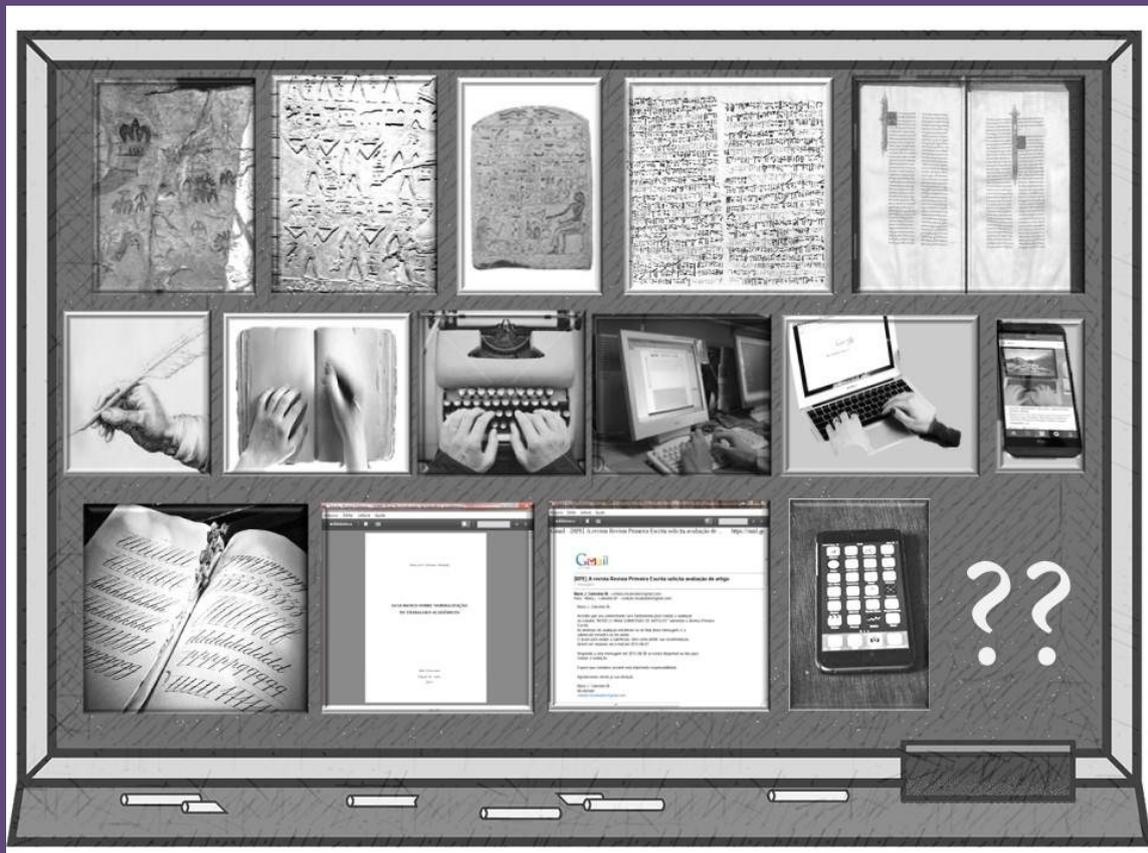


ISSN 2359-0335

REVISTA

# Primeira Escrita

n. 2  
2015



REVISTA DO CURSO DE LETRAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS DE AQUIDAUANA

PRODUÇÃO EDITORIAL

**Selestine**

# *Primeira Escrita*



**REVISTA Primeira Escrita**  
**Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana**  
©2015 by REVISTA Primeira Escrita

**PRODUÇÃO EDITORIAL**

**Coordenação Editorial**

Dra. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFMS/CPAQ)

**Produção Editorial e Arte Gráfica**

Maria José Celestino Medrado (MCelestiné)

**Revisor de Língua Espanhola**

Me. Edelberto Pauli Júnior (UFMS/CPAQ)

**Revisora de Língua Inglesa**

Me. Glauce Soares Mendes (IFMG/Sabará)

**Suporte Técnico Eletrônico**

Maria José Celestino Medrado (MCelestiné)

**Periodicidade**

Anual

**Divulgação**

Eletrônica

**Contato Principal**

Profa. Dra. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca

Coordenadora do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

**Telefone:** +55 (67) 3241 0312

**E-mail:** primeiraescrita@gmail.com

**Site:** <http://seer.ufms.br/index.php/revpres/index>

**Endereço para correspondência**

REVISTA Primeira Escrita

A/C Profa. Dra. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca

Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

Praça Nossa Senhora da Conceição, 163, Centro – CEP: 79200-000 – Aquidauana/MS

**Contato para Suporte Técnico Eletrônico**

Maria José Celestino Medrado (MCelestiné)

**E-mail:** primeiraescrita@gmail.com

---

Revista Primeira Escrita. Revista do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2014-

n. 2, p. 1-176, dez. 2015.

Anual

e-ISSN 2359-0335 (.pdf / publicação eletrônica)

**Modo de acesso:** <<http://seer.ufms.br/index.php/revpres/index>>

1. Letras – Periódicos. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2. Linguística. 3. Literatura. 4. Línguas.

**CDD: 400**

**CDU: 800**



Esta obra está licenciada com uma  
**Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.**

Os conteúdos e as opiniões emitidas nos textos da Revista Primeira Escrita são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, mas não comercializada, sendo obrigatório mencionar a fonte, de acordo com a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, sobre Direitos Autorais.

Indexada em:



**REVISTA Primeira Escrita**

Revista do Curso de Letras

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

**EQUIPE EDITORIAL****Editora-chefe**

Dra. Janaina Zaidan Bicalho Fonseca (UFMS/CPAQ)

**Editor-adjunto**

Dr. José Alonso Tórres Freire (UFMS/CPAQ)

**Produtora Editorial**

Maria José Celestino Medrado (MCelestiné)

**Conselho editorial**

Dra. Alcione Maria dos Santos Bagli (UFMS/CPAN)

Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ)

Dra. Eliane Mourão (UFOP/ICHS)

Dr. Esequiel Gomes da Silva (UFPA/Marajó-Breves)

Dra. Maria Alzira Leite (UNINCOR)

Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes (PUC Minas)

Dra. Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS)

Dra. Nara Hiroko Takaki (UFMS/CPAQ)

Dr. Paulo Alexandre Cardoso Pereira (Universidade de Aveiro)

Dra. Raimunda Madalena Araújo Maeda (UFMS/CPAQ)

Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues (UFMS/CPAN)

Dr. Reinaldo Francisco Silva (Universidade de Aveiro)

Dr. Rogério Vicente Ferreira (UFMS/CPAQ)

Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos (UFMS/CCHS)

Dra. Simone de Paula dos Santos (UFVJM)

**Pareceristas Externos**

Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro (Faculdade Pitágoras)

Dra. Anita Maria Ferreira Silva (UFV/CAP-COLUNI)

Dra. Eliane Mourão (UFOP/ICHS)

Me. Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro (IFRJ)

Dr. Esequiel Gomes da Silva (UFPA/Marajó-Breves)

Me. Glauce Soares Mendes (IFMG/Sabará)

Me. Gustavo Miranda Guimarães (PUC Minas)

Me. Karina Kristiane Vicelli (UEMS/UCG)

Dra. Maria Alzira Leite (UNINCOR)

Esp. Maria Cemir Cristaldo Alves Estadulho (IFMS)

Esp. Michel Estadulho (IFMS)

Dra. Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS)

Dr. Paulo Alexandre Pereira (Universidade de Aveiro)

Me. Rafael Fava Belúzio (UFMG/FALE)

Dr. Volmir Cardoso Pereira (UEMS/UCG)

**Pareceristas Internos**

Dra. Alcione Maria dos Santos Bagli (UFMS/CPAN)

Me. Amaya Obata Mouriño de A. Prado (UFMS/CPTL)

Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ)

Me. Caroline Pereira de Oliveira (UFMS/CPAQ)

Me. Daniela de Souza Silva Costa (UFMS/CPAQ)

Me. Isabel Cristina Ratund (UFMS/CPAQ)

Dr. José Alonso Tórres Freire (UFMS/CPAQ)

Me. Marcos Rogério Heck Dorneles (UFMS/CPAQ)

Dra. Nara Hiroko Takaki (UFMS/CPAQ)

Dra. Natália Fontes de Oliveira (UFMS/CCHS)

Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues (UFMS/CPAN)

Dr. Rogério Vicente Ferreira (UFMS/CPAQ)

Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos (UFMS/CCHS)

**EQUIPE DE PRODUÇÃO EDITORIAL****Coordenação Editorial**

Dra. Janaina Zaidan Bicalho Fonseca (UFMS/CPAQ)

**Produção Editorial e Arte Gráfica**

Maria José Celestino Medrado (MCelestiné)

**Tradução e Revisão de Língua Espanhola**

Me. Edelberto Pauli Júnior (UFMS/CPAQ)

**Tradução e Revisão de Língua Inglesa**

Me. Glauce Soares Mendes (IFMG/Sabará)

**Suporte Técnico Eletrônico**

Maria José Celestino Medrado (MCelestiné)

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	5-6
Janaína Zaidan Bicalho FONSECA	

*Artigos*

<b>“HE HAS TO GO AWAY BEFORE HE CAN FIND HIS WAY HOME”</b> : os processos migratórios e as identidades híbridas em <i>Crescent</i> , de Diana Abu-Jaber .....	8-22
---	------

**“HE HAS TO GO AWAY BEFORE HE CAN FIND HIS WAY HOME”**: *The migratory processes and the hybrid identities in Crescent*, by Diana Abu-Jaber

Jéssica Resende RIBEIRO

Luiz Manoel da Silva OLIVEIRA

ALFABETIZAÇÃO E AS MOTIVAÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS .....	23-33
<b>LITERACY AND THE PHONETIC-PHONOLOGICAL MOTIVATIONS</b>	

Virginia Maria NUSS

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA: análise do livro “As frangas” .....	34-44
--	-------

**THE ROLE OF CHILDREN'S LITERATURE IN THE EDUCATION OF CHILDREN**: “As frangas” book review

Débora Pretti D'ONOFRIO

ÁLVARO CUNQUEIRO, AS FERRAMENTAS DE UM NARRADOR MÁGICO: análise narratológica do relato “O espello do mouro” .....	45-61
--	-------

**ÁLVARO CUNQUEIRO, LAS HERRAMIENTAS DE UN NARRADOR MÁGICO**: análisis narratológico del relato “O espello do mouro”

Aitor RIVAS

O SURDO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: análise comparativa entre o posto e o feito .....	62-77
--	-------

**EL SORDO Y EL ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EN CLASE DE RECURSOS MULTIFUNCIONALES**: análisis comparativo entre la teoría y la práctica.

Rejane de Aquino SOUZA

Rosiléia Borges Scalas GALVARRO

DICIONÁRIOS DISTRIBUÍDOS PELO PNLD: análise da microestrutura de quatro dicionários de língua portuguesa .....	78-93
--	-------

**DICCIONARIOS DISTRIBUÍDOS POR EL PNLD**: análisis de la microestructura de cuatro diccionarios de lengua portuguesa

Ludymilla Tessari Dutra RODRIGUES

<b>NEW TECHNOLOGIES AND CRITICAL LITERACY</b> : ideas for activities in an English classroom .....	94-104
--	--------

**NOVAS TECNOLOGIAS E LETRAMENTO CRÍTICO**: ideias para atividades em uma aula de língua inglesa

Aline Cristina Monteiro NEVES  
 Izabela Cristina Teixeira LOPES  
 Patrícia Mara de Carvalho COSTA LEITE

**MIRE E VEJA: (des)nascimento do sujeito nas tramas do texto literário: uma leitura do conto “O espelho”, de Guimarães Rosa ..... 105-120**

**KEEK AND LOOK: (dis) birth of the subject in the plots of the literary text: a reading of the tale ‘O espelho’, by Guimarães Rosa**

Vinícius Lourenço LINHARES

**AS EXPERIÊNCIAS ANESTÉSICAS NA MODERNIDADE: um estudo dos romances de Aldous Huxley ..... 121-131**

**THE ANESTHETIC EXPERIENCES IN THE MODERNITY: a study of Aldous Huxley novels**

Cláudio Marcos VELOSO JÚNIOR

**REDES EDITORIAIS AFRO-BRASILEIRAS: linhagens e procedimentos.. 132-148**

**AFRO-BRAZILIAN EDITORIAL NETWORKS: lines and procedures**

Ana Cláudia Muniz Soares VALÉRIO

Luiz Henrique Silva de OLIVEIRA

**RETÓRICA E CERVANTES: uma leitura do romance Marcela e Grisóstomo.....149-161**

**RETÓRICA Y CERVANTES: una lectura de la novela Marcela y Grisóstomo**

Eva Luzia M. de MOURA

Edelberto PAULI JÚNIOR

### Contos

**CADAVRE EXQUIS (CADÁVER ESQUISITO)..... 163**

William Isaias Carvalho SOUZA

Outros AUTORES

### Poemas

**ROLETA-RUSSA..... 165-166**

Fábio Dantas Amaral Lisbôa da SILVA

**UM SUJEITO CHAMADO CAOS..... 167-168**

Robson DEON

### Diretrizes para Autor(es)

**DIRETRIZES PARA AUTORES ..... 170-176**

Diretrizes para submissão de Artigos Científicos ..... 171-175

Diretrizes para submissão de Resenhas ..... 176

Diretrizes para submissão de Textos Literários ..... 176

Janaina Zaidan Bicalho FONSECA

Maria José Celestino MEDRADO

## APRESENTAÇÃO

Em um momento em que o produtivismo acadêmico tem gerado trabalhos de qualidade duvidosa, como foi possível acompanhar no XXIII Curso de Editoração Científica, promovido pela Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC), no ano de 2015, temos a sensação de dever cumprido ao apresentarmos a **Segunda Edição da Revista Primeira Escrita**, cujo número é composto por textos de graduandos e pós-graduandos, avaliados, com rigor, por renomados pesquisadores da área de Letras e revisados por produtora e conselho editorial que zelam pela ética e boa conduta na pesquisa. Acreditamos, por isso, que a **Revista Primeira Escrita** apresenta colaboração não apenas para o campo das Letras, mas também para o processo de pesquisa nas áreas das humanidades.

Reconhecemos, porém, a dificuldade em apresentar à comunidade científica um trabalho rigoroso e atinente à qualidade de pesquisa. Por isso, uma das nossas bandeiras tem sido o respeito pelos Direitos Autorais, somado à qualidade no processo editorial. Sob esse contexto, temos elaborado políticas com foco na revisão dos textos e no assessoramento aos nossos autores, avaliadores e revisores, cuidando, com zelo, de cada texto publicado.

A produção heterogênea da revista, centrada no campo da Linguística e da Literatura, sem restrição de escopo, demanda uma logística minuciosa e um trabalho incansável por parte de editores, produtores, conselho editorial e pareceristas que trabalham de forma voluntária em um contexto histórico cada vez mais centrado na lógica financeira. Mesmo assim, não esmorecemos, pois é exatamente a diversidade da **Revista Primeira Escrita** que tem despertado o interesse de autores em potencial, oriundos de diferentes instituições brasileiras.

Nesse segundo número, apresentamos sete artigos da área literária, centrados em especificidades temáticas, como a literatura infantil, árabe-estadunidense, inglesa, galega, espanhola, brasileira e afro-brasileira. Em se tratando da área de linguística/linguagens, trazemos para o conhecimento dos leitores quatro artigos, cujas temáticas focalizam as áreas de fonética e fonologia, língua de sinais, lexicografia, bem como dos letramentos e das novas tecnologias. Relacionam-se aqui, portanto, alguns

estudos que apresentam análises consideráveis; podendo, quiçá, servirem de exemplo para aqueles que estão iniciando na escrita acadêmica.

Ainda, deixamos nossos leitores se deliciarem com os textos de criação literária, que, nesta edição, vieram caracterizados em um miniconto e em dois poemas. Quem sabe não serão os novos nomes da literatura brasileira? Quem sabe seus textos não estarão, um dia, transitando pelas escolas e colaborando para a formação de novas mentes?

Por fim, agradecemos à empresa MCelestiné, sobretudo à Maria Medrado, pela realização do serviço de editoração.

Em nome de toda equipe da **Revista Primeira Escrita**, fica o desejo de uma boa leitura!

**Janaína Zaidan Bicalho FONSECA**  
Editora-chefe da Revista Primeira Escrita

**Como referenciar este texto:**

FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho. Apresentação. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 5-6, dez. 2015.

# *Artigos*



**“HE HAS TO GO AWAY BEFORE HE CAN FIND HIS WAY HOME”: os processos migratórios e as identidades híbridas em *Crescent*, de Diana Abu-Jaber**

Jéssica Resende RIBEIRO <sup>1</sup>

Luiz Manoel da Silva OLIVEIRA <sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho intenta analisar a influência dos diferentes tipos de migração nas percepções e (re)construções identitárias das personagens principais do romance *Crescent* (2003), da escritora árabe-estadunidense Diana Abu-Jaber. Apresentar-se-á um resumo da trajetória dos imigrantes árabes nos Estados Unidos em suas três fases principais, assim como os efeitos que esses movimentos diaspóricos geraram nas comunidades árabe-estadunidenses e nas suas literaturas. Em seguida, analisar-se-ão os principais personagens-migrantes, as condições em que as suas migrações ocorrem e o impacto que elas causam no processo de identificação e pertencimento de cada um.

**Palavras-chave:** Literatura árabe-estadunidense. Diana Abu-Jaber. Migrações e Identidades.

## 1 INTRODUÇÃO

A Identidade é um processo de constante criação que está diretamente relacionado às negociações culturais e ideológicas (HALL, 2003). Os diferentes processos migratórios e as circunstâncias nas quais eles se desenvolvem influenciam diretamente essas negociações. O processo de reconstrução identitária dos imigrantes é condicionado pela transculturação, já os descendentes híbridos apresentam o eminente estado de consciência dupla, isto é, uma divisão identitária resultante do (não) pertencimento às duas culturas que os originaram. Nos casos mais traumatizantes de deslocamento, como o do exílio, por exemplo, a reconstrução identitária é afetada pelo anseio do impossível retorno à pátria.

Marcada pelas questões de hibridismo cultural e identitário, a literatura árabe-

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas (2014), mestranda em Teoria Literária e Crítica da Cultura – Literatura e Memória Cultural, Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). **E-mail:** jessicarribeiro@outlook.com

<sup>2</sup> Doutor em Literatura Comparada e Mestre em Literaturas de Língua Inglesa. Professor Adjunto de Literaturas de Expressão Inglesa, no Departamento de Letras, Artes e Cultura (DELAC) e no Programa de Mestrado em Letras (PROMEL), da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). **E-mail:** luizmanoel@ufsj.edu.br

estadunidense teve início na década de 1980. Ela foi, ao longo da história das imigrações árabes para os Estados Unidos da América (EUA), influenciada pelos processos de politização étnico-cultural desses povos. Para a pesquisa da representação ficcional da condição identitária diaspórica na contemporaneidade, trabalharemos com a obra *Crescent* (2003) da escritora árabe-estadunidense Diana Abu-Jaber. Esse é o segundo romance da escritora, que até o momento já lhe rendeu os prêmios *PEN Center USA Award for Literary Fiction* (2004) e *American Book Award* (2004).

*Crescent* retrata o romance entre Sirine, uma árabe-estadunidense de 39 anos, que trabalha como chefe de cozinha em um restaurante árabe, e o exilado iraquiano Hanif Al Eyad (Han), professor do Departamento de Estudos do Oriente Próximo, em uma cidade chamada Teherangeles, em Los Angeles, nos EUA. Em sua obra, Abu-Jaber examina a complexidade identitária dos árabes/árabe-estadunidenses que residem nos EUA e a hibridização gerada pelo contato entre essas culturas, assim como também procura desfazer os estereótipos midiáticos em relação ao mundo árabe e seus habitantes.

A personagem Sirine, filha de uma californiana e um iraquiano, foi criada pelo tio, também iraquiano (seus pais morreram durante uma missão da Cruz Vermelha). Cozinhar é a sua grande paixão e também a sua única ligação com a cultura árabe. O seu tio também é professor do Departamento de Estudos do Oriente Próximo e um contador de histórias. O par romântico de Sirine, Han, é tradutor de poemas, além de professor e exilado político que há 21 anos não pode voltar para o seu país. Trata-se de três personagens marcados por suas identidades plurais, cada um de uma forma específica, resultantes dos processos de migração.

Considerando que todas as culturas são inerentemente híbridas (LEWELLEN, 2002), tentaremos analisar no romance *Crescent* como esses diferentes tipos de migração exercem influência na percepção identitária das personagens principais. Para tal, apresentamos um resumo da trajetória dos imigrantes árabes nos Estados Unidos; em seguida, objetivamos analisar três dos principais tipos de migração: o exilado (Hanif), o imigrante (tio Sirine), e o descendente híbrido (Sirine).

## 2 A LITERATURA ÁRABE-ESTADUNIDENSE

A literatura árabe-estadunidense é dividida em três fases principais. A primeira fase é datada entre o período de 1880/1885 a 1924/1945; a segunda, de 1945 a 1967; e a terceira, de 1967 até o presente momento.

A primeira onda de imigrantes árabes foi formada por um grupo genericamente denominado “sírio”. Tratava-se de povos, em sua maioria, cristãos, que residiam nos atuais Líbano, Síria, Jordânia e Palestina. Uma vez que esses grupos eram basicamente constituídos de trabalhadores não qualificados e muitas vezes analfabetos, eles atuaram como vendedores itinerantes, o que auxiliou na sua assimilação em solo estadunidense, além de lhes ampliar as oportunidades de aprendizagem da língua inglesa (LUDESCHER, 2006).

Esses imigrantes árabes aspiravam integrar-se à terra que os acolheu, sem, contudo, perder os vínculos culturais e sociais com as suas terras de origem. A migração revestiu-se, então, de um caráter “temporário” na concepção desses imigrantes, embalada por uma expectativa de duração relativa à quantidade de tempo necessária para o acúmulo de capital e para o restabelecimento da estabilidade política das suas nações de origem.

Entretanto, essa idealização da volta para a terra de origem foi enfraquecida com o advento da Primeira Guerra Mundial. As rupturas nas comunicações com as suas pátrias e a impossibilidade do retorno fizeram com que os imigrantes reavaliassem questões cruciais referentes às suas novas identidades híbridas, assim como às suas conexões com os Estados Unidos, sob um prisma mais amplo. Dessa forma, o processo de incorporação foi acelerado, o que resultou no acirramento de conflitos raciais, posicionando os árabes entre os grupos étnicos considerados inferiores, com relação aos norte-americanos (LUDESCHER, 2006).

Os escritores árabe-estadunidenses dessa primeira fase consideravam-se pontes entre o Oriente e o Ocidente, cidadãos globais que tinham atravessado tanto as fronteiras nacionais quanto as culturais (MALEH, 2009). Em função disso, os primeiros textos desses autores retratavam uma forte necessidade de provar o seu valor nesse novo contexto social (MAJAJ, 2008), assim como os seus esforços no processo de adaptação e inserção social e a tentativa de preservação da identidade árabe nas gerações nascidas

nos EUA.

Já na segunda fase da imigração árabe, na década posterior à Segunda Guerra Mundial, os novos imigrantes eram predominantemente islâmicos. Em comparação aos precedentes, esse novo grupo era formado por profissionais qualificados e alfabetizados, sendo que grande parte dos homens possuía diplomas universitários. Tratava-se de pessoas mais familiarizadas com as ideologias nacionalistas dos seus países de origem, que chegavam à América em melhores condições financeiras do que aquelas que tinham os primeiros desses imigrantes. Outro ponto de distinção desse povo foi a convicta afirmação da sua identidade árabe (LUDESCHER, 2006).

As narrativas ficcionais produzidas por escritores desse novo grupo retratavam a transformação dos árabes em árabe-estadunidenses, tanto em relação aos esforços de adaptação dos imigrantes, quanto em referência às tentativas de negociação identitária dos seus descendentes (MAJAJ, 2008). A partir da década de 1960, o estabelecimento dos Direitos Civis e o Movimento do Poder Negro abriram novos espaços para os imigrantes e para as vozes literárias étnicas. A literatura de autores árabe-estadunidenses era distintamente marcada por seu envolvimento com questões políticas do Oriente Próximo (MAJAJ, 2008). Houve também a diminuição do engajamento com os projetos de assimilação cultural na América, devido à elevação do reconhecimento da identidade árabe (FADDA-CONREY, 2006).

A terceira fase da imigração árabe para os EUA foi marcada por grupos de imigrantes árabes altamente politizados, de fortes sentimentos nacionalistas árabes e também por significantes mentalidades anticoloniais. Pela primeira vez, organizações árabe-estadunidenses foram formadas, a fim de defender os seus interesses e combater os estereótipos que retratavam/retratam os árabes de forma negativa (LUDESCHER, 2006). O desenvolvimento do senso de comunidade/identidade árabe-estadunidense fez com que os escritores se engajassem em projetos de autodefinição/autocriação, produzindo textos que correspondem à suas realidades e abrem espaço para que as suas vozes sejam ouvidas (MAJAJ, 2008).

Através da trajetória dos principais ciclos migratórios de povos árabes para os EUA, vemos a influência direta que esses processos exerceram sobre a literatura árabe-estadunidense. Escritores dessa vertente literária passaram de uma postura defensiva a uma postura de autoafirmação, com narrativas que englobam desde as tentativas de

aceitação, inclusão, assimilação e reconhecimento até o desenvolvimento de vozes independentes, que buscam resgatar em suas ricas narrativas o direito de serem os seus próprios porta-vozes.

Dessa forma, os escritores contemporâneos trabalham suas experiências étnicas, questionando as homogeneidades raciais, saudando as suas pluralidades culturais e humanizando os seus personagens árabes, em um combate aos moldes estereotipados estabelecidos pelas mídias. Nesse contexto, as identidades híbridas correspondem ao que Salman Rushdie (2010) chama de identidades plurais e parciais conjuntamente. Essa dualidade, assim como os conflitos por ela gerados, reflete as barreiras que são diariamente transpostas por povos multiculturais, em processos de produção identitária e pertencimento coletivo.

Em seu romance *Crescent* (2003), a escritora árabe-estadunidense Diana Abu-Jaber abandona o binarismo absoluto da divisão “nós” e “eles” e emprega a articulação de diferentes grupos étnicos ressaltando a projeção humanista que permeia as (re)construções identitárias e os entrelaçamentos culturais. Abu-Jaber cria, nesse romance, fronteiras étnicas físicas e psicológicas nas quais diferentes comunidades raciais coexistem e se comunicam (FADDA-CONREY, 2006). Trata-se de árabes provenientes de países diferentes com culturas diversificadas, que escapam às generalizações homogeneizantes das ruas de Los Angeles para expressarem as suas verdadeiras identidades.

### 3 MIGRAÇÕES

De acordo com Susan S. Friedman (2007), a identidade do migrante, assim como a dos seus descendentes, é fragmentada, composta pelos deslocamentos e realocamentos culturais daqueles que vivem às margens dos **entremundos**. O termo “migrante” abrange uma vasta gama de distintos migrantes, tais quais: exilados, imigrantes, emigrantes, refugiados, cosmopolitas, diásporos, peregrinos, nômades, colonos, asilados, entre outros. Trata-se de povos que possuem em comum o deslocamento para um local que lhes é estranho, mas que se distinguem com relação às condições de egresso e possíveis (ou não) retornos à pátria natal (SUVIN, 2005).

Uma vez que as fronteiras são linhas divisórias imaginárias de efeitos reais

(FRIEDMAN, 2007), o cruzamento delas faz com que as identidades dos migrantes desassociem-se da condição de **ser** para vincularem-se ao **se tornar** (MARDOROSSIAN, 2002), configurando um movimento que vai além do cruzamento das fronteiras políticas, transpondo tanto as barreiras do pensamento como as da experiência (SAID, 2000). Nesse processo de **se tornar**, as mudanças ocorrem no interior dos migrantes, fazendo com que cada indivíduo carregue consigo o seu lar, uma vez que já não encontram acomodação plena nos espaços geográficos externos a eles.

### 3.1 Exilados

Juan M. del Aguila (1998) diz que os migrantes **exilados** são pessoas que, geralmente, deixam as suas pátrias por razões políticas, já os migrantes **imigrantes** deslocam-se dos seus países de origem à procura de novas oportunidades, de futuros promissores. Percebemos essa distinção ao considerarmos as razões que impulsionaram Hanif e o tio da personagem Sirine, ambos de origem iraquiana, a saírem de suas nações: o primeiro é um exilado político iraquiano, procurado pelo governo de Saddam Hussein (1937-2006) pelo não cumprimento do serviço militar, que há vinte e um anos fugiu do Iraque. O segundo é um imigrante, também iraquiano, que partiu ainda jovem em busca de novas aventuras na América do Norte.

Desse modo, um imigrante pode não estar satisfeito com a política do seu país, mas essa não será a razão primordial para o seu deslocamento. Já o exilado é movido pelo descontentamento com as dimensões políticas de sua terra, sejam elas de caráter subjetivo (pessoal) ou objetivo (contextual), não havendo a possibilidade da escolha de não se retirar. O exílio corresponde à migração indesejada e a impossibilidade do retorno, uma vez que a detenção e/ou execução, por exemplo, o esperam em sua nação; já o imigrante sempre tem a possibilidade de voltar (MARDOROSSIAN, 2002).

Tornar-se um exilado corresponde à ruptura entre um ser humano e uma terra natal. Trata-se do profundo estado de alienação causado pela consciência da separação juntamente ao intenso anseio do retorno. Hanif demonstra essa sensação de desalento ao tentar expressar a sua condição de exilado: “É como se houvesse uma parte de mim que não conseguisse compreender a ideia de nunca retornar. É tão árduo imaginar isso. Então, eu só digo a mim mesmo: ainda não é a hora.” (ABU-JABER, 2003, p. 62,

tradução nossa). A temporização da volta preenche o vazio deixado pelo distanciamento e alenta a angustiante espera do exilado.

Dessa forma, “[o] páthos do exílio está na perda de contato com a solidez e satisfação da terra: a volta ao lar está fora de questão” (SAID, 2000, p. 142, tradução nossa) até que as medidas político-governamentais que impulsionaram o exílio permaneçam em vigor. Porém, se essa impossibilidade não dissipa o anseio do exilado pelo regresso, mas sim parece intensificá-lo, o desenvolvimento de vínculos sólidos com a nova nação é algo inverossímil. Esse tipo de “resistência” pode ser visto na atitude de Han ao optar por residir em um apartamento semimobiliado: “Eu não tenho tido muito incentivo para comprar móveis. Eu acho que de alguma forma eu tinha a sensação de que seria como [estabelecer] um compromisso - com um lugar, eu quero dizer” (ABU-JABER, 2003, p. 70, tradução nossa).

O exilado é constantemente acompanhado pelo sentimento de melancolia. Após atravessar as fronteiras territoriais, ele tem que enfrentar as fronteiras culturais. Segundo Said (2000), entre a demarcação do **nós** e dos **outros** está o **não pertencer**, e é para lá que os exilados são impelidos, vivendo em um estado de constante privação. Como resultado, a ausência torna-se uma característica inerente a esse migrante: “Já ouvi dizer de pessoas que se definem de acordo com os seus trabalhos, ou religiões, ou famílias. Mas eu acho que eu me defino por uma ausência” (ABU-JABER, 2003, p. 161, tradução nossa).

A vida em exílio é algo descentrado, em que não há um repouso, trata-se de uma força desestabilizadora que não permite que o exilado se livre do sentimento permanente de frustração. Essa inconsistência e o sentimento de perda são tão acentuados que Han a compara a um fenômeno físico

O fato do exílio é maior que todas as outras coisas na minha vida. Deixar o meu país foi como se, eu não sei, como se parte do meu corpo tivesse sido arrancada. Eu tenho dores fantasmas da perda dessa parte. Eu sou assombrado por mim mesmo (ABU-JABER, 2003, p. 162, tradução nossa).

O deslocamento dos exilados causa consternações infindáveis. O impacto da ruptura do migrante com a sua nação/comunidade/cultura faz com que a sua identidade seja reformulada a partir de fragmentos. Assim sendo, as realizações do exílio são permanentemente minadas pela perda de algo deixado para trás para sempre (SAID,

2000). O migrante exilado desenvolve uma identidade híbrida fragmentada, marcada pelo desenraizamento e pela necessidade de adaptação constante no processo de reconstrução social:

Exílio é como (...) uma sala cinza, escura, cheia de sons e sombras, mas dentro dela nada é real ou verdadeiro (...) Tudo o que você era, cada visão, audição, paladar, memória, tudo isso foi apagado. Você se esquece de tudo aquilo que você achava que sabia (...) Você tem que esquecer. (ABU-JABER, 2003, p. 162, tradução nossa).

O exílio remodela a memória; o ato de lembrar, assim como o de esquecer, é simbólico e representa o processo de construção de significados (FRIEDMAN, 2007), como vemos na fala de Han: “Eu não tenho certeza se isso realmente aconteceu ou se é apenas como eu me lembro das coisas. O modo pelo qual eu quero me lembrar das coisas” (ABU-JABER, 2003, p. 186, tradução nossa). Hanif, ao trabalhar como professor universitário, encontra em sua carreira uma forma de manter contato com elementos da sua cultura. O trabalho realizado com poesias, literatura provinda do seu continente, o gênero que representa a essência da vida no mundo árabe, assim como a rotina de consumir comida árabe no restaurante da libanesa Um-Nadia, no qual Sirine trabalha, e as músicas árabes que ele ouve em seu apartamento são elos que o mantêm próximo ao seu ideal comunitário.

Abu-Jaber humaniza tanto a figura do exilado quanto a do seu país de origem, uma vez que esse sentimento nostálgico de Han está ligado à versão hospitaleira de sua nação. Como mostra Robin E. Field (2006), o Iraque de *Crescent* ainda é marcado pela crueldade, conflitos e mortes, porém esses são elementos que estão limitados à periferia da história. A escritora transmite um pouco da riqueza e da intensidade da cultura iraquiana assim como o calor humano em que as práticas sociais estão envoltas, por isso, o beduíno guardião do poço que carrega um rifle de assalto nas costas é mais lembrado por ter ensinado dois jovens, Hanif e um amigo, a andarem de bicicleta.

Já a ocupação de Han, como tradutor, mostra a complexidade do processo de transladação cultural. Assim como acontece com os poemas, as negociações culturais são afetadas, em sua condição de exilado, pelas reminiscências da perda causada pelo desligamento no exílio. Não se trata apenas do deslocamento físico, mas também das negociações culturais, ideológicas e sentimentais:

Tentar traduzir Hemingway para a língua árabe é como tentar traduzir um pássaro para um rio. Você não só tem que traduzir as palavras, como também tem que tentar traduzir os sentimentos e ideias de todos os tipos de coisas, de uma cultura para a outra (ABU-JABER, 2003, p. 117, tradução nossa).

