apanhava sol' 'Não ia pra fora', 'trovão', 'cobra', 'sombra', 'pesadelo'; 'LOBO', 'buraco da Alemanha', 'teia de aranha', 'terra estranha', 'lá pra longe' 'do outro lado da montanha', 'topou com ele', 'carão', 'olhão', 'jeitão', 'bocão', 'comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa', 'lobo', 'murcho', 'branco-azedo', 'arremedo de lobo', 'lobo sem pelo', 'Lobo pelado', 'LO-BO', 'BO-LO', 'bolo de lobo fofo', 'pudim', 'vela e tudo', 'Não tem mais medo de chuva', 'nem fogue de carrapato', 'vai à praia', 'entra no mato', 'trepas em árvore', 'rouba a fruta', 'joga amarelinha', 'primo da vizinha', 'filha do jornaleiro', sobrinha da madrinha', 'neta do sapateiro', 'inventa uma brincadeira', 'transforma em companheiro cada medo', 'raio', 'barata', 'bruxa', 'diabo'.

Com base no percurso figurativo e nos aspectos já levantados, podemos apontar em primeiro lugar para o **percurso temático do saber dos duplos do homem**, ligado às positivities modernas: a) **infinitude-finitude**: na relação da menina com o seu corpo e na série de privações que a sua cautela imprime a esse é possível vislumbrar a 'morte' da menina para a 'vida', pois, como afirma Foucault (1968: 409-410), “O modo de ser da vida e aquilo mesmo que faz que a vida não exista sem me prescrever as suas formas, são me dados, fundamentalmente, pelo meu corpo. [...] uma finitude [...] é marcada pela espacialidade do corpo [...]”. Mais adiante na história a menina retoma a sua 'vida', invertendo a situação; b) **empírico-transcendental**: se nos apresenta na figura de um LOBO que nunca se via, que talvez nem existisse, mas que se apresentava através do medo que o mantinha presente e que promovia a sua materialização empírica a ponto desse personagem ter surgido diante da menina com jeito, cara e olhos de lobo e mesmo com uma boca enorme capaz de comer elementos fantasiosos dos contos de fadas (avós, caçador, rei, princesa) e coisas reais (sete panelas de arroz). Empírico e transcendental se mesclam; c) **cogito-impensado**: a sombra da qual a menina tem medo, assim como os sonhos e pesadelos, ou mesmo o 'buraco' 'cheio de teia de aranha' que ficava 'numa terra [...] estranha' e distante onde o lobo morava, remetem-nos ao inconsciente, impensado. Por outro lado, o fato da menina pensar e esperar o lobo remete-nos ao pensamento, ao cogito, unindo-se os duplos opostos; d) **o distanciamento e a retomada da origem**: a distância que separa a menina do lobo remete a tempos remotos, em alguns casos ao tempo impreciso e sem origem definida dos contos de fadas (Era uma vez, 'Era a Chapeuzinho Amarelo') e, indiretamente, ao tempo em que os mesmos foram escritos ('lá pra longe', 'do outro lado da montanha', 'Alemanha'), ao mesmo tempo, a origem dada às coisas através da linguagem é evidente ao observarmos que pode-se

distanciar ou retomar a origem do 'lobo' e do 'medo' por intermédio da sua constituição discursiva; as três grandes positivities (a **vida**, o **trabalho** e a **linguagem**) se fazem presentes na finitude: “No fundamento de todas as positivities empíricas [...] descobre-se uma finitude” (FOUCAULT, 1968: 410), dentre elas, porém, a **linguagem** faz-se presente predominantemente no terceiro bloco e no bloco final, destacados no percurso temático do poder da linguagem.

Num segundo momento apontamos, portanto, para o **percurso temático do poder do controle do discurso, do poder da linguagem** que também institui, como na história anterior, o 'medo' na e através da palavra que é quem fala no período moderno. Se por um lado, dentre os medos da menina é perceptível um temor do discurso: 'Não falava nada pra não engasgar', por outro lado ocorre a descoberta de que o 'medo' não é inerente ao 'lobo', assim como o próprio 'lobo' já não é mais representado na palavra 'lobo' como antes se fazia no período clássico, de modo que a linguagem doravante é quem constitui os nossos medos, ocultando-os nas palavras, no discurso que tememos para que o nosso temor do discurso proteja a vontade de verdade que lhe subjaz. Se por um lado o 'LOBO' (todo em maiúsculas) aparentemente não exista, os duplos da menina o trazem à tona.

Portanto, o 'LOBO', assim como os 'medos' e o próprio homem, subsiste rarefeito na linguagem em fragmentos. Após encontrar com o 'LOBO', a ausência do 'medo' faz com que o 'lobo do qual não se sente medo' passe a ser indicado pela palavra 'lobo' (em minúsculas). Embora o personagem lobo tenha gritado a palavra do seu nome 'LOBO' para que o medo voltasse, a menina, ao descobrir o poder da palavra brinca com a fragmentação da linguagem. É quando nos faz possível observar de que maneira os aspectos fonéticos dos modernos estudos da linguagem iniciados no século XIX se nos apresentam claramente na transformação produzida na história ao promover-se uma simples troca das sílabas numa evidente subversão linguística. O 'LO-BO' torna-se um 'BO-LO', passando a ter medo da menina, invertendo-se a situação. A subversão linguística se estende para outros significantes: 'raio' torna-se 'orrai'; 'barata' vira 'tabará', 'bruxa' passa a ser 'xabru', 'diabo' é transformado em 'bodiá', 'dragão' em 'Gãodrá', 'coruja' em 'Jacoru', 'tubarão' em 'Barão-Tu', e o 'bicho-papão' em 'Pão Bichôpa', enfim, os 'monstros' tornam-se 'trosmons'.

Essa detecção da fragmentação da linguagem, fenômeno moderno, é evidente na obra *Alice através do espelho e o que Alice encontrou por lá* (1872), de Lewis Carrol, autor de

Alice no país das maravilhas (1865). O escritor, um dos pais da literatura *nonsense*²⁰ vitoriana, põe em questão em suas obras o racionalismo e as certezas do realismo vitoriano através da denúncia do absurdo das regras e valores que regem a vida do homem, denúncia esta que resulta em uma subversão das leis naturais e mesmo em uma subversão linguística: 'a invenção da linguagem', presente em sua obra, como nos aponta Coelho (1985). Vale ressaltar que esta subversão linguística, exemplificada na estrofe de introdução e desfecho do poema *Jabberwocky*, (nota de rodapé) põe em prática elementos dos quatro segmentos teóricos filológicos apresentados no início do século XIX: por Schlegel, através da obra “[...] *Língua e filosofia dos indianos* (1808), da *Deutsche Grammatik*, de Grimm (1818), e do livro de Bopp sobre o *Sistema de conjugação do Sânscrito* (1816).” (FOUCAULT, 1968: 369). Sejam tais segmentos: a *análise interior*, que trata da forma como a língua caracteriza a si mesma distinguindo-se das outras, posto cada língua ter um espaço gramatical autônomo, de modo que se possa transitar de uma língua a outra sem que se tenha que passar pelo domínio da representação, e sim através dos modos de combinações, sejam eles a justaposição e o sistema de flexões; as *variações externas*, através da qual a linguagem é “[...] tratada como um conjunto de elementos fonéticos.” (FOUCAULT, 1968: 374); a *teoria nova do radical*, possibilitando que se encontre o radical a partir do qual a palavra foi formada. Essa teoria nos possibilita conceber o verbo como elemento primordial da linguagem, fazendo com que a mesma, desligando-se do amálgama que a prendia ao conhecimento no período clássico, se relacione à liberdade dos homens, seja, enfim, humana, e; os *sistema de parentesco entre as línguas*, que permitem que se compare lateralmente as línguas através de suas gramáticas, estudando-se “[...] as modificações dos radicais, o sistema das flexões, a série das desinências.” (FOUCAULT, 1968: 381).

Tais elementos, concernentes à fragmentação da linguagem moderna, se fazem presentes tanto na obra de Carroll quanto na de Buarque, assim como o anúncio da presença rarefeita de um homem fragmentado em uma linguagem em fragmentos (nela presente através de seus duplos e das suas positivities).

Em seguida relacionaremos os resultados obtidos nas análises processadas para apontarmos para a conclusão da nossa análise.

20 Apresentamos, a seguir, a estrofe de introdução e desfecho de *Jabberwocky*, poema lido por Alice (no país do espelho) em um livro no qual as palavras estavam escritas ao contrário, considerado por alguns “o mais notável de todos os poemas nonsense em inglês.” (GARDNER. Nota. In: CARROL, 2002: 146): “*Jabberwocky*: 'Twas brilling, and the slithy toves/ Did gyre and gimble in the wable:/ All mimsy were the borogoves,/ And the mome raths outgrabe.” (GARDNER. Nota. In: CARROL, 2002: 144) Tradução de Augusto de Campos: “*Jaguardarte*: Era briluz. As lesmolisas touvas/ Roldavam e relviam nos gramilvos./ Estavam mimsicais as pintalouvas,/ E os momirratos davam grilvos.”(CAMPOS, 1960).

4.4 CONCLUSÕES DA ANÁLISE

Organizamos os resultados encontrados anteriormente em uma tabela para que possamos proceder à sua contraposição e comparação, delineando em seguida as conclusões da nossa análise.

Corpus: ----- Análise:	Conto medieval <i>De puella a lupellis seruata.</i>	Conto clássico <i>Le petit chaperon rouge</i>	Conto moderno I <i>Fita Verde no Cabelo</i>	Conto moderno II <i>Chapeuzinho Amarelo</i>
Oposição semântica de base	/perigo/ <i>versus</i> /salvação/	/perigo/ <i>versus</i> /cautela/	/medo/ <i>versus</i> /juízo/	/medo/ <i>versus</i> /cautela/
Euforia	/salvação/	/perigo/	-----	-----
Disforia	/perigo/	/cautela/	-----	-----
Percurso sintático fundamental	Salvação; não salvação; perigo; não perigo; salvação.	Cautela; não cautela; perigo.	Não medo e não juízo; 'ser do homem' e 'ser da linguagem'; medo e juízo.	Medo e juízo; 'ser do homem' e 'ser da linguagem'; não medo e não juízo.
Percurso temáticos: semântica discursiva	1) saber das marcas e similitude; 2) poder de Deus.	1) saber da ordem; 2) mecanismo de poder disciplinar.	1) saber dos duplos do homem; 2) poder do controle do discurso, poder da linguagem.	1) saber dos duplos do homem; 2) poder do controle do discurso, poder da linguagem.