Hanif encontra em Sirine uma fusão dos dois mundos em que ele vive, podendo oferecer a ele tanto o conforto do lar perdido (cultura árabe), o conhecido em meio ao desconhecido, quanto o asilo/estabilidade que ele procura durante os seus constantes deslocamentos: “Você é o lugar onde eu quero estar. Você é o oposto do exílio” (ABU-JABER, 2003, p. 140, tradução nossa).

Porém, contrariamente às palavras proferidas a Sirine, Han rende-se ao anseio da volta ao Iraque: “Estou sendo dirigido pela possibilidade do retorno: o meu país não vai me deixar ir, ele me completou” (ABU-JABER, 2003, p. 312, tradução nossa). Todavia, ele percebe que lá já não é mais o seu lugar. O Iraque para o qual ele voltou não corresponde ao país de suas memórias; então, ele decide voltar de vez, para o seu “lar”, o qual não corresponde necessariamente ao espaço físico (geográfico), mas sim ao abrigo interno. Han regressa em busca da completude afetiva, já que não encontrou abrigo externo que o comportasse em sua nova identidade.

### 3.2 Imigrantes

Diferentemente de Han, o também migrante iraquiano, tio de Sirine, mora em Los Angeles na condição de imigrante. A sua partida do Iraque, juntamente ao irmão (pai de Sirine), foi baseada na busca por novas aventuras, novas experiências em Los Angeles, sem que houvesse intervenção governamental para essa decisão.

Assim como os familiares da chefe de cozinha, os estudantes estrangeiros que frequentam o restaurante da Um-Nadia também são representantes do grupo de imigrantes árabes, tendo em comum a possibilidade do retorno às suas respectivas pátrias. Todavia, o fato de esses imigrantes não estarem condicionados ao exílio não significa que eles não tenham dificuldades de adaptação ou que não sintam falta de seus lares.

A conotação **imigrante** corresponde à alteridade, ao não pertencimento, ao estado intermediário de ser (SALAITA, 2007). E, de acordo com Hall (2003), a recriação identitária é possível devido ao fato de o processo de formação cultural ser

constante. O que possibilita a produção de novos tipos de sujeitos é exatamente a forma com a qual as tradições são manuseadas. Assim sendo, a identidade do migrante passa por mudanças severas que resultam na ambivalência em relação à antiga e à nova existência (MARDOROSSIAN, 2002).

O tio de Sirine, por exemplo, está constantemente negociando sua identidade híbrida ao intercalar aspectos da cultura árabe e da cultura estadunidense. Além de professor, ele é um contador de histórias que adapta a sua narrativa com base em seus ouvintes. Em seu conto fantástico, o herói árabe Abdelrahman Salahadin possui incríveis habilidades de adaptação e sobrevivência que o auxiliam frente às peripécias que surgem durante as suas viagens pelo mundo (MICHAEL, 2011). Salahadin pode ser interpretado como uma personificação dos migrantes (ouvintes) que, assim como ele, precisam ser hábeis para enfrentar as lutas constantes no processo de recriações identitárias e negociações culturais.

Essa negociação cultural, como já apresentada, será experienciada de formas diferentes pelos distintos tipos de migrantes. Porém, o sentimento de perda é algo compartilhado por todos aqueles que vivenciaram o deslocamento. Falar sobre a terra natal, nas palavras do tio de Sirine,

Significa falar sobre a diferença entre aquela época e agora, e isso é muitas vezes uma coisa triste (...) o grande problema é que você não pode voltar atrás. Por exemplo, o Iraque de onde eu e o seu pai viemos já não existe mais. É um novo lugar assustador. Quando sua antiga casa não existe mais, isso torna as coisas mais tristes no geral (ABU-JABER, 2003, p. 127, tradução nossa).

De acordo com Ahmed (1999), é impossível voltar para o lugar onde se viveu, pois o lar não é exterior, mas sim interior/inerente ao ser. Dessa forma, a lacuna existente entre a memória e o local, resultante dos deslocamentos dos migrantes, permite a formação de novas comunidades. Esses novos agrupamentos serão formados por sujeitos que não possuem um terreno comum, mas compartilham a condição de marginalizados. O restaurante da Um-Nadia, por exemplo, é um meio de encontros culturais, sendo frequentado por iranianos, iraquianos, kuwaitianos, egípcios, turcos e americanos, entre outros. Essa “identificação” facilita o processo de adaptação desses imigrantes, auxiliando no alcance de um nível razoável de estabilidade e conforto cultural (AGUILA, 1998).

Os estudantes, professores, exilados e imigrantes que frequentam o estabelecimento da libanesa encontram ali o que estaria próximo a uma recriação de seus lares orientais: “Para muitos deles, o restaurante era um leve sabor de casa” (ABU-JABER, 2003, p. 20, tradução nossa), um lugar repleto do mundo árabe, em que eles podem assistir a programas árabes, ler jornais árabes, conversar em árabe e, principalmente, comer comidas árabes.

### 3.3 Descendentes Híbridos

Assim como a grande maioria dos árabe-estadunidenses, que não pertencem plenamente à etnia árabe e nem à americana, a chefe de cozinha árabe, Sirine, frequentemente tem a sensação de não estar completa: “Muitas vezes ela tem a sensação de que falta alguma coisa, sem saber o que é que está faltando” (ABU-JABER, 2003, p. 62, tradução nossa). Ela carrega consigo o deslocamento da primeira geração de árabe-estadunidenses que resulta do binarismo cultural. A personagem é descrita como uma mulher de cabelos cacheados e rebeldes, porém de olhos claros e pele extremamente pálida.

Isso é tudo o que qualquer um pode ver: quando as pessoas perguntam a sua nacionalidade elas reagem com espanto quando ela diz que é meio-árabe. Eu nunca teria adivinhado *isso*, elas dizem, rindo. Você com certeza não se parece com um [árabe]. Quando as pessoas dizem isso ela se sente como se a sua pele estivesse se descascando. Ela acha que ela, de alguma forma, deve ter herdado a aparência externa de sua mãe e a interna de seu pai (ABU-JABER, 2003, p. 205, tradução nossa).

Sirine, enquanto cidadã árabe-estadunidense, possui uma dualidade identitária alienada. Apesar de ter sido criada pelo tio iraquiano e crescer rodeada por conversas árabes, ela não conhece expressivamente a cultura do pai, exceto pela culinária. O que também não significa que ela se sinta plena vivendo em Los Angeles, mesmo tendo nascido e crescido ali sem nunca ter viajado para qualquer outro lugar: “Eu acho que eu estou sempre à procura da minha casa, de certa forma. Quero dizer, mesmo morando aqui, eu tenho essa sensação de que a minha verdadeira casa está em outro lugar” (ABU-JABER, 2003, p. 118, tradução nossa).

O talento culinário de Sirine representa uma ferramenta que possibilita à chefe de

cozinha tornar-se uma ponte entre a cultura árabe e a estadunidense. Os pratos árabes preparados pela chefe são as personificações da memória, não só para os clientes migrantes, mas para ela também, uma vez que utiliza o caderno de receitas dos seus pais. As comidas são fontes de memórias, uma vez que evocam os lugares em que os pratos são criados (SENA, 2011). Com as receitas de seus pais, Sirine desenvolve a sua identidade silenciada; ao cozinhar ela está constantemente exercitando a celebração da sua ascendência árabe, trata-se de um meio de completude (CARIELLO, 2009).

Outra forma de preenchimento é encontrada por ela nos braços do exilado Han. Sirine não compreende a condição do exílio, o impedimento do retorno e os perigos que ele acarreta, porém, ela compartilha a condição híbrida dele, a constante negociação identitária e o sentimento de estar faltando algo. A partir desse ponto em comum, Sirine, que acreditava que às vezes ninguém a via, passa a se sentir vista com a chegada do professor. São olhos que conseguem apreciá-la em sua dimensão árabe e em sua dimensão estadunidense, já que pertencem a um observador que também está sujeito às duas culturas.

Contudo, diferentemente do professor, a chefe de cozinha árabe se ajusta mais facilmente a essa dupla consciência, pois ela lida com a sua condição multicultural desde o nascimento: “Os cozinheiros chefes sabem que nada dura (...) uma vez na boca e pronto, se foi” (ABU-JABER, 2003, p. 50, tradução nossa). Esse contraste é simbolizado em um sonho da jovem, em que ela está nadando perto da superfície e não consegue enxergar Han, mas sabe que ele está nas profundezas escuras, logo abaixo dela, nadando em círculos intermináveis, como na sua constante busca pela pátria perdida.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhuma cultura/identidade é pura; todo contato entre culturas/identidades é marcado por influências mútuas. O que diferencia as negociações culturais é o impacto que o processo migratório tem sobre cada indivíduo. O exilado parece ter mais dificuldades em redefinir-se, uma vez que é atormentado pela constante frustração da perda e, por isso, não consegue articular bem as pluralidades que o compõem. O migrante sofre igualmente, mas em uma proporção mais tolerável, já que dispõe da possibilidade do retorno. Os descendentes híbridos, por sua vez, herdaram o sentimento da

ausência ininterrupta, sentem-se incompletos e habitam a intermedialidade cultural.

As identidades estão em constantes processos de (re)negociações culturais e ideológicas, sendo diretamente influenciadas pelo meio em que se inserem e pela forma pela qual elas se desenvolvem. É a partir do contato com uma nova cultura que o sujeito consegue redefinir a sua identidade, principalmente quando decide deixar a zona de conforto e ter contato com o novo, o diferente. Esse processo de autorreconstrução indica que o lar é inerente ao ser, de modo que se torna necessário saber carregá-lo dentro de si, como Um-Nadia aconselhou a Sirine, para que as interações que dão vida a esse lar e o movimentam possam ocorrer.

***“HE HAS TO GO AWAY BEFORE HE CAN FIND HIS WAY HOME”: The migratory processes and the hybrid identities in Crescent, by Diana Abu-Jaber***

**ABSTRACT**

*This paper attempts to analyze the influence of different types of migration on perceptions and (re) identity constructions of the main characters in the novel Crescent (2003), by Arab-American writer Diana Abu-Jaber. The three major phases of Arab immigrants's trajectory in the United States will be briefly presented, as well as the effects those diasporical movements have generated on Arab-American communities and their literatures. Afterwards, the main migrant characters will be the focus of analysis, as well as the conditions under which their migrations occurred and the impact they have on each one's process of identification and belonging.*

**Keywords:** Arab-American Literature. Diana Abu-Jaber. Migration and Identities.

**REFERÊNCIAS**

ABU-JABER, D. **Crescent**. Nova Iorque: Norton, 2003.

AGUILA, J. M. del. Exiles or Immigrants? The Politics of National Identity. **CSA Occasional Paper Series**, v. 3, n. 2, p. 1-18, 15 mar. 1998. [On-line / In: University of Miami Librie's Scholarly Repository, paper 13, 1998]. Disponível em: <<http://scholarlyrepository.miami.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=csa>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

AHMED, S. Home and Away: Narratives of Migration and Estrangement. **International Journal of Cultural Studies**, v. 2, n. 3, p. 329-347, dez. 1999. Disponível em: <[http://knowledgepublic.pbworks.com/f/Ahmed\\_home.pdf](http://knowledgepublic.pbworks.com/f/Ahmed_home.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2014.

---

RIBEIRO, J. R.; OLIVEIRA, L. M. da S. “He has to go away before he can find his way home”: os processos migratórios e as identidades híbridas em *Crescent*, de Diana Abu-Jaber. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 8-22, dez. 2015.

CARIELLO, M. Crescent, a Landscape of Memory with an Arab Moon. In: MALEH, L. A. (Ed.). **Arab Voices in Diaspora: Critical Perspectives on Anglophone Arab Literature**. Amsterdã: Rodopi, 2009. p. 328-337.

FADDA-CONREY, C. Arab American Literature in the Ethnic Borderland: Cultural Intersections in Diana Abu-Jaber's Crescent. **MELUS: Multi-Ethnic Literature of the United States**, Oxford, v. 31, n. 4, p. 187-205, inverno 2006. Disponível em: <<http://melus.oxfordjournals.org.ez32.periodicos.capes.gov.br/content/31/4/187>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

FIELD, R. E. A Prophet in Her Own Town: Na Interview with Diana Abu-Jaber. **MELUS: Multi-Ethnic Literature of the United States**, Oxford, v. 31, n. 4, p. 207-225, inverno 2006. Disponível em: <<http://melus.oxfordjournals.org.ez32.periodicos.capes.gov.br/content/31/4/207>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

FRIEDMAN, S. S. Migrations, Diasporas, and Borders. In: NICHOLLS, D. G. (Ed.). **Introduction to Scholarship in the Modern Languages and Literatures**. 3. ed. Nova York: MLA, 2007. p. 260-293. Disponível em: <<http://faculty.weber.edu/vramirez/Migration.PDF>>. Acesso em: 6 dez. 2013.

HALL, S. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 25-50.

LEWELLEN, T. C. Constructing Identity. In: LEWELLEN, T. C. **The Anthropology of Globalization: Cultural Anthropology enters the 21<sup>st</sup> century**. Londres: Bergin e Garvey, 2002. p. 89-120.

LUDESCHER, T. From Nostalgia to Critique: An Overview of Arab American Literature. **MELUS: Multi-Ethnic Literature of the United States**, Oxford, v. 31, n. 4, p. 93-114, inverno 2006. Disponível em: <<http://melus.oxfordjournals.org.ez32.periodicos.capes.gov.br/content/31/4/93>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

MAJAJ, L. S. Arab-American Literature: Origins and Developments. **American Studies Journal**, n. 52, 2008. Disponível em: <<http://www.asjournal.org/archive/52/150.html>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

MALEH, L. A. From Romantic Mystics to Hyphenated Ethnics: Arab-American Writers Negotiating/Shifting Identities. In: MALEH, L. A. (Ed.). **Arab Voices in Diaspora: Critical Perspectives on Anglophone Arab Literature**. Amsterdã: Rodopi, 2009. p. 423-448.

MARDOROSSIAN, C. M. From Literature of Exile to Migrant Literature. **Modern Language Studies**, v. 32, n. 2, p. 15-33, outono 2002. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3252040>>. Acesso em: 6 dez. 2013.

---

RIBEIRO, J. R.; OLIVEIRA, L. M. da S. "He has to go away before he can find his way home": os processos migratórios e as identidades híbridas em *Crescent*, de Diana Abu-Jaber. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 8-22, dez. 2015.

MICHAEL, M. C. *Arabian Nights in America: Hybrid Form and Identity in Diana Abu-Jaber's Crescent*. **Critique: Studies in Contemporary Fiction**, Washington, v. 52, n. 3, p. 313-331, jun. 2011.

RUSHDIE, S. *Imaginary Homelands*. In: RUSHDIE, S. **Imaginary Homelands: Essays and Criticism 1981-1991**. Londres: Vintage, 2010. p. 9-21.

SAID, E. W. *Reflections on Exile*. In: SAID, E. W. **Reflections on Exile: And Other Essays**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2000. p. 173-186.

SALAITA, S. *Escaping Inadequate Spaces: Anti-Arab Racism and Liberating Fictions*. In: SALAITA, S. **Arab American Literary Fictions, Cultures, and Politics**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2007. p. 109-142.

SENA, M. J. F. de. **The politics of food and memory in Diana Abu-Jaber's Crescent**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/EC-AP-8FGR89/disserta\\_ao\\_milton\\_junior\\_ferreira\\_de\\_sena.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/EC-AP-8FGR89/disserta_ao_milton_junior_ferreira_de_sena.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 6 dez. 2013.

SUVIN, D. *Displaced persons*. **New Left Review**, v. 31, p. 107-123, jan./fev. 2005. Disponível em: <<http://newleftreview.org/II/31/darko-suvini-displaced-persons>>. Acesso em: 6 dez. 2013.

**Recebido em:** 10 jun. 2014.

**Avaliado em:** 03 set. 2015.

**Publicado em:** 31 dez. 2015.

#### Como referenciar este artigo científico:

RIBEIRO, Jéssica Resende; OLIVEIRA, Luiz Manoel da Silva. “*He has to go away before he can find his way home*”: os processos migratórios e as identidades híbridas em *Crescent*, de Diana Abu-Jaber. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 8-22, dez. 2015.

RIBEIRO, J. R.; OLIVEIRA, L. M. da S. “*He has to go away before he can find his way home*”: os processos migratórios e as identidades híbridas em *Crescent*, de Diana Abu-Jaber. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 8-22, dez. 2015.

## ALFABETIZAÇÃO E AS MOTIVAÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS

Virginia Maria NUSS<sup>1</sup>

## RESUMO

A aprendizagem da escrita vai além da habilidade motora, perpassa todo um sistema de representação simbólica da realidade em que signos representam significados presentes na mente do falante. O objetivo desse trabalho é identificar possíveis motivações fonético-fonológicas que possam interferir na aquisição da escrita assim como percebê-las através da produção textual de indivíduos em processo de alfabetização ideográfica. Ancorados nos conceitos teóricos de Zorzi (1998), Lemle (2004) etc., analisamos as incidências de erros gráficos, em dois textos de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, que podem ter sido motivadas por aspectos fonético-fonológicos. Os resultados obtidos foram ocorrências claras de apoio na oralidade pelos indivíduos em processo de alfabetização, os quais em sua maioria resultam dos processos de hipercorreção e hipossegmentação, e que são provenientes da reflexão realizada por esses indivíduos sobre as regras da língua portuguesa. Assim, concluímos que em todas as ocorrências citadas percebe-se que a representação da imagem acústica que o indivíduo tem do som gera conflitos no momento de sua representação pelo sistema de letras, entretanto, não devemos nos ater às grafias incorretas, mas saber identificá-las, possibilitando uma abordagem que vise superar tal dificuldade no processo de aquisição da escrita.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Língua escrita. Alfabetização.

## 1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a linguagem pode ser verbal ou não verbal, ou, ainda, conter ambas as características. A representação gráfica ou ortográfica da linguagem é, contudo, um dos processos de maior reflexão sobre a fala, observando a fala como uma expressão do pensamento. Sobre a representação verbal da linguagem, de acordo com Massini-Cagliari e Cagliari (1999), há duas formas de registro da escrita: a primeira é a escrita ideográfica – representada a partir de símbolos que refletem ideias; a segunda é a escrita fonográfica – que se utiliza dos sons da linguagem; isso baseado na proposta de Saussure, na qual a linguagem é constituída de sons e ideias. Neste trabalho estudaremos o processo de decifração da escrita ideográfica, onde: “[...] nossa escrita escreve a partir da representação dos sons da nossa língua através de letras e que o que estabelece

<sup>1</sup> Graduada em Letras – Habilitação Única: Português e Literaturas correspondentes (2014) e mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá (UEM). **E-mail:** virnuss@hotmail.com

relações entre letras e sons não é o alfabeto, e sim a ortografia.” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 115).

A partir de estudos realizados por Vygotsky (1991), sob uma abordagem histórico-cultural, podemos dizer que a linguagem age como organizadora do pensamento, sendo a aprendizagem da linguagem escrita um fato considerável no desenvolvimento do indivíduo, pois é através dela que o sujeito adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo e impulsionar seu desenvolvimento social e cultural. Não devemos considerar o aprendizado da escrita como uma simples habilidade motora, pois “[...] a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente esta via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário” (VYGOTSKY, 1991, p. 131). Com isso, o aprendizado ortográfico perpassa por todo um sistema de representação simbólica da realidade em que os signos representam significados que estão presentes na mente do falante.

Dentro de uma perspectiva sociolinguística, podemos dizer que a aquisição da linguagem escrita transpõe o simples aprendizado alfabético e silábico que participa do complexo processo de composição e flexão vocabular. Observamos que a escrita nem sempre corresponde às formas de falar, e é neste momento que surgem então os erros ortográficos – ou seja, os erros de escrita, que permanecem até que o sujeito compreenda o funcionamento da língua em sua forma escrita, assim como suas regras e diferenças em relação à língua falada. Afinal, na concepção de Câmara Jr., “A língua escrita se manifesta em condições muito diversas da língua oral” (CÂMARA JR., 2002, p. 19).

Pretendemos, no decorrer deste trabalho, identificar as possíveis motivações fonético-fonológicas que possam interferir na aquisição do conhecimento da língua escrita de forma plena, e como essas ocorrências podem ser percebidas através da análise de uma produção textual de um indivíduo em início de processo de alfabetização. Para isso, devemos compreender que o fonema não é físico, mas é a representação da imagem acústica do som que é produzido por meios físicos, ou seja, uma coisa é o som que pronunciamos, outra coisa é o som que temos em mente. Assim, a imagem acústica que Saussure menciona seria a representação mental do som, e não o valor que os sons têm no sistema (SAUSSURE, 1992).

Dessa forma, teríamos então o fone (som produzido através das articulações do

nosso sistema fonatório), o fonema (que equivale à imagem acústica, à representação mental do fone) e a letra (que é a representação gráfica do fonema). Por exemplo, na palavra **leite**, sabemos que a letra t pode ser representada pelos fones (sons) [t] e [tʃ], e que o fonema que os representa é /t/, neste caso, a letra e o fonema se correspondem (lembramos que nem sempre a letra e o fonema são correspondentes, como por exemplo, no caso do arquifonema /S/ ou do fonema /ɲ/, entre outros). Toda essa complexidade na emissão de letras para a composição de uma palavra, pode muitas vezes induzir o aluno a cometer alguns tipos de erros, e são estes desacertos que pretendemos abordar neste trabalho.

Ressaltamos que o objeto de estudo proposto neste trabalho abordará apenas erros gráficos que podem ter sido motivados por aspectos fonéticos e fonológicos, assim como ocorrências de hipersegmentação (separação não convencional da palavra) ou hipossegmentação (junção não convencional da palavra) e supercorreção (erro ocasionado pela tentativa de autocorreção que o aluno realiza, alterando morfológicamente a palavra, incorrendo no erro de grafia); não serão destacados, contudo, erros de origem sintática e semântica (ZORZI, 1998, 2003; LEMLE, 2004). Compreendemos como erros gráficos aqueles onde a grafia da palavra ocorre diferente da convencional estabelecida lexicalmente.

## 2 ANÁLISE

O corpus analisado se constitui por dois textos que resultam de uma atividade de produção textual de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, em que, através da observação de uma sequência de desenhos, composta por quatro quadinhos, o aluno deveria elaborar um texto. Seguem os textos analisados, considerando que cada conjunto de palavras entre barras corresponde a uma linha escrita.

### Quadro 1 – Texto um

“a **bruja** e o gato  
é**ra** uma **veis** uma **bruja ce** chamada / **joamnaquina** e o **ceu** gato / **ce** chamado João / **joamnaquine**  
**estafa** na sua casa / **dormido** no seu **sofa** / e o gato **muinto espéto** / **robou** a **farina** e transformou / o  
telefone **en** um **lãoche** / e aí o telefone tocou dentro / da sua barriga e a **bruja a cordou** / **muinto bra(f)**  
**va** com o gato / e a **bruja** levou o gato **bara** o médico / e o médico **abri** a **bariga** do gato **etirou** o /  
telefone **edepois** o médico **tirou** telefona da **bariga** do gato / **veliz bara zepre**”

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

## Quadro 2 – Texto dois

“o gato polaco e a bruxa felizbina”

**ere** uma vez um gato e a / bruxa que morava junto / e o gato pergunto a bruxa / como **sexamava** e a bruxa / **pergonto** o **ceunoma** e falo / polaco e o polaco convidado / a bruxa / **elasifoi estáva** chovendo / **resouveo** não ir e a bruxa / **acordo** e o polaco caiu **ne** / sono e tocou o **telefone** / e a felizbina atendeu e **paro** / de **chove** e eles saiu / e comeu um **lânche** / e a bruxa comeu **anborgue** fim / fim.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Conforme Cagliari (1995), durante a aprendizagem da escrita ocorre uma grande reflexão da criança em relação às regras de usos possíveis no sistema de escrita do português. Essas regras provêm de realidades fonéticas, através da relação entre letra e som, e dos usos gráficos pertencentes ao sistema ortográfico da língua portuguesa, e isso através de relações não unívocas nem previsíveis, contudo pertencentes a certa lógica. Assim: “Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos de produção de fala” (CAGLIARI, 1995, p. 137). Os erros ortográficos podem possuir uma motivação ligada intimamente com a fala, onde o que ocorre é uma “transcrição fonética da fala”, que Zorzi define como “alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade”, como em – **éra** (era) e **espéto** (esperto) (em **espéto** acontece também a supressão da letra **r**, tornando uma sílaba CVC em CV). Como exemplo do que está sendo explicado, citamos o texto um, no qual o acento, que é definido por Câmara Jr. como: “[...] particular força expiatória (intensidade), associada secundariamente a uma ligeira elevação da voz (tom)” (CÂMARA JR., 2002, p. 40), é utilizado para marcar graficamente a pronúncia da vogal /e/ em /□/. Ou como em **estáva** (estava) e **lânche** (lanche) – no texto dois, em que o acento marca graficamente qual a sílaba tônica da palavra, embora esta se represente apenas pela tonicidade, conforme a composição e estrutura léxica das palavras em língua portuguesa.

Outras marcas de apoio na oralidade são encontradas em palavras como **muinto** (muito), em que o acréscimo da letra **n** representa ortograficamente a nasalidade da palavra. De acordo com Cagliari, o erro também pode ser decorrente de relações indiretas com a fala, que seriam inversões, acréscimo e supressão de letras, como no texto dois, em **ne**, que representa em; ou ainda: **joamnaquina** (Joaquina), no texto um. Ainda no texto um, observamos que os termos como **veliz** (feliz), **bara** (para), **bruja** (bruxa), **farina** (varinha), **estafa** (estava) e **brafa** (brava) expressam uma alteração na estrutura segmental motivada por sons foneticamente semelhantes, em que o traço

distintivo que diferencia estes fones são apenas o vozeamento, observando que no caso de **farina** acontece também a supressão da letra **h**, o que Zorzi caracteriza como omissão de consoante em dígrafos (ZORZI, 1998, p. 55). Nestas ocorrências, não há alteração na estrutura da sílaba, que sempre permanece CV, com exceção da palavra **farina**, onde **varinha** teria a última sílaba como CCV, e se torna uma sílaba CV. Nestes exemplos, ocorre o que Zorzi (1998) denomina de “alterações caracterizadas por substituição envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros”.

Segue quadro demonstrando os possíveis sons do fone e os traços distintivos dos fonemas citados:

**Quadro 3 – Sons do fone e dos traços distintivos dos fonemas citados**

Fones (som)	Classificação do segmento consonantal	Letras correspondentes (com exceção de [j] e [ʒ], a correspondência entre os fonemas e as letras é biunívoca)
[p]	Oclusiva bilabial Desvozeada (surda)	P
[b]	Oclusiva bilabial Vozeada (sonora)	B
[f]	Fricativa labiodental Desvozeada (surda)	F
[v]	Fricativa labiodental Vozeada (sonora)	V
[ʃ]	Fricativa alveopalatal Desvozeada (surda)	ch (em início de sílaba e início ou meio de palavra) x (em início de sílaba e início ou meio de palavra)
[ʒ]	Fricativa alveopalatal Vozeada (sonora)	J g (antes de e, i).

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Retiramos do texto dois exemplos de “alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras” (ZORZI, 1998, p. 38). Nos casos de separação não convencional (hipersegmentação), devido à acentuação tônica da palavra ocorre uma segmentação indevida, como em **a cordou** (acordou), e nos casos de junção não convencional (hipossegmentação), considerando que as palavras não se separam na modalidade da fala da mesma maneira que na escrita (vocábulo fonológico e vocábulo formal), no modo escrito essa junção fica perfeitamente perceptível quando o aluno ainda não consegue realizar essa distinção. É o que observamos no texto dois em palavras como: **perguntoua** (perguntou a), **oceu** (o seu), **elasifoi**<sup>2</sup> (ela se foi), **sexamava**<sup>3</sup> (se chamava). No texto um acontece: **tirouo** (tirou o) e **edepois** (e depois).

Outro acontecimento observado é o da hipercorreção, ou generalização das regras, que indica que o aluno já percebe que a pronúncia e a forma escrita muitas vezes não se correspondem e podem se diferenciar. É o que ocorre nas palavras seguintes, nas letras em destaque: **resouveo** (resolveu), **anborgue** (hambúrguer) e **pergonto** (perguntou) (em **pergonto** ocorre concomitantemente a monotongação), presentes no texto dois. Ressaltamos que na palavra **anborgue** (hambúrguer) ocorre simultaneamente a supressão do **h**, no início da palavra, e do **r**, no final da palavra, assim como o uso incorreto das letras **m** e **n**, em que o aluno não observa o fato de **m** ser bilabial, e, por isso, quando utilizada em contexto de declive de sílaba e antes de consoante, apenas antecede consoantes também bilabiais, como **p** e **b**.

Zorzi (1998) relata ainda erros que podem ser decorrentes da possibilidade de representações múltiplas. A relação entre sons e letras poder conter uma representação única, como exemplo o som ou fonema /p/, que só pode ser grafado com a letra **p**, contudo, algumas letras contêm uma representação múltipla, como exemplo o fonema ou som [ʃ], que pode ser grafado com as letras **x** ou **ch**. Lemle (2004) denomina esses acontecimentos como correspondência biunívoca e não biunívoca entre fonemas e letras.

Segue quadro explicativo com exemplos retirados dos textos um e dois:

<sup>2</sup> No **si**, fica clara a neutralização da vogal /e/.

<sup>3</sup> Aqui também ocorre erro por representação múltipla do fonema [ʃ] em início de sílaba.

Quadro 4 – Correspondência biunívoca e não biunívoca

Fone (som)	Algumas letras correspondentes	Ocorrência	Ortografia nos textos	Correspondência ortográfica correta
[s]	S c (antes das vogais e, i) ç (entre consoante e vogal, em início de sílaba e meio de palavra) ss (em meio de palavra e antes de vogal)	Transcrição sonora do fone para a ortografia	ce, ceu	se, seu
[ʃ]	ch (em início de sílaba no início ou no meio da palavra) x (em início de palavra)	Transcrição sonora do fone para a ortografia	Xamava	Chamava

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Alterações que indicam a nasalidade relativa ao uso das letras **m** e **n** também são classificados nesta categoria, e podemos observá-las em palavras como **dormido** para **dormindo**, em que a nasalidade é marcada apenas pela vogal ‘i’ antecedida da nasal ‘m’.

Localizamos também a ocorrência de variações linguísticas que motivaram erros gráficos com apoio na oralidade, resultando no acréscimo ou supressão de letras e a alteração na estrutura das sílabas de CVC para CV. Como exemplo disso, temos: **robou** (roubou), no texto dois, onde acontece a redução do ditongo [ou]. Para Bagno (2007, apud ANTONIO; BARROS, 2011), o fenômeno da redução dos ditongos [aɪ], [eɪ] e [ou] em [a], [e] e [o], respectivamente, é mais um caso de variação fonodialeológica do português brasileiro. Ainda no texto dois, temos **chove**, **acordo** e **paro**, onde em **chove** ocorre o apagamento do /R/ final de verbos no infinitivo, influenciado foneticamente, o que, de acordo com Bagno (2007, apud ANTONIO; BARROS, 2011), ocorre pela grande maioria dos falantes do português brasileiro, e altera a sílaba de travada CVC para simples CV. Em **acordo**, **convindo** e **paro** – (acordou, convidou e parou), o fenômeno que acontece é o da monotongação de ditongos átonos crescentes em posição final, o ditongo, no caso, é [ou] e a sílaba também passa a ser simples - CV. Na palavra **veis**, ocorre a ditongação da vogal tônica final seguida de /S/ com relação fônica resultando na segmentação de uma vogal em duas partes formando, contudo, uma única sílaba, sendo que a sílaba CVC se altera para uma sílaba CVCC. Aqui também acontece a troca motivada pela múltipla representação do fone [s] em contexto de final de sílaba. Nota-se que, nestas ocorrências, a linguagem interfere marcando variações linguísticas não padrão, e que estas se refletem na escrita do sujeito em início de alfabetização.

Segue quadro com a relação dos erros correspondentes, retirados dos textos um e dois, baseado no conceito de classificação dos erros gráficos conforme a proposta de Zorzi (1998):

**Quadro 5 – Conceito de classificação dos erros gráficos**

Categories de Zorzi	Palavras retiradas dos textos um e dois
Apoio na oralidade	Éra (era), lánche (lanche), estáva (estava), muinto (muito), espéto (esperto). Abri (abriu), si (se), sofa (sofá).
Representações múltiplas	Ceu (seu), ce (se), xamava (chamava), veis ( <b>vez</b> ).
Generalização de regras	resouveo, pergonto, anborgue.
Omissão de letras	Anborgue (hamburguer), espéto (esperto), dormido(dormindo), zepre (sempre), bariga (barriga), robou (roubou), paro (parou), chove(chover), acordo(acordou), pergonto (perguntou).
Junção/separação não convencional de palavras	Elasifoi (ela se foi), sexamava (se chamava), ceunoma (seu nome), edepois (e depois), tirouo (tirou o), a cordou (acordou), etirou (e tirou).
Confusão entre as terminações ão e am	Lãoche (lanche)
Trocas surdas e sonoras	Veliz (feliz), bara (para), bruja (bruxa), farina (varinha), estafa (estava), brafá (brava).
Acréscimo de letras	Joamnaquina (Joaquina), muinto (muito), veis (vez).
Inversão de letras	ne (em)
Letras parecidas	en (em), anborgue (hamburguer).
Outras trocas	Ere (era), noma (nome), telefone (telefone).

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2015. (Adaptado da proposta de ZORZI, 1998).

Ao lermos os textos, a primeira impressão que obtemos é em relação às incorreções. Isso devido ao fato de nos concentrarmos primeiramente nos erros.

Contudo, se observarmos a proporção entre erros e acertos, perceberemos que os desacertos não são maioria na produção escrita, já que o texto um contém 108 (cento e oito) palavras, das quais 83 (oitenta e três) estão corretas e 25 (vinte e cinco) não estão. No texto dois, de 101 (cento e uma) palavras, 87 (oitenta e sete) estão corretas e 14 (quatorze) incorretas, o que equivale respectivamente a 23,14% e 13,86% de erros. Assim, obtemos uma margem de incorreções correspondente a 18,5% nos dois textos.

Através das análises realizadas, podemos constatar que os erros referentes à

escrita que possuem motivação fonético-fonológica são resultado da reflexão que é realizada pelo aluno sobre as regras da língua portuguesa, para posterior registro em sua forma escrita. Contudo, essa seleção realizada pelo indivíduo, apesar de não prevista, não é aleatória, mas antes, é resultado de semelhanças sonoras ou falta de domínio da sequência gráfica, de modo que o indivíduo mantém uma “coerência” na construção da sua escrita. Corroborando essa ideia, destacamos que em nenhum caso ocorre a alteração da sílaba resultando em um núcleo que não a vogal, ou seja, o falante já possui uma estrutura internalizada do funcionamento linguístico, e que, mesmo errando, a estrutura essencial não é alterada e, por isso, mesmo com os erros, é possível, na maioria dos casos, saber qual a palavra que ele queria grafar.