Com base na análise dos contos pudemos destacar a formação dos temas, assim como de objetos, conceitos e tipos de enunciado relativos a estes temas, e não de outros em seu lugar (por exemplo: não visualizamos a presença, em uma dada época, de temas pertinentes a outra época ou mesmo de temas que sejam alheios ao saber e poder nos quais se enquadram), o que aponta para a constituição discursiva da referenciação com base no saber e no poder vigentes, como destacamos a seguir.

No que tange ao conto medieval, definidas as formações de temas, de tipos de enunciado, de objetos e de conceitos com base na verdade apregoada e defendida nesse contexto, acreditamos que a educação e o aprendizado da leitura e da escrita se faziam como um meio de propagar e tornar preponderante o saber de então, instituindo a continuidade do poder em voga. A vontade de verdade, pois, definindo e estabelecendo o lugar da verdade enquanto: **lugar do saber das marcas e similitudes e do poder de Deus**, protegia-se ao definir as possibilidades de constituição discursiva dos objetos de discurso e dos temas que, nos tipos de enunciado possíveis e viáveis para o ensino medieval perpetuaram-na em detrimento de um saber camponês oral que se perdeu. Podemos supor ainda: que o não-dito relativo à iniciação sexual, possível e

provavelmente inerente ao conto tradicional oral que deu origem à adaptação de Egberto, e; que a ausência de objetos referentes a este tema, estejam relacionados à censura do mesmo no âmbito religioso medieval, como destacamos na contextualização e classificação deste conto. Portanto, a evidência que se dá a partir de então ao 'significante', como instância que materializa um saber e institui um poder nos livros e textos, assim como nos discursos reconhecidamente autorizados, para além de propagar e guardar esses saber e poder, concede aos seus suportes um atributo de sacralidade. Os sujeitos são inseridos através da educação (dentre outros mecanismos de propagação e coerção do sistema) nesse modo de ver, ler, constituir, referenciar, reproduzir, defender, propagar, vigiar, punir, saber. Nesse período, perpassando todo e qualquer 'medo' ou 'perigo' que ameace o homem crente, impera soberana a 'salvação' divina, o que justifica tanto o percurso sintático: salvação, não salvação, perigo, não perigo, salvação, quanto o caráter eufórico da salvação nos quais são ressaltados e reafirmados os soberanos poderes de Deus. Sendo assim, o tema 'medo', abrangendo os aspectos destacados no conto medieval, propagou-se e estabeleceu-se nos termos apontados, constituiu-se nos temas relacionados, formou-se nos referentes indicados pelas figuras, até, e apenas até, o dado momento de descontinuidade paradigmática, no qual a vontade de verdade viu-se ameaçada por um questionamento crítico: à verdade, ao saber e ao poder que ela instaurava. Desde então o poder vigilante de Deus, os detalhes que a Ele não escapavam, a disciplina que deviam seguir os que queriam por Ele ser salvos, e o saber das marcas e similitudes, deram lugar ao poder disciplinar e ao saber da ordem. As semelhanças passaram a se contrapor às diferenças, a representação e a ordem a sobrepujar o saber das marcas. Um novo lugar da verdade no qual se instituíram os novos saber e o poder na forma das ciências da natureza e das disciplinas mantinha ainda a configuração subjacente de uma vontade de verdade protegida pela constituição discursiva do que pode ser dito e dos controles instituídos, vontade de verdade esta oculta sob a ornada linha de frente dos significantes, sob a sua emergente soberania que cada vez mais se fazia presente, difundida e preservada. Surge o período clássico.

De maneira análoga ao que ocorre com o conto medieval no nível da constituição discursiva dos seus temas, objetos, conceitos e tipos de enunciado, no conto clássico os percursos temático e figurativo são constituídos: o primeiro discursivamente através da formação de temas com base nas práticas discursivas, o segundo na efetivação do significante que advém do saber e poder clássicos, posto tanto os objetos de discurso quanto os conceitos a que se conectam tais significantes figurativos serem constituídos discursivamente, assim como os tipos de enunciado possíveis. Portanto, a existência

destes temas e não de outros na adaptação de Perrault (que supostamente teve por base um conto tradicional oral de teor próximo ao que originou o relato de Egberto) nos mostra o quanto a prática discursiva é o que constitui a referência. A própria pedagogização do sexo infantil apontado por Foucault (1988), vigente a partir do período clássico, faz-se presente neste relato marcando uma das diferenças mais gritantes entre este conto de Perrault e o de Egberto (levando-se em consideração que ambos possivelmente tiveram origem em um conto oral de iniciação sexual feminina). A vontade de verdade, pois, definindo a verdade em voga como lugar do saber da ordem, da razão, da representação, e do poder disciplinar, estabelece uma maneira de ordenar o mundo através das identidades e diferenças, do estabelecimento de normas, da vigilância e da punição, definindo as possibilidades e a viabilidade das formações discursivas e da formação de objetos de discurso, de temas, de conteúdos e de tipos de enunciado mesmo (e sobretudo) para as crianças inseridas no processo educacional (instituição também delineada em seus objetos, temas e conceitos sob a mesma égide discursiva). Este lugar destinado à verdade, propagado e guardado nos livros, textos e discursos autorizados, é agora espaço da razão, da ordenação, do 'normal' que doravante insere o sujeito nessa nova maneira de ver, ler, constituir, referenciar, representar, reproduzir, defender, propagar, vigiar, punir, saber. O 'medo', no período clássico, não mais relacionado ao auxílio constante de Deus e à sua salvação, liga-se à cautela, ao cuidado em identificar, com base nas diferenças, para melhor ordenar e racionalmente seguir às normas impostas para que não se sofra as punições, para que não se corra perigo. Essa valorização do medo e da punição justificam o percurso sintático: cautela, não cautela, perigo, e mesmo o caráter eufórico do perigo para que no leitor se acentuem a necessidade de cautela e o perigo decorrente do desvio das normas. Posteriormente, quando a entrada do homem no campo de saber promove uma alteração na verdade instituída pela vontade de verdade, temos um novo momento em que a representação clássica do 'medo' nas palavras perde espaço. Se no período clássico “O signo encerra duas ideias, uma da coisa que representa, a outra da coisa representada; e a sua natureza consiste em animar a primeira com a segunda[...]” (LOGIQUE DE PORT-ROYAL, s/d, citado por FOUCAULT, 1968: 93) de forma que o signo 'lobo' (que representa o 'lobo real' ou um 'perigo real') seja animado pelo 'perigo real' que o mesmo representa, o período moderno se caracterizará pela fragmentação da linguagem, de modo que a representação não terá mais o lugar que tinha antes, como veremos a seguir. A linguagem, nesse novo período, é quem fala, é nela que o homem, suas positivities e duplos, portanto, seu 'medo', se estabelecerá, em fragmentos, é ela quem protege, ainda,

a vontade de verdade.

No período moderno, os próprios contos se fragmentam, de antemão, ante os duplos do homem que apontam para as suas positivities. Estão também os contos imersos na fragmentação da palavra. Os percursos temáticos indicam interdiscursos que os permeiam. O percurso figurativo aponta para os objetos e conceitos relativos a um discurso no qual se dispersa um sujeito rarefeito, um homem fragmentado em duplos que se opõem. Se as versões de Perrault e dos Grimm se nos apresentam em seus interdiscursos, fazem-no de maneira mais indissociavelmente transpassadas e profundamente permeadas pelos duplos do homem e pela linguagem em pedaços que lhes entranha as frestas. O lugar da ciência do homem, do poder do discurso, da verdade instituída por essa mesma vontade de verdade que se metamorfoseia ainda oculta, sob a evidência temível dos significantes, insere os sujeitos nesses mesmos fragmentos de linguagem propagando, guardando e protegendo a vontade de verdade que institui a forma como os mesmos poderão ver, ler, constituir, referenciar, reproduzir, defender, propagar, vigiar, punir, saber. A 'cautela' não é mais o que livra do 'perigo' de ser punido, pois fatalmente: a finitude que o homem teme está prenunciada; seu 'medo' se oculta em seu inconsciente, e; o homem, em seus duplos, fragmentos e positivities, está imerso na linguagem que o controla e que o faz tremer ante o seu poder que abrange toda a rede que a institui, constitui e delinea: o discurso. O percurso sintático, portanto, justifica-se na possibilidade de que 'medo' e 'cautela' ou 'medo' e 'juízo' andem juntos assim como os seus contraditórios, pois: a linguagem permeia o próprio homem; o inconsciente e a finitude o rondam e o perpassam em sua existência fragmentária, assim como; os duplos do homem, unidos e indissociáveis em sua fragmentação permitem, pois, que os duplos contrários ou contraditórios ('medo' e 'cautela', 'medo' e 'juízo'), e mesmo os duplos subcontrários ('não medo' e 'não cautela', 'não medo' e 'não juízo') qual fragmentos do homem, convivam em par. O 'medo', doravante entranhado em suas palavras, clandestino em seu inconsciente, anunciado em sua finitude, permanece assegurado ao homem pelo poder do discurso, pelo temor ao discurso, presente desde o último câmbio epistemológico que manteve, intacta quiçá, a mesma vontade de verdade sob uma nova verdade tecida em uma estampa ainda mais vistosa, uma trama rara que nos antecede e que nos cerceia sem cessar: a soberania do significante. Em suma, o 'ser do homem' e o 'ser da linguagem' (um no nível dos fundamentos das positivities, outro no nível empírico dessas positivities) anunciam o fim do homem e sua rarefação, a soberania da linguagem e o poder do discurso.

Confirmamos em nossa análise, portanto, como nos sugere Foucault (2007) que, se por um lado a formação discursiva é histórica, assim como os objetos de discurso (enquanto elementos de uma formação discursiva junto aos temas, conceitos e tipos de enunciados), a materialidade linguística de um enunciado é institucional, como o foram os contos em cada um dos períodos. Da mesma forma, consideramos que o quadro geral da referenciação por nós apresentado neste trabalho (Figura 12 – Quadro Geral da Referenciação, sub-seção 3.6). Esse esquema tridimensional, se por um lado favoreceu a compreensão da referenciação discursiva, por outro lado encontrou respaldo, em sua representatividade ampla, em nossa análise.

5. CONCLUSÕES GERAIS

Perguntamo-nos, por fim, com base no que constatamos em nossa pesquisa: se o arquivo é quem determina aquilo que permanece ou se esvai e é quem define o que pode ser dito, por que razão *Chapeuzinho Vermelho*, em seu aspecto discursivo mais evidente: 'o medo', faz-se presente em tão ampla difusão e há tanto tempo em nossa civilização?