Outro fato curioso que pudemos observar foi que, em relação à estrutura da sílaba, a maioria dos casos simplificou sua composição, como em CVC (**dormindo**) e CCV (**chamava**) transformadas em sílabas CV (**dormido** e **xamava**). Os únicos casos onde a sílaba não foi simplificada se observam em **joamnaquina** (Joaquina), **veis** (vez) e **muinto** (muito). Isso nos leva a observar outro fato: o de que essas mudanças gráficas geradas pela influência da fala servem, de certa forma, para simplificar o complexo processo de aquisição da escrita, até que o aprendizado esteja consolidado.

Nas palavras como **bariga** (barriga), **ceu** (seu), **ce** (se), notamos que, no decorrer do mesmo texto, a criança também escreve **barriga**, **seu** e **se**. Da mesma forma, ela é capaz de realizar a representação múltipla correta do fone consonantal [s] antes de outra vogal que não seja [e], como em **sua**, o que demonstra evidências de aprendizagem e não a falta de conhecimento absoluto. Tais fenômenos expressam a insegurança causada por algo que ainda não é tão claro, ou seja, é conhecido para ele no âmbito da fala, mas ainda não totalmente no mundo da escrita. Isso fica evidente no texto um, quando em **brafa/brava** o aluno rasura a letra f com a letra v, acentua **éra** (era), mas não acentua **sofa** (sofá). Da mesma forma, no texto dois, em que ele utiliza **pergunto** e **pergonto** (perguntou), também representa o fone [ʃ] em contexto de início de sílaba de forma incorreta, como em **xamava** (chamava), mas também representa o mesmo fone, em um mesmo contexto, de maneira adequada, como em **chovendo** e **chove** (para chover).

### 3 CONCLUSÃO

Concluimos que, em todas as ocorrências citadas, percebe-se que a representação da imagem acústica que o indivíduo tem do som gera conflitos no momento de sua representação pelo sistema de letras. Assim, não devemos nos ater aos erros gráficos exclusivamente. Primeiramente, precisamos saber o que influencia o aluno em determinado tipo de erro, para então ensiná-lo a representar a sua fala de maneira escrita, dentro dos padrões léxicos da nossa língua. Por isso a importância de explicitar ao aluno as diferenças entre fala e escrita e situações formais e informais, pois o sujeito que tem total domínio da língua não é aquele que “fala bem”, mas sim aquele que sabe como se fala, sabe como se escreve, e tem autonomia para utilizar seu conhecimento de acordo com a situação social em que está inserido.

#### *LITERACY AND THE PHONETIC-PHONOLOGICAL MOTIVATIONS*

##### **ABSTRACT**

*The learning of writing goes beyond motor skill, it permeates an entire system of symbolic representation of reality in which signs represent meanings present in the mind of the speaker. The aim of this study is to identify possible phonetic-phonological motivations that may interfere with the acquisition of writing as well as perceive them through textual production of individuals in the process of literacy ideographic. Anchored in the theoretical concepts of Zorzi (1998), Lemle (2004) etc., we analyze the impact of graphical errors that may have been motivated by phonetic-phonological aspects of two texts resulting from a textual production of a class of first year of elementary school. The results were clear instances of support for individuals with speech in the literacy process, which mostly result from processes from the reflection made by these individuals on the rules of the Portuguese language. Thus, we conclude that in all the instances cited one realizes that the representation of the acoustic image that the individual has sound generates conflicts at the time of the representation of the letters system, however, we should not limit ourselves to incorrect spellings, but knowing identify them, to assist in the acquisition of the writing process.*

**Keywords:** Learning. Written language. Literacy.

#### REFERÊNCIAS

ANTONIO, J. D.; BARROS, D. E. C. Fonologia e Variação. In: ANTONIO, J. D.; BENITES, S. A. L. (Org.). **Fonética e Fonologia - Formação de Professores em Letras – EAD**. Maringá: Ed. da UEM, 2011. v. 14. p. 53-64.

---

NUSS, V. M. Alfabetização e as motivações fonético-fonológicas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 23-33, dez. 2015.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de Fonética do português brasileiro**. 1981. 185 f. Tese (Livre-docência). Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1995.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 35. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série princípios).

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras: 1999. p. 113-128.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. 16. ed. São Paulo: Cutrix, 1992.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

TESSARI, E. B. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas: a presença da fonologia na ortografia**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL. 2002

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

*Recebido em: 10 jun. 2014.*

*Avaliado em: 25 ago. 2015.*

*Publicado em: 31 dez. 2015.*

#### Como referenciar este artigo científico:

NUSS, Virginia Maria. Alfabetização e as motivações fonético-fonológicas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 23-33, dez. 2015.

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA:  
análise do livro “As frangas”

Débora Pretti D'ONOFRIO<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do texto literário infantil na formação da criança, expondo um breve percurso da Literatura de um modo geral e seu papel educativo, privilegiando as características do texto literário infantil, seu papel humanizador, formador de cidadania, criticidade e senso de justiça. Para confirmar as hipóteses levantadas, será realizada uma análise da obra **As Frangas** do autor Caio Fernando Abreu, publicada em 2001, destacando-se pontos que podem, de fato, contribuir com a formação da criança. A pesquisa será realizada através do método bibliográfico, com base em teóricos como Ana A. Arguelho Souza (2010), Regina Zilberman (2008), José Nicolau Gregorin Filho (2009), Nelly Novaes Coelho (1991), entre outros.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Formação da criança. **As Frangas** – Caio Fernando Abreu.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa mostrar a importância da literatura infantil no processo de formação da criança, uma vez que atua no campo da informação e ajuda a criança a perceber que o mundo à sua volta está repleto de acontecimentos simultâneos que envolvem conflitos e questionamentos sobre seu papel na humanidade, assim também contribuindo para o desenvolvimento de sua imaginação, emoção e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

Num primeiro momento será feito um levantamento do percurso histórico da Literatura e do papel educativo que desempenha desde seu início. Em seguida, será abordado como a literatura infantil foi inserida na sociedade, já que a criança, até o início do século XVII, não fazia parte desse contexto. Serão levantadas algumas hipóteses sobre como os textos literários desempenham o papel educativo na formação das crianças.

Por último, será realizada uma análise da obra **As Frangas**, do autor Caio

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras (2013) e Pedagogia (2015) pela Universidade Nove de Julho. Professora da Rede Estadual de Educação do estado de São Paulo. **E-mail:** donofriodebora@gmail.com

Fernando Abreu, com o objetivo de confirmar as hipóteses levantadas estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática.

## 2 BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA LITERATURA

Antes de abordar a literatura infantil, faz-se necessário traçar um breve histórico daquilo que entendemos como Literatura.

De acordo com Souza (2010), a Literatura nasce da necessidade de os homens registrarem e transmitirem suas experiências, valores e ensinamentos para as futuras gerações.

Assim sendo, a Literatura desempenha um importante papel na formação intelectual e ética do ser humano, pois desde seu início proporciona, além do prazer e do entretenimento, a fruição estética e tem a função de desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação e a criticidade. Não é algo que surge nos dias de hoje, mas nasceu há muito tempo, muito antes do código escrito.

As primeiras manifestações literárias surgiram para explicar a origem e a forma das coisas, suas funções e finalidades, explicar os fenômenos naturais como sendo obras de divindades sobre a natureza e os homens.

Com o passar do tempo, com o intuito de entreter a nobreza, surgiu a poesia. Na Grécia Antiga destacaram-se duas epopeias de grande relevância para a sociedade ateniense: a **Ilíada** e a **Odisséia**, que contavam as origens da nação helênica, explicavam as diferenças entre homens e deuses, justificavam o modelo político adotado e apresentavam à população normas de comportamento privilegiadas pela sociedade.

Com isso, ficava claro o papel educativo da poesia, pois era capaz de transmitir às pessoas conceitos e valores reconhecidos como “corretos” pela aristocracia. Tal fato foi reconhecido por Psístrato, modernizador da sociedade ateniense do século VI a.C., que durante os concursos por ele organizados de declamação das epopeias, percebeu que elas

ofereciam ao povo padrões de identificação, imprescindíveis para ele se perceber como uma comunidade, detentora tanto de um passado comum quanto de uma promessa de futuro, constituindo uma história que integrava os vários grupos étnicos, geográficos e linguísticos da Grécia. (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

A poesia transmitia ao público padrões de relacionamento com o grupo. Do ponto de vista individual, fortalecia o ideal da virtude física e moral. Do ponto de vista social, reprimia o individualismo, colocando o interesse coletivo acima do privado. Do ponto de vista político, reforçava a confiança na democracia.

Porém, no período da Renascença, o caráter comunitário da poesia deu lugar ao particular e íntimo, enfraquecendo a influência do Estado sobre ela. A Educação sofre algumas transformações e passa a ser gerenciada por uma entidade: a escola. O que antes era um lugar facultativo para a aprendizagem, torna-se obrigatório. Docentes e discentes dispõem de *status* diferenciado, alunos são hierarquizados em níveis diversos, avaliações são realizadas para medir o crescimento dos estudantes.

A Literatura, inicialmente vista como formadora de valores morais e éticos, de respeito ao próximo e valorização das virtudes, passa a fazer parte do currículo escolar, mas não com este objetivo, e sim dissolvendo-se entre a Gramática, a Lógica e a Retórica, passando, mais tarde, a servir como modelo para aprendizagem das línguas grega e latina. A pedagogia do século XVII, enfatizando a necessidade de os alunos estudarem o vernáculo, passa a privilegiar o trabalho de poesia em tradução, com o pretexto de facilitar o conhecimento das normas clássicas de criação artística. Após a Revolução Francesa, em 1789, os franceses introduzem na escola a literatura nacional, que se torna objeto da história literária.

A Literatura, na escola, perde sua finalidade intelectual e ética e passa a adquirir cunho linguístico, escrita no vernáculo considerado padrão, consagrando a língua dos poetas como nacional, desprezando os fatores regionais e populares, tornando-se porta voz de uma nacionalidade preestabelecida, determinada pelo Estado.

O ensino de Literatura então oscila entre dois objetivos: conhecer a norma linguística nacional e, cronologicamente, responder por uma história nacional que nasce com a colonização do solo nacional.

Porém, a experiência da leitura, sobretudo de textos literários, não deve estar atrelada apenas ao conhecimento da norma linguística ou da história nacional, mas sim deve ter o poder de despertar um posicionamento intelectual, uma vez que introduz o leitor em um universo que, mesmo distanciado de seu cotidiano, leva-o a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.

### 3 A LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil nasce no mesmo período em que surge a concepção de infância, em meados do século XVII e XVIII. Antes disso, não se escrevia para crianças, pois adultos e crianças partilhavam dos mesmos eventos sociais. Somente com o advento de uma nova classe social, a burguesia, e dos novos valores familiares burgueses, a criança passa a ganhar um maior enfoque. Com isso, a burguesia inseria em seu contexto social o aperfeiçoamento do sistema escolar, colaborando assim para as concepções, conjunto de ideias e atividades que legitimaram a Pedagogia.

A literatura infantil nasce, então, com o intuito de transmitir valores desse novo modelo familiar.

Nas palavras de Zilberman (1985, p. 98)

A literatura para crianças e jovens expande-se como gênero literário a partir do momento em que a infância passa a ser considerada não apenas uma faixa etária diferenciada, mas também um período da existência com características singulares, que requer cuidados especiais e atendimento particularizado. Isto não transcorreu antes do século 18, na Europa e do século 20, no Brasil. (ZILBERMAN, 1985, p. 98).

A mesma autora aponta, ainda, três características que considera integradas à literatura infantil, sendo uma delas o fato de estar vinculada, desde o início, ao sistema escolar, atuando como um reforço deste, dobrando-se aos interesses da pedagogia e confundindo-se com a função educativa que lhe é tributada.

E qual seria essa função educativa?

Para Coelho (1991, p. 5), “a literatura infantil é a abertura para formar uma nova mentalidade além de ser instrumento de emoções e prazer [...] que objetiva a educação da criança, ajudando-a na formação de seu próprio estilo.”

Ainda nas palavras de Nelly Novaes Coelho (2000) citado por Gregorin Filho (2009, p. 22),

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000 apud GREGORIN FILHO, 2009, p. 22).

Para Frantz (2001, p. 16), “a literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas.”

Oliveira (1978, p. 13), utilizando um sentido figurado, compara a literatura infantil ao alimento. O autor diz que a literatura infantil é como “alimento do espírito da criança”, ou seja, pode diferenciar-se no sabor e na consistência da alimentação de um adulto, mas carrega os mesmos nutrientes. A literatura infantil nutre a formação intelectual da criança.

Assim sendo, a literatura infantil pode ser chamada de infantil apenas no nível de manifestação textual, no nível do texto em que o leitor entra em contato com personagens, tempo, espaço; porém, os temas presentes na literatura infantil são os mesmos presentes em literatura para adultos, pois os valores discutidos em ambos são valores humanos, não apenas valores que circulam no universo infantil da sociedade contemporânea.

O texto literário, portanto, tem o poder de proporcionar à criança, assim como proporciona ao adulto, novas experiências, colocando-a em contato com as mais variadas culturas, apresentando, de uma forma conotativa, fatos relevantes que ocorreram desde que o homem passou a registrar a história e auxiliando-a no entendimento do mundo. Mostra a ela o bem e o mal e desperta nela a vontade de torcer pelo bem e repudiar o mal, desperta nela um olhar crítico para tudo que está ao seu redor, trabalha sua sensibilidade, emoção, compreensão, respeito às diferenças, dá a ela prazer estético e a torna mais humana.

#### 4 ANÁLISE DA OBRA “AS FRANGAS”

Com a intenção de ratificar tudo o que foi dito até aqui, será feito um levantamento dos aspectos textuais da obra infantil **As Frangas** (2001), de Caio Fernando Abreu.

Na obra, o autor trabalha com uma linguagem bem próxima do público infantil, como se estivesse dialogando com as crianças. Explica aspectos do universo adulto de uma forma que seja compreensível ao público infantil, transmitindo ensinamentos,

características e costumes de outros estados, regiões e países, apresentando as questões relacionadas ao respeito ao próximo, à compreensão, à humildade, à cooperação. Além disso, a linguagem é tão agradável que a leitura torna-se prazerosa, de modo que pode fazer com que a criança não sinta vontade de parar de ler ou ouvir a história, mas sim que ela perceba que ler é gostoso, e desenvolva, naturalmente, esse hábito.

O autor inicia escrevendo sobre o livro **A Vida Íntima de Laura**, de Clarice Lispector. Diz que o livro conta a história de uma galinha e que as galinhas também têm uma vida íntima. Ele deixa claro que decidiu contar a história das Frangas porque no finalzinho do livro de Clarice Lispector, ela diz: “Se você conhece alguma história de galinha, quero saber. Ou invente uma bem boazinha e me conte”. (ABREU, 2001, p. 6). Nesse ponto, ele pode despertar na criança a curiosidade de saber quem é essa galinha chamada Laura, ou seja, fará com que a criança tenha interesse em buscar mais uma leitura.

Logo em seguida, o autor explica que Clarice Lispector já morreu, e fala desse assunto com doçura, dizendo que gosta de pensar que quem morreu fica num lugar bem quentinho cuidando de quem ainda não morreu, e que quando queremos agradar essa pessoa, é só fazer coisas que ela gostava que ela fica ainda mais quentinha e cuida melhor da gente. Dessa forma, aborda a questão da perda de entes queridos.

Depois, o autor começa a contar um pouco de sua infância, para justificar o motivo pelo qual gosta tanto de galinhas, ou frangas, como ele prefere chamar. Abreu (2001) descreve sua casa da infância, fala de sua relação com seus familiares, de frutas que, no Rio Grande do Sul, onde nasceu, têm nomes diferentes. Fala do sabor das frutas, da horta que tinha em um dos pátios de sua casa e explica que, quando plantamos nossos próprios legumes em casa, não colocamos “remédios” que são, na verdade, “venenos”, então esses alimentos são mais naturais e mais saudáveis do que aqueles que são vendidos em supermercados e feiras.

Depois de falar um pouco da sua infância, o autor conta que no momento em que escreve o livro mora na cidade grande, em um apartamento, e que nesse apartamento tem um galinheiro que, claro, não é de verdade, mas diz também que isso não importa. Nesse momento, ele faz uma reflexão de um adulto:

Agora pensei outro pensamento de gente grande. É assim: vezenquando, uma coisa só começa mesmo a existir quando você também começa a prestar atenção na existência dela. Quando a gente começa a gostar duma pessoa, é bem assim. (ABREU, 2001, p. 15).

Para contar como foi construindo, aos poucos, seu galinheiro, ele conta a história de cada uma das frangas que “vivem” ali, e é aí que os grandes ensinamentos começam.

As frangas que moram no galinheiro do narrador são: Ulla, Gabi, as três irmãs (Maria Rosa, Maria Rita e Maria Ruth), Otília, Juçara e Blondie.

Ulla veio da Suécia e já viajou por vários lugares, ou seja, já teve contato com diversas culturas. Por não ser brasileira, fala muito mal o português e, no início, tem dificuldade em comunicar-se com Gabi, mas tal dificuldade é superada. O autor apresenta um pouco da diferença existente entre o Brasil e a Suécia ao destacar que lá não faz calor, não tem palmeiras e nem samba.

Gabi é nordestina, da Paraíba, e tem o sotaque bastante carregado. Gosta muito de ouvir forró, xaxado e fica “toda animadinha” quando ouve Elba Ramalho. Ao dizer isso, o autor apresenta um pouco do estilo musical mais ouvido na região do Nordeste.

As três irmãs, Maria Ruth, Maria Rita e Maria Rosa, andam sempre juntas (pregadas em uma tabuinha). Gostam muito de comer milho e são muito novinhas, por isso, fazem muitas perguntas. Ulla e Gabi entendem que elas são pequenas e, com muita paciência, ensinam as coisas a elas. A criança pode perceber, ao conhecer as três irmãs, que é natural que crianças tenham curiosidades e que elas devem sempre fazer perguntas para aqueles que têm mais experiência, pois sempre podem aprender coisas novas.

Otília é carioca. Gosta de praia, pizza, chope e fala tudo “chiadinho”. É um pouco arrogante. Também gosta de viajar, assim como Ulla, mas visita muitos lugares em pouco tempo, então, acaba confundindo as coisas. Chegou a dizer a Ulla que o que mais gostou em Londres foi da Torre Eiffel. Com isso, a criança pode perceber que não importa a quantidade de coisas que são feitas, mas a qualidade com que são realizadas. Otília também despreza a Gabi por ter feito viagens apenas da Paraíba para o Rio de Janeiro e do Rio de Janeiro para São Paulo e, além disso, ser analfabeta, mas que Gabi não fica chateada, pois acha que a leitura não tem muita serventia para uma franga e, ao invés de gastar seu tempo com discussão, ela prefere ensinar às três irmãs coisas que considera realmente importantes, como a forma certa de bicar o milho, por exemplo. Nesse ponto, pode-se entender que ser alfabetizado apenas para sentir-se superior aos

outros não é tão importante quanto saber relacionar-se com as pessoas, ter bondade e caráter. Vale ressaltar, aqui, que dependendo da faixa etária da criança, dos conhecimentos gerais prévios que possui, é possível partir da criança o interesse de pesquisar o que é a Torre Eiffel, aumentando assim o seu conhecimento de mundo.

Juçara é, aos olhos do narrador, a mais bonita das frangas. Ela veio da Ilha de Marajó. É séria e prefere comida natural ao invés de comida enlatada. Também detesta barulho da cidade, de automóvel e de televisão. Ao dizer que ela gosta de comida natural e é a mais bonita, o autor pode incentivar a criança a refletir sobre os diversos hábitos alimentares, inclusive sobre o seu.

Juçara também gosta muito de contar lendas que aprendeu em Marajó, e a lenda que cita no livro é **O Chorão, a Lua e o Lago**.

Nessa história, o Chorão (que em um outro tempo se chamava salgueiro) e o Lago apaixonam-se pela Lua. Esta, por sua vez, muito envaidecida, disse que na próxima sexta-feira, quando estivesse bem cheia, apareceria por detrás de uma montanha e, aquele que estivesse mais bonito, seria seu noivo.

O Chorão, muito esperto, fez amizade por interesse com os vaga-lumes e pediu que eles viessem enfeitá-lo. O Lago não conseguia enfeitar-se. Quando a Lua apareceu, a primeira coisa que viu foi a imagem de Chorão refletida no Lago. Achou tão bonito aquilo que ficou noiva do Lago. O Chorão ficou decepcionado e foi despencando até ficar como conhecemos hoje.

Ao contar a história, o autor faz uma outra reflexão de adulto:

não adianta muito você se enfeitar todo pra uma pessoa gostar mais de você. Porque, se ela gostar, vai gostar de qualquer jeito, do jeito que você é mesmo, sem brilhos falsos. (ABREU, 2001, p. 29).

Com isso, mais valores são transmitidos: a humildade, a honestidade, a amizade sincera, não por interesse. Com isso, o leitor pode refletir sobre o valor da humildade, da honestidade e da amizade sincera, desinteressada.

A última franga, Blondie, é norte-americana. Gosta de coca-cola, cachorro-quente, hambúrguer, *catchup*, coisas enlatadas. Gosta de contar histórias de caubóis e adora *rock and roll*. No início, teve um pouco de problemas com Juçara, pois o choque cultural entre as duas foi muito grande. Nesse ponto, a criança pode perceber que existem grandes diferenças entre a cultura industrial e a cultura naturalista e os hábitos

mais saudáveis dos índios de Marajó. Porém, essas diferenças também foram superadas.

Ao usar a vida íntima de cada uma das frangas, o autor consegue transmitir ao leitor um pouco da cultura de cada um dos seis lugares citados, dos hábitos, mostra que existem diferenças entre cada um deles e que, em um primeiro contato, há uma certa estranheza, um pouco de resistência, mas que isso não é motivo para que pessoas com costumes e culturas diferentes tornem-se inimigas. Pelo contrário, conviver com pessoas de culturas diferentes, respeitá-las, ouvir o que elas têm a dizer, trazem para si crescimento pessoal e intelectual, conhecimento de mundo. A troca de experiências eleva o nível cultural, gera empatia e humaniza.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados acerca da literatura infantil e na análise da obra literária, pode-se concluir que, de fato, a Literatura desempenha um papel educativo na medida em que faz refletir sobre os conflitos humanos, estimula a imaginação, auxilia na criatividade da criança, desenvolve o senso de cidadania e humanização. Tal humanização, de acordo com Antonio Candido, é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Ao inserir a criança desde cedo no universo literário, ela obterá maior visão do contexto social em que vive, desenvolvendo a habilidade de fazer reflexões e buscando ter um olhar mais crítico sobre determinados assuntos. Terá, também, um maior desenvolvimento intelectual, já que o processo de leitura está diretamente ligado ao conhecimento.

Portanto, a literatura infantil é indispensável no processo de formação integral da criança, tanto no sentido de refletir sobre os valores aprendidos com a família, quanto no papel que a escola possui, que é o de

formar cidadãos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem preparados para participar da vida econômica, social e política do país e aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. (FREITAS, 2011, on-line).

**THE ROLE OF CHILDREN'S LITERATURE IN THE EDUCATION OF  
CHILDREN: "As frangas" book review**

**ABSTRACT**

*This paper has as main goal to think over the importance of children's literature in their education, exposing a short course of Literature in general and its educational role, focusing on children's literary text features, its humanizing role, trainer citizenship, criticality and sense of justice. To confirm the hypotheses raised, it will be analyzed the book *As Frangas* by Caio Fernando Abreu published in 2001, emphasizing points that may in fact contribute to the formation of children. The research will be conducted through bibliographical method based on scholars such as Ana A. Arguelho Souza (2010), Regina Zilberman (2008), José Nicolau Gregorin Filho (2009), Nelly Novaes Coelho (1991), among others.*

**Keywords:** Children's literature. Child education. *As Frangas* - Caio Fernando Abreu.

**REFERÊNCIAS**

ABREU, C. F. **As Frangas**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2001.

CANDIDO, A. O direito à literatura. (1988). In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens em europeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

FRANTZ, M. H. Z. **O ensino de literatura nas séries iniciais**. 3. ed. Ijuí: Ed. Da UNIJUI, 2001.

FREITAS, I. C. **Função social da escola e formação do cidadão**. 28 out. 2011. [Online]. Disponível em: <<http://democracianaescola.blogspot.com.br/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos.html>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

OLIVEIRA, A. S. **Curso de Literatura Infantil**. São Paulo: Santos de Oliveira, 1978.

SOUZA, A. A. A. **Literatura Infantil na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2010.

ZILBERMAN, R. Introduzindo a literatura infanto-juvenil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 98-102, jan. 1985. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10106/9326>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ZILBERMAN, R. Sim, a Literatura Educa. In: Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro Silva. **Literatura e Pedagogia: Ponto e Contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

*Recebido em:* 08 jun. 2015.

*Avaliado em:* 14 set. 2015.

*Publicado em:* 31 dez. 2015.

#### Como referenciar este artigo científico:

D'ONOFRIO, Débora Pretti. O papel da literatura infantil na formação da criança: análise do livro “As frangas”. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 34-44, dez. 2015.

---

D'ONOFRIO, D. P. O papel da literatura infantil na formação da criança: análise do livro “As frangas”. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 34-44, dez. 2015.

ÁLVARO CUNQUEIRO, AS FERRAMENTAS DE UM NARRADOR MÁGICO:  
análise narratológica do relato “O espello do mouro”

Aitor RIVAS<sup>1</sup>

## RESUMO

Com este trabalho pretendemos oferecer uma contribuição à análise do relato *O espello do mouro*, incluído em *Merlín e familia* de Álvaro Cunqueiro. Na obra em que este relato está inserido, Cunqueiro mostra o seu mundo mágico e saem à luz as funções do maravilhoso, do mundo dos sonhos, do esotérico, do lendário. A matéria narrativa envolve os leitores e estes não sabem, muitas vezes, se estão na realidade ou em outro mundo mágico. Começamos o trabalho com uma biografia do autor galego, para introduzirmo-nos no seu universo literário, e logo depois passamos a nos centrar na criação de mecanismos próprios do realismo mágico (misturando histórias e pessoas reais com personagens de ficção) e na análise narratológica do relato seguindo as teorias de Todorov (1970), Genette (1989) e Greimas (1970). Esperamos que estas páginas sejam uma contribuição ao estudo dos mecanismos literários da narrativa de Cunqueiro e que sirvam para aprofundar no conhecimento da obra do autor mindoniense.

**Palavras-chave:** Literatura galega. Realismo mágico. *O espello do mouro*.

## 1 INTRODUÇÃO

Serpentes, magos, estufas voadoras, sereias e acontecimentos extraordinários: o mundo criado por Álvaro Cunqueiro é complexo, mágico e multiforme. A qualidade literária do autor galego fica fora de dúvidas. Mesmo partindo do habitual desconhecimento e marginalização existente face à literatura galega (e face às outras literaturas em línguas minorizadas existentes na Europa), para aquela pessoa “*que non coñeza a realidade europea ou non estea afeito a ler sobre ela, pode que sexa algo difícil de entender o sentido das linguas e literaturas nacionais, ao falarmos de nacións que non están arroupadas por un estado*”<sup>2</sup> (RIVAS, 2015, p. 143), na atualidade a crítica é unânime, e Álvaro Cunqueiro é considerado como um dos maiores prosistas do século XX:

<sup>1</sup> Licenciado em Filologia Galega e Mestre em Contato Linguístico e Sociolinguística Galega na Universidade de Vigo (Galiza). Professor-leitor de espanhol na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Bolsista da MAEC/AECID. E-mail: aitorrivas@gmail.com

<sup>2</sup> “que não conheça a realidade europeia ou não esteja afeito a ler sobre ela, pode que seja algo difícil de entender o sentido das línguas e literaturas nacionais, ao falarmos de nações que não estão protegidas por um estado”. (RIVAS, 2015, p. 143, tradução nossa).

*Álvaro Cunqueiro logrou crear un mundo que só se pode definir como cunqueiriano, un universo cocinado lentamente con melancolía, pero tamén con vitalismo. Para muchos Cunqueiro es el mejor prosista en lengua gallega de todos los tiempos. Para algunos es todavía algo más que eso: uno de los mejores prosistas del siglo veinte, sin más.*<sup>3</sup> (REIXA, 2011, 1'50"-2'13").

Neste artigo, queremos aproximarmo-nos da análise narratolóxica do relato *O espello do mouro*, mesmo sabendo que se encontra dentro de un marco muito mais amplo (que pode ser o libro *Merlín e familia* e tamén a obra completa de Cunqueiro, com todo o seu mundo mágico). Para isso, vamos oferecer uma breve biografia do autor galego, para introduzirmo-nos no seu universo literário. Depois apresentamos um comentário sobre o relato *O espello do mouro*, esperando que seja uma consideração ao estudo do relato cunqueiriño e que sirva para aprofundar no conhecimento dos seus mecanismos literários.

## 2 BIOGRAFIA DE ÁLVARO CUNQUEIRO

A cidade de Mondoñedo, onde nasceu o autor em 22 de dezembro de 1911, foi um marco que deixará uma grande pegada em Cunqueiro. Lá, o Álvaro criança entraria em contato com a sociedade tradicional e com a natureza do país. Na botica de seu pai ouviu as histórias de muitos curandeiros e outros personagens que retratará mais tarde em suas obras. Desde criança Álvaro deu mostras da sua capacidade criadora quando lia no cabeleireiro as notícias do jornal e introduzia nelas elementos fantásticos dos quais a clientela gostava. Essa criança ficou para sempre como algo especialmente importante para ele, que gostava de ver as coisas com estes olhos. Sendo assim, esses anos vão marcá-lo para a vida inteira.

Logo depois de passar por Lugo para fazer o Bacharelado, Álvaro chega à Universidade de Santiago de Compostela em 1927. Na sua etapa de universitário entrou em contato com as vanguardas internacionais e conheceu destacadas figuras das letras galegas como Ánxel Fole, com quem partilhou uma forte amizade. A atenção de Cunqueiro se orientou mais cara aos livros e às amizades do que aos estudos de Filosofia e Letras, que não chegaria a concluir. Mesmo na velhice reconhecía a sua afeição por

---

<sup>3</sup> “Álvaro Cunqueiro conseguiu criar un mundo que só pode ser definido como cunqueiriño, un universo cozinhado lentamente con saudade, mas tamén con vitalidade. Para muitos Cunqueiro é o melhor prosador en lingua galega de todos os tempos. Para alguns, é aínda máis do que isto: simplemente un dos mellores prosadores do século vinte.” (REIXA, 2011, 1'50"-2'13", tradución nosa).

estar com os amigos e conhecer outras pessoas. Ficou mais firme a sua vocação literária, que o levou a colaborar em revistas como *Vallibira*, *Nós* ou *El Pueblo Gallego*. Em Mondoñedo fundou uma pequena editora, com o nome *Un* e editou alguns cadernos de poesia com o título de *Papel de Color* em colaboração com Aquilino Iglesia Alvariño e Carvalho Calero. Em 1932 publicou *Mar ao Norde*, o seu primeiro livro de poemas. A este seguirão *Poemas do sí e non* (1933) e outros como *Cantiga nova que se chama riveira* (1933), que foi escrito em três ou quatro horas numa taberna.

Também foi na universidade que surgiu a sua implicação no movimento galeguista, levando-o a participar na campanha em prol do estatuto e realizar uma ativa defesa da língua galega para a qual queria “mil primaveras mais” e que manteve até os últimos dias da sua vida.

Em 1936, após a sublevação fascista de 18 de julho contra o legítimo governo da República, e com a chegada do período mais escuro da história espanhola, Cunqueiro fica em uma situação complicada: por um lado, indicava o seu amor à liberdade em uma carta a um amigo. Por outro lado, ao mesmo tempo que declarava este amor pela liberdade, manteve-se “neutral” enquanto outros membros do partido Galeguista eram perseguidos e fuzilados. Provavelmente foi essa incoerência política e essa traição à liberdade a que fez que a sua obra não fosse avaliada como merece. A guerra o surpreendeu em Mondoñedo, e, apesar de sua anterior adscrição galeguista, já em 1936 o vemos em Ortigueira coordenando a edição local de *Era Azul*, jornal da Falange Espanhola em que Cunqueiro escrevia todos os artigos criando muitos pseudónimos. O seu trabalho levou-o a *El Pueblo Gallego*, *Vértice* e, finalmente, *ABC*. Este último fez com que se mudasse para Madrid, onde residiu até 1947, tornando-se muito conhecido como articulista e literato. Apesar dos seus reconhecidos artigos a favor do novo regime falangista, Cunqueiro abandonou o partido único em 1943. Quando volta a Mondoñedo, em 1947, descreve a sua vila altamente idealizada, afirmando que essa era uma cidade que deveria servir de exemplo a qualquer outro lugar, onde pudesse morar.

É depois desse retorno que começa a sua carreira como contista, sendo considerado um dos precursores do realismo mágico na Galiza. Para muitos isto foi só uma maneira de fugir:

*Xorde, pois, a acusación de «literatura evasiva». De maneira que o emprego desta fórmula asociada ao Realismo Máxico chega a Galiza desde América e*

*é empregada aquí contra A. C. desde posicións que o contradín máis no plano político que no literario.*<sup>4</sup> (FORCADELA, 2011).

Em 1950, publica o seu primeiro romance, *Merlín e familia*, da que forma parte *O espello do mouro*, o relato que logo comentaremos. Pode-se considerar esta obra o primeiro romance cunqueiriño pertencente ao realismo mágico, partindo do conhecimento da tradição popular galega e transgredindo o sistema realista de moda na época. Como escreveu Rogmann (1980, p. 633): “*El fértil hallazgo de los escritores del realismo mágico consiste en haberse apoderado para fines literarios de la imaginación popular*”<sup>5</sup>.

Em 1956, publicou *El caballero, la muerte y el diablo* em Madrid e *As crónicas do Sochantre*, uma outra criação fantástica em um momento em que a moda optava pela novela realista ou social. *O incerto señor Don Hamlet, príncipe de Dinamarca* (1958), *Las mocedades de Ulises* (1959) ou *Se o vello Sinbad volvese ás illas* (1960) confirmam a Cunqueiro a consagração de um destacado escritor em todo o estado espanhol e como o maior romancista da literatura galega. O seu elevado ritmo de produção revelava uma inventiva metódica associada a uma escrita meteórica.