À guisa de conclusão, em lugar de respondermos diretamente a esta pergunta, ampliamos a questão a partir das considerações do próprio Foucault (2008) acerca do 'medo' do discurso para que possamos apontar para ideias e abordagens que consideramos viáveis para o nosso trabalho. Para Foucault (2008), o respeito aparente que se dá ao discurso em nossa sociedade, oculta uma espécie de temor das coisas ditas, do surgimento dos enunciados, desses acontecimentos, “[...] de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso.” (FOUCAULT, 2008: 50). O autor conclui categoricamente que, para se analisar esse temor em seus jogos e efeitos, é necessário “[...] optar por três decisões às quais **nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia [...]: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante.**” (FOUCAULT, 2008: 51, grifos nossos).

Para além de nos indicar tais decisões, é o próprio Foucault (1975) quem afirma, na entrevista *Gérer les illegalismes*, concedida a Roger-Pol Droit e publicada originariamente no jornal *Le Monde* em 21 de fevereiro de 1975:

Evidentemente, o meu discurso é um discurso de intelectual, e como tal funciona nas redes do poder estabelecido. Mas um livro está escrito para servir a usos nom definidos por quem o escreveu. Quantos mais usos novos, possíveis e imprevistos, mais feliz me sentirei.

Todos os meus livros, tanto a História da loucura como qualquer outro, pretendem ser pequenas caixas de ferramentas. Se a gente quer abri-las e servir-se de umha frase, de umha ideia ou de umha análise, como de umha chave de parafusos ou umha chave de porcas, para **curto-circuitar, desqualificar, romper os sistemas de poder**, incluídos, se se terça, aqueles dos que os meus livros saírom... pois bem, tanto melhor! (grifos nossos)

Esta tradução galega respalda nosso trabalho ao apresentar apontamentos do próprio autor francês acerca da importância de sua obra no sentido de apresentar elementos que sirvam para questionar, desqualificar, romper e desestruturar, inclusive, como o mesmo afirma, os sistemas de poder dos quais seus próprios livros saíram. E de onde provém o seu discurso de intelectual senão das redes do poder e de saber estabelecidos? Senão das mesmas redes que Foucault (1975) nos sugere que curto-circuitemos,

desqualifiquemos e rompamos? Senão desse mesmo discurso que nos controla, discurso do qual sentimos 'medo' e que constitui os 'medos' que podemos e devemos ou não sentir? Desse discurso acontecimento que por um lado oculta a vontade de verdade, por outro materializa-se na soberania do significante.

Poderíamos ainda nos perguntar se a teoria crítica de Foucault não estaria apta a nos indicar possíveis caminhos para: rompermos com esse poder instituído pelo saber moderno, e; delinear-mos fora dessa rede que nos aprisiona um novo paradigma (posto o autor já haver sentenciado o fim do paradigma moderno). Ao que responderíamos com as palavras de Sousa Santos (2005), em sua obra *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*:

A última grande tentativa de produzir uma teoria crítica moderna coube a Foucault, tomando precisamente como alvo o conhecimento totalizante da modernidade, a ciência moderna. Ao contrário da opinião corrente, Foucault é para mim um crítico moderno e não um crítico pós-moderno. Ele representa o clímax e, paradoxalmente, a derrocada da teoria crítica moderna. Levando até às últimas consequências o poder disciplinar do panóptico construído pela ciência moderna, Foucault mostra que não há qualquer saída emancipatória dentro deste 'regime de verdade', já que a própria resistência se transforma ela própria num poder disciplinar e, portanto, numa opressão consentida porque interiorizada. O grande mérito de Foucault foi ter mostrado as opacidades e os silêncios produzidos pela ciência moderna, conferindo credibilidade à busca de 'regimes de verdade' alternativos, outras formas de conhecer marginalizadas, suprimidas e desacreditadas pela ciência moderna. (SOUSA SANTOS, 2005: 26-27)

Acreditamos veemente que, ao abordar a modernidade de uma maneira tão abrangente como o fez, e não a partir de uma ideologia específica, Foucault tenha favorecido, de fato, uma visualização mais ampla do fenômeno epistemológico moderno de modo a mostrar-nos de que maneira tanto o capitalismo quanto o socialismo nele se enquadram, fundados que estão na mesma base: do saber das positivities e dos duplos; do poder do discurso, do panóptico e do exame documental. Reunindo em uma mesma concepção moderna de economia tanto a solução capitalista de Ricardo²¹ quanto a solução socialista de Marx, Foucault (1968: 341-342) afirma pouco importar “[...] a alternativa entre o 'pessimismo' de Ricardo e a promessa revolucionária de Marx [...] duas maneiras possíveis de percorrer as relações da antropologia e da História, tais quais a economia as instaura através das noções de raridade e de trabalho.”

Talvez por tais razões Foucault tenha sido considerado anti-marxista por alguns, quiçá por haver vislumbrado uma base comum a ambas as teorias modernas, uma raiz profunda desses dois ramos, desses dois troncos ideológicos que manifestam um mesmo saber, que estabelecem um mesmo poder, e que no fundo protegem uma única vontade de

21 RICARDO. Oeuvres complètes. Paris, 1882. Citado por Foucault (1968: 331-344).

verdade. Sousa Santos (2005: 49) reforça nosso pensamento ao dizer que “[...] o socialismo marxista é também, tal como o capitalismo, parte constitutiva da modernidade.”