Um ano antes que o *Sinbad*, Cunqueiro editava o que seria o primeiro volume da sua trilogia mais famosa. *Escola de menciñeiros* mistura personagens reais e imaginários e reinventa alguns dos personagens que o autor conheceu quando criança. Esta trilogia continua com *Xente de aquí e de acolá* (1971) e com *Os outros feirantes* (1979) oferecendo, com a sua mistura de fantasia e realidade, um retrato da sociedade tradicional galega.

O estilo das suas obras atravessa as barreiras do idioma e abarca também as suas obras narrativas em castelhano, alguma das quais, ao parecer, foi traduzida do galego. *Un hombre que se parecía a Orestes* (1969), *Vida y fugas de Fanto Fantini della Gherardesca* (1972) ou *El año del cometa* (1974) mantêm o tom épico e humorístico, tenro e saudoso de toda a obra de D. Álvaro, que pretendia, através da fantasia, compreender o ser humano.

Paralela à sua carreira literária, Cunqueiro continuou com a sua faceta jornalística

<sup>4</sup> “Surge, então, a acusação de «literatura evasiva». Assim, o emprego desta fórmula associada ao Realismo Mágico chega à Galiza desde América e é usada aqui contra A. C. de posições que o contradizem mais no plano político que no literário.” (FORCADELA, 2011, tradução nossa).

<sup>5</sup> “A grande descoberta dos escritores do realismo mágico consiste em se terem apropriado da imaginação popular para propósitos literários”. (ROGMANN, 1980, p. 633, tradução nossa).

durante o franquismo, escrevendo e traduzindo sob pseudónimos e criando personagens novas, estrangeiras, brilhantemente definidas por Castro Buerger (2004, p. 30) como alófonos fantásticos. Além disso, publicou também vários livros sobre cozinha, outra das suas grandes afeições, e numerosos artigos e resenhas de todo tipo.

Depois de ver recompensado seu empenho em prol da cultura com a entrada na Real Academia Galega em 1961 e o reconhecimento unânime da sua importância, ainda teve tempo para se interessar pela situação política da transição espanhola e, já muito doente, fez campanha, como em 36, em prol do Estatuto de Autonomia. Morreu no dia 28 de fevereiro de 1981, deixando a Galiza mais órfã de fantasia.

### 3 O LIVRO *MERLÍN E FAMÍLIA*

Em *Merlín e familia*, obra sobre a qual se debruça este trabalho, Cunqueiro nos apresenta uma parte do seu mundo mágico em cada relato, em cada parágrafo e em cada oração. O relato *O espello do mouro* é um bom exemplo dessa narrativa cunqueiriã.

*Merlín e familia* (1955) foi o primeiro romance do autor, ainda que na verdade se trate de um conjunto de relatos. Neles, percebe-se a importância do narrador, Felipe de Amancia, responsável por garantir a unidade do texto. Ademais, tem-se falado muito sobre a possibilidade de que o livro fosse autobiográfico, devido à personagem que atua como narrador do relato. Nesta obra o pajem do mago Merlim lembra as visitas que lhe faziam ao seu amo e como lhes dava solução a todos os problemas, que ele presenciou quando era criança.

Cunqueiro toma como fonte literária a matéria da Bretanha, à qual pertencem as personagens de Merlim e de Dona Genebra. A novidade desta obra está na “descodificação” que o autor faz dessa matéria, quer dizer, há uma mudança importante nas características destes personagens e no seu ambiente. A ação torna-se atemporal e inclui personagens em um espaço geográfico galego, nas terras de Miranda, onde convivem com outras figuras galegas que moram no *pazo*<sup>6</sup> (Xosé do Cairo, Manoeliña de Calros, Casilda...). Essa desmitificação das personagens lendárias faz-se mediante recursos como o humor e a ironia. Cunqueiro demonstra ser “*un subversivo da*

---

<sup>6</sup> *Pazo* designa, na Galiza, um tipo de casa tradicional solarenga, normalmente situada no campo, que foi residência de pessoas importantes da comunidade, como eram nobres e reis. O termo tem a mesma etimologia que o português “paço”, que em muitos casos se refere a um palácio real.

*narratoloxía e da gramática da imaxinación (...) construtor dun mundo de ficcións que non son máis que a interiorización sublimada de represión política do franquismo (...) pero tamén un postmoderno, deconstrutor de mitos*<sup>7</sup>. (FORCADELA, 2011).

Em *Merlín e familia* Cunqueiro já aponta algumas constantes na sua obra: a fabulação desatada, o emprego dos anacronismos e uma grande dose de humor, sempre vinculada a detalhes realistas, para lhe dar proximidade ao relato.

Nos primeiros capítulos do livro se descrevem as terras de Miranda e os habitantes do *pazo*, mas depois começam os relatos das visitas. Quase todas elas apresentam a mesma estrutura: em primeiro lugar está a chegada ao *pazo*, logo há uma solução do problema por parte de Merlim e finalmente a partida do visitante.

A seguir, apresentamos a análise de um relato concreto, a fim de observar essas e outras características.

#### 4 COMENTÁRIO DO RELATO “O ESPELLO DO MOURO”

O sistema de análise literária proposto por Todorov (1970) baseia-se na distinção de três aspectos que, de alguma forma, fica a antiga divisão de retórica: o aspecto verbal (*elocutio*), sintático (*Dispositio*) e semântica (*inventio*). Para tratarmos do sistema diegético do relato (GENETTE, 1989), começamos analisando as funções que representam os tempos verbais do relato. Temos duas possibilidades: o modelo do presente (com verbos estáticos ou de ação) e o modelo do passado (com os verbos em pretérito perfeito, pretérito imperfeito ou pretérito mais-que-perfeito) que comumente adquirem os seguintes usos:

- a) pretérito perfeito: ação.
- b) pretérito imperfeito: descrição.
- c) pretérito mais-que-perfeito: analepse.

Os exemplos que seguem dão uma ideia da importância dos usos dos verbos de aspecto perfectivo ou imperfectivo. Há muitas diferenças entre uns e outros. Isto é, os

---

<sup>7</sup> “um subversivo da narratologia e da gramática da imaginação (...) construtor de um mundo de ficção que não são mais do que a interiorização sublimada de repressão política do franquismo (...) mas também um pós-moderno, desconstrutor de mitos”. (FORCADELA, 2011, tradução nossa).

verbos em pretérito servem para narrar uma ação passada, porém os conjugados em pretérito imperfeito descrevem as características das coisas que rodeiam e envolvem essas ações. No relato, *O espello do mouro*, aparecem alguns (sublinhamos todos os verbos em pretérito):

*Eu non sabía do enfeitizo do espello, e tanto reprisei que me creron, e devolvín os cartos, e mandáronme que pola mañán pasara a audiencia co coronado de Dania, iste don Hamlet de quen falei. Non pechei ollo i a máis da noite paseina mirándome no espello, i o que vin nil, pasando coma unha nuben sober do meu rosto, foi un barullo de xente de colorado vestida...* (CUNQUEIRO, 2015, p. 72, sublinhados nossos).<sup>8</sup>

Esses verbos estão indicando uma série de ações concretas que aconteceram no passado e não têm continuidade. Estamos observando fatos que têm lugar em um espaço e um tempo. E para descrever esse espaço e esse tempo, é preciso empregar os verbos em pretérito imperfeito. Vejam alguns exemplos:

*Gastaba fez colorado, e traguía no narís e nas orellas aros de prata, i era de sembrante serio, pequeneiro de corpo; as pernas, que algo llas disimulaban os zaragüelles, tíñaas tortas de lei, e si ben era ribaldo i avarento no trato, era de conversa longa e confiada, anque as máis das cousas gostaba de contarchas a escuso, coma quen te prende pasádoche o peso dun segredo.* (CUNQUEIRO, 2015, p. 69, sublinhados nossos).

Os verbos que aparecem em pretérito mais-que-perfeito indicam que houve uma analepse no discurso. Servem para explicar uma ação anterior ao que se relata, uma ação passada anterior ao passado. Situa-nos em uma diegese anterior. Os exemplos são escassos, mas recolhemos alguns: “e co medo fixérase crudel tirano” (CUNQUEIRO, 2015, p. 70); “que tal espello fora o cabo dun péndulo, coma si o reloxeiro que o fixo quixera un espello minuteiro” (CUNQUEIRO, 2015, p. 71); “i hastra me adormecera alegre” (CUNQUEIRO, 2015, p. 71); “Calou sidi Alsir, coma si lle apousara no maxín unha sombra delorida” (CUNQUEIRO, 2015, p. 72).

Do mesmo jeito que diferenciamos os verbos segundo o tempo em que aparecem, também podemos distingui-los em função da ação ou do estatismo que transmitem. Quer dizer, há verbos que indicam umas qualidades sensoriais, que não implicam movimento

<sup>8</sup> Todas as citações referidas ao relato estão tiradas da edição de *Merlín e familia*, publicada pela editora Galaxia no ano 2015, primeira edição na Biblioteca Álvaro Cunqueiro, sexta impressão, p. 69-74. Os sublinhados são nossos.

e são simplesmente descritivos. Por outro lado, existem outros verbos que implicam ação.

No relato, predominam os verbos de ação, salvo no primeiro parágrafo e em outros poucos exemplos, nos quais Cunqueiro emprega verbos estáticos para descrever as personagens ou outras situações. Aqui colocamos alguns exemplos:

*“O mouro de quen falo era mouro”, “con salvoconduto da Porta cal soía”, “i un gancho que figuraba un can”, “i é un grande campo cheo de tendas i hai familia de nove naciós con dereito a pôr nela peso e truchimán, fiándose o resto dos feirantes do peso e do escribano do margrave de Brandenburgo”, “con salvoconduto da Porta cal soía”, “Estaba o señor príncipe sentado, cal acostuma no escano de pedra que ten a serpe labrada”. (CUNQUEIRO, 2015, p. 69-74, sublinhados nossos).*

Os verbos de ação são muito mais abundantes ao longo do relato, como podemos comprovar no seguinte segmento:

*Dormía cando me espertaron grandes berros, e veume chamar pra dediante da señora condesa a súa ama maior, que aínda que viña a medias vestida”, “Ergueuse mi amo, foi ao queixón da mesa grande, colleu o saquete do ouro, e contóu onza e media, e foinos deixando cair”, “Feira sonada, digo, onde todo se merca, aínda o que non se ve. Mercou o espello Alsir, e vendeullo en Elsinor de Dania a unha condesiña... (CUNQUEIRO, 2015, p. 69-74, sublinhados nossos).*

Se pensarmos na descrição e no espaço da narrativa, a descrição é sempre a maneira que tem o narrador de nos aproximar de uma personagem, de um espaço, de um tempo ou de um objeto. Segundo Genette (1989), a descrição poderia ser independente da narração, mas não se acha nunca em estado puro; a narração pode existir sem descrição, mas esta dependência não impede assumir constantemente o primeiro papel. Em *Merlín e familia* as descrições (tanto de lugares quanto de pessoas) são muito interessantes, e em *O espello do mouro* têm uma grande importância. Estas podem se basear nos sentidos, nas análises que se fazem com o intelecto, e na onisciência do narrador, que conhece o interior das personagens.

No decorrer do relato, Álvaro Cunqueiro introduz personagens que precisa descrever. O narrador, Felipe de Amancia, começa descrevendo o mouro Sidi Mohamed ibn Alsir. Ele vai ser a personagem que apresenta maiores detalhes. Age segundo as aparências, quer dizer, fiando-se dos seus sentidos, especialmente da vista. Nesta descrição misturam-se a prosopografia (descrição física) e a etopeia (descrição

psicológica) criando um retrato completo da personagem:

*O mouro de quen falo era mouro, si os sementa Deus nas hortas diste mundo. Gastaba fez colorado, e traguía no narís e nas orellas aros de prata, i era de sembrante serio, pequeneiro de corpo; as pernas, que algo llas disimulaban os zaragüelles, tiñaas tortas de lei, e si ben era ribaldo i avarento no trato, era de conversa longa e confiada, anque as máis das cousas gostaba de contarchas a escuso, coma quen te prende pasádoche o peso dun segredo. Xa o traguía por nome, que o diste mustafalo era Alsir, que na nosa fala se decrara 'o segredo'. Era vendedor de caramitas ou agullas de marear, e de prospeitos da 'figura cata' (CUNQUEIRO, 2015, p. 69).*

Não é necessário que Felipe descreva o mago Merlim neste relato porque já o fez anteriormente, igual acontece com o próprio narrador. Mas a descrição que faz de Alsir não acaba na descrição visual do começo, pois também se complementa um pouco depois: “*Todo isto funo sabendo a poucos, que como digo, sidi Alsir gostaba de verquer misterio arredor das súas historias, o que lle costaba traballo, que il de seu é mui parroquiano, salvo nos cartos.*” (CUNQUEIRO, 2015, p. 70).

Quando Alsir, o mouro, toma a voz da narração, faz pequenas descrições: uma delas é a de Ofélia. Vemos que apenas a descreve. Refere-se a ela em três momentos da sua intervenção e apresenta só uns breves traços para que possamos imaginá-la.

*(...) medio ensoñando brincos con doña Ofelia, que é canto hai que ver em condesiñas de quince, co aquela gorxa branca..., cando ao deitarse se miraba alisándose o cabelo, pantasma das catro sortes, un demo guindado dunha pereira, un caballo que brincaba das améas ao mar i ela mesma afogada, río abaixo, i un martín pescador pousado entre as doces mazás do seu peito” (...) “o caballo branco que se tiraba ao mar i a doña Ofelia afogada, i unha silva que pousaba na auga prendialle o vestido azul e facía virar o graciosísimo corpo, i era agora a cabeciña a que rompía o camiño das ondas, i a condesiña levaba abertos os grandes i amigos ollos verdes (CUNQUEIRO, 2015, p. 71-72).*

Também aparece no seu relato a ama maior de dona Ofélia, simplesmente descrita pelo mouro Alsir, quando teve a sua oportunidade para falar: “*(...) da señora condesa a súa ama maior, que aínda que viña a medias vestida, e cos ferros de rizar montados nos catro pelos que lle quedaban, traguía o paxecín portacolas termándolle do entredós do camisón.*” (CUNQUEIRO, 2015, p. 71).

Outro tipo de descrições são as do espaço e do tempo. Um exemplo foi encontrado quando Felipe se refere à feira.

*(...) soupen de tal feira, que ten por dúas de Lyon e por catro de Monterroso, i é un grande campo cheo de tendas i hai familia de nove naciós con dereito a pór nela peso e truchimán, fiándose o resto dos feirantes do peso e do escribano do margrave de Brandemburgo, que tamén vai alí como tendeiro, que soio il na feira aquela pode vender ferraduras pró mular i o cabalar, tendo licencias pró asnal os sacristás da Hoste Teutónica. Feira sonada, digo, onde todo se merca, aínda o que non se ve. (CUNQUEIRO, 2015, p. 71).*

Outro exemplo destas descrições poderia ser uma referência que o narrador faz ao castelo de Elsinor: “(...) pousada no castelo, que é unha grande cerca de pedra dacabalo do mar bruante, i o xardín está drento polos ventos mareiros, nun abovedado coma unha igresia.” (CUNQUEIRO, 2015, p. 71). Para além da descrição do mouro (pessoas), da feira e dos castelos (lugares), é importante a pequena descrição feita por Felipe do objeto que dá título ao relato: o espelho do mouro.

*O espello que traguía era unha peciña italián, ás redondas dunha coarta, enmarcada en prata, i un gancho que figuraba un can, i era que tal espello fora o cabo dun péndulo, coma si o reloxeiro que o fixo quixera un espello minuteiro pra mirar pasar a vagante procesión das horas. (CUNQUEIRO, 2015, p. 70).*

O espaço onde transcorre o relato é a casa do mago Merlim, em Miranda, como acontece em todo o livro. Porém, existem outros espaços mencionados pelas personagens, como a feira de Tilsit ou o castelo de Elsinor de Dania, que possuem função dêitica ou referencial, servindo para situar a ação e indicar onde aconteceu o que se conta. No relato se mencionam outros espaços orientais: Egito, Venecia, Lyon, Elsinor de Dania, etc, e também outros pontos da geografia galega como Conxo ou Monterroso. Nas obras de Cunqueiro o espaço tem também uma função referencial e simbólica muito importante. Estes nomes não têm relevância para o desenvolvimento do relato, mas sim para introduzir os leitores no realismo mágico característico de *Merlín e familia*. Para além disso aparecem lugares exóticos que se misturam, como dissemos anteriormente, com outros lugares mais próximos dos leitores, na geografia galega. Desde o momento em que situa a Merlim e a Dona Genebra no *pazo* de Miranda, na Galiza, a referência espacial ultrapassa esse significado aproximando-se a um mundo fantástico e maravilhoso. Cunqueiro mistura medievalismo (as personagens donas do *pazo*) com um hospital de saúde mental como o de Conxo (que é contemporâneo do autor): “(...) i o señor Rufás vai pra tolo de Conxo, i a comenencia que hai en curalo é grande.” (CUNQUEIRO, 2015, p. 70).

Outra característica deste relato é que está articulado mediante o narrador, Felipe de Amancia, que cede a sua voz em vários momentos a Alsir, o mouro, e ao seu amo, o mago Merlim. Alsir também introduz em estilo direto as palavras de El-Rei Hamlet de Dinamarca.

Os diálogos que se estabelecem no relato não são excessivamente importantes como diálogos em si. Têm intervenções muito longas e só levam os travessões as das personagens de Alsir e de Merlim. Felipe de Amancia, que começa o relato e é o narrador, não precisa ser introduzido com o traço indicador do diálogo. Quase não tem intervenções das personagens. Contamos com duas do mago Merlim e duas do mouro. No restante do tempo a voz pertence ao narrador.

O tempo do discurso consiste no tempo que demora o narrador em nos contar a história e o tempo do relato é o verdadeiro tempo dos feitos que se narram. As analepses e prolepses fazem referência aos saltos produzidos na linha temporal (para adiante ou atrás). Neste relato o tempo do discurso não coincide com o da história. O narrador está situado em um ponto muito afastado do que conta. Ele nos conta uma história que viveu muitos anos atrás, quando era jovem. Além disso, dentro desta história, o tempo é linear, ainda que haja algum salto para ao futuro. O problema aparece quando a voz narradora empresta a sua voz às outras personagens. Então, é quando se afastam da linha que levava Felipe de Amancia. No relato aparecem outras histórias encaixadas, como a que conta Alsir, que partem de um tempo diferente: “*Dormía eu, contou Alsir ao meu señor Merlín, ben descuidado e como dicen a perna solta, que viña canso de feirear en Tilsit...” (CUNQUEIRO, 2015, p. 71, sublinhados nossos). Merlim faz a mesma coisa quando tem oportunidade. Volta para o passado e passa também para ao futuro.*

– *Iste espello que traes, amigo Alsir, vén a serme tan coñecido como a miña casa, pois tiven eu arte e parte na súa fábrica, e foi encárrago da Señoría de Venecia, que é o máis segredo goberno que teña nación no mundo, e descansa na adiviñación do porvir. Aconteceu que na mistura do soleo paseime un punto, e iste condenado espello, asegún soupen despois comezou a entrefebrar co verdadeiro futuro cousas que il mesmo inventaba.* (CUNQUEIRO, 2015, p. 71, sublinhados nossos).

Também parece claro que existe uma distância entre as temporalidades de um e do outro caso. Ao final do relato, é Felipe, o narrador, quem introduz uma declaração no discurso de Merlim para retornar ao ponto de partida. Mas isto não é suficiente para unir

o tempo do discurso e o da história.

*– Non lle quixen contar a sidi Alsir; –díxome mi amo despóis que marchóu o mouro– que xa se tiña comprida a morte de doña Ofelia, que correndo pola ribeira a coller margaridas, ao río caíu i afogou. ¡Digoche, meu Felipe, que non queda Rei no mundo que teña de qué estar máis triste que iste señor don Hamlet de Dinamarca! (CUNQUEIRO, 2015, p. 74, sublinhado nosso).*

Referente à quantidade de tempo da história na unidade temporal da narração, achamos algumas acelerações e também outras retardações do discurso. As acelerações são muito frequentes no relato, sobretudo as elipses e resumos.

Mesmo havendo intervenções do narrador, de Alsir e do mago Merlim, nos chama a atenção o estilo direto que inclui o mouro na sua segunda intervenção. As palavras em estilo direto de El-Rei de Dinamarca retardam muito o discurso. O mouro Alsir, quando inclui estas verbas, acaba por descrever o final da sua conversa com Hamlet.

*“Eu non o quero na miña Dinamarca, que dabondo teño con tentar o presente, sin meterme a sofrer polo futuro. De aqieste incerto sono que chamamos vida, ningún ten o fío. E no que toca a doña Ofelia, ¿non querería iste espello comparala co rosal da ribeira, do cal alguma rosa, un verán ditoso, ha cair ás ondas, que a levarán de mansiño? Pon fóra do meu reino o teu espello, Alsir, e si alguma vez souperes que foi verdade o que mirache no seu azougue, millor pra ti será que o quebres contra uma pedra de camiño”. Isto dixo, e deixou o escano recollendo arredor do brazo esquerdo a cola do seu manto negro, e pousando a calivera na fiestra, El Rei despediume, amistoso e triste. (CUNQUEIRO, 2015, p. 74).*

O que chama a atenção neste relato, como em muitos deles, é a surpreendente mistura de elementos espaciais e cronológicos, o que ajuda a dar um carácter mágico e inconfundível. Assim, consegue trazer ao leitor para uma ficção literária que supera o realismo, centrando-se no fabuloso do texto e não se preocupando com a condição realista do espaço e do tempo. Mesmo com algumas incongruências, sempre enriquece o texto. Esse é um recurso muito empregado por Cunqueiro em todas as suas obras.

Seguindo o modelo funcional de Propp (1971) podemos afirmar que existem uma série de funções narrativas que estão presentes em quase todos os relatos que conformam *Merlín e familia*. Agora queremos salientar algumas funções que aparecem neste relato. Em *O espello do mouro* a função chegada do visitante explica não só quem está chegando, mas também quais são as intenções que traz e o narrador ainda oferece outras

informações:

*Pro dista volta non viña como tal mercader a Miranda, con salvoconduto da Porta cal soía, que viña por descifrar as visións que amencian os sábados nun espello que traguía, e tamén inquirir do caso dun príncipe do Deserto que teimou de enveliñar a outro facéndolle cheirar un pesego. (CUNQUEIRO, 2015, p. 69).*

Também achamos neste relato vários outros exemplos da função revelação, ou seja, momentos nos quais o narrador conhece coisas graças a outras personagens. Nos seguintes fragmentos Felipe de Amancia explica quem lhe avisou da feira, como soube das visões do espelho e como Merlim lhe revelou a morte de Ofélia. Logo depois transmite-nos essas informações aos leitores:

*(...) por sidi Alsir e polo mago Elimas Algaribo soupen de tal feira, que ten por dúas de Lyon e por catro de Monterroso”, “Logo soupen que as visións do espello eran polo sábado, dende lusco e fusco ás doce, e foron moitas as cousas que cheguéi a ver; i algunha xa vai comprida.”, “– Non lle quixen contar a sidi Alsir; díxome mi amo despois que marchou o mouro, que xa se tiña comprida a morte de doña Ofelia, que correndo pola ribeira a coller margaridas, ao río caíu i afogou. Dígoche, meu Felipe, que non queda Rei no mundo que teña de qué estar máis triste que iste señor don Hamlet de Dinamarca! (CUNQUEIRO, 2015, p. 69-74, sublinhados nossos).*

O argumento do relato *O espello do mouro* pode-se simplificar ao máximo em relação às funções narrativas. Temos que saber que nem todas aparecem nos outros relatos do livro, mas foram elas que utilizamos para delimitarmos o argumento:

- a) Apresentação – descrição do visitante (o mouro sidi Alsir).
- b) Chegada do visitante. Por que chega a Miranda?
- c) Loucura do xeque Rufás.
- d) Por que curá-lo? Interesses.
- e) Revelação da história do xeque (por sidi Alsir).
- f) O espelho, como é?
- g) Revelação da feira de Tilsit (por sidi Alsir e o mago Algaribo).
- h) Compra e venda do espelho. Alsir vendeu-o a dona Ofelia.
- i) Sonho do mouro no castelo de Elsinor.
- j) A ama maior acorda o mouro e leva-o perante a condessinha.
- l) Primeiras aparições no espelho.

- m) Intervenção de Felipe que dá entrada ao mago Merlim.
- n) Reconhecimento do erro com o espelho e solução para o problema.
- o) Venda do espelho e Alsir continua com a história.
- p) Verbas de El-Rei Hamlet, que manda o espelho para fora do seu reino.
- q) Solução mágica do problema.
- r) Partida de Alsir. Presente a Felipe.
- s) Explicação da dúvida que ficava no relato por parte de Merlim.

O sistema de actantes (GREIMAS, 1970, p. 67-70) se corresponderia com as personagens que aparecem no relato (Felipe de Amancia, sidi Alsir, o mago Merlim e El-Rei de Dinamarca) e também com aqueles que se mencionam em alguma dessas intervenções: o senhor Rufás, o Dr. Gallows, dona Ofélia e a sua ama maior. Estes actantes deveriam se relacionar com o esquema de funções com o qual descrevemos o argumento do relato.

Assim, comprovamos que Felipe de Amancia atua como narrador e editor do relato. Os outros atores seriam o agente Merlim (visto quase como um herói que soluciona o problema) e o paciente, o mouro Alsir e El-Rei de Dinamarca e dona Ofélia (adjuvante / oponente), mas estes últimos dentro da história que conta Alsir.

Cada um destes personagens representa o seu papel concreto dentro do relato. Alsir vai pedir conselho ao mago Merlim e aguarda uma solução dele. Felipe atua como narrador e é o encarregado de nos transmitir a história que conhece, a partir das recordações dos seus anos de mocidade. No texto analisado, ainda sem estarem descritos aqui, o mouro Alsir, o xeque Rufás, o Doutor Gallows, dona Ofélia, a sua ama maior e El-Rei Hamlet são personagens planas. Já Merlim e Felipe de Amancia são personagens redondas, que aparecem ao longo de toda a obra e vão evoluindo e se conformando aos poucos.

A voz narrativa do relato aparentemente está no mesmo nível que os personagens (TODOROV, 1970, p. 178-179). É de um narrador diegético protagonista (Felipe de Amancia), que reconstrói as fábulas observadas e protagonizadas, às vezes de criança e “*na flor da mocedá*”, quando estava a serviço do sábio Merlim.

A fabulação imaginada pelo autor e relatada pelo pajem está justificada por outros relatores secundários que contribuem à narração. Neste caso, Felipe de Amancia é

quem relata a história, mas sidi Alsir e o próprio mago Merlim aproveitam as poucas intervenções que têm para contar alguma estória encaixada que pode estar (ou não) relacionada com alguma das principais.

Dentro da estória que conta o mouro, há a introdução de um dos seus protagonistas, El-Rei Hamlet, para que se expresse em estilo direto. Felipe de Amancia conta tudo o que é interessante para a compreensão do relato, mas também dá informações gratuitas, desnecessárias, que não são precisas. Demonstra os seus conhecimentos adicionais sobre a estória e as relações das personagens. Isto acontece devido à natureza do narrador, que tenta ocultar a sua onisciência em alguns fragmentos do relato, e nos faz acreditar que aprende as coisas pelos outros: “*Todo isto funo sabendo a poucos, que como digo, sidi Alsir gostaba de verquer misterio arredor das súas historias, o que lle costaba traballo, que il de seu é mui parroquiano, salvo nos cartos.*” (CUNQUEIRO, 2015, p. 70).

No relato, o narrador apresenta mostras da sua onisciência, pois sabe como são as personagens por dentro. Este tipo de informações são as que nos permitem saber que se trata de um narrador onisciente, que sabe muito mais do que vê sobre a personagem. Aqui temos dois exemplos:

1. (...) *i o señor Rufás vai pra tolo de Conxo, i a comenencia que hai en curalo é grande, que é o úneco señor entre tódolos arábigos reises que sabe voar na alfombra máxica e cándo se capan os camellos de guerra, i é costume que pase istes segredos da cencia á hora da morte ao seu fillo máis novo, e si a tolemia lle vén de cume, seguro é que se lle irá o saber de tal viaxata e máis da capadoira.* (CUNQUEIRO, 2015, p. 70, sublinhado nosso).

2. *Mercou o espello Alsir, e vendeullo en Elsinor de Dania a unha condesiña que vive naquel castelo, e que se chama doña Ofelia. Como chovía acordaron darlle ao mouro pousada no castelo, que é unha grande cerca de pedra dacabalo do mar bruante, i o xardín está drento polos ventos mareiros, nun abovedado coma unha igresia.* (CUNQUEIRO, 2015, p. 71, sublinhado nosso).

Felipe de Amancia está lembrando coisas do passado e sabe tudo o que aconteceu, porque já viveu esse passado. Em um tempo retrospectivo de analepse vai lembrando os sonhos, as dúvidas e preocupações desse passado afastado, quando era criança e servia ao mago Merlim.

O esquema que lhe corresponderia a este texto é o de uma ficção homodiegética, isto é, o narrador coincide com uma das personagens, mas o autor textual (apesar de um

certo matiz autobiográfico que observaram alguns estudiosos da obra) não se corresponde diretamente com o de Felipe de Amancia, personagem, nem tampouco com o narrador.

Por último, com esta pequena análise do relato *O espello do mouro* pretendemos destacar algumas ferramentas literárias empregadas por Álvaro Cunqueiro na construção da ficção narradora, acompanhando as peripécias do mago Merlim, mas também, e principalmente, o Felipe de Amancia personagem e narrador, como verdadeiro protagonista de sua magia.

**ÁLVARO CUNQUEIRO, LAS HERRAMIENTAS DE UN NARRADOR MÁGICO:  
análisis narratológico del relato “O espello do mouro”**

**RESUMEN**

*Con este trabajo queremos ofrecer un acercamiento al comentario narratológico del relato “O espello do mouro”, incluido en Merlín e familia de Álvaro Cunqueiro. En la obra en que se encuentra este relato, Cunqueiro muestra su mundo mágico y salen a la luz las funciones de lo maravilloso, del mundo de los sueños, de lo esotérico, de lo legendario... La materia narrativa envuelve de tal forma a los lectores que estos no saben, muchas veces, si están en la realidad o en ese otro mundo mágico. Comenzamos el trabajo con una breve biografía del autor gallego, para introducirnos en su universo literario, y después nos centramos en la creación de mecanismos propios del realismo mágico (mezclando historias y personas reales con personajes de ficción) y en el análisis narratológico del relato siguiendo las teorías de Todorov (1970), Genette (1989) y Greimas (1970). Esperamos que estas páginas sean una contribución al estudio de los mecanismos literarios de la narrativa de Cunqueiro y que sirvan para profundizar en el conocimiento de la obra del autor mindoniense.*

**Palabras clave:** *Literatura gallega. Realismo mágico. O espello do mouro.*

**REFERÊNCIAS**

CASTRO BUERGER, I. Os alófonos fantásticos. Poemas descoñecidos de Álvaro Cunqueiro. **Anuario Grial de Estudos Literarios Galegos**, p. 30-39, 2004. Reedición de poesiagalega.org. Arquivo de poéticas contemporáneas na cultura. 2011. [On-line]. Disponível em: <<http://www.poesiagalega.org/arquivo/ficha/f/1050>>. Acesso em: 17 maio 2015.

CUNQUEIRO, Á. **Merlín e familia i outras historias**. 1. ed. 6. imp. Vigo: Galaxia, 2015. [1955].

FORCADELA, M. **Álvaro Cunqueiro: maxia e surrealismo**. Palestra no Club Faro de Vigo. 30 mar. 2011. Disponível em: <<https://oximnasiodeacademo.wordpress.com/2011/>>

---

RIVAS, A. Álvaro Cunqueiro, as ferramentas de um narrador mágico: análise narratológica do relato “O espello do mouro”. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 45-61, dez. 2015.

03/30/lvaro-cunqueiro-maxia-e-surrealismo-intervencin-no-club-faro-de-vigo-30-de-marzo-de-2011/>. Acesso em: 17 maio 2015.

GENETTE, G. **Figuras III**. Barcelona: Lumen, 1989. [1972].

GREIMAS, A. J. Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico. **Análisis estructural del relato**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970. p. 45-86.

PROPP, V. Y. **Morfología del cuento**. Madrid: Fundamentos, 1971. [1928].

REIXA, A. **El incierto señor Cunqueiro**. Documentário em TV. [24 jun. 2011]. Disponível em: <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/imprescindibles/imprescindibles-incierto-senor-cunqueiro/1138059/>>. Acesso em: 17 maio 2015.

RIVAS, A. Fomos ficando sós, o mar, Manuel Antonio e nós. A óptica vangardista na literatura galega. In: MARTINS, E. F.; ROANI, G. L. (Org.). **Memória da poesia. Literatura e resistêcia**. 1. ed. Viçosa: Bartlebee, 2015. p. 141-170.

ROGMANN, H. “Realismo mágico” y “négritude” como construcciones ideológicas. In: GORDON, A. M.; RUGG, E. (Eds.). CONGRESO INTERNACIONAL DE HISPANISTAS, 6., 1980, Toronto. **Anais...** Toronto: Paul Malak and Son, 1980. p. 632-635. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/06/aih\\_06\\_1\\_161.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/06/aih_06_1_161.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2015.

TODOROV, T. Las categorías del relato literario. **Análisis estructural del relato**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970. p. 155-192.

**Recebido em:** 03 jul. 2015.

**Avaliado em:** 01 out. 2015.

**Publicado em:** 31 dez. 2015.

#### Como referenciar este artigo científico:

RIVAS, Aitor. Álvaro Cunqueiro, as ferramentas de um narrador mágico: análise narratológica do relato “*O espello do mouro*”. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 45-61, dez. 2015.

RIVAS, A. Álvaro Cunqueiro, as ferramentas de um narrador mágico: análise narratológica do relato “*O espello do mouro*”. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 45-61, dez. 2015.

## O SURDO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: análise comparativa entre o posto e o feito

Rejane de Aquino SOUZA<sup>1</sup>

Rosiléia Borges Scalas GALVARRO<sup>2</sup>

### RESUMO

A presente produção resulta de um trabalho de conclusão do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a temática concernente ao atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais voltado para alunos surdos. A monografia em questão principiou no embasamento teórico em relação ao surdo em diversos aspectos, partindo para a fundamentação teórica e conceituação a respeito do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, focando obviamente o aluno surdo, e, por último, versou sobre a pesquisa de campo para a verificação e análise comparativa entre toda esta teoria e a sua prática. Para chegar aos resultados houve a necessidade de se desenvolver uma pesquisa através de observações *in loco* e de entrevistas com os(as) docentes responsáveis pelas salas multifuncionais. Verificou-se que, na teoria, ou seja, o posto, estas salas foram adequadamente planejadas para possibilitar e facilitar o processo inclusivo. Já na prática, isto é, o feito, notou-se que, felizmente, os(as) docentes investigados(as) são capacitados(as), e o principal, estão altamente dispostos(as), além de se verificar a participação efetiva das famílias, mas, o que falta para que se cumpram os objetivos destas salas diz respeito justamente ao próprio espaço para este fim e aos seus respectivos recursos multifuncionais.