Se Foucault (1975) nos sugere o uso de suas obras para questionarmos os mecanismos de poder de onde as mesmas saíram, ou seja, da *episteme* moderna, é Sousa Santos (2005), quem ressalta que uma crítica ao paradigma dominante moderno deve partir da própria modernidade: “[...] só podemos encontrar na modernidade tudo o que é necessário para formular solução, tudo menos essa solução.” (SOUSA SANTOS, 2005: 74-75). Consideramos, pois, a possibilidade de vislumbrarmos na própria obra de Foucault (como ele afirma na entrevista ao jornal *Le Monde*) os instrumentos que nos possibilitariam um questionamento crítico ao paradigma moderno, utilizando seus livros como caixas de ferramentas para realizarmos a tarefa de: pôr em questão tanto a vontade de verdade na qual se fundam nossos saberes e poderes, quanto a soberania do significante que os materializa, em outras palavras; questionar a mesma vontade de verdade que, em última instância, é quem constitui a linguagem, instituindo a soberania do significante, legitimando, estabelecendo e fundando sob a evidente aparência da rede de significantes os objetos, temas, enunciados, conceitos, enfim, a verdade que ela quer.

Vimos na referenciação uma possibilidade ímpar de promover essa abordagem, pois tal processo, para além de relacionar língua aos aspectos discursivos, históricos, epistemológicos e de poder, é a instância discursiva na qual se constitui a maneira como vemos o mundo, como o concebemos, como reforçamos e propagamos esse mesmo saber em seu poder e temor inerentes. Sousa Santos (2005: 94) afirma:

Há que recuperar esse núcleo genuíno e pô-lo ao serviço de uma reflexão global sobre o mundo. O texto, sobre que sempre se debruçou a filologia, é das analogias matriciais com que se constituirá no paradigma emergente o conhecimento sobre a sociedade e a natureza. Como catalisadores da progressiva fusão das ciências naturais e das ciências sociais, os novos estudos humanísticos ajudam-nos a procurar categorias globais de inteligibilidade, conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade.

Acreditamos ainda que, para que se questione a vontade de verdade e se suspenda a soberania do significante, deve-se apontar para o fenômeno da referenciação não apenas a partir de instrumentos teórico-metodológicos inerentes à modernidade. Como afirma Sousa Santos (2007) na entrevista *Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico*:

Foucault deu um enorme contributo para desarmar epistemologicamente o Norte, mas não pôde reconhecer os esforços do Sul não imperial para se armar epistemologicamente. É que estavam em causa outros saberes e outras experiências de saber de cuja existência ele não se apercebeu. (SOUSA SANTOS, 2007: 5)

Consideramos imprescindível o uso de instrumentos metodológicos e analíticos

pertinentes a saberes alheios ao nosso campo epistemológico moderno, instrumentos que nos forneçam os subsídios necessários para uma maior e melhor compreensão da efetivação tanto do processo de formação de objetos, temas, conceitos e tipos de enunciados a partir da nossa vontade de verdade quanto do mecanismo de auto-proteção da mesma.

Não nos referimos a essa possibilidade de análise como algo externo ao que Foucault apregoa, mas sim com base em suas próprias considerações. Uma análise feita a partir de um olhar alheio à nossa própria *episteme* fundamenta-se nas considerações de Foucault (2007) acerca da observação de uma formação discursiva a partir de uma constelação discursiva alheia à constelação na qual esta primeira encontra-se inserida. Apresentamos uma longa citação do autor, abaixo, com a preocupação de não lhe alterarmos as palavras em forma de paráfrase. Procedemos, em seguida, à conclusão do nosso trabalho.

[...] há muitos conjuntos parciais, compatibilidades regionais, arquiteturas coerentes, que poderiam ter aparecido e que não se manifestaram. Para dar conta das escolhas – e apenas delas – que foram realizadas entre todas as que poderiam ter sido, é preciso descrever instâncias específicas de decisão: em primeiro lugar, o papel desempenhado pelo discurso estudado em relação aos que lhe são contemporâneos e vizinhos. É preciso, pois, estudar a *economia da constelação discursiva* a que ele pertence. [...] Uma formação discursiva não ocupa, assim, todo o volume possível que lhe abrem por direito os sistemas de formação de seus objetos, de suas enunciações, de seus conceitos: ela é essencialmente lacunar, em virtude do sistema de formação de suas escolhas estratégicas. Daí o fato de que, uma vez retomada, situada e interpretada em uma nova constelação, uma dada formação discursiva pode fazer aparecerem possibilidades novas [...]; mas não se trata de um conteúdo silencioso que teria permanecido implícito, que teria sido dito sem sê-lo, e que constituiria, sob os enunciados manifestos, uma espécie de subdiscurso mais fundamental, voltando agora à luz do dia; trata-se de uma modificação no princípio de exclusão e de possibilidades das escolhas, modificação que é devida à inserção em uma nova constelação discursiva.” (FOUCAULT, 2007: 73-75)