**Palavras-chave:** Surdo. Inclusão social. Atendimento educacional especializado.

### 1 INTRODUÇÃO

O interesse por esta breve investigação surgiu da curiosidade e do questionamento a respeito dos porquês da existência das salas de recursos alocadas nas escolas públicas, sobre os seus reais objetivos e sobre o verdadeiro funcionamento destas salas em relação, exclusivamente, ao aluno surdo.

Dessa maneira, houve a necessidade de se buscar, a princípio, a fundamentação acerca da surdez e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

<sup>1</sup> Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: lente.rejane@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: rosi.galvarro@gmail.com

A base teórica perpassou, portanto, pelas concepções históricas e atuais da surdez, pelas peculiaridades inerentes ao surdo, pela institucionalização educacional voltada para este grupo no processo histórico, as abordagens metodológicas educacionais e as principais políticas públicas para a instrução formal dos surdos.

Na sequência, buscou-se o embasamento a respeito do AEE através das orientações gerais postas pelo Ministério da Educação (MEC) no que se referem à implantação das SRM, focando, obviamente, o aluno surdo.

Por último foi realizada a apreciação comparativa observando se a teoria e a prática se aproximam de fato, e esboçando, como resultado da investigação, um parâmetro analítico sobre o posto e o feito.

A metodologia desta breve pesquisa concerniu na coleta de informações por meio da observação *in loco* em duas SRM da rede pública de ensino em pleno funcionamento e com a presença de alunos surdos, e ainda, com a realização de entrevistas com os(as) professores(as) responsáveis pelas referidas salas.

## 2 SURDO

### 2.1 Aspectos gerais

Como afirmam Veloso e Maia (2011), foi a partir de concepções de surdez como deficiência, anormalidade e patologia, que, ao longo da história da humanidade, as diferentes civilizações consideraram o surdo com preconceito e exclusão, sempre lançando mão de atitudes prejudiciais e extremamente cruéis. Tais concepções não puderam oferecer respeito e valorização a estas pessoas, pelo contrário, elas foram tratadas como indigentes e com muita desvalia, onde as ações costumavam ser de abandono, clausura, escravidão e até mesmo de assassinato. Estas formas de tratamento percorreram durante a antiguidade e a era medieval. Já na modernidade emergiu a chamada colonização dos ouvintes sobre os surdos, outra ação também bastante danosa.

Somente na contemporaneidade que finalmente surgiu alguma diferença em toda esta visão tão equivocada. Entretanto, de acordo com Audrei Gesser (2009), há duas concepções de surdez na atualidade, uma patológica e outra cultural.

A patológica, segundo a autora, fica a cargo da área médica. Esta área observa a

surdez especialmente no âmbito da deficiência, assim, procede com intervenções clínicas como protetização, cirurgias e terapias na busca da cura e da normalização. Gesser (2009) revela que, na perspectiva médico-clínica, a surdez é descrita e classificada em tipos definidos como surdez condutiva, neurosensorial e mista, e em graus que variam entre leve, moderado, severo e profundo. Em relação às causas da surdez, Gesser (2009) afirma que são inúmeras e que podem ser determinadas por fatores congênitos ou em qualquer momento da vida por fatores ambientais.

Graças aos esclarecimentos dos Estudos Surdos e ao ativismo das comunidades e do próprio povo surdo, Gesser (2009) afirma que surgiu outra perspectiva diante da surdez, trata-se da concepção cultural que envolve aspectos identitários, de alteridade, e especialmente, linguísticos. Esta compreensão permite com que os surdos sejam reconhecidos globalmente como sujeitos dignos de respeito, de vida e de valorização enquanto cidadãos com direitos iguais e direitos específicos diante de sua diferença.

A alteridade surda, ou seja, o próprio **ser surdo**, refere-se, em linhas gerais, às suas especificidades no âmbito linguístico e cultural, aspectos estes que enquadram os surdos numa minoria. Assim, a alteridade surda leva ao ato de cidadania relacionada justamente com a sua diferença. (PERLIN, 2003).

O surdo que se reconhece nesta alteridade se identifica como tal, contudo, a identidade surda é definida por Ströbel (2007, p. 32) como uma “experiência visual”.

Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual (...). Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (PERLIN; MIRANDA, 2003a, p. 218 apud SILVEIRA; REZENDE, 2008, p. 58).

Neste sentido, nota-se que a alteridade e a identidade surda não se definem pela surdez em si, mas pela percepção visual, pela língua de sinais e pela cultura surda.

No Brasil, apesar de presente há muitos anos, a Língua de Sinais (Libras) foi recentemente oficializada através da Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Trata-se de uma Língua de fato, com gramática própria e com todos os níveis linguísticos que assim a definem, e sua modalidade é mano-corpo-viso-espacial. Assim como as demais Línguas, a Libras é completa e complexa, sendo plenamente eficiente e eficaz para o estabelecimento de todo tipo de comunicação e de informação.

É a língua materna dos surdos e, dessa maneira, se constitui e se difunde de forma natural e espontânea por seus utentes. (GESSER, 2009).

Já a cultura surda é definida por Ströbel (2008, p. 24) como:

[...] é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STRÖBEL, 2008, p. 24).

A cultura surda é então estabelecida naturalmente pela interação entre os surdos. É o modo como estes sujeitos interpretam e vivem no mundo. São, pois, as suas diversas produções, especialmente no que se refere ao ativismo surdo em busca de direitos, de respeito e de reconhecimento como seres humanos dignos e com potencialidades e capacidades tais quais as dos ouvintes. (STRÖBEL, 2008).

### 2.3 Aspectos educacionais

Diante do exposto a respeito das concepções percebe-se que, no que tange a educação, durante um bom tempo os surdos ficaram às escuras. Compreende-se que estes sujeitos não podiam frequentar instituições de ensino e não eram submetidos a nenhum tipo de instrução.

Historicamente, os surdos puderam usufruir do direito à educação somente depois que importantes personagens tiveram interesse nesta questão, sendo alguns da área médica e outros religiosos. No século XVI se destacaram o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576), o monge espanhol beneditino Ponce de León (1520-1584), e o padre espanhol Pablo Bonet (1579-1633); já no século XVIII surgiram os principais responsáveis pela institucionalização educacional do surdo, cada qual com a sua própria metodologia, trata-se do oralista alemão Samuel Heineck (1729-1790), do abade francês Charles de L'Épée (1712-1789), que preferiu o uso dos sinais, e do inglês Thomas Braidwood (1715-1806), que optou pelo método misto. (ROCHA, 2008).

Sobre as metodologias acima mencionadas, vale destacar algumas de suas principais características. O oralismo foi um método educacional que utilizou técnicas de oralização, de leitura labial e a protetização, sua filosofia versava sobre a proibição severa das línguas de sinais. Esta metodologia ganhou força em 1880, a partir de um

congresso sobre a educação dos surdos ocorrido em Milão, na Itália. A comunicação total, também conhecida como método misto, abrangeu os gestos, os sinais, a escrita, o desenho, a mímica, a dramatização, a leitura labial, a datilologia, e muitos outros recursos, especialmente os visuais. Já o bilinguismo tem por objetivo levar o surdo a desenvolver as suas habilidades e a adquirir os diversos conhecimentos acadêmicos a partir de sua língua materna, isto é, a língua de sinais, além de propiciar o ensino da língua majoritária na modalidade escrita. (QUADROS, 1997).

No Brasil, segundo Rocha (2008), o processo de institucionalização educacional do surdo ocorreu a partir do século XIX. Com apoio do Imperador Dom Pedro II, o professor surdo francês Ernest Huet (1822-1882) fundou, em setembro de 1857, no Rio de Janeiro, o primeiro Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Nota-se que, no Brasil, o atendimento educacional especializado data desde o período imperial, mas, as políticas públicas para a educação especial, propriamente dita, ocorrem desde a segunda metade do século XX, objetivando o estabelecimento de instituições com corpo profissional, estratégias didático-metodológicas e recursos especiais para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos ditos especiais, cada qual na sua especificidade. (BRASIL, 2010b).

Atualmente, são inúmeros os documentos legais que fazem menção à educação especial no Brasil, podendo ser elencados como principais, a Constituição Federal Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), entre muitos outros que garantem o direito de todos à escolaridade e priorizam o atendimento especializado aos que necessitarem. (ROPOLI et al., 2010; BRASIL, 2010b).

Entretanto, a partir de 1990, uma nova discussão emergiu no mundo, trata-se da política inclusiva que tem como eixo central a igualdade de acesso geral para todos. O setor social que mais ganhou foco foi a educação. (ROPOLI et al., 2010).

A mesma autora diz que os documentos que marcaram esta nova política foram a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a de Guatemala (1999), elaborados após conferências mundiais da Organização das Nações Unidas. (ROPOLI et al., 2010).

O Brasil, acatando a nova concepção, tratou de organizar vários documentos que trazem, em suma, os seguintes motes teóricos: acolher a pessoa com algum tipo de

diferença nos diversos espaços públicos, garantir a acessibilidade geral através de adaptações e adequações necessárias, valorizar as pessoas com diferenças na tentativa de acabar com a ideologia da exclusão, oferecer educação para todos sem nenhum tipo de distinção, eliminar a discriminação e a segregação educacional. (ROPOLI et al., 2010).

Como exemplo destes documentos há a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 6.949/2009, a Resolução CNE/CEB n 4/2009, entre muitos outros. (BRASIL, 2010a).

Em relação especificamente aos surdos, os principais documentos neste sentido são, a Lei nº 10.436/2002, sobre a oficialização da Libras, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a anterior além de outras providências. (GESSER, 2009).

É claro que estes não são os únicos documentos, mas como dito, são os mais importantes, e dentre muitos outros há o Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, ou seja, trata-se do documento concernente ao mote principal da produção em questão que é assunto do próximo item. (BRASIL, 2011).

### **3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O ALUNO SURDO**

Como visto, a inclusão educacional é um direito que demanda em mudanças institucionais, de concepções e de práticas pedagógicas para a sua efetivação. Assim, houve a necessidade de se implantar o AEE para se estabelecer ações “complementares e/ou suplementares” aos alunos que necessitarem, de acordo com as suas especificidades, a fim de contribuir com o processo inclusivo. (BRASIL, 2010a, p. 2).

Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE [...] integra a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2010a, p. 2).

O AEE ocorre na SRM que é um espaço preparado na própria escola regular para atender alunos com especificidades e com direito à dupla matrícula, uma na sala comum

e outra na SRM no contra-turno ao da escolarização. (BRASIL, 2010a).

[...] No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades dos alunos público alvo da educação especial matriculados no ensino regular.

[...] as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2010c, p. 5).

No caso do surdo, o direito ao AEE se baseia na barreira comunicativa e sensorial, que podem vir a atravancar o processo de escolarização. Estas bases são os pontos centrais das ações das SRM aos alunos surdos. (BRASIL, 2010c).

Com o objetivo de auxiliar na organização do processo de implantação das SRM, de assegurar que os alunos especiais acessem o ensino regular com igualdade de condições, de disponibilizar os recursos e a acessibilidade geral, de promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar, o MEC realiza as seguintes ações:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
- Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação;
- Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa;
- Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas. (BRASIL, 2010c, p. 9).

Já as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais fazem a solicitação das SRM demonstrando a necessidade e a capacidade para tal implantação, bem como o compromisso com a sua execução. Depois deste processo, as secretarias devem cuidar da instalação das salas e de seus componentes, fazer as devidas orientações quanto à institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, apoiar as formações de profissionais para o AEE, confirmar as informações do Censo Escolar para o MEC, acompanhar, assistir e conservar as SRM. (BRASIL, 2010c).

De acordo com as orientações do programa de implantação, a organização das SRM pelas escolas envolve professores com formação específica e demais profissionais

especializados como tradutor-intérprete de Libras, guia-intérprete, etc., rede de apoio ao AEE com formação e articulação multi e interdisciplinar, atendimento previamente planejado e estruturado para cada aluno em particular ou em grupo, de acordo com as necessidades educacionais específicas e com carga horária pré-definida, espaço físico estruturado e com acessibilidade, mobiliário, materiais, recursos e equipamentos didático-pedagógicos específicos e com acessibilidade, e cronograma pré-estabelecido para os atendimentos. Para isso, o Plano de Ação da SRM deve estar contido no PPP da escola, prevendo também a participação da família e de demais serviços públicos. Além disso, é extremamente necessário que estas escolas façam o registro anual dos alunos atendidos no Censo Escolar, para o acompanhamento do MEC aos matriculados no AEE em SRM. O MEC só poderá acompanhar, expandir, atualizar, amparar, dar instruções e informações, oferecer outras “ações de apoio complementar às escolas contempladas pelo programa, bem como para a realização dos processos de avaliação”, caso haja o devido cumprimento em relação ao Censo Escolar por parte destas escolas. (BRASIL, 2010c, p. 16).

Especialmente sobre as atribuições dos professores das SRM que atuam com alunos surdos, as orientações do MEC são:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, [...] Língua Portuguesa para alunos surdos; [...];
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2010c, p. 8-9).

Em relação particularmente aos alunos surdos, o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido com observação às peculiaridades destes sujeitos, portanto, deve ser favorecido um ambiente bilíngue. Para Damázio (2007), todo o trabalho de AEE nas SRM deve ser estruturado conjuntamente pelos professores que ministram aulas de Libras, aulas em Libras, professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez e professor de classe comum. Estes devem fazer o planejamento coletivo definindo o

conteúdo curricular, selecionando, elaborando ou confeccionando os recursos didáticos respeitando as diferenças entre os alunos surdos, e o mais importante, estes recursos devem ser riquíssimos no aspecto visual. Os atuantes do AEE em SRM que atendem surdos precisam ter o conhecimento profundo sobre todos os elementos inerentes e as especificidades destes sujeitos, isso é fundamental.

#### 4 ANÁLISE COMPARATIVA: teoria *versus* prática

Mediante coleta de informações através de entrevistas realizadas com os(as) professores(as) das SRM de duas escolas da rede pública de ensino e de observações *in loco* nestas mesmas salas em pleno funcionamento, objetivou-se estabelecer um parâmetro comparativo entre a realidade destas salas e o que está previsto na teoria e legislação a respeito do AEE em SRM expressos na seção anterior. As identidades das escolas e dos(as) professores(as) envolvidos(as) com a breve pesquisa foram preservadas, assim, os(as) docentes estão identificados(as) como R1 e R2.

Diante do exposto teórico na seção anterior, a coleta de informações se baseou nas seguintes pontuações: o quantitativo e a faixa etária dos alunos surdos atendidos, a frequência destes alunos nas SRM, a organização do AEE se em grupo ou individualmente, se só de surdos ou misturados com alunos com outras especificidades, a frequência dos atendimentos, se diários ou semanais e por quanto tempo em horas, a real função e o real fazer pedagógico das SRM, a metodologia utilizada em relação ao surdo, os recursos como o espaço, o mobiliário, o equipamento e os materiais utilizados, se estão de acordo com as necessidades dos surdos, a manutenção e o fornecimento de tudo isso, a formação dos(as) professores(as) se é de base docente acrescida de capacitação para o AEE em SRM, a certificação e a formação continuada destes(as) professores(as) especialmente com relação ao surdo e à Libras, a seleção para esta atuação, as orientações e o apoio inter e multidisciplinar a estes(as) professores(as), o PPP, o envolvimento da e com a escola, ou seja, com os demais educadores e setores, o contato ou a presença de algum profissional surdo para acompanhar e auxiliar no processo, a participação das famílias e a orientação do AEE a estas, e o mais importante, a visão e o uso da Libras no processo de AEE nas SRM com os alunos surdos.

As salas investigadas atendem alunos surdos das próprias escolas selecionadas

para a implantação do AEE em SRM, como também de outras escolas da região que não foram selecionadas, isso no contra-turno da escolarização regular, ou seja, esses alunos têm garantido o direito à dupla matrícula na rede pública de ensino, uma no ensino regular e outra no especializado. Segundo o que rege a legislação, esta é uma prática correta, já que o numerário de surdos matriculados na rede pública de ensino deve estar devidamente expresso no Censo Escolar do MEC e que, portanto, a quantidade de SRM deve estar suficiente para contemplar a todos os alunos surdos da região.

Quanto aos alunos matriculados, R1 informou que são cinco surdos e dois deficientes auditivos, e que suas idades são muito variadas: surdos – quarenta anos, vinte e um, treze, doze e sete; deficientes auditivos - treze e nove anos, sendo que os surdos de sete e de quarenta anos e o deficiente auditivo de nove anos não são frequentes. Já R2 informou que estão matriculados e frequentes oito alunos surdos, onde todos participam e relatam que gostam de fazer as atividades, de jogar dominó, etc. Entretanto, as idades destes alunos também variam: vinte e quatro anos, vinte e um, três de dezenove anos, quinze, quatorze e uma de dois anos onde o trabalho reside na estimulação essencial, pois os pais querem submetê-la à cirurgia de implante coclear.

Apesar de se verificar o agrupamento de alunos surdos e de deficientes auditivos com idades tão diferentes, observou-se a preocupação com as particularidades no atendimento e com o planejamento para cada aluno, conforme orientação do MEC.

De acordo com as recomendações, os encontros nas SRM devem ser diários, mas não se detectou este fato nas escolas observadas. Nestas, os atendimentos a grupos exclusivos de alunos surdos ocorrem nas segundas e quartas-feiras, com duas horas de duração para cada encontro.

Sobre a função do AEE, R1 relatou que a SRM não é uma sala de aula comum e nem de reforço, como muitos dizem. É na verdade, uma sala onde os alunos com necessidades educacionais especiais fazem atividades completamente diferentes das de uma sala de aula comum. R2 disse que a SRM tem como principal objetivo complementar e suplementar o que é realizado nas salas de aulas comuns. Assim, percebe-se que, teoricamente, os(as) docentes compreendem bem sobre a real função do AEE, função esta devidamente expressa nas orientações elaboradas pelo MEC sobre a implantação deste atendimento.

Toda a prática pedagógica, segundo os relatos, se baseia em projetos

fundamentados nas orientações do MEC, com o objetivo de contribuir com a acessibilidade e a participação efetiva dos alunos no processo escolar regular, e ainda, contribuir com o desenvolvimento geral destes alunos de acordo com as suas necessidades particulares. No caso do surdo os relatos deixaram claro que o fazer pedagógico deve se basear no ensino da Libras, no ensino de conhecimentos diversos em Libras e no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Ficou evidente que, para os(as) docentes, a Libras é muito importante no AEE, em qualquer processo de ensino-aprendizagem e na vida do surdo.

Segundo os(as) entrevistados(as), a metodologia utilizada em relação ao surdo envolve primeiramente uma sondagem para verificar o nível de aprendizagem de cada um. Depois disso, monta-se um projeto específico, isto é, um para cada aluno de acordo com a sua realidade, e somente após este processo é que vem a elaboração do planejamento semanal ou quinzenal. Além disso, todas as sextas-feiras, os(as) professores(as) entrevistados(as) se reúnem a outros que também atuam em SRM para discutirem sobre o andamento de seus projetos.

Quanto aos recursos, isto é, o espaço, o mobiliário, os equipamentos e os materiais para o AEE, notou-se certo descaso. Uma das SRM é muito pequena e a porta é estreita com um batente alto na entrada, tudo isso demonstra inadequações para o atendimento aos cadeirantes, por exemplo. Além disso, a sala tem forte cheiro de mofo provocando, inclusive, a ausência de alguns dos alunos já que a intensa umidade do local compromete a saúde dos mesmos. Quando chove fica toda úmida e com várias goteiras molhando o armário e todos os objetos que restam na sala. Os recursos são escassos e alguns estão estragados como é o caso da maioria dos brinquedos. A outra SRM observada é ampla, bem arejada, com muitos jogos, brinquedos, computadores e móveis adequados, é de fato, um espaço onde os alunos fazem suas atividades tranquilamente. Apesar disso, esta sala ainda não recebeu do MEC os seus próprios recursos, pois é uma sala nova, foi implantada ano passado, e os recursos que ali se encontram são de outra escola em que a SRM havia sido fechada e, portanto, o mobiliário, os equipamentos e os materiais foram repassados para esta escola, tal qual orienta o MEC, mediante documentação e oficialização da ação.

Percebe-se, portanto, que há grande diferença entre as salas observadas, uma com espaço inadequado e com escassez de recursos, e a outra com bom andamento, apesar de

ter seus recursos repassados de outra escola. Sabe-se diante do exposto na seção anterior, que o fornecimento, a manutenção dos recursos devem ser feitos pelo MEC mediante o Censo Escolar. Logo, nota-se que todas estas dificuldades relatadas e observadas devem contar nos próximos Censos das escolas em questão.

A respeito da formação docente, R1 tem graduação em Letras e em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial. Já R2 fez Magistério, Geografia e pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional e em Educação Inclusiva. Sobre a formação e certificação em Libras, tanto R1 quanto R2 buscaram curso técnico e se submeteram a uma avaliação por instituição credenciada e responsável. A colocação destes(as) docentes nas respectivas SRM se deu através da participação em cursos específicos para o AEE com posterior avaliação, além disso, há constantemente o fomento de formações continuadas para esta área de atuação, onde, segundo seus relatos, ambos(as) buscam participar com frequência.

Um ponto positivo observado é que todo o trabalho realizado na SRM é acompanhado e avaliado pelo Núcleo de Educação Especial. Dessa maneira, os(as) professores(as) recebem constantemente as devidas orientações e todo o apoio de que necessitam para o cotidiano do AEE. Além deste aspecto favorável, verificou-se outra fonte de apoio e de orientação externa à escola e exclusiva para o atendimento aos alunos surdos, trata-se do Centro de Atendimento ao Surdo (CAS). Dessa forma, o contato com profissionais surdos para o auxílio com a Libras e com outros aspectos fica estabelecido também através do CAS, já que muitos dos seus professores são surdos, e há também os tradutores-intérpretes das salas comuns que constantemente fornecem auxílio. No interior das escolas há apoio através de muitas reuniões com as coordenações e com os(as) professores(as) regentes das disciplinas das salas comuns, onde quinzenalmente se reúnem para discutirem como estão os alunos particularmente.

R1 e R2 disseram que o AEE está devidamente inserido no PPP das escolas e que eles(as) puderam acrescentar alguns elementos que julgaram necessários. Esta questão também está de acordo com as orientações do MEC, ou seja, os aspectos exclusivos do AEE precisam estar contemplados no PPP da escola e avaliados pelos docentes responsáveis pelas SRM. Logo, teoria e prática precisamente aproximadas.

De acordo com as entrevistas, as orientações partindo do AEE para as famílias ocorrem constantemente, e estas, por sua vez, participam contribuindo efetivamente com

as ações do AEE, além de oferecerem apoio e confiança aos(as) professores(as).

Diante de toda esta verificação percebe-se que o posto e o feito nas duas SRM investigadas estão aproximados em partes, pois, alguns dos pontos fundamentais como o espaço físico e os recursos multifuncionais estão extremamente precários e inadequados em uma das salas, enquanto que na outra falta a reposição dos recursos reutilizados por novos. Entretanto, outros aspectos se mostraram muito positivos como é o caso da formação e capacitação dos(as) docentes responsáveis pelas salas, da contribuição de demais profissionais e da participação efetiva da família.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou o AEE que intui favorecer a inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino. Focalizou-se, para tanto, as SRM localizadas em duas escolas da rede pública de ensino onde estão matriculados alunos surdos. Para chegar aos resultados aqui expressos houve a necessidade de se desenvolver uma breve pesquisa através de observações e de entrevistas com os(as) docentes responsáveis por estas salas, com vistas a entender como é realizado este processo e de verificar comparativamente entre a teoria acerca do AEE em SRM e a sua prática.

Nesta pequena pesquisa viu-se que o posto e o feito nas duas SRM investigadas estão aproximados em partes, pois dois aspectos críticos foram detectados. O que mais chamou atenção foi o fato de uma das escolas não estar adequada na sua estrutura física para o AEE. Outro ponto crítico refere-se à carência de recursos multifuncionais.

Apesar dos fatos acima, ficou evidente nas entrevistas que, em ambas as escolas, os(as) docentes se mostraram altamente capacitados(as), interessados(as) e com ânimo para o trabalho nas SRM. Outro ponto positivo que chamou atenção foi a contribuição de vários profissionais e a participação das famílias no processo escolar e inclusivo.

A legislação brasileira garante aos alunos especiais o direito de receber todo o atendimento necessário para que estejam incluídos no ambiente educacional, e conseqüentemente, na sociedade. Na teoria, a inclusão escolar existe, as SRM foram planejadas para possibilitar e facilitar esta inclusão e os(as) profissionais estão sendo capacitados(as). Entretanto, o que falta apenas é que tudo isso seja efetivamente levado a termo, e quando isso acontecer, tanto os surdos quanto outros alunos que tenham alguma

necessidade específica sentir-se-ão incluídos na sociedade à qual pertencem.

O ambiente escolar deve ser um espaço democrático, onde todos compreendam que cada aluno possui características particulares e que devem ser respeitados, não importando o tipo de expressão de diferença. Neste contexto, as suas necessidades específicas devem ser atendidas sem medição de esforços, por todos os envolvidos no processo educativo, MEC, Secretarias de Educação, gestores, educadores e familiares.

Já que existe o mote político que garante a educação inclusiva, que de fato as escolas tenham os recursos, as adaptações e as adequações necessários para os alunos ditos incluídos. Que bom seria se todas as escolas fossem contempladas com o AEE e que estes fossem tal qual se apresenta na conjectura de sua implantação!

***EL SORDO Y EL ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EN CLASE DE RECURSOS MULTIFUNCIONALES: análisis comparativo entre la teoría y la práctica.***

**RESUMEN**

*Este artículo resulta de un trabajo de monografía de graduación en Artes producido en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul que trató de los servicios educativos especializados en la sala de recursos multifuncionales, espacio que es destinado a la educación de los estudiantes sordos. En el estudio en cuestión, se abordó muchos temas relacionados a los sordos para establecer una base teórica y una conceptualización adecuada acerca de la educación especializada en la sala multifunción, espacio que actualmente se centra en el atendimento pedagógico al alumno sordo. Además de eso, el trabajo se dedicó a una investigación de campo para la verificación y el análisis comparativo de las teorías encontradas y sus prácticas. Para obtener los resultados de la pesquisa, fue necesario desarrollar una encuesta realizada a partir de observaciones y entrevistas con los profesores responsables de salas multifuncionales. Esta colecta de datos permitió deducir que hubo una preocupación teórica en la construcción de las salas, puesto que éstas fueron adecuadamente diseñadas para permitir y facilitar el proceso de inclusión. Ya en las actividades prácticas se observó también que, afortunadamente, los profesores y el director que participaron de la investigación están capacitados y muy bien dispuestos. Además de esto, se destaca que los profesores cuentan con la participación efectiva de los familiares de los sordos, pero, por otro lado, para que se cumplan todos los objetivos de estas salas multifuncionales es necesario un espacio propio para atender sólo a este propósito y todos los equipajes para su funcionamiento adecuado.*

**Palabras clave:** Sordo. Inclusión social. Atención educacional especializada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. p. 23. [recurso eletrônico]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. p. 28. [recurso eletrônico]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010**, de 07 de Maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010a. 10 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010b. 73 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010c. 33 p. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes\\_srm\\_2010.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2010.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 12. [recurso eletrônico]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. Brasília: MEC/Secretário de Educação a Distância/Secretaria de Educação Especial, 2007. 52 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

GESSER, A. **Libras? Que Língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

---

SOUZA, R. de A.; GALVARRO, R. B. S. O surdo e o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: análise comparativa entre o posto e o feito. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 62-77, dez. 2015.

PERLIN, G. T. T. **O Ser e o Estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. 155 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. (Série pesquisas).

QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. (Série pesquisas).

ROCHA, S. M. da. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 48 p.

SILVEIRA, C. H.; REZENDE, P. L. F. Os discursos sobre a educação de surdos na revista Nova Escola. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. cap. 3. p. 56-79. (Série pesquisas).

STRÖBEL, K. L. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. cap. 1. p. 18-37. (Série pesquisas).

STRÖBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

VELOSO, É.; MAIA, V. **Aprenda libras com eficiência e rapidez**. Curitiba: MãoSinais, 2011.

*Recebido em:* 29 jul. 2015.

*Avaliado em:* 09 ago. 2015.

*Publicado em:* 31 dez. 2015.

#### Como referenciar este artigo científico:

SOUZA, Rejane de Aquino; GALVARRO, Rosiléia Borges Scalas. O surdo e o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: análise comparativa entre o posto e o feito. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 62-77, dez. 2015.

SOUZA, R. de A.; GALVARRO, R. B. S. O surdo e o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: análise comparativa entre o posto e o feito. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 62-77, dez. 2015.

## DICIONÁRIOS DISTRIBUÍDOS PELO PNLD<sup>1</sup>: análise da microestrutura de quatro dicionários de língua portuguesa

Ludymilla Tessari Dutra RODRIGUES<sup>2</sup>

### RESUMO

No início do século XX a lexicografia se objetivava em investigar problemas práticos e teóricos na elaboração de dicionários. A proposta deste artigo não foge a este conceito, uma vez que analisamos a microestrutura de dicionários monolíngues distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) evidenciando se seu aspecto é favorável ao processo cognitivo de alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas nas quais são distribuídas essas obras. A microestrutura analisada foi pautada no campo léxico **banheiro** para tornar possível uma investigação sólida, de modo que possamos indicar o dicionário mais adequado para ser usado como instrumento pedagógico da rede pública de ensino. Para tanto, esta pesquisa apresenta um breve histórico lexicográfico, a estrutura do dicionário, a análise sintática e morfológica do dicionário e a descrição da macro e microestrutura com vistas a verificar se elas atendem as necessidades do consulente, em conformidade ao público ao qual essas obras são direcionadas.

**Palavras Chave:** Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ensino. Monolíngue.

### 1 INTRODUÇÃO

Para a elaboração e ou organização de dicionários monolíngues direcionados especificamente ao aprendizado da Língua Portuguesa enquanto língua materna, é preciso considerar uma série de questões teórico-metodológicas pertencentes à ciência lexicográfica e, sobretudo, recorrer às contribuições da Lexicologia, com o intento de apresentar uma obra lexicográfica condizente com as reais necessidades do consulente. No entanto, nem sempre isso acontece. Acaba-se realizando tão somente uma reorganização estrutural da obra para atender as tipologias preestabelecidas por um determinado sistema político-educacional.

Com este artigo, analisamos a microestrutura de quatro dicionários monolíngues, do **PNLD 2012: Dicionários** (BRASIL, 2012), organizados por Evanildo Bechara e Paulo Geiger, a partir do estudo das definições de palavras do campo léxico **banheiro**,

<sup>1</sup> O **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)** tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

<sup>2</sup> Graduada em Letras Português/Inglês (2014) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **E-mail:** midimila@hotmail.com

uma vez que a função dos objetos do campo léxico em questão e/ou seus próprios nomes pertencem a um pequeno e exclusivo campo semântico encontrado no cotidiano do público a quem esta pesquisa observou, tanto que a ligação de sentido entre palavras oriundas do campo léxico banheiro dificilmente pertencem a outras áreas de conhecimento. Com isso, propomos verificar se a organização dessas obras foi realizada de acordo com as reais necessidades dos alunos ou se houve somente uma reestruturação formal dessas obras lexicográficas.

Para tanto, objetivamos descrever a macro e a microestrutura dos quatro dicionários mencionados, dos quais dois são direcionados para a segunda fase do ensino fundamental e dois para o ensino médio; analisar as definições de palavras do campo semântico **banheiro**, com vistas a verificar se elas atendem às necessidades do consulente, em conformidade com o público ao qual se destinam.

### 1.1 Lexicografia: origens

A atividade de compilação e registro do léxico é considerada uma antiga prática, fruto de uma necessidade social e informativa, estabelecida muito tempo antes da constituição da linguística como ciência (LARA, 2004, p. 142). Inicialmente, essa atividade envolvia a produção de glossários ou listas de palavras, após os séculos XVI e XVII, tornou-se possível a produção de dicionários, dando início à lexicografia mais próxima da que se conhece hoje (BIDERMAN, 1998).

Nunes (2013) aborda a concepção dos primeiros dicionários monolíngues que se originaram no século XIX e se consolidaram somente no século XX. Quando se fala em dicionários do século XIX, é viável ressaltar que essas obras foram as primeiras aparições lexicográficas monolíngue no Brasil e houve três tipos deles: i) o parcial, que são segundo Nunes (2013) complementos aos dicionários portugueses; ii) os de regionalismo e; já no fim do século: iii) os dicionários de brasileirismo. Os do tipo gerais só aparecem mesmo no século XX a partir dos anos 30, os quais, segundo Nunes (2013), não vieram com o intuito de completar os dicionários portugueses ou acrescentar elementos a eles, mas representar uma totalidade de língua praticada no Brasil.

Nunes (2013) afirma ser o **Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa** o primeiro dicionário monolíngue brasileiro e que foi disposto em cinco

volumes, apesar de sua primeira publicação ter sido silenciada. Em uma segunda edição, Laudelino Freire Junior, redigiu uma nota esclarecendo que “O primeiro dicionário feito no Brasil foi lançado pela editora A Noite, na sua primeira edição, ora esgotada, e agora é reeditada pela livraria José Olímpio Editora” (FREIRE, 1957, p. v). Nunes (2013) indaga que a ocultação da primeira edição do dicionário foi marcada pelo período de descolonização linguística no Brasil, uma vez que, realizavam-se naquele momento publicações em vários aspectos linguísticos sem alardes mesmo diante da polêmica que envolvia a legitimação da língua portuguesa.

Lara (1997) concorda que o léxico da língua portuguesa nasceu do confronto do latim com as línguas vulgares. O contato dos falantes da língua portuguesa com as mais diversificadas realidades linguísticas fez nascer um acervo que representasse o núcleo de língua latina popular (português). Além desse núcleo, há também a participação de empréstimos culturais e empréstimos do próprio latim que eram os termos eruditos tidos como populares, pois foram esses termos que determinaram a estrutura da língua portuguesa.