Sugerimos que, numa análise efetivada em tais termos, uma formação discursiva (enquanto sistema de dispersão no qual podem-se detectar aspectos regulares na formação de objetos, temas, conceitos e tipos de enunciados) definida em nosso campo epistemológico moderno, correspondente, portanto, à constelação discursiva de nossa cultura, seja retomada, situada e interpretada em uma nova constelação discursiva referente a um saber alheio à nossa *episteme*. Dessa forma, acreditamos, surgiriam novas possibilidades, posto tal análise permitir que tomemos por base: não a instaurada concepção científica ocidental que estabelece verdades acerca de si mesma e das outras culturas, mas sim alguns dentre os tantos saberes subalternizados por esta, saberes pertinentes a outras constelações discursivas, externas à *episteme* moderna, de modo que se modifiquem os princípios de exclusão e as possibilidades de escolhas pré-

determinadas nas análises acadêmico-científicas modernas. Estas últimas por um lado excluem através dos mecanismos de controle discursivos tudo aquilo que é alheio à sua ordem, e por outro pré-definem e pré-configuram todo e qualquer olhar que se pode lançar acerca do saber que a sustenta, dado ao fato de tais mecanismos, definindo os objetos possíveis e viáveis, não fazerem senão proteger a vontade de verdade que funda a nossa constelação discursiva. O nosso “[...] conhecimento científico [...] fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo [...] desqualifica, [...] degrada, [...] caricaturiza [...]” (SOUSA SANTOS, 2005: 73) os saberes subalternizados pelo mesmo, por tratar-se, ele, de um saber racional que se propõe enquanto modelo global e totalitário “[...] na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.” (SOUSA SANTOS, 2005: 61).

Acreditamos, portanto, que um questionamento: à nossa vontade de verdade que funda o saber moderno, e; à soberania do significante que o consolida e perpetua, requer a virtude de dar-se o devido direito a voz aos tantos saberes subalternizados, desqualificados e desmerecidos pelo saber acadêmico-científico moderno que se impõe, há tempos, em sua hegemonia, no que tange à instituição dos possíveis atributos de verdade. Tal modéstia quiçá nos possibilite inferir caminhos viáveis que nos guiem em novas leituras de mundo e nos libertem dos tantos séculos em que vivemos: sob a égide do temor discursivo; como súditos dos significantes - em sua soberania milenar -, e; aprisionados às metamorfoses sucessivas de uma longa e duradoura vontade de verdade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1981.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: _____. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de lingüística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

BISANTI, Armando. **Introduzione allo Studio della língua e della letteratura latina medievale**: Appunti delle lezioni del corso di Letteratura latina medievale (Modulo 1). Palermo: Università degli Studi di Palermo, 2007.

BLIKSTEIN, Isidoro. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1985.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

CAMPOS, Augusto de. **Lewis Carroll: Jabberwocky/ Jaguadarte**. São Paulo: Correio Paulistano, 23 out 1960. Página 'Invenção'.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **A questão da referência**: das teorias clássicas à dispersão dos discursos. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CARROLL, Lewis. **Alice**: edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

_____. **Contos tradicionais do Brasil**. Ilustrações: Poty. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Quíron, 1985.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COLOMER, Teresa. **Eterna Caperucita**: la renovación del imaginário colectivo. Cuaderno de Literatura Infantil y Juvenil, CLIJ, Barcelona, n. 87, p. 7-19, out, 1996.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Lisboa: Portugalia Editora, 1968.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Ed Loyola, 2008.

_____. **A história da sexualidade I**: A vontade de saber. São Paulo: Edições Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Gérer les illegalismes**. Paris: Le Monde, 21 fev 1975. Entrevista concedida a Roger-Pol Droit. Tradução ao galego de GalizaLivre.org. Disponível em: <www.galizalivre.org/index.php?option=com_content&task=view&id=1627&Itemid=47>. Acesso em 5 dez 2009.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GONZÁLEZ MARÍN, Suzana. **¿Existia Caperucita Roja antes de Perrault?** Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2005.

GRIMM, Jacob. **De l'origine du langage**. PARIS: Libraire A. Franck, 1859.

_____. Chapeuzinho Vermelho. In: **Contos de Grimm**. São Paulo: Ática, 2002. p. 7-14.

_____. Rothkäppchen. I: **Kinder und Hausmärchen**: gesammelt durch die Brüder Grimm. V. 2. Göttingen: Dieterich, 1857. p. 140-144.

KHALIL, Marisa Martins Gama. Labirintos literários: suportes e materialidades. In: Revista Catalão: UFG. **Revista Linguagem**: estudos e pesquisas. v. 6-7, p. 199-212, dez. 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça . **A construção de objetos-de-discurso**. Revista

Latinoamericana de Estudios Del Discurso, v. 2, n. 1, Caracas: Editorial Latina, p. 7-20, 2002.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vania Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História e histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

MAYER, Frederick. **História do pensamento educacional**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MICHAELIS. **MICHAELIS 2000**: moderno dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Reader's Digest; São Paulo: Melhoramentos, 2000. Vols. 1 e 2.

MONDADA, Lorenza e DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: **Referenciação**. Org: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi e CIULLA, Alena. São Paulo: Contexto, 2003.

MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

NAVARRO-BARBOSA, Pedro. O acontecimento discursivo e a construção da identidade na História. In: _____ e SARGENTINI, Vanice (orgs.) **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder e subjetividade, São Carlos: Claraluz, 2004.

NUNES, Rui Afonso da Costa. **História da educação na Idade Média**. São Paulo: EPU: Editora da USP, 1979.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux, Campinas: Ed da Unicamp, 1997.

PERRAULT, Charles. Contes. Paris: Librairie Générale Française, 2006.

_____. Chapeuzinho Vermelho. in: TATAR, Maria. **Contos de fada**: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 336-338.