## 2 DAS TIPOLOGIAS

Krieger (2006b, p. 144) salienta uma diferença entre tipos diferentes de dicionários que reside no fato de que os gerais ou monolíngues cobrem a totalidade da língua tendo por base o critério da frequência de uso das palavras ou da expressão. Biderman (2003, p. 59-64) expõe quatro dicionários gerais do português contemporâneo, são eles:

- 1) O dicionário **Aurélio** cuja falta de fundamentação teórica de natureza linguística e lexicológica são uma das várias incoerências encontradas nele; (BIDERMAN, 2003, p. 59).
- 2) O dicionário **Houaiss** “revela desconhecimento da teoria lexical, gramatical e linguística”; (BIDERMAN, 2003, p. 61).
- 3) O dicionário de usos do português do Brasil, elaborado por F. S. Borba, baseado em um corpus que inclui 70 milhões de palavras. Caracterizado por ser diversificado e objetivo; (BIDERMAN, 2003, p. 62).
- 4) O dicionário da academia com aproximadamente 70.000 entradas. (BIDERMAN, 2003, p. 64).

Há além dos quatro tipos de dicionários mencionados acima outras categorias lexicográficas as quais Biderman (1984a, p. 11) define ser: o dicionário ideológico que

ao contrário dos dicionários comuns não organiza as palavras em ordem alfabética, em vez disso, organiza os conceitos dos verbetes em campos semânticos dividido em colunas e em categorias fundamentais.

Em todos os tipos de dicionários a frequência de uso de uma determinada palavra é relevante, no entanto o conceito é o princípio chave. Krieger (2006b, p. 144), ainda afirma que a extensão da nomenclatura tem sido tomada como um parâmetro tipológico, assim como os dicionários do tipo *thesaurus*, padrão e mini-dicionário.

### 3 A MACRO E A MICROESTRUTURA DE DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS: considerações

De acordo com Biderman (1984b, p. 29), há um *corpus* que representa a língua escrita e a falada de modo que através dele o leitor obtém informações relacionadas ao léxico disposto no núcleo do dicionário além de informações gramaticas e abonações<sup>3</sup>. A esse corpus, damos o nome de macroestrutura.

A característica da macroestrutura designa quais verbetes<sup>4</sup> são incluídos na obra, especificando palavras que destinam a transmitir e perpetuar uma herança cultural (SANTIAGO, 2012, p. 06).

Em relação à microestrutura, trazemos a impressão de Biderman (1984) que defende que a definição do léxico dentro do dicionário funciona como uma paráfrase análoga à definição dela mesma. De acordo com a lexicógrafa, é viável que na formulação da definição haja o uso de palavras frequentes na língua.

Biderman (1984) assevera que é preciso considerar na microestrutura do dicionário primeiramente as definições e o conteúdo do verbete e depois a seleção e ordenação das acepções nas palavras polissêmicas. Segundo a autora, é primordial escolher com cuidado o vocabulário utilizado na definição das palavras.

Krieger (2006b, p. 146) salienta a ideia de que dicionários possuem metodologias e estruturas distintas, distinguindo também sua finalidade. Entretanto, há um objeto

<sup>3</sup> **Abonação:** Citação (ger. em dicionário) de trecho de texto literário, jornalístico etc. para autorizar ou exemplificar o uso de um vocábulo em determinada acepção, ou de uma locução, de uma estrutura sintática etc. (GEIGER, 2011b, p. 11).

<sup>4</sup> **Verbete:** No campo da lexicografia, cada uma das entradas (palavras lidas) de um dicionário, enciclopédia etc., que contem informações sobre um assunto (o significado de uma palavra, p. ex). (GEIGER, 2011b, p. 1405).

comum a todos, que é o léxico. Deste modo, é certo afirmarmos que as variações existentes em diferentes dicionários estão ligadas às aproximações ao léxico por conta dos fins de cada obra.

Krieger (2006b) aborda a seguinte ideia:

Vale observar a organização dos verbetes dos dicionários de língua, do tipo padrão. Estas microestruturas comportam muitas informações gramaticais e linguísticas sobre a palavra-entrada, as mais completas trazem também dados etimológicos, aspectos que passa a reter nossa atenção (KRIEGER, 2006b, p. 146).

Nota-se que a microestrutura demonstra a íntima relação com os objetivos que norteiam a elaboração da obra, e tem como finalidade facilitar o entendimento da palavra em suas diferentes nuances.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E APRESENTAÇÃO QUANTITATIVA DOS DADOS ANALISADOS

O léxico analisado neste artigo, como já mencionado na introdução, é proveniente de dicionários escolares, organizados por Evanildo Bechara e Paulo Geiger, e que foram distribuídos pelo **PNLD 2012: Dicionários** (BRASIL, 2012), quais sejam:

- BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011a. [51.210 entradas (verbetes e locuções)].
- BECHARA, E. (Org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011b. [28.805 verbetes].
- GEIGER, Paulo (Org.). **Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexi-kon, 2011a. [29.431 verbetes].
- GEIGER, Paulo (Org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Organizado por Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011b. [75.756 verbetes].

Para a realização deste trabalho, tomamos os seguintes procedimentos:

- i) Elaboração de uma atividade escrita com base nas definições de oito palavras

do campo léxico **banheiro**: vaso, boxe, bidê, armário, chuveiro, banheiro, mictório, lavabo e lavatório.

- ii) Aplicação de 70 exercícios, divididos da seguinte forma: 40 para alunos da segunda fase do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º; e 30 para alunos do ensino médio, do 1º ao 3º.

As atividades<sup>5</sup> foram organizadas e aplicadas com o objetivo de verificar se o aluno, ao ler a definição de uma palavra, inferiria a palavra ou se deveria recorrer a outros verbetes para tentar compreender o significado da primeira busca.

Os questionários<sup>6</sup> foram distribuídos para 05 (cinco) alunos de cada classe de 6º ao 9º ano. Sendo assim, os alunos responderam 10 (dez) questionários do Geiger e 10 (dez) questionários do Bechara totalizando 20 questionários distribuídos para todo o ensino fundamental. A proposta para o ensino médio acompanhou essa mesma ideia. Foram escolhidos 5 (cinco) alunos de cada sala de 1º ao 3º ano e distribuído a eles 01 (um) questionário contendo 08 definições de cada um dos dois dicionários estudados, totalizando 15 questionários dispostos ao ensino médio.

Vejamos abaixo os verbetes e as definições de cada unidade léxica analisada nos dicionários:

#### **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara (BECHARA, 2011a):**

- 1) **Vaso sanitário**: recipiente côncavo para conter líquidos ou sólidos.
- 2) **Boxe**: parte do banheiro onde se toma banho de chuveiro. Local separado de outros por divisória.
- 3) **Bidê**: aparelho sanitário para lavagem das partes íntimas.
- 4) **Armário**: móvel com prateleiras e/ou gavetas, para guardar objetos diversos.

<sup>5</sup> O modelo de uma das atividades está disponível nos anexos.

<sup>6</sup> Na análise da microestrutura de verbetes selecionados para esta pesquisado foram encontradas no dicionário de Bechara (2011) 65 erros de alunos do ensino médio de um total de 120 questionários com 08 (oito) questões cada, distribuídos em 3 salas e para 5 alunos de cada série. Setenta e três (73) erros vieram de alunos do ensino fundamental, de um total de 160 questionários com 8 questões cada, distribuídos em 4 salas e para 5 alunos de cada série do ensino fundamental. Desta forma, notamos que a quantidade de acertos de alunos do ensino fundamental é maior que os acertos de alunos do ensino médio, uma vez que, a linguagem usada nas definições do dicionário de Bechara (2011) destinado ao ensino fundamental é bem mais simplificada em relação ao dicionário do ensino médio deste mesmo autor.

- 5) **Chuveiro**: artefato colocado no final de um cano de água que espalha água, através de inúmeros furos, sobre a pessoa que toma banho. Banho com esse artefato.
- 6) **Banheiro**: aposento com chuveiro ou banheira, às vezes ambas as coisas, pia e vaso sanitário. Cômodo apenas com vaso sanitário e pia; lavabo.
- 7) **Mictório**: local onde se urina; reservado, toalete.
- 8) **Lavabo**: pia para lavar as mão e os rosto. Pequeno banheiro com essa pia.

**Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras (BECHARA, 2011b):**

- 1) **Vaso-sanitário**: objeto côncavo de material variado, usado para conter líquidos ou sólidos.
- 2) **Boxe**: parte do banheiro onde fica o chuveiro.
- 3) **Bidê**: aparelho sanitário para lavagem das partes inferiores do corpo.
- 4) **Armário**: móvel em forma de caixa alta com prateleiras, no qual se guarda roupa, louças, livros, papéis e etc.
- 5) **Chuveiro**: objeto de metal ou plástico com furos que, colocado na saída de um cano, espalha a água para se tomar banho.
- 6) **Banheiro**: aposento da casa destinada ao banho, cabine pública para higiene pessoal, toalete. Vaso sanitário, privada.
- 7) **Mictório**: local próprio para urinar, que estimula a micção.
- 8) **Lavabo**: pequeno banheiro com lavatório.

**Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa (GEIGER, 2011a):**

- 1) **Vaso sanitário**: qualquer peça côncava, de materiais variados, destinada a conter sólidos ou líquidos; recipiente.
- 2) **Boxe**: compartimento de banheiro destinado ao banho de chuveiro. Compartimentos separados de outros por divisória.
- 3) **Bidê**: aparelho sanitário dotado de um chuveirinho que esguicha água para cima, destinado à lavagem das partes íntimas.

- 4) **Armário:** móvel com divisórias internas, prateleiras e gavetas para guardar objetos.
- 5) **Chuveiro:** objeto de plástico ou metal com vários furos que, colocado na saída de uma cano, espalha água sobre quem toma banho. Parte do banheiro fechada e com piso mais baixo que o do banheiro, destinada ao banho de chuveiro.
- 6) **Banheiro:** aposento que contém chuveiro e/ou banheira, vaso sanitário e pia. Cômodo ou cabine somente com vaso sanitário e pia.
- 7) **Mictório:** local próprio para urinar.
- 8) **Lavabo:** pequena pia, com torneira, à entrada de uma sacristia, de um refeitório etc.: lavatório. Pequeno banheiro com lavatório.

**Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa** (GEIGER, 2011b):

- 1) **Vaso sanitário:** toda e qualquer peça côncava que pode conter sólidos ou líquidos (vaso de cristal; vaso de cerâmica). Peça de louça, colocada nos banheiros para recolhimentos dos dejetos humanos.
- 2) **Boxe:** em banheiros, compartimento em que se instala o chuveiro, separado do resto por cortina de plástico ou porta(s) de vidro ou plástico.
- 3) **Bidê:** aparelho sanitário dotado de um chuveirinho que esguicha água para cima, destinado a lavagem das partes íntimas. Bacia para a lavagem das partes íntimas, sentando-se o usuário sobre ela.
- 4) **Armário:** móvel de madeira, com divisórias internas, prateleiras e gavetas, para guardar objetos, roupas.
- 5) **Chuveiro:** objeto de plástico ou metal com vários furo que, colocado na saída de uma cano, espalha a água em pingos ou jatos finos sobre quem toma banho. Peça furada, similar ao chuveiro, colocado no bocal de regadores ou na saída de água de outros objetos, para espalhar água em muitos pingos ou filetes simultâneos.
- 6) **Banheiro:** aposento (em uma casa, residência etc.) ou qualquer instalação ou construção especial, destinados à higiene. Cômodo ou cabine com vaso

sanitário. Pia; lavabo; sanitário; toaleta. Vaso sanitário; latrina; privada pessoal, com chuveiro, vaso sanitário e pia, e, as vezes, banheira e/ou bidê.

7) **Mictório**: que estimula a micção. Urinol.

8) **Lavabo**: pia a entrada ou num dos cantos de sacristia, refeitório, restaurante; lavatório recinto onde, além de pia, a vasos sanitários, banheiro; toaleta.

Na tabela 1, apresentada no apêndice, revelamos o número de erros e acerto de alunos do ensino médio e fundamental de escola da rede pública em Goiás. Um total de 20 (vinte) alunos do ensino fundamental e 15 (quinze) alunos do ensino médio responderam dois questionários contendo 08 definições do dicionário destinado aos respectivos níveis escolares de Paulo Geiger e 08 definições do dicionário de Evanildo Bechara.

## 5 ANÁLISE: algumas considerações

O **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras**, de Evanildo Bechara (2011b), se apresenta prefaciado pelo próprio lexicógrafo. Não há informações na capa deste dicionário em relação ao público para o qual a obra é dirigida, ou seja, visualizando apenas a capa, o aluno não encontrará descrito se o dicionário é direcionado ao ensino médio ou fundamental. É necessário, pois, o conhecimento da macroestrutura (aspecto lexicográfico que especifica quais verbetes são incluídos na obra e de que modo isso é feito) para que se possa saber o público alvo.

O **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**, de Evanildo Bechara (2011a), inicia o prefácio informando aos leitores a importância de inserir o dicionário nas atividades em sala de aula o que facilitaria um aprendizado reflexivo. Bechara (2011a) mostra que a obra é compatível com a idade do desenvolvimento cultural dos alunos (dicionário do tipo 4 ou seja, designado a alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio), nela além das gírias incluem-se abreviaturas e siglas, tratando também o comportamento desses alunos nas redes sócias. O autor traz uma gramática básica e palavras redigidas em obediência ao novo acordo ortográfico da língua portuguesa.

Apresentaremos a seguir exemplos do verbete vaso em cada um dos dicionários analisados.

Vejam os exemplos abaixo:

**Exemplo 1 – Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras** (BECHARA, 2011b):

**Vaso s.m. 1.** Objeto côncavo, de material variado, usado para conter líquidos ou sólidos; recipiente. **2.** Peça análoga para plantas de pequeno e médio porte. **3. (Anat.)** Conduto pelo qual circulam os líquidos do organismo ( sangue, linfa etc.): vasos sanguíneos; vasos linfáticos. || Vaso sanitário: latrina, privada. (BECHARA, 2011b).

No questionário aplicado aos alunos da rede pública de ensino do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, foi apresentada a eles apenas a primeira definição da palavra **vaso**. No entanto, escolher a primeira definição para que os alunos pudessem acertar a palavra correspondente a ela não foi uma regra; as definições postas nos questionários foram as definições condizentes com a palavra adequada ao campo léxico escolhido para esta pesquisa.

**Exemplo 2 – Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara** (BECHARA, 2011a):

**Vaso (va.so) s.m. 1** Recipiente côncavo para conter líquidos ou sólidos. **2** Peça análoga, cheia de terra ou água, para receber flores ou plantas. **3 Anat.** Qualquer canal que, num ser vivo, serve para a circulação de sangue, linfa, seiva, etc. Vaso sanitário Latrina // . [ [Do lat. Vulg. *Vasum* (cláss. *Vas. Asis*) (BECHARA, 2011a).

A palavra **vaso-sanitário** aparece no fim da definição, antecedida de duas barras verticais // que indicam forma variante, marca registrada ou observações gramaticais referentes ao lema. Não há uma definição exclusiva para vaso-sanitário em nenhum dos dicionários de Bechara.

O **Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**, de Paulo Geiger (2011a), destinado a alunos do ensino fundamental traz suas definições extremamente simplificadas e de fácil entendimento linguístico, porém, sua primeira definição assim como no dicionário de Bechara, não é específica, vejamos:

**Exemplo 3 – Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa** (GEIGER, 2011a):

**Vaso (va.so) sm. 1** Qualquer peça côncava, de materiais variados, destinada a conter sólidos ou líquidos; Recipiente. **2** Recipiente próprio para plantas de pequeno e médio porte. **3 Anat.** Canal ou tubo condutor de líquidos num

organismo  $\oplus$  (vaso sanguíneo/linfático). ~sanitário Latrina, privada. [F.: Do lat. Vulg. \**vasum* (cláss. Vas, asis). Hom. /Par.:vazo (fl. De vazar).] (GEIGER, 2011a).

Novamente encontramos a palavra vaso-sanitário no final da definição, sendo tratada como uma variante da palavra **vaso**.

No **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**, de Paulo Geiger (2011b), para alunos do ensino médio, há uma definição longa e complexa para todos os verbetes:

**Exemplo 4 – Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa** (GEIGER, 2011b):

**Vaso** (va.so) **sm.** **1** toda e qualquer peça côncava que pode conter sólidos ou líquidos (vaso de cristal; vaso de cerâmica) (...) **6** Peça, *ger.* De louça, colocada nos banheiros para recolhimento dos dejetos humanos; vaso sanitário; LATRINA; PRIVADA; RETRETE **7** *Vulg.* Vagina **8** *P. us.* Mar. Navio **9** *Ant.* náut. Na antiga construção naval, peça que sustentava o casco do navio; ENVASADURA **10** *Bot.* Estrutura tubulosa formada por uma série axial de células unidas, cujas paredes contíguas têm perfurações, através das quais a seiva circula por todo o vegetal; TRAQUEIA [F.: Do lat. *Vasum*. Hom./Par.: vaso (fl. De vasar). ~aferente *Anat.* Vaso que transporta o sangue, a linfa ou o quilo para algum órgão ~capilar *Anat.* Cada um dos finos vasos sanguíneos que formam redes de comunicação entre pequenas artérias e pequenas veias, fechando o ciclo da circulação sanguínea ~ de capitel *Arq.* O corpo do capitel coríntio sobre o qual estão as folhas e as volutas ~ de guerra *Mar. G.* navio de guerra ~ do rio Leito e rio ~linfático *Anat.* Todo canal que conduz linfa ~sanguíneo *Anat.* Todo canal que conduz o sangue pelo organismo ( artérias, veias e capilares) ~ sanitário Em banheiro, peça de louça que recebe as dejeções; latrina

**Vaso2** (va.so) **sm.** Fazenda de lã negra, *us.* Antigamente como luto [F.: Do *ing. Baize*. Hom./Par.: vaso (fl. De vazar).] (GEIGER, 2011b).

A maneira com que Geiger (2011b) expõe as definições das palavras-entrada contidas neste dicionário é bastante abrangente. O autor mesmo aborda todas as acepções da palavra existente na língua portuguesa de forma sucinta, porém como nos outros casos, ele não traz uma definição específica de vaso sanitário, ou seja, assim como nos outros dicionários, Geiger (2011b) não apresenta uma descrição individual da palavra vaso-sanitário, o autor expõe a definição desta palavra como uma variação de significado a qual aparece acompanhada de um número que corresponde a uma definição diferente para uma só palavra.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as definições analisadas nos dicionários, à luz dos objetivos estabelecidos, percebemos que os dicionários de Evanildo Bechara (2011a, 2011b) destinados aos dois níveis escolares, fundamental e médio, são bastante sucintos, demasiadamente sintéticos e baseados em sinônimos. No que se refere ao dicionário destinado a alunos do ensino médio deste mesmo autor, ele não traz os significados de forma cuidadosa e clara, tampouco um acervo de informações suplementares, aspecto que ajudaria o consultante, o aluno, em suas buscas, já que se trata de um dicionário de uso escolar.

Já os dicionários de Geiger (2011a, 2011b) trazem definições claras e analíticas, nos casos em que a definição é dada por sinônimos, a sequência da frase de aceção não acarreta dúvidas ou dificuldades. Um fato importante é que nenhum dos dicionários deixou de trazer a definição por vezes secundária das palavras que nos propomos a analisar. Isso ocorre por conta da frequência de uso no universo considerado. Em todos eles, as aceções são enumeradas, aspecto que facilita a percepção dos diferentes significados.

Considerando que o objetivo principal desta pesquisa é observar a microestrutura dispostas nos dicionários distribuídos pelo PNLD (2012) e relatar, no que se refere às definições contidas neles, se elas atendem ou não a necessidade de alunos oriundos de escolas públicas, constatamos um limitado nível de informação semântica nos dicionários de Paulo Geiger (2011a, 2011b), ou seja, as informações trazidas nele são de caráter conservador, passíveis de uma nova perspectiva.

Há em ambos os dicionários palavras passíveis de serem interpretadas de acordo com sua definição. O lexema **chuveiro**, por exemplo, foi muitas vezes confundido com o objeto **ralo** ou **ralinho de banheiro**. Do mesmo modo, visualizamos verbetes contidos nos quatro dicionários que careciam de uma revisão mais elaborada, como o caso da palavra **bidê**, confundida na maioria dos questionários com o **chuveirinho**, objeto que possui a mesma finalidade, porém, com características físicas completamente diferentes. No entanto, não podemos generalizar esta conclusão, pois, esta deficiência acontece em todos os quatro dicionários de forma irregular.

O tratamento dado à palavra **bidê** por Bechara (2011a, 2011b) em seus dois

dicionários é desprovida de detalhes e de características que possam ajudar o público consulente a identificá-las. O autor dispõe da mesma definição para dois dicionários destinados a séries diferentes, com a única diferença na variação linguística de um termo sinonímico, vejamos: “**Bidê**: aparelho sanitário para lavagem das **partes íntimas**.” (BECHARA, 2011a, grifo nosso). Esta definição aparece no dicionário destinado a alunos do ensino médio e “aparelho sanitário para lavagem das **partes inferiores do corpo**” (BECHARA, 2011b, grifo nosso) aparece no dicionário destinado a alunos do ensino fundamental. Nota-se que o sentido da palavra entrada é diferente em cada uma das duas definições mesmo sendo palavras iguais. Acreditamos ser pudor, o motivo pelo qual o autor resolveu conservar o sentido deste lexema, ou seja, as disparidades ocorridas nas duas definições a cima, não ajuda o leitor no que se refere à sua clareza e objetividade, desta forma podemos considerar que tudo que está abaixo do umbigo pode ser considerado parte inferior do corpo, e um bidê não é necessariamente usado para lavar os pés ou as pernas. Este pequeno detalhe semântico confundiu o leitor e traz um efeito contrário de um dicionário que é de esclarecer.

Salientamos que todos os dicionários analisados neste artigo já se encontram nas bibliotecas de escolas da rede pública de ensino e que todos eles passaram por uma meticulosa avaliação baseada em princípios e critérios norteadores de dicionários brasileiros de língua portuguesa. “Esses dicionários resultaram da seleção de obras avaliadas pelo PNLD Dicionários 2012, num criterioso processo coordenado pela Faculdade de Letras da Bahia (UFBA)” (BRASIL, 2012).

As constatações feitas neste artigo evidenciam que apesar de haver palavras em ambos os dicionários com problemas de definições, há também aquelas cuja elaboração corresponde às exigências do público alvo de forma que o aluno, ao ler a definição apresentada, consegue visualizar o objeto, mesmo não o conhecendo. Entretanto, percebemos que mesmo sendo criteriosos, os dicionários analisados ainda não atendem às necessidades dos alunos em seus diferentes níveis. Ou seja, houve tão somente uma adaptação em suas macro e microestruturas para adequarem-se aos tipos de dicionários que deveriam ser doados às escolas públicas. Não houve, pois, uma adequação a tipologia proposta: isto é, adaptando os verbetes às necessidades do educando do ensino fundamental e médio, fazendo uma revisão mais cuidadosa da microestrutura.

*DICCIONARIOS DISTRIBUÍDOS POR EL PNLD<sup>7</sup>: análisis de la microestructura  
de cuatro diccionarios de lengua portuguesa*

**RESUMEN**

*En el inicio del siglo 20 la lexicografía objetivaba investigar los problemas prácticos y teóricos en la elaboración de los diccionarios. La propuesta de este artículo no escapa a esta perspectiva, una vez que aquí analizamos en la microestructura de los diccionarios monolingües, distribuidos por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), para evidenciar si su aspecto es favorable al proceso cognitivo de los alumnos de la enseñanza fundamental y media de escuelas públicas donde serán distribuidos. La microestructura analizada se restringió al campo léxico **baño**, para tornar posible una investigación sólida de modo que podamos indicar el diccionario que sea más adecuado para ser utilizado como instrumento pedagógico de la red pública de enseñanza. Por lo tanto, esta pesquisa presenta un breve histórico lexicográfico, la estructura del diccionario, el análisis sintáctica y morfológica del diccionario y la descripción de su macro y microestructura con el objetivo de verificar se ellas atienden las necesidades del usuario, en conformidad al público a que esas obras están destinadas.*

**Palabras clave:** Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD). Educación. Monolingüe.

**REFERÊNCIAS**

BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa** Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011a. [51.210 entradas (verbetes e locuções)].

BECHARA, E. (Org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011b. [28.805 verbetes].

BIDERMAN, M. T. C. A ciência da Lexicografia. **Alfa**, São Paulo, v. 28, p. 1-26, 1984a. Suplemento.

BIDERMAN, M. T. C. O Dicionário Padrão da Língua. **Alfa**, São Paulo, v. 28, p. 27-43, 1984b. Suplemento.

BIDERMAN, M. T. C. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do português. **Alfa**, São Paulo, v. 42, p. 161-181, 1998. Edição especial.

BIDERMAN, M. T. C. Dicionários do Português: da tradição à contemporaneidade. **Alfa**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 53-69, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com Direito a**

---

<sup>7</sup> El **Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD)** tiene como principal objetivo subsidiar el trabajo pedagógico de los profesores por medio de la distribución de colecciones de libros didácticos a los alumnos de la educación básica.

**Palavra:** dicionários em sala de aula. Elaborado por Egon Rangel. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2012. 148 p. (PNLD 2012: Dicionários). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 jun. 2015.

FREIRE, L. **Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1957.

GEIGER, Paulo (Org.). **Caldas Aulete** – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexi-kon, 2011a. [29.431 verbetes].

GEIGER, Paulo (Org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Organizado por Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011b. [75.756 verbetes].

KRIEGER, M. G. Lexicografia: o léxico no dicionário. In: SEABRA, M. C. T. C. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006a. p. 157-171.

KRIEGER, M. G. Tipologias de dicionários: registros de léxico, princípios e tecnologias. **Calidoscópico**, São Leopoldo/RS, v. 4, n. 3, p. 141-147, set./dez. 2006b.

LARA, L. F. **Teoría del diccionario monolingüe**. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1997. 274 p.

LARA, L. F. **De la definición lexicográfica**. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2004. 183 p.

NUNES, J. H. A Invenção dos dicionários brasileiro: transferência tecnológica, discurso literário e sociedade. **Revista argentina de historiografía lingüística**, v. 2, p. 159-172, 2013.

SANTIAGO, M. S. Análise contrastivas de microestruturas em dicionários escolares. *Pesquisa em discurso pedagógico*, [Rio de Janeiro], PUC-Rio, não paginado, 1. sem. 2012. [p. 1-14].

## APÊNDICE

Tabela 1 - Resultados quantitativos de erros e acertos nas atividades aplicadas para a pesquisa

Definições Nº	Evanildo Bechara				Paulo Geiger			
	Ensino Médio (Total de 15 questionários)		Ensino Fundamental (Total de 20 questionários)		Ensino Médio (Total de 15 questionários)		Ensino Fundamental (Total de 20 questionários)	
	Acertos	Erros	Acertos	Erros	Acertos	Erros	Acertos	Erros
1	01	14	09	11	11	04	00	20
2	10	05	12	08	13	02	17	03
3	09	06	08	12	12	03	18	02
4	10	05	16	04	12	03	12	08
5	14	01	18	02	03	12	02	18
6	09	06	16	04	15	00	12	08
7	00	15	02	18	00	15	04	16
8	02	13	06	14	00	15	00	20

Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

## ANEXO

## Modelo de uma das atividades aplicadas a alunos do ensino fundamental

Identifique a palavra correspondente a cada definição.

- 1) Objeto côncavo de material variado, usado para conter líquidos ou sólidos. Latrina, privada.
- 2) Parte do banheiro onde fica o chuveiro.
- 3) Aparelho sanitário para lavagem das partes inferiores do corpo.
- 4) Móvel em forma de caixa alta com prateleiras, no qual se guarda roupa, louças, livros, papéis e etc.
- 5) Objeto de metal ou plástico com furos que, colocado na saída de um cano, espalha a água para se tomar banho.
- 6) Aposento da casa destinada ao banho, cabine pública para higiene pessoal, toalete. Vaso sanitário, privada.
- 7) Local próprio para urinar, que estimula a micção.
- 8) Pequeno banheiro com lavatório.

Fonte: BECHARA, 2011b.

*Recebido em:* 29 jul. 2015.

*Avaliado em:* 01 out. 2015.

*Publicado em:* 31 dez. 2015.

## Como referenciar este artigo científico:

RODRIGUES, Ludymilla Tessari Dutra. Dicionários distribuídos pelo PNLD: análise da microestrutura de quatro dicionários de língua portuguesa. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 78-93, dez. 2015.

RODRIGUES, L. T. D. Dicionários distribuídos pelo PNLD: análise da microestrutura de quatro dicionários de língua portuguesa. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 78-93, dez. 2015.

*NEW TECHNOLOGIES AND CRITICAL LITERACY: ideas for activities in an  
English classroom*

Aline Cristina Monteiro NEVES<sup>1</sup>

Izabela Cristina Teixeira LOPES<sup>2</sup>

Patrícia Mara de Carvalho COSTA LEITE<sup>3</sup>

**ABSTRACT**

*The aim of this article is to suggest different ways to use new technologies, mainly the internet, in an English teaching environment based on some Critical Literacy principles. New Technologies were chosen as the main tools because they are quite familiar and really attractive for kids and teenagers. The activities are based on Critical Literacy (SHOR; FREIRE, 1987; SHOR, 1999; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; LUKE, 2003; MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004; ROGERS, O'DANIELS, 2015). Connecting both things, new technologies and critical literacy, we are able to make room for teaching English as a means of promoting citizenship via reflection, transformation and action.*

**Keywords:** *Critical literacy. New Technologies. English.*

**1 INTRODUCTION**

*There is still a strong belief that our appearance, the place we are from, our gender and color seal our fate. Although these characteristics should not define us, this is what happens most of the time. However, this reality can be changed; education has a lot of potential to change people's lives. It is through it that kids can have a better future and make their own destinies. Critical literacy comes out as a way of making changes possible; it is a dream of a new society against the status quo, as proposed by Paulo Freire (SHOR; FREIRE, 1987).*

*This article<sup>4</sup> derives from a discipline we attended at a Federal University in*

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras pela Universidade Federal de São João del-rei (UFSJ). Professora de inglês no CNA São João del-rei. **E-mail:** alinecmneves@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Graduanda em Letras pela Universidade Federal de São João del-rei (UFSJ). Professora de inglês no Projeto *Expressions* da UFSJ. **E-mail:** izabelatlopes@globo.com

<sup>3</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-rei (UFSJ). Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora substituta na UFSJ no Departamento de Letras, Artes e Cultura (DELAC). **E-mail:** patriciacostaleite@ufsj.edu.br

<sup>4</sup> *This article is theoretical. It does not come from an empirical research.*

Minas Gerais called “*Novas Tecnologias e Ensino de Língua Inglesa*” in the Languages course. We present some suggestions for activities for English lessons<sup>5</sup> in order to empower student’s to deal with new technologies and English critically, building on their education, besides teaching the language itself<sup>6</sup>. We begin with an overview of critical literacy in which we describe some principles and presuppositions of it. Next, we discuss the role of new technologies in association with critical literacy in an English lesson. Finally, we present some ideas of activities via new technologies based on Critical literacy.

## 2 THEORETICAL ASSUMPTIONS

### 2.1 Critical literacy

Critical education probably had its formal beginning in Paulo Freire’s *Pedagogy of the Oppressed* (1974). Freire was concerned with a decolonized, emancipatory and consciousness raising education of the oppressed so that they could be able to fight not only economic oppression, but also, political, psychological and even cultural. Freire criticized the naturalization and common-sense which, according to Luke (2003, p. 3), “is at the heart of critical pedagogies”.

Rogers and O’Daniels (2015) agree that Freire is the first name that might come to mind when it comes to Critical Education, but it should not be the only one. They say that mainly Critical Literacy has been deeply influenced by

*social linguistics and literacies (Barton et al. 1999; Street 1985); critical language awareness and critical discourse analysis (Fairclough, 1992; Janks, 2001); sociologies of literacy (Luke 1988; Shannon 1989); and early studies of language, power and representation (Dyon 1993; Gregory and Williams 2008) (ROGERS; O’DANIELS, 2015, online).*

*The concept of Critical Literacy bear a relation with three areas of inquiry, such*

---

<sup>5</sup> We considered here a language center teaching environment as there is commonly little room for those suggestions based on developing student’s citizenship rather than just the linguistic part.

<sup>6</sup> First, we considered the discussion about new technologies as well as the activities we have seen in class. Then, we thought about some connections between those ones with Critical Literacy as we wanted our students to learn beyond the linguistic part. Finally, we discussed about some activities we could use in a language schools in order to promote citizenship and a meaningful way to learn English.

as: “as a bridge to access and transform codes of power, critical literacy as social justice, and critical literacy as dialogic engagement” (ROGERS; O’DANIELS, 2015, online). According to the authors, these areas are overlapped.

There are some presuppositions of Critical Literacy listed by Cervetti, Pardales and Damico (2001) that are worth mentioning: knowledge is ideological rather than neutral or natural; there is no straight correspondence between language and reality; meaning is situated and built upon the historical, social, economic context as well as it derives from different power relations; meaning is also contestable and multiple.

McLaughlin and DeVogd (2004, p. 14-16) also set some principles of Critical Literacy. It

*“focuses on issues of power and promotes reflection, transformation and action; (...) it focuses on the problem and its complexity; (...) its strategies are dynamic and adapt to the contexts in which they are used; (...) it disrupts the commonplace by examining it from multiple perspectives”.* (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 14-16).

Having said so, “when we are critically literate, we examine our ongoing development, to reveal the subjective positions from which we make sense of the world and act in it. All of us grow up and live in local cultures set in global contexts where multiple discourses shape us”. (SHOR, 1999, online). In other words, critical literacy can be understood as an action in which the use of language can make someone aware of his position and possibilities in the world, connecting the individual to the group, the private to the public, the local and the global, rethinking inequality, justice and social relations. When a person is critically literate, she/he is able to reflect upon her/his actions and relations with the world.

## 2.2 Critical literacy and new technologies<sup>7</sup>

*Why is it necessary to develop critical literacy in the language center classroom?*

<sup>7</sup> Some authors such as Gee, in his polemic book “What video games have to teach us about learning literacy” (2003) and also Gillen (2015), to name a few, call this relation between new technologies and critical education- new literacy studies. Due to the length and aim of this article, we will not use or go deeper in this term. Conversely, we aim at using the principles of critical literacy having the technological tool to support to suggest some activities to go beyond the teaching of language in an English lesson.