_____. **Contos e fábulas**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2007.

POSSENTI, Sírio. Prefácio. In: CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **A questão da referência:** das teorias clássicas à dispersão dos discursos. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Fita Verde no Cabelo:** nova velha história. 1998.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística geral.** São Paulo: Cultrix, 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da Razão Indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico:** Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos, 2007.

VOIGT, Ernst. **Egberts von Lüttich Fecunda ratis.** Halle: Max Niemeyer, 1889.

WHEATLEY, Edward. **Mastering Aesop: medieval education, Chaucer, and his followers.** Gainesville: University Press of Florida, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

ZIOLKOWSKI, Jan M. **Fairy tales from before fairy tales:** the medieval Latin past of wonderful lies. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2007.

ZIPES, Jack David. **Trial and tribulations of Little Red Riding Hood:** versions of the tale in sociocultural context. New York: Routledge. London: Routledge, 1993.

ANEXO

Versões medieval e clássica em suas línguas de origem:

De puella a lupellis seruata (Egbert de Liege, 1023)

2	Quod refero, mecum pagenses dicere norunt, Et non tam mirum quam ualde est credere uerum:	
4	Quidam suscepit sacro de fonte puellam, Cui dedit et tunicam rubicundo uellere textam.	475
6	Quinquagesima sancta fuit bapismatis huius, Sole sub exorto quinquennis facta puella;	
8	Progreditur uagabunda sui inmemor atque pericli, Quam lupus inuadens siluestria lustra petiuit	
10	Et catulis predam tulit atque reliquit edendam.	480
12	Qui simul aggressi, cum iam lacerare nequirent, Ceperunt mulcere caput feritate remota.	
14	'Hanc tunicam, mures, nolite', infantula dixit, 'Scindere, quam dedit excipiens de fonte patrinus!'	
	Mitigat inmites animos deus, auctor eorum.	485

LÜTTICH, Egbert von. *Fecunda Ratis* II, 472-485, 1023.
(VOIGT, 1889: 305-306)

Le Petit Chaperon Rouge (Charles Perrault, 1697)

- 1 Il était une fois une petite fille de Village, la plus jolie qu'on eût su voir; sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le Petit chaperon rouge.
- 5 Un jour sa mère, ayant cuit et fait des galettes, lui dit: «Va voir comme se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade, porte-lui une galette et ce petit pot de beurre.» Le petit chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre Village. En passant dans un bois elle rencontra compère le Loup, qui eut bien envie de la manger; mais il n'osa, à cause de quelques Bûcherons qui étaient dans la Forêt. Il lui demanda où elle allait; la pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il est dangereux de s'arrêter à écouter un Loup, lui dit:
- 10 «Je vais voir ma Mère-grand, et lui porter une galette avec un petit pot de beurre que ma Mère lui envoie.
– Demeure-t-elle bien loin? lui dit le Loup.
– Oh! oui, dit le petit chaperon rouge, c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, là-bas, à la première maison du Village.
- 15 – Hé bien, dit le Loup, je veux l'aller voir aussi; je m'y en vais par ce chemin ici, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera.»
Le Loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait. Le Loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la Mère-grand; il heurte: Toc, toc.
- 20 «Qui est là?
– C'est votre fille le petit chaperon rouge (dit le Loup, en contrefaisant sa voix) qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma Mère vous envoie.»
La bonne Mère-grand, qui était dans son lit à cause qu'elle se trouvait un peu mal, lui cria: «Tire la chevillette, la bobinette cherra.» Le Loup tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien; car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé. Ensuite il ferma la porte, et s'alla coucher dans le lit de la Mère-grand, en attendant le petit chaperon rouge, qui quelque temps après vint heurter à la porte. Toc, toc. «Qui est là?» Le petit chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du Loup, eut peur d'abord, mais croyant que sa Mère-grand était enrhumée,
- 30 répondit: «C'est votre fille le petit chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma Mère vous envoie.» Le Loup lui cria en adoucissant un peu sa voix: «Tire la chevillette, la bobinette cherra.» Le petit chaperon rouge tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Le Loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit sous la couverture: «Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi.» Le petit chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa Mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit:
- 35

- «Ma mère-grand, que vous avez de grands bras!
 – C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.
 – Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes!
 – C'est pour mieux courir, mon enfant.
 40 – Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles!
 – C'est pour mieux écouter, mon enfant.
 – Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux!
 – C'est pour mieux voir, mon enfant.
 – Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents!
 45 – C'est pour te manger.»
 Et en disant ces mots, ce méchant Loup se jeta sur le petit chaperon rouge, et la mangea.

Moralité

- On voit ici que de jeunes enfants,
 Surtout de jeunes filles
 50 Belles, bien faites, et gentilles,
 Font très mal d'écouter toute sorte de gens,
 Et que ce n'est pas chose étrange,
 S'il en est tant que le loup mange.
 Je dis le loup, car tous les loups
 55 Ne sont pas de la même sorte;
 Il en est d'une humeur accorte,
 Sans bruit, sans fiel et sans courroux,
 Qui privés, complaisants et doux,
 Suivent les jeunes Demoiselles
 60 Jusque dans les maisons, jusque dans les ruelles;
 Mais hélas! qui ne sait que ces Loups doucereux,
 De tous les Loups sont les plus dangereux.
 63*

Charles Perrault, *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités*, 1697.
 (PERRAULT, 2006: 207-212).