*It is well known that our societies have a long story of prejudice and fight for power, that the minorities have always been segregated and, most of the times, did not have access to education and opportunities to improve their lives. In addition to it, when it comes to English language we know that it has always been reinforcing imperialism via decontextualized teaching which aims just at linguistic developing.*

*The idea to ally critical literacy and new technologies is related to the impact these new technologies have on our lives. In other words, everything someone does has an impact on society, people living in small or big cities, rich or poor countries can establish contact with others. With all this connection, we could expect people to be more friendly and understanding. However, what we can see online is exactly the opposite. The differences were never so off-showed and the manipulation of entire populations was never so huge.*

*Because of all these problems and the increase of social inequality and prejudice, critical literacy becomes an essential part of English classes. Teachers should not only focus on the language and its grammar, but also on making their students aware of naturalized representations and standard views of the world. Furthermore, they must empower learners with as much knowledge as possible. In order to do that, they must be critically literate too. It seems to us that a good way of improving students' critical literacy and comprehension of the world is using what connects them to everyone: new technologies and, more specifically, the internet.*

*As Rogers and O'Daniels (2015, online) advocate "critical Literacy refers to the practice of using technologies (from print to digital technologies) to analyze, critique<sup>8</sup>, and redesign structure that influence daily life". The choice of new technologies relies not only on their appeal to the young, but also, on the fact that online environments are ideological spaces.*

*Within the technological shift the turn of the century brought some social, cultural and political changes. If we consider the web, we know that "it is far from being world-wide... it is not a culturally neutral or innocent communication landscape open to the literacy practices and values of all global citizens" (HAWISHER; SELFE, 2000 apud GILLEN, 2015, online). The internet was "originally designed to privileged*

---

<sup>8</sup> The words "critique" and "criticize" are used in this article as synonyms, for didactic reasons, despite the theoretical affiliations each of them imply.

individuals to communicate about war” (HAWISHER; SELFE, 2000 apud GILLEN, 2015, online). Until today it has been a source of division as some individuals still do not have access to it.

Another point to be considered is that “some online spaces that can provide highly motivating spaces for children, can at the same time be critiqued for narrowness in such features as gender prescription or emphasis on consumerism in the interests of multinational corporations” (GILLEN, 2015, online). So, in this way, the critical dimension is paramount to a conscious use of new technologies in education. Developing “the ability not only to use such resources and to participate effectively and creatively in their associate cultures, but also to criticize them, to read and use them against the grain, to appropriate and even redesign them” (SNYDER, 2003 apud GILLEN, 2015, online).

### 3 SOME SUGGESTIONS FOR ACTIVITIES

Firstly, a good aspect of using new technologies in the classroom is that we offer some guidance for our students to use the internet as a learning tool and also a source of reflection and transformation.

Students could produce their own blogs expressing opinions about trending news. It is their time to express and share their views. Learners can say what they really think about something that happened in the world or even in their neighborhood. If it is something that happened really close to them, they can even play journalists.

A good example is a group of students from Rio de Janeiro. They were in the middle of a war between the police and the drug dealers during Morro do Alemão’s pacification process; they were the only source the media had to inform society about what was happening over there (RÓNAI, 2013). Because of that, they posted everything they could see on a blog and on Twitter. Thanks to the information they provided, the police had more chances to do their job and they could pacify the area, also showing the whole country what was happening. When the conflict ended, they received a sponsorship by a famous TV show, creating a place to work and keep sending the news to their community.

*Secondly, internet is a great tool when it comes to exercise critical literacy. Students are able to find the news on different websites, from different points of view. This can enhance their capacity of identifying divergent opinions and the ideas behind them. To reflect upon the choices made when writing the news (images; language; position in the page...). With this practice, learners may develop their own opinions, not just copying others, maintaining the status quo. Furthermore, they will not be influenced to do what the elite wants, but what they really want to do. Moreover, students could create their own line of thought, creating a possibility for discussion in the classroom.*

*For instance, teachers can bring varied texts from distinctive websites and ask students to work together, exchanging ideas and creating meaning. This can be used to work with many distinct subjects, such as gender equality, social inequality, racial and religious prejudice, etc. It could be an outstanding moment to intensify students' awareness of how our society is structured and why there is this tendency to believe that truth is one sided or that it is natural.*

*Another suggestion for interaction based on discussion is the use of social media. There is no need to do something big and elaborated. It can be a simple regular practice, and learners may create a group to talk to each other. With this type of activity, they can establish connections and explore a range of interpretations about the same subject.*

*Students, for instance, can have a Facebook Group to talk about their classes, tests, show extra material, among other activities. They can also use Twitter to talk about something they saw during class. Those things will probably make them feel more accepted and also connected.*

*However, teachers must pay attention to the feedback and organization of these activities. According to Brown (1999, p. 23), "teachers need to be very aware of their own ideological stances and take care not to impose these on their learners". Besides, they must understand that, as students come from distinctive backgrounds, they may not accept the concept of critical literacy easily. This is the reason why "a critical approach needs to become a regular part of classroom practice, not simply a question of a few random activities done on an irregular basis with particular texts" (BROWN, 1999, p. 25).*

*Many times, teachers forget the power they have in hands. So, they must be careful when teaching, to avoid causing the opposite of what critical literacy is. If they do not observe their attitudes, instead of helping students raise their awareness and consciousness, they may impose their beliefs to them. Consequently, the objective of making learners critical citizens is completely compromised.*

*What is more, if teachers establish a relationship of comprehension and cooperation, students tend to trust them a lot. And that is exactly where the danger relays, because it is very easy to convince someone to believe in whatever you want if that person trusts you. So, not only teachers, but also the school and coordinators must pay a lot of attention to what happens in the classroom and analyze how knowledge is being built and how teachers are coordinating the activities.*

*Besides that, it is essential to know students and understand them. For instance, if the teacher identifies that it is necessary, he “may need to provide more support to learners in the form of vocabulary, main ideas and so on, so that they can focus on ideological aspects” (BROWN, 1999, p. 25). When the teacher knows the students, it is easier to identify problems and potentialities, enabling her/him to take advantage of her/his students’ strengths in favor of the learning process.*

*Another important aspect to be analyzed is that not only advanced level students should develop their critical literacy, but also students with a lower level of proficiency. Simple activities, such as describing pictures and answering questions about them, or watching short videos, can have a huge and positive impact on the learning process and can be used to improve literacy. In other words, there is no need to wait until students get proficient on the language to start developing it. What it is at stake here is the choice of material and the questions to raise student’s awareness and lead them to reflect upon some controversial themes as well as proposing some actions in their own community, for example.*

*Another idea for activities in class, regarding the environment could be: students could take photos of some positive and negative aspects regarding environmental protection in the area they live. This is one of the transversal themes posed on the National Curricular Parameters (BRASIL, 2010). They could post their photos on their Facebook groups or any other social media students know. Teacher can work with some*

lexis to describe their pictures so that they can post and describe them in English as well as comment on their classmates' photos in English. Then, they can work on some solutions to the posed problems. What can they do as individuals to work out those problems? What actions they can take in their own communities? Students can engage in real projects in their communities to help protect the environment and to raise their communities awareness to do so. Lastly, they can present their ideas using any technological resources they can to the whole group. Reflection, transformation and action are focused here.

Another good suggestion is using online or printed magazines and the publicity you find inside of it. For example, the teacher could start, in lower-level groups, using, simply, some pictures. In this way, students would not feel worried about understanding, focusing only on producing meaning.

With this kind of approach, students might feel more comfortable to do the task. Focused on the meaning of the pictures, this activity can be used for a speaking class. Probably, students will think by themselves and talk about something important without even noticing it. Of course, once again it depends on the teacher to choose a topic they can talk about. Because, even using pictures, if the docent chooses a very demanding subject, students may feel frustrated. Moreover, if the topic does not encourage students to think by themselves, it is a useless activity, because it did not accomplish its purpose.

Then, as learners' language proficiency improves, the language used to describe the pictures can get more challenging, fomenting deeper discussions. And it might be a good moment to start using magazines or, even, posts from the internet. Commercials can be a good source of debate and consciousness raising as we are not used to interpreting them deeply. Some questions could be: Who is the target audience? How is it represented? What is your opinion about it? What is omitted in the commercial? How would you redesign this commercial? What interests do it serve?

Also, another good idea is selecting pictures, news and videos about subjects close to students' reality. If they live at communities or near them, learners can talk about their own lives and, discuss about them, thinking about how they can improve their life style and the place where they live. Students can compare their realities to the realities shown on TV or internet videos regarding communities in their city or country.

*What does it reveal? How are those realities portrayed? Do you agree with that? Does the TV, internet video portray the truth? Is there one truth to be portrayed?*

*It is interesting to remember that the activities cannot be something random, they must be connected to students' lives. In addition, teachers can go even further with these tasks. For example, debates can be created and, if some students disagree while others agree, they must try to understand why, noticing that there are different ways of living, opinions and that they can enrich our society, our discussions. Teachers can create a debate club which can happen once a month or once a week. The class can be divided into two teams and they can even record it for future use.*

*Another great task that connects everything already presented here would be the creation of interviews with other students from different classes about the topics in focus. An online newspaper or blog can be created, presenting points of view from different people and also helping to share students' ideas. Living and knowing the difference makes us more respectful of it.*

*Last, but not least, when teaching family members, the teacher could take the chance of talking about the existent families. What is a family for you? Are the families all the same? Should they all be the same? The idea here is to call student's attention to the fact that family is a social construction, as well as many other structures in society. So, in this way, there is no neutral or natural concept of family. Diversity should be more than welcome but if students believe that the things are already stated and there is just one sided truth, nothing could be done.*

#### **4 CONCLUSION**

*It is possible to see that there is a great variety of ways to make room for critical literacy in the classroom, especially, using new technologies. Our idea is to share some activities we designed in the light of Critical Literacy, in order to raise people's awareness of who they are and their position in the world, empowering them to feel capable and powerful to change their realities. We do not aim to present recipes of activities, on the contrary, we desire to promote inspiration so that these activities may trigger some ideas to teach English critically in your own context as promoting critical*

*literacy takes into consideration the context of the students, teacher, place they study, their agendas, for instance.*

*To sum up, we are convinced that critical literacy is the right path to follow in the English teaching classroom. Because more than learning a second language, students are learning how to reflect upon their ideas and beliefs, express themselves, understand that there are divergent opinions in the world, and they are fruitful. Furthermore, they are taking control of their destinies and positioning themselves in society, being capable of going after their desires and aspirations.*

### **NOVAS TECNOLOGIAS E LETRAMENTO CRÍTICO: ideias para atividades em uma aula de língua inglesa**

#### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é sugerir maneiras diferentes de se usar as novas tecnologias, notadamente a internet, em um ambiente de ensino da língua inglesa baseadas em alguns princípios do Letramento Crítico. As novas tecnologias foram escolhidas como principais ferramentas por serem algo familiar e bastante atrativo para crianças e adolescentes. As atividades são baseadas no Letramento Crítico (SHOR; FREIRE, 1987; SHOR, 1999; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; LUKE, 2003; MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004; ROGERS; O'DANIELS, 2015). Dessa maneira, ao aliar as novas tecnologias e letramento crítico, nós abrimos espaço para o ensino da língua inglesa como um meio de se promover a cidadania através da reflexão, transformação e ação.

**Palavras-chave:** Letramento crítico. Novas tecnologias. Língua inglesa.

#### **REFERENCES**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Meio Ambiente)**. 2010. [Online]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

BROWN, K. *Developing Critical Literacy*. Sidney: Macquaire University, 1999.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. *Reading Online*, v. 4, n. 9, Apr. 2001. [Online]. Retrieved from: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html)>. Accessed: Jun. 13, 2015.

---

NEVES, A. C. M.; LOPES, I. C. T.; COSTA LEITE, P. M. de C. *New technologies and critical literacy: ideas for activities in an English classroom*. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 94-104, dez. 2015.

GILLEN, J. *Virtual spaces in literacy studies*. In: ROWSELL, J.; PAHL, K. **The Routledge handbook of literacy studies**. New York: Routledge, 2015. p. 369-382. (Kindle Edition). [Online]. Retrieved from: <<https://books.google.com.br/books?id=76ZhCQAAQBAJ&pg=PR1&lpg=PR1&dq=the+routledge+handbook+of+literacy+studies>> Accessed: Jul. 9, 2015.

LUKE, A. *Two takes on the critical*. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical pedagogy and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. **Critical Literacy: Enhancing students' comprehension of text**. [S.l.]: Scholastic, 2004.

ROGERS, R.; O'DANIELS, K. *Critical literacy education: a kaleidoscopic view of the field*. In: ROWSELL, J.; PAHL, K. **The Routledge handbook of literacy studies**. New York: Routledge, 2015. p. 62-78. (Kindle Edition). [Online]. Retrieved from: <<https://books.google.com.br/books?id=76ZhCQAAQBAJ&pg=PR1&lpg=PR1&dq=the+routledge+handbook+of+literacy+studies>>. Accessed: Jul. 9, 2015.

RÓNAI, C. **A voz jovem e conectada da comunidade do Complexo do Alemão**. 12 jun. 2013. [Online]. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/a-voz-jovem-conectada-da-comunidade-do-complexo-do-alemao-8365592>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

SHOR, I. *Introduction*. In: SHOR, I.; PARI, C. (Org.). **Critical Literacy in Action**. New York: Heinemann Press, 1999. [Online]. Retrieved from: <<http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/ira-shor/critical-literacy/#Introduction>> .Accessed: Jul. 9, 2015.

SHOR, I.; FREIRE, P. **A pedagogy for liberation**. Greenwood: Westport; CT, 1987.

**Recebido em:** 31 jul. 2015.

**Avaliado em:** 01 set. 2015.

**Publicado em:** 31 dez. 2015.

#### Como referenciar este artigo científico:

NEVES, Aline Cristina Monteiro; LOPES, Izabela Cristina Teixeira; COSTA LEITE, Patrícia Mara de Carvalho. *New technologies and critical literacy: ideas for activities in an English classroom*. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 94-104, dez. 2015.

NEVES, A. C. M.; LOPES, I. C. T.; COSTA LEITE, P. M. de C. *New technologies and critical literacy: ideas for activities in an English classroom*. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 94-104, dez. 2015.

**MIRE E VEJA: (des)nascimento do sujeito nas tramas do texto literário: uma leitura do conto “O espelho”, de Guimarães Rosa**

Vinícius Lourenço LINHARES<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo ler o conto **O espelho**, de Guimarães Rosa (2005), focalizando a questão do imaginário, em termos psicanalíticos, em sua relação com a construção enunciativa do texto, que sugere o nascimento de um novo e outro sujeito. Para tanto, foram utilizados aportes teóricos oriundos da teoria da enunciação a partir de Benveniste (1989), assim como categorias de constituição do sujeito pelo viés da psicanálise, a saber: o real, o simbólico e o imaginário a partir de Fages (1971). O intuito do trabalho é uma leitura de caráter crítico e, por isso, entrelaçaram-se fundamentações teóricas e a prática analítica do conto.

**Palavras-chave:** Enunciação. Imaginário. Sujeito.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A cultura é composta por valores, crenças, ritos celebrados e costumes cultivados e construídos por determinada sociedade. No bojo desses valores, o sujeito cresce e através das interações estabelecidas com a cultura em que está imerso aprende determinados comportamentos, é educado para ter certas reações e suas ações quase sempre se limitam a um conjunto paradigmático da própria cultura. O próprio étimo da palavra – do latim *subjectus*, particípio passado de *subicere* – já sinaliza para o estatuto de sujeição do sujeito a algo, no caso, à cultura.

Goulart (1998) discute exatamente como as forças impostas pela cultura achacam o sujeito e, em termos de produção artística, em especial da obra literária, o crítico afirma que as forças impiedosas do mundo simbólico impedem o sujeito de alcançar originalidade. Trabalhando com as considerações sobre mente profunda e de superfície a partir da psicanálise, Goulart (1998) destaca que são as formas inarticuladas – aquelas oriundas da mente profunda e que, portanto, não são formatáveis – responsáveis por conferir uma ação verdadeiramente original no processo de criação da obra artística,

---

<sup>1</sup> Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa. Professor do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Congonhas. Bolsista do CNPq. **E-mails:** [vinicius.linhares@ifmg.edu.br](mailto:vinicius.linhares@ifmg.edu.br) e/ou [vini1460@yahoo.com.br](mailto:vini1460@yahoo.com.br)

rasgando paradigmas impostos pela cultura, subvertendo modelos e ideologias. As formas inarticuladas representam um mergulho que o sujeito faz à mente profunda, refêm das sinalizações feitas pelo inconsciente, que, em sua essência, não se deixa capturar pelo simbólico, embora seja apenas através do simbólico que o sujeito tenha acesso aos conteúdos inarticulados da mente profunda. Conforme afirma Goulart (1998), a cultura, representada pelo mundo simbólico

[...] exerce uma influência enorme sobre os indivíduos, a ponto de, muitas vezes, ser impossível às pessoas qualquer forma de originalidade. Em geral, o que se faz, no mundo da cultura, é repetir o que já está posto e estabelecido como modelo ou padrão de comportamento, como forma de ver e interpretar a realidade. Isso acaba produzindo, nos indivíduos, um nivelamento que os torna semelhantes no que se refere à maneira de reagir diante dos estímulos e emoções que os alcançam. (GOULART, 1998, p. 53).

Considerando a proposição do crítico e, mais do que isso, concordando com sua tese, é possível dizer que o sujeito é alienado à cultura de que é participante. Enredado pelos tentáculos culturais, o sujeito, geralmente, não consegue vislumbrar outras possibilidades de representar a si mesmo, o outro e o mundo diferentes dos modelos oferecidos pela cultura. Um exemplo bastante conhecido para ilustrar a face alienante da cultura é a alegoria da caverna narrada por Platão [19--]. Segundo a narrativa do filósofo grego, um grupo de pessoas, vivendo em uma caverna desde que nasceram, é acorrentado de costas para a entrada, sem poder se mover. Essas pessoas são forçadas a olhar somente para a parede do fundo da caverna, onde são projetadas sombras de outros homens que, além do muro, mantêm acesa uma fogueira. Pelas paredes da caverna também ecoam os sons que vêm de fora de modo que os prisioneiros, associando-os, com certa razão, às sombras, pensam ser os sons as falas das sombras e, por isso, julgam que elas sejam a realidade.

Essa alegoria ilustra bem as amarras a que o homem está preso pela força da cultura. Platão [19--] finaliza a alegoria mencionando a possibilidade de um dos prisioneiros escapar e sair da caverna. Essa fuga representaria vislumbrar outras realidades. E é exatamente esse movimento que se observa na literatura, dado seu potencial como discurso aberto a múltiplas encenações da realidade e, por isso, é plausível pensar a literatura como essa possibilidade de romper com os grilhões da cultura, embora não exista rompimento total uma vez que o homem tem suas ações

delimitadas pelas próprias coerções culturais.

Esse potencial discursivo da literatura deságua em sua força de ação. Não que a literatura torne o homem melhor em termos maniqueístas, conforme bem aponta Antonio Candido (2004) em seu magistral ensaio **O direito à literatura**, de 1988. A força de ação da literatura reside no fato de que ela faz descortinar outros pontos de vista, outros ângulos, outras perspectivas até então impensadas. Outro ponto de sua força está no fato de que ela não tampona as angústias humanas. Ao contrário de outros discursos que trazem mensagens de conforto, reiterando a célebre máxima de que tudo vai ficar bem no final e que “todos foram felizes para sempre”, o discurso literário expõe e lida com as angústias que assolam o homem. Angústias relativas à sua existência, à procura por sentidos para a vida e à incansável busca por uma identidade, traduzida pela questão que consome o humano com voracidade: quem sou eu?

As considerações tecidas acima desembocam, e abrem alas, para o objetivo central deste trabalho: ler analiticamente o conto **O espelho**, de Guimarães Rosa (2005), focalizando a questão do imaginário em sua relação com a construção enunciativa do texto, que sugere o nascimento de um novo e outro sujeito. Por causa desse objetivo, uma hipótese de leitura se instala: no conto de Rosa (2005), parece existir uma tentativa do narrador, através de um mergulho no imaginário (estádio do espelho), de buscar uma identidade diferente daquela que o espelho, entendido como metonímia da cultura, lhe fornece. Delimitado, portanto, o objetivo de leitura e, antes de iniciar o trabalho analítico, farei breves considerações acerca de pontos teóricos necessários à análise que será proposta.

## 2 REAL, SIMBÓLICO E IMAGINÁRIO

Um dos pontos centrais nos estudos de Lacan diz respeito à constituição do sujeito a partir da tripartição real, simbólico e imaginário. (FAGES, 1971). Essas instâncias, longe de estarem apartadas, estão integradas, e são responsáveis por uma concepção de sujeito que, mesmo ascendendo à linguagem, é atravessado por outras instâncias que o constituem. Em linhas gerais, e também bastante simplificadas, essas três instâncias podem ser assim resumidas:

---

LINHARES, V. L. Mire e veja: (des)nascimento do sujeito nas tramas do texto literário: uma leitura do conto “O espelho”, de Guimarães Rosa. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 105-120, dez. 2015.

**REAL:** é aquilo para sempre perdido, que não foi simbolizado, resta a ser simbolizado e que resiste à simbolização.

**IMAGINÁRIO:** é a imagem que o indivíduo faz de si mesmo. Corresponde à Fase do Espelho.

**SIMBÓLICO:** mundo da cultura, mundo da sociedade, mundo da linguagem ao qual o ser, tornado sujeito, ascende. A castração imposta pelo pai estabelece o primado da lei.<sup>2</sup>

Como pode ser percebido, o sujeito vive envolto no/pelo simbólico. Isso porque faz parte de uma cultura e para participar da vida em sociedade é preciso fazer um pacto: introjetar a lei paterna; o que significa abrir mão da mãe e realizar a troca de mulheres de clãs distintos daqueles a que pertence o indivíduo. Esse pacto, por sua vez, embora traga benefícios (ninguém é autossuficiente e por isso mesmo a vida em sociedade se faz necessária), também assola o sujeito justamente porque ele abre mão de instâncias fulcrais que o constituem como sujeito segundo a perspectiva psicanalítica. Abrir mão não quer dizer superar, passar adiante, deixando para trás. Jamais se supera o imaginário, que, de resto, atravessa o sujeito por toda a vida.

O imaginário é a instância que traz todas as reminiscências de despedaçamento do ser antes de se tornar sujeito. O homem, antes de ascender à linguagem, é despedaçado, dividido, pois ainda não tem a noção de unidade a que a **superação** do estádio do espelho vai impor a ele. Dizer **eu** nada mais é do que assumir uma unidade, distanciar-se de si mesmo, objetivando-se, para se inserir no jogo da cultura, no mundo da linguagem. É, portanto, individualizar-se, conforme a própria etimologia da palavra faz referência: **indivíduo** quer dizer não dividido. No entanto, mesmo assumindo uma unidade quando se diz **eu**, o sujeito é sempre múltiplo, despedaçado, atravessado tanto pelo imaginário, quanto por tudo que resiste à simbolização, o real. Em diálogo com a literatura, as três instâncias mencionadas podem ser pensadas a partir de aspectos estéticos envolvidos no processo de produção e recepção dos textos literários. Sobre esse ponto será dedicada a próxima seção.

---

<sup>2</sup> Esta síntese foi elaborada a partir de Fages (1971).

### 3 A ESTÉTICA E A DIMENSÃO PERENIZADORA DO TEXTO LITERÁRIO

O título desta seção suscita uma questão: o que torna o texto chamado literário perene? Existiria alguma propriedade inerente a esse tipo produção que o distinguiria de outros textos? Pelos limites deste artigo, não cabe aqui uma discussão mais aprofundada sobre tais questões. No entanto, pelo fato de elas estarem diretamente ligadas à questão de perenidade do texto literário, cabe, portanto, mencioná-las, uma vez que irão borderjar alguns pontos desta seção.

Como tentativa de desenvolver tal dimensão, realizo um diálogo com algumas considerações feitas por Goulart (2015) em seu texto **Entrando no terreno da fruição do texto: os mecanismos da estética**. Inicialmente o autor aborda a etimologia do termo estética que, oriundo do grego, diz respeito aos processos da sensação e da percepção do sujeito. No entanto, fixar-se apenas no terreno etimológico do termo é simplificar, ou mesmo banalizar, os complexos estudos que envolvem a estética. Em seu texto, Goulart (2015) discute conceitualmente o termo, mencionando os principais autores, sobretudo filósofos, que se dedicaram a essa questão, mostrando que a discussão envolvendo a estética é bastante espinhosa, sobretudo porque mensurar a percepção e sensação pelas quais o sujeito passa, ou é acometido, não é uma tarefa para a qual se tenham fórmulas ou algoritmos. Ao contrário, é de caráter essencialmente subjetivo justamente por ser “difícil traduzir com palavras como se processam a sensação e o sentimento de um indivíduo diante de um objeto que o impressiona” (GOULART, 2015).

Além disso, conforme mostra Goulart (2015), as conceituações do belo sempre esbarram em questões que tornam imensamente difícil, através de um conceito, defini-lo de modo assertivo, visto que inúmeras questões confluem ao se discutir o belo. No entanto, após constatar que nas principais tentativas de conceituar o belo existem duas variantes que se repetem, a saber, “a) o belo desperta uma emoção agradável ao sujeito; b) as propostas que procuram caracterizar o belo estão condicionadas pelas convicções de épocas e lugares distintos” (GOULART, 2015), o crítico, a partir das formulações de Friedrich Schiller (1991 apud GOULART, 2015), que, em síntese, trata a estética como um processo capaz de produzir harmonia entre os princípios contrastantes de que o homem é alvo, traz a formulação de Schiller para a leitura do texto literário. Segundo Goulart (2015), esse efeito estético harmonizador proposto por Schiller é capaz de gerar

deleite no sujeito diante de algo que o agrada imensamente.

No campo da produção literária, a estética, considerando a proposta de Schiller (1991 apud GOULART, 2015) opera sua ação a partir da forma, a *Gestalt*, assumida pelo objeto estético. Em outros termos, são as formas que encapsulam o conteúdo do texto literário as responsáveis por afetar o leitor, sugerindo-o múltiplos movimentos de leitura. Essas formas, no caso de produções verbais, que têm como matéria-prima a palavra em sua expressão dada pela junção significante/significado, são as responsáveis por tornar o texto literário duradouro e é justamente isso que respalda a associação entre a estética relacionada à dimensão perenizadora do texto literário. Realizada essa exposição teórica, passemos, agora, à análise proposta no início deste artigo. Início-a realizando uma breve paráfrase do conto **O espelho**, de Guimaraes Rosa (2005).

#### 4 O QUE SE CONTA NO CONTO “O ESPELHO”

Narrado em primeira pessoa, o conto **O espelho**, de Guimaraes Rosa (2005), se estrutura a partir da interpelação feita pelo narrador a um interlocutor marcado, textualmente, pelo pronome **senhor**, que é indagado sobre o que é um espelho para além das concepções da física e das leis da óptica. O questionamento do narrador é feito considerando a perspectiva do transcendente. Citando os vários tipos de espelhos de que a física trata (planos, côncavos e convexos) o narrador traz o seguinte ponto como questão central: havendo tantos tipos de espelho, e todos com a propriedade de refletir o homem, qual, dentre os muitos espelhos, fornece o verdadeiro reflexo do homem? Assim diz o narrador: “O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel. Mas — que espelho?” (ROSA, 2005, p. 61). A partir dessa questão, o narrador relata que realizou uma experiência que o induziu a séries de raciocínios e intuições na tentativa de responder a essa questão posta.

Em função do tom de argumentação do conto, devido ao fato de o narrador defender uma tese a partir de um experimento realizado, Rosa (2005) constrói um narrador que vai tateando seu interlocutor, antecipando seus possíveis questionamentos como refutação à questão colocada por esse narrador bastante eloquente. Dois

argumentos centrais são antecipados pelo narrador: as fotografias comprovam quem nós somos “no visível” (ROSA, 2005, p. 61). O narrador recusa tal argumento dizendo que ainda que várias fotos sejam tiradas seguidamente, os retratos sempre serão distintos; “qualquer pessoa pode, a um tempo, ver o rosto de outra e sua reflexão no espelho” (ROSA, 2005, p. 62). Tal premissa também é refutada pelo narrador por dois motivos: a simultaneidade torna-se impossível, no fluir de valores instantâneos; existem deformações de ordem psicológica (o que tem a ver como cada um percebe o que vê) e por fim os olhos são a porta do engano.

Em um segundo momento, depois de preparar seu interlocutor com as ilações sobre o espelho e a questão trazida como dúvida, o narrador põe-se, de fato, a relatar sua experiência. Estando ele em um lavatório, depara com dois espelhos e, ao olhar-se, de imediato, vê uma figura humana desagradável com a qual não se identifica. Depois disso, o narrador diz que começou a procurar “o eu por detrás de mim” (ROSA, 2005, p. 63) e para tanto levou meses. Ele tem uma crença de que existiria uma outra realidade por trás da imagem especular. Existe, inclusive, uma ideia de essência que transcende a aparência. Esta sendo um reflexo turvado daquela. De seu experimento, o narrador diz que tentou várias maneiras de olhar sua imagem no espelho, parecendo querer encontrar uma imagem, ver a si mesmo sem ser mediatizado pelo olhar do outro. Após resolver abandonar seus experimentos, o narrador fica meses sem se olhar em qualquer espelho e, ao voltar a fazê-lo, não se viu refletido. Anos depois, ao se ver diante do espelho, o narrador demora um tempo para poder ver o que estava sendo refletido.

## 5 O ESPELHO SÃO MUITOS

É desnecessário reiterar o acurado trabalho com a linguagem em textos rosianos. Em função desse trabalho estético realizado por Rosa, a leitura de seus textos demanda investimento e fôlego. No conto **O espelho** não é diferente. A forma dada por Rosa (2005) ao conto impele o leitor a experienciar uma estética dificilmente percebida em outros textos. Iniciemos a leitura dessa forma a partir do problema colocado pelo narrador:

O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão

**imagem fiel.** Mas — que espelho? Há-os «bons» e «maus», os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. **E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível?** (ROSA, 2005, p. 61, grifos meus).

Como pode ser percebido, a questão levantada pelo narrador remonta à questão fulcral do ser humano: quem sou eu? A incansável busca pela identidade. As duas questões levantadas, e salientadas no excerto acima, bem como o primeiro grifo, podem ser sintetizadas como a ideia da existência de algo essencial, original. Uma gênese relativa à existência humana. Talvez pensar em uma **imagem fiel** quando do reflexo do homem no espelho é fazer jogo com a infinitude de reflexos produzidas por um espelho. E refletir sobre essas questões colocadas pelo narrador, a princípio, pode parecer um disparate, tamanho é o ato corriqueiro de se olhar em um espelho. Mas das perguntas mais óbvias, nesse caso mais inusitadas do que óbvias, é que brotam novas perspectivas, afrouxando os tentáculos culturais que amarram o sujeito. O próprio narrador sinaliza isso: “Se nunca atentou nisso, é porque vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes.” (ROSA, 2005, p. 61). Viver distraído pode ser lido como estar alienado à cultura.

Em seguida, o narrador continua: “E as máscaras, moldadas nos rostos? Valem, grosso modo, para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão, o dinamismo fisionômico.” (ROSA, 2005, p. 61). Aqui se encontra a posição defendida pelo narrador de que o sujeito é “vitimado” pela cultura, pelas máscaras com que precisa se travestir para entrar no jogo da vida social. Tais máscaras, falquejadas (lapidadas), forjadas no seio da cultura impedem o sujeito de assumir **dinamismo fisionômico**, que poderia ser justamente ações humanas para além das forças de cerceamento cultural.

Dando seguimento à sua exposição, o narrador prossegue enfatizando o fato de o sujeito estar preso à cultura, cegado por ela: “os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram mais e mais.” (ROSA, 2005, p. 62). Os olhos, **a porta do engano**, são **viciados** a um determinado tipo de olhar e romper esse modelo é uma ação dolorosa, que pode cegar o sujeito ao lhe se descortinar outra realidade, ou possibilidades de realidades.

Na proposta enunciativa do conto, encenada pela eloquência do narrador, o leitor tem a possibilidade de finalizar a travessia da narrativa reavivado, renascido após a gestação promovida pela leitura. A construção do conto sugere a possibilidade de

existência de outro sujeito e isso pode ser comprovado justamente pela descrição da experiência contada pelo narrador que opera uma (des)construção do humano. Essa outra existência vai ganhando maior fôlego justamente após o narrador argumentar sobre os espelhos, as imagens que neles são vistas e também acerca do padecimento dos olhos por causa de viciação de origem. A narrativa de sua experiência é que irá propor um novo modelo de sujeito. Tal proposta, por sua vez, estabelece um diálogo estreitíssimo com o real, simbólico e imaginário psicanalíticos, evidenciado a seguir.

## 6 O EU POR DETRÁS DE MIM: confluências entre imaginário e simbólico

O experimento do narrador se inicia, por acaso, quando ele, no lavatório de um edifício público avista dois espelhos: um de parede e outro de porta lateral. Acompanhemos o narrador ao ver-se refletido:

[...] E o que enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano, desagradável ao derradeiro grau, repulsivo senão hediondo. Deu-me náusea, aquele homem, causava-me ódio e susto, eriçamento, espavor. E era — logo descobri... era eu, mesmo! O senhor acha que eu algum dia ia esquecer essa revelação? (ROSA, 2005, p. 63, grifos meus).

Em termos psicanalíticos, o estádio espelho comporta três fases. Fages (1971) assim sintetiza tais fases: na primeira, a criança concebe a imagem apresentada como a de um outro, na segunda, ela cessa de tratar a imagem como objeto real e não procurará mais pegar o outro escondido detrás do espelho. Finalmente, na terceira, ela reconhece o outro no espelho como sendo a própria imagem. Trata-se de um processo de identificação, uma conquista progressiva de identidade de sujeito.

O narrador do conto, ao mirar-se no espelho, em um primeiro momento não se reconhece e, em seguida, descobre que o perfil que se apresentava refletido era ele mesmo. O espelho fornece uma unidade, unifica o sujeito despedaçado e o força a aceitar aquela imagem como identidade. Diante da revelação especular, o narrador mostra-se descontente e por isso mesmo anuncia ao leitor: “Desde aí, comecei a procurar-me – ao eu por detrás de mim – [...]” (ROSA, 2005 p. 63, grifos meus). Paradoxal, ou melhor, redundante, em um primeiro momento, a declaração do narrador em procurar seu eu por detrás de si mesmo (mim). Como os estranhamentos são caríssimos para o texto literário, é preciso parar diante dessa fala **estranha** do narrador e

se perguntar: o que seria procurar o **eu** por detrás de **mim**? No enunciado, o **eu** e o **mim** não se referem ao mesmo sujeito da enunciação? Do ponto de vista linguístico sim, mas ao deslindar o texto, lapidar o estranhamento plantado na narrativa, ver-se-á que é possível ler o **mim** como a máscara usada pelo narrador que é, justamente, aquela mostrada pelo espelho, e o **eu** pode ser lido como o ser que ainda não fez o pacto com a cultura, não adentrou ao simbólico e por isso mesmo é preciso ser descoberto.

Buscar esse **eu**, por sua vez, parece ser o objetivo central desse narrador e para dar cabo a essa busca, ele vai operar com uma série de estratégias. Vejamos algumas:

[...] Eu, porém, era um perquiridor imparcial, neutro absolutamente. **O caçador de meu próprio aspecto formal**, movido por curiosidade, quando não impessoal, desinteressada; para não dizer o urgir científico. **Levei meses**.

Sim, instrutivos. **Operava com toda a sorte de astúcias: o rapidíssimo relance, os golpes de esquelha, a longa obliquidade apurada, as contra-surpresas, a finta de pálpebras, a tocaia com a luz de-repente acesa, os ângulos variados incessantemente**. Sobretudo, uma inenbotável paciência. Mirava-me, também, em marcados momentos — de ira, medo, orgulho abatido ou dilatado, extrema alegria ou tristeza. Sobreabriam-se-me enigmas. (ROSA, 2005, p. 64, grifos meus).

Essa busca do narrador pode ser comparada ao refugio do infante diante da realidade angustiante. Sobre isso, Hélio Pellegrino (1989), em **Édipo e a paixão**, assim comenta: “A vida, em seu fundamento, é sonho. Nascemos, aos poucos, do sonho imaginário para o sonho simbólico, que, em sua ordem, inclui o imaginário e o real e os transmite através da linguagem.” (PELLEGRINO, 1989, p. 318). Atravessado pelo imaginário, o ser humano jamais deixa de fantasiar sua morada primordial: a vida intra-uterina. O conto de Rosa (2005), considerando sua fabulação estética, responsável por seu aspecto perenizador, parece fazer um mergulho no imaginário, explorando sua potência de criação. Tal mergulho, considerando o excerto acima, é flagrável pela vontade do narrador em querer caçar seu próprio aspecto formal, resgatar o **eu** fragmentado, despedaçado que a cultura enforma, uniformiza, desfigura.

A vontade desse narrador é tenaz, espalhando-se pelo texto: “O senhor, como os demais, não vê que seu rosto é apenas um movimento deceptivo, constante. Não vê, porque mal advertido, avezado; diria eu: ainda adormecido, sem desenvolver sequer as mais necessárias novas percepções.” (ROSA, 2005, p. 64). O excerto põe em destaque a necessidade de se buscar **novas percepções** uma vez que a realidade em que se vive,

habitua, vicia a visão não permitindo que se alcancem outras percepções.

O experimento do narrador objetiva, também, essas outras percepções conforme ele mesmo sinaliza: “necessitava eu de **transverberar o embuço, a travisagem daquela máscara**, a fito de devassar o núcleo dessa nebulosa – **a minha vera forma**.” (ROSA, 2005, p. 64, grifos meus). Os termos em negrito, além de reforçar a empreitada do narrador de procurar o **eu** atrás de si mesmo, tornam possível interpretá-los como uma fuga desse narrador para os recônditos do imaginário como tentativa de encontrar sua **vera forma**. Essa fuga, no entanto, é sempre falha, incompleta uma vez que o sujeito já ascendeu à linguagem. Por outro lado, é através dessa confluência entre imaginário e simbólico que esse narrador é construído, tentando deixar transparente o disfarce imposto pela máscara, seu reflexo, ao olhar-se no espelho. E essa transverberação do embuço (o simbólico, a cultura) ocorre no curso do experimento do narrador que narra os resultados de sua investigação, tratados a seguir.

## 7 A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE DE (DES)NASCIMENTO DO SUJEITO

O experimento do narrador passa por algumas fases. Na primeira delas ele diz:

Saiba que eu perseguia uma realidade experimental, não uma hipótese imaginária. E digo-lhe que nessa operação fazia reais progressos. Pouco a pouco, no campo-de-vista do espelho, minha figura reproduzia-se-me lacunar, com atenuadas, quase apagadas de todo, aquelas partes excrescentes. (ROSA, 2005, p. 65, grifos meus).

Nesse primeiro momento, constata-se que a imagem que antes aparecia claramente refletida no espelho, causando, inclusive, espavor no narrador, se mostra a ele, agora, esmaecida. Ocorre, como ver-se-á a seguir, um desaparecimento gradativo da imagem, reforçando a leitura aqui realizada sobre um (des)nascimento do narrador. Sobre esse movimento de (des)nascimento, Pellegrino (1989) diz:

A criança, ao nascer, em função da angústia, **desnasce**. Volta para a **casa primordial**, cujo modelo está gravado em sua mente. É importante assinalarmos que a criança, nascida biologicamente, se refugia no útero fantasmado, arquétipo, negando, desta forma, o nascimento – e a realidade. (PELLEGRINO, 1989, p. 317, grifos meus).

À semelhança da criança, o narrador, em seu experimento nega a realidade, nega a cultura numa tentativa do que se poderia chamar de regresso à casa primordial. Outro indício disso é o tempo investido pelo narrador no experimento: são meses, anos conforme ele afirma. Esse período, por sua vez, pode ser comparado a uma gestação pela qual o narrador passa à medida que o conto se desenrola. Não é demais, inclusive, pensar no próprio leitor sendo gestado ao longo da leitura que realiza, haja vista o fato de a construção do texto prever um interlocutor marcadamente presente na narrativa: “SE QUER seguir-me, narro-lhe” (ROSA, 2005, p. 61).

Após o primeiro momento da investigação, em que o narrador se vê lacunarmente refletido no espelho, ele diz:

De golpe, abandonei a investigação. **Deixei, mesmo, por meses, de me olhar em qualquer espelho.**

Mas, com o comum correr cotidiano, a gente se aquieta, esquece-se de muito. O tempo, em longo trecho, é sempre tranqüilo. E pode ser, não menos, que encoberta curiosidade me picasse. Um dia... Desculpe-me, não viso a efeitos de ficcionista, inflectindo de propósito, em agudo, as situações. **Simplesmente lhe digo que me olhei num espelho e não me vi. Não vi nada.** Só o campo, liso, às vácuas, aberto como o sol, água limpíssima, à dispersão da luz, tapadamente tudo. **Eu não tinha formas, rosto?** Apalpei-me, em muito. Mas, o invisto. O ficto. O sem evidência física. Eu era — o transparente contemplador?... Tirei-me. Aturdi-me, a ponto de me deixar cair numa poltrona.

Com que, então, durante aqueles meses de repouso, a faculdade, antes buscada, por si em mim se exercitara! Para sempre? Voltei a querer encarar-me. Nada. E, o que tomadamente me estarreceu: **eu não via os meus olhos.** No brilhante e polido nada, não se me espelhavam nem eles! (ROSA, 2005, p. 66, grifos meus).

Os elementos em destaque no excerto acima evidenciam, como já dito, a passagem do tempo como sendo uma gestação que toma maiores contornos quando da afirmação do narrador no segundo e terceiro negritos. Olhar-se no espelho e não se vê seria o início da gestação, o brotamento do (des)nascimento desse narrador que busca a sua vera forma. Se, no primeiro momento, a imagem, a figura refletida pelo espelho esmaecera-se, representando uma espécie de morte do narrador, no segundo, dá-se início ao surgimento de um novo sujeito. Qual Fênix que ressurgue das cinzas, o narrador ressurgue dos cacos de sua imagem que o espelho lhe fornece. Além disso, ao questionar-se sobre não ter formas, um rosto, mais uma vez pode-se associar esse movimento do narrador com o estádio do espelho, apontando para seu (des)nascimento. Afinal, não ter

formas, um rosto, seria justamente estar despedaçado, fragmentado, vivendo no sonho imaginário que ainda não foi desmanchado pelas imposições da cultura.

Finalmente, no terceiro momento da investigação do narrador dá-se seu (des)nascimento:

Pois foi que, **mais tarde, anos, ao fim de uma ocasião de sofrimentos grandes**, de novo me defrontei — não rosto a rosto. **O espelho mostrou-me. Ouça. Por um certo tempo, nada enxerguei. Só então, só depois: o tênue começo de um quanto como uma luz, que se nublava, aos poucos tentando-se em débil cintilação, radiância.** Seu mínimo ondear comovia-me, ou já estaria contido em minha emoção? Que luzinha, aquela, que de mim se emitia, para deter-se acolá, refletida, surpresa? Se quiser, infira o senhor mesmo.

São coisas que se não devem entrever; pelo menos, além de um tanto. São outras coisas, conforme pude distinguir, muito mais tarde — por último — num espelho. Por aí, perdoe-me o detalhe, eu já amava — já aprendendo, isto seja, a conformidade e a alegria. **E... Sim, vi, a mim mesmo, de novo, meu rosto, um rosto; não este, que o senhor razoavelmente me atribui. Mas o ainda-nem-rosto — quase delineado, apenas — mal emergindo, qual uma flor pelágica, de nascimento abissal... E era não mais que: rostinho de menino, de menos-que-menino, só. Só.** Será que o senhor nunca compreenderá? (ROSA, 2005, p. 67-68, grifos meus).

Da mesma forma que existem três etapas pelas quais a criança passa até reconhecer a imagem que vê no espelho como lhe sendo própria, uma imagem imposta e que também se impõe pelo olhar do outro, o narrador atravessa três fases em sua experimentação conforme foi visto até aqui. Uma diferença, porém, marca o experimento do narrador: enquanto a criança é arrancada de seu mundo imaginário, forçada a entrar na vida social, tornando-se o ser da cultura, o narrador, por meio do literário, regressa ao imaginário para, em seguida, renascer. Existe uma proposta no conto que nega o paradigma cultural em que o homem tem vivido. Rosa (2005), ao propor a morte do narrador (em nível simbólico e a partir da construção textual), propõe talvez o nascimento de um novo sujeito conforme menciona Goulart (2008) em sua análise publicada no artigo **Machado e Rosa nos veem no espelho**. Vejam-se, por exemplo, nos termos negritados na passagem acima, como o (des)nascimento desse narrador acontece, o que se vê quando ele diz que depois de uma ocasião de sofrimentos grandes, voltou a se olhar no espelho. À semelhança de um recém-nascido, que quando expulso do útero sofre as dores de ser parturejado, o narrador, em processo de metamorfose, desnasce para nascer. Esse (des)nascimento, por sua vez, mostra-se como

uma nova possibilidade de sujeito: talvez despregado, ou quase, da força alienante da cultura. As expressões “débil cintilação” e “radiância” apontam justamente para a ideia de começo, uma outra gênese para esse narrador que começa a tatear outra vez o mundo.

Talvez a proposta de Rosa em se buscar uma nova identidade para o sujeito, conforme aventa Goulart (2008) em sua análise comparativa entre Machado de Assis e Guimarães Rosa, efetue-se, no plano literário, através da pungência do texto literário, que, mais do que responder, planta questões e joga com várias indagações espalhadas no conto. Essa proposta de um novo sujeito radicaliza-se quando o narrador descreve a visão que teve de seu rosto que é **novo**, um “ainda-nem-rosto – quase delineado, apenas – mal emergindo, qual uma flor pelágica, de nascimento abissal... E era não mais que: rostinho de menino, de menos-que-menino, só. Só.” (ROSA, 2005, p. 68). Percebam a gradação da descrição desse novo sujeito que toma outras formas que, por sua vez, ainda não são bem delineadas e tem rosto “de menos-que-menino”. (ROSA, 2005, p. 68). Essa qualificação do novo rosto força o leitor a imaginar, conceber o que seria menos que menino, ou melhor, quais formas, contornos, teriam esse novo rosto, por extensão, essa nova identidade, esse novo sujeito.

## 8 (IN)CONCLUSÕES: você chegou a existir?

O narrador rosiano questiona, indaga, planta dúvidas e incertezas. Com **palpos de aranha**, ele tateia seu interlocutor a partir de um discurso de caráter expositivo-argumentativo à medida que vai desenvolvendo as etapas de seu experimento com o espelho.

A proposta autoral do conto, conforme pôde ser percebida na proposta de leitura aqui desenvolvida, aponta para um (des)nascimento do sujeito que se opera via literatura e se materializa a partir da estética de criação do conto, entendendo estética a partir da proposta de Schiller (apud GOULART, 2015). Já imerso no mundo da cultura, embora o sujeito sempre seja arrebatado pela força do imaginário, Rosa (2005) desenvolve seu conto explorando essa dimensão que atravessa o sujeito em toda sua existência. Mais do que isso, a proposta autoral do conto aponta, como acentuado na análise, para uma possível existência de um novo e outro sujeito. A indagação final do narrador: “Você chegou a existir?” (ROSA, 2005, p. 68), ao findar da leitura, permanece em aberto. Isso

porque, mais do que responder, o texto literário planta questões, faz brotar dúvidas e, tragando o leitor para suas tramas, fá-lo, ao mesmo tempo em que lhe reflete múltiplas imagens, encontrar consigo mesmo, sinalizando possibilidades para ser um outro, mesmo sendo o mesmo.

***KEEK AND LOOK: (dis) birth of the subject in the plots of the literary text: a reading of the tale “O espelho”, by Guimarães Rosa***

**ABSTRACT**

*This paper aims to read the tale **O espelho**, by Guimarães Rosa (2005), focusing on the imaginary point in psychoanalytic terms, in relation to the enunciative construction of tale that suggests the birth of a new and other subject. Therefore, theoretical contributions were used originated the theory of enunciation from Benveniste (1989), as well as creating categories of the subject by psychoanalysis, namely: the real, the symbolic and the imaginary from Fages (1971). The scope of work is a critical reading and, therefore, were intertwined theoretical foundations and analytical tale practice.*

**Key words:** *Enunciation. Imaginary. Subject.*

**REFERÊNCIAS**

BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et al. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989. v. 2. p. 81-90.

CANDIDO, A. O direito à literatura. (1988). In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

FAGES, J. B. **Para compreender Lacan**. Rio de Janeiro: Rio, 1971.

GOULART, A. T. **Entrando no terreno da fruição do texto**: os mecanismos da estética. Portal Paideia de Literatura. [Online]. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/portalaideiadeliteratura/home/entrando-no-terreno-da-fruio-do-texto-os-mecanismos-da-esttica>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

GOULART, A. T. **Machado e Rosa nos vêem no espelho**. Revista Asas da Palavra, Belém/PA, v. 10, n. 24, p. 53-70, 2008.

GOULART, A. T. Poética e gênese literária. **Remate de males**. Remate de Males, Campinas, v. 18, p. 25-59, 1998. Disponível em: <<file:///E:/Documents/Downloads/8636135-5798-1-PB.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

---

LINHARES, V. L. Mire e veja: (des)nascimento do sujeito nas tramas do texto literário: uma leitura do conto “O espelho”, de Guimarães Rosa. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 105-120, dez. 2015.

PLATÃO (?428 a.C.–?327 a.C.). **Diálogos III: A República**. Tradução de Leonel Vallandro. 22. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, [19--].

PELLEGRINO, H. Édipo e a paixão. In: NOVAES, A. (Org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROSA, J. G. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

*Recebido em: 31 jul. 2015.*

*Avaliado em: 31 ago. 2015.*

*Publicado em: 31 dez. 2015.*

#### Como referenciar este artigo científico:

LINHARES, Vinícius Lourenço. Mire e veja: (des)nascimento do sujeito nas tramas do texto literário: uma leitura do conto “O espelho”, de Guimarães Rosa. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 105-120, dez. 2015.

LINHARES, V. L. Mire e veja: (des)nascimento do sujeito nas tramas do texto literário: uma leitura do conto “O espelho”, de Guimarães Rosa. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 105-120, dez. 2015.

AS EXPERIÊNCIAS ANESTÉSICAS NA MODERNIDADE: um estudo dos romances de Aldous Huxley

Cláudio Marcos VELOSO JÚNIOR<sup>1</sup>

## RESUMO

Abordagem a respeito de experiências anestésicas é frequente nos estudos de Walter Benjamin. Benjamin expõe esse assunto em seus estudos por procurar retratar que as experiências anestésicas são recorrentes na modernidade e que elas ocorrem por meio do uso de substâncias químicas. Com base em Benjamin, o presente estudo tem por intento analisar as obras de um escritor que se situam na modernidade procurando evidenciar como a temática do uso de drogas está presente em seus textos. O escritor em questão é Aldous Huxley. O presente artigo passará por dois momentos. O primeiro momento dedica-se a fazer um levantamento a respeito da visão de Walter Benjamin sobre as experiências anestésicas e o segundo momento faz uma análise das obras **Admirável mundo novo**, publicado em 1932, e **A ilha**, publicado em 1962, de Aldous Huxley.

**Palavras-Chave:** Walter Benjamin. Aldous Huxley. Modernidade.

## 1 INTRODUÇÃO

Walter Benjamin aborda em diversos de seus escritos a respeito de experiências anestésicas. Entre essas experiências está o uso de substâncias narcóticas. O intento de Benjamin ao fazer tal abordagem é o de justificar que as experiências anestésicas, principalmente o uso de drogas, é algo recorrente na modernidade. Tanto que é por esse contexto que Buck-Morss (1996, p. 26) afirma que “o vício em drogas é característico da modernidade”. Cabe ressaltar que as substâncias utilizadas nesse período não eram denominadas de drogas, mas sim eram consideradas como algo parte da cultura. Aldous Huxley (1959, p. 106), em um de seus ensaios, relata que a utilização de drogas é algo recorrente em diversas sociedades pelo fato de muitas delas, como o chá, o café e o mate, serem inofensivos.

Com base nos estudos de Walter Benjamin (1987a, 1987b, 1995) e apontamentos realizados por Susan Buck-Morss (1996), o presente estudo tem por intenção debater

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas (2012) pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá (Fafipar), especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (2014) pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), mestrando em Letras – Estudos literários na Universidade Estadual do Paraná (UEL). **E-mail:** claudio-veloso@uol.com.br

como as experiências anestésicas, assim como o uso de substâncias narcóticas, estão presentes na modernidade e como esse aspecto está inserido nas ficções literárias. Para isso, o estudo irá fazer uma análise de duas obras de um escritor desse período.

O primeiro momento desse estudo dedica-se totalmente a expor a respeito das experiências anestésicas inseridas na modernidade. Em seguida, serão analisadas as obras **Admirável mundo novo** e **A ilha**, ambos escritos por Aldous Huxley (2009, 1971). Nessa análise procura-se expor como a temática do uso das drogas é inserida nessas duas ficções e qual é a função social que esses narcóticos possuem nas sociedades que estão inseridas.

## 2 AS EXPERIÊNCIAS ANESTÉSICAS NA MODERNIDADE

O uso de substâncias narcóticas tornou-se uma característica na modernidade devido à necessidade dos sujeitos em ter experiências anestésicas. Buck-Morss (1996, p. 22) explica que Benjamin sustentava que a experiência gerada no campo da Primeira Guerra Mundial passou a ser a norma na vida moderna e, com isso, “percepções que antes suscitavam reflexos conscientes são agora fonte de impulsos de choque dos quais a consciência se deve esquivar”. (BUCK-MORSS, 1996, p. 22). Com isso, o uso de substâncias narcóticas está presente nesse contexto pelo fato de os sujeitos poderem por meio do uso delas obter experiências anestésicas que permitem esquivar de reflexos conscientes.

Buck-Morss (1996, p. 24-26) aponta que essas experiências deram-se início no século XIX:

A anestésica torna-se uma técnica sofisticada na segunda metade do século dezanove. Enquanto as defesas auto-anestésicas do corpo são largamente involuntárias, esses métodos envolviam a manipulação consciente e intencional do sistema sinestético. Às já existentes substâncias narcóticas da época iluminista, café, tabaco, chá e álcoois, acrescentou-se um vasto arsenal de drogas e práticas terapêuticas, do ópio, éter e cocaína à hipnose, hidroterapia e choque elétrico. (BUCK-MORSS, 1996, p. 24).

Em **Imagens do pensamento**, Benjamin (1995) expõe a respeito de sua experiência pessoal com uma dessas substâncias narcóticas. A experiência de Benjamin foi com o haxixe:

Marselha, 29 de julho. Às sete da noite, depois de longa hesitação, tomei haxixe. Durante o dia estivera em Aix. Deito-me na cama com certeza absoluta de que, nesta cidade de centenas de milhares de habitantes, onde ninguém se conhece, não poderei ser perturbado. (BENJAMIN, 1995, p. 249).

O estudioso relata a respeito do efeito dessa substância:

Um dos principais indícios de que o haxixe começa a fazer efeito ‘é um obscuro sentimento de apreensão e angústia; algo de estranho, de inevitável se aproxima... Surgem imagens e sequências de imagens, recordações sufocadas há tempos; tornam-se atuais cenas e situações inteiras, suscitando em primeiro lugar interesse, às vezes prazer. (BENJAMIN, 1995, p. 248).

Um dos aspectos sobre o haxixe exposto por Benjamin (1995, p. 249) é que, com ele, “a sensação de solidão se desfaz rapidamente”. Analisando os dizeres de Benjamin, constata-se que a intenção dele é demonstrar que as pessoas estão em um estado de solidão na modernidade. Outro aspecto que leva ao uso de substâncias narcóticas é a necessidade de preencher o vazio que há nos indivíduos da modernidade.

Buck-Morss (1996, p. 25) expõe que “a ‘principal’ de todas as drogas usadas para a ‘exaustão nervosa’ era o ópio”. Benjamin (1987a, p. 23) cita que “Lenin chamou a religião de ópio do povo”. Ao transpor a ideologia de Lenin, Benjamin (1987a) coloca a religião como uma espécie de experiência anestésica utilizado pelo povo. Ele ainda relaciona a religião com outras substâncias:

A superação autêntica e criadora da Iluminação religiosa não se dá através do narcótico. Ela se dá numa iluminação profana, de inspiração materialista e antropológica, à qual podem servir de propedêutica o haxixe, o ópio e outras drogas. – Mas com grandes riscos: e a propedêutica da religião é a mais rigorosa (BENJAMIN, 1987a, p. 23).

Benjamin (1987a, p. 23) ainda destaca que é a partir dessa necessidade do indivíduo em obter experiências anestésicas é que irá surgir o Surrealismo. Entretanto, a sinestesia criada pelo Surrealismo é diferente das outras drogas, pois se concretiza por meio do uso da linguagem. Sobre o Surrealismo, Benjamin (1987a, p. 23) reflete:

Quem percebeu que as obras desse círculo não lidam com a literatura, e sim com outra coisa – manifestação, palavra, documento, bluff, falsificação, se se quiser, tudo menos literatura -, sabe também que são experiências que estão

em jogo, não teorias, e muito menos fantasmas. E essas experiências não se limitam de modo algum ao sonho, ao haxixe, ao ópio. É um grande erro supor que só podemos conhecer das ‘experiências surrealistas’ os êxtases religiosos ou êxtases produzidos pela droga. (BENJAMIN, 1987a, p. 23).

Insere-se também na modernidade a auto-alienação. Benjamin (1987b, p. 196) reflete a Primeira Guerra Mundial foi uma da colaboradora para que a auto-alienação ocorresse. Benjamin (1987b, p. 196) coloca que ela “atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem”.

Em outro momento, Benjamin (1987b, p. 180) expõe que as inovações tecnológicas foram outra contribuidora para a auto-alienação:

Com a representação do homem pelo aparelho, a auto-alienação encontrou uma aplicação altamente criadora. Essa aplicação pode ser avaliada pelo fato de que a estranheza do intérprete diante do aparelho, segundo a descrição de Pirandello, é da mesma espécie que a estranheza do homem, no período romântico, diante de sua imagem no espelho (BENJAMIN, 1987b, p. 180).

Dentre as inovações tecnológicas situa-se o cinema. Esse, por sua vez, também serve como experiência anestésica, a ponto de Benjamin (1987b, p. 190) o posicionar como uma forma de psicose em massa:

O cinema introduziu uma brecha na velha verdade de Heráclito segundo a qual o mundo dos homens acordados é comum, o dos que dorme é privado. [...] Se levarmos em conta as perigosas tensões que a tecnização, como todas as suas conseqüências, engendrou nas massas – tensões que em estágios críticos assumem um caráter psicótico -, percebemos que essa mesma tecnização abriu a possibilidade de uma imunização contra tais psicoses de massa através de certos filmes (BENJAMIN, 1987b, p. 190).

Com base nisso, Buck-Morss (1996, p. 12), reitera que no período da modernidade a política enquanto espetáculo se tornou algo comum e se posiciona que ao Benjamin relatar sobre as inovações tecnológicas, ele “está dizendo que a alienação sensorial se encontra na origem da estetização da política, a qual o fascismo não cria, mas apenas ‘manipula’”. (BUCK-MORSS, 1996, p. 12).

### 3 OS ELEMENTOS NARCÓTICOS NAS OBRAS DE ALDOUS HUXLEY

Aldous Huxley, escritor inglês, modernista, insere, em diversas de suas obras, a

temática do uso de substâncias químicas. Entre suas obras, o ensaio **As portas da percepção** tem destaque por tratar-se de um texto em que Huxley narra sobre a experiência vivenciada por ele mesmo com o uso da Mescalina, substância narcótica natural. Os romances desse escritor que mais acentuam a temática do uso de substâncias químicas são **Admirável mundo novo** e **A ilha**. O estudo irá se focar na análise desses dois romances.

Publicado em 1932, **Admirável mundo novo** projeta uma sociedade totalitária distópica com aparência utópica. A Enciclopédia Barsa (1973, p. 414) coloca que a utopia representa um “sistema de pensamento político que espera ou promete para o futuro um estado de felicidade geral, graças a uma nova organização da sociedade, das instituições políticas e das relações econômicas”. (ENCICLOPÉDIA Barsa, 1973, p. 414). Backzo (1989) reflete que o termo utopia começou a ser utilizado com o livro **Utopia**, de Thomas Morus. Essa obra é totalmente descritiva, sendo a intenção dessa descrição é de configurar **utopia** como um local ideal, onde os indivíduos, que lá habitam, vivem de forma igualitária e em harmonia. Backzo (1989) afirma que por influência dessa obra que o termo **utopia** começou a ser inserido nos dicionários e enciclopédias para designar a representação de uma civilização ideal e essa a influência perdura até hoje. O termo distopia

caracteriza-se pela antevisão de um lugar imaginário onde reinaria o caos, a desordem, a anarquia, a tirania, ao contrário do paraíso cristão ou dos mitos de felicidades eterna, cidade do sol, ‘shangri-la’, eldorado, xanadu, terra de maravilhas, arcádia, país de cocanha (MOISÉS, 2004, p. 129).

A distopia é o contrário de utopia. Enquanto a utopia expõe o lugar perfeito, feliz, pacífico e a igualdade, na distopia procura apresentar um cenário que se reina o caos, o medo, a desigualdade, a alienação.

A aparência utópica em **Admirável mundo novo** existe por ser narrada uma sociedade projetada no futuro, aproximadamente no ano de 2.495, que não se submete a conflitos e que tem os valores, integrados por ela, aceitos pela massa. No entanto, ao decorrer da narrativa, fica evidente ao leitor que não se trata realmente de uma utopia – o que a torna uma falsa utopia – pelo fato de serem englobadas, a essa sociedade, indivíduos que são manipulados a crerem em determinados valores, a exercerem funções sociais estabelecidos antes mesmo de eles nascerem e obrigados a praticar certas

atividades impostas pela sociedade.

Os indivíduos da sociedade representada por esse romance utilizam uma substância nomeada de Soma. O uso dela é uma das atividades que imposta para os sujeitos realizarem. Essa droga age de forma que deixa quem o utiliza com uma sensação de conforto e uma leve perda de memória. O soma é um elemento utilizado para manipular as pessoas, pois ela auxilia a reiterar nos indivíduos a ilusão de felicidade:

Atualmente, tal é o progresso, os velhos trabalham, os velhos copulam, os velhos não têm um instante, um momento de ócio para furtar ao prazer, nem um minuto para se sentarem a pensar; ou se, alguma vez, por um acaso infeliz, um abismo de tempo se abrir na substância sólida de suas distrações, sempre haverá o soma, o deliciosa soma, meio grama para um descanso de meio-dia, um grama para um fim de semana, dois gramas para uma excursão ao esplêndido Oriente, três para uma sombria eternidade na Lua; de onde, ao retornarem, se encontrarão na outra margem do abismo, em segurança na terra firme das distrações e do trabalho cotidiano (HUXLEY, 2009, p. 100).

As personagens descritas na obra **Admirável mundo novo**, independente da classe social, ao se depararem com qualquer conflito ou se sentirem em um estado espiritual de depressão, ingerem o soma. O uso dessa droga serve para escapar de seus problemas. Dessa forma, os indivíduos não conseguem ficar sem utilizá-lo. O uso dessa droga ocorre diariamente, criando uma certa crise ao não ser ingerida:

– Mas é terrível – murmurou Lenina – É espantoso. Não devíamos ter vindo aqui. Tateou no bolso À procura do soma – e só então descobriu que, por um descuido sem precedentes, deixara o vidro na hospedaria. Os bolsos de Bernard também estavam vazios. Não restava a Lenina senão afrontar, sem socorro exterior, os horrores de Malpaís. Estes se abateram sobre ela, abundantes e rápidos. (HUXLEY, 2009, p. 178).

Com isso, o soma evita conflitos sociais e ameniza as dores cotidianas que o modo de vida dos sujeitos cria. Ele ainda tem a função de combater a solidão. Dessa forma, essa substância age da mesma forma que Benjamin (1995) descreveu o haxixe. Ao ser ingerido em grandes doses, o Soma cria alucinações:

Lenina, depois desse dia cheio de coisas estranhas e de horrores, sentia-se com direito a um descanso completo e absoluto. Mal chegaram à hospedaria, tomou seis comprimidos do meio grama de soma, deitou-se na cama e ao cabo de dez minutos vagava numa eternidade lunar. Passar-se-iam pelo menos dezoito horas antes que voltasse ao mundo real (HUXLEY, 2009, p. 221).

Aldous Huxley (1959), em um de seus ensaios sobre a obra **Admirável mundo novo**, faz algumas comparações entre o Soma e as drogas existentes na nossa sociedade. A primeira comparação feita por Huxley (1959, p. 104) tem como base o que Benjamin (1987a) explanou que, para Lenin, a religião é o ópio do povo. O romancista coloca que em

*Admirável Mundo Novo*, a situação inverte-se. O ópio, ou antes, o Soma, era a religião do povo. Como a religião, a droga tinha o poder de consolar e de compensar, criava visões de outro mundo, de um mundo melhor, dava esperança fortalecia a fé e promovia a caridade. (HUXLEY, 1959, p. 104-105, grifo do autor).

Nota-se que Huxley iguala o Soma ao ópio. Além disso, devido ao poder de criar alucinações, Huxley também irá comparar o Soma com a droga *LSD*:

Com o LSD-25 – dietilamida do ácido lisérgico –, os farmacologistas criaram recentemente com outro aspecto do Soma – um intensificador da percepção e um gerador de visões, que é, fisiologicamente falando, quase inofensivo. Essa droga extraordinária, que é eficaz em doses tão pequenas como cinquenta ou até vinte e cinco milionésimos de grama, tem a virtude – como o pexote – de transportar as pessoas para um outro mundo. Na maioria dos casos, o outro mundo a que o LSD-25 dá acesso é celestial (HUXLEY, 1959, p. 108).

Outra forma de alucinação em **Admirável mundo novo** é por meio dos cinemas sensíveis. Esse termo é utilizado na sociedade de **Admirável mundo novo** para designar ao local onde os indivíduos assistem filmes que lhe impulsionam a aguçar seus sentidos. Assim como o Soma, o cinema sensível procura transferir aos indivíduos sensações de prazer. Por meio do cinema sensível, os indivíduos vivenciam sensações como se fossem realidade, entretanto as percepções são totalmente sintéticas:

– Você vai ao Cinema Sensível hoje à noite, Henry? – perguntou o Predestinador-Adjunto – Ouvi dizer que o novo filme do Alhambra é magnífico. Há uma cena de amor sobre um tapete de pele de urso; dizem que é maravilhosa. Cada um dos pelos do urso é reproduzido. Os efeitos táteis mais surpreendentes (HUXLEY, 2009, p. 73).

Da mesma forma que em **Admirável mundo novo**, **A ilha**, romance publicado em 1962, projeta uma sociedade distópica com aparência utópica. A distopia é existente em Pala por se tratar de uma comunidade que vive uma falsa felicidade e possui diversos

conflitos, sendo esses conflitos em sua grande maioria motivados pelas diferentes ideologias religiosas e pelo desejo de conquistar o controle total da ilha.

O título dessa obra faz referência ao terreno em que o país fictício de Pala se situa. A narrativa descreve Pala como um local que possui hábitos diferenciados aos demais lugares do mundo. Dentre os hábitos está o de utilizar uma substância química que recebe o nome de *Moskha*. Essa substância possui o efeito de uma droga alucinógena. O *Moksha* contribui a reiterar a ilusão de felicidade, pois seu efeito cria um conforto nos indivíduos e projeta um mundo paralelo onde tudo está perfeito.

O uso dessa substância é motivado pelos que possuem o poder em Pala. Os indivíduos começam a usá-la quando entram na fase da adolescência por meio de um ritual de iniciação:

Esse ensinamento é iniciado na adolescência, paralelamente com o curso elementar adiantado. – Começa com a primeira experiência com o moksha? – Sim. Cheguei até a vê-lo em ação. – O Dr. Robert levou-o para assistir à ‘iniciação’ de ontem – explicou a diretora, – Devo dizer que fiquei impressionado – acrescentou Will. – Quando me lembro da minha educação religiosa... – Deixou a frase intencionalmente inacabada. – Como ia dizendo, os adolescentes recebem os dois tipos de educação (HUXLEY, 1971, p. 257).

A intenção do incentivo do uso dessa substância ocorre por ela auxiliar na manutenção do equilíbrio social. Por as pessoas desfrutarem de uma substância que as tornam felizes, esse fato faz com que se amenizem os conflitos sociais. Com isso, o *Moksha* é um elemento importante para criar uma aparência utópica para essa sociedade. Essa droga possui um efeito alucinógeno, agindo de forma com que as pessoas que a utilizam vivenciem sensações que não são comuns em seu dia a dia:

Uma provação marca o fim da infância e o ingresso na adolescência – explicou o Dr. Robert – Uma provação que os ajudará a compreender o mundo onde têm de viver e que os fará sentir a onipresença da morte e a precariedade fundamental de toda a existência. À provação segue-se a revelação. Dentro de alguns minutos esses rapazes e mocinhas terão a sua primeira experiência com o moksha [...] Graças ao moksha, foi incluído uma experiência da ‘coisa’ real – A ‘coisa’ real? – perguntou Will meneando a cabeça. – Gostaria de acreditar que isso existe. – Ninguém está lhe pedindo para acreditar – disse o Dr. Robert. A ‘coisa’ real não é proposição. É um modo de ser (HUXLEY, 1971, p. 203).

Nesse contexto, percebe-se, novamente, uma relação com o *LSD-25*. O *Moksha*, assim como o *LSD-25*, atua como um intensificador de percepções e um gerador de

visões.

Sobre as sociedades de **Admirável mundo novo** como em **A ilha**, verifica-se que, assim como na sociedade moderna, há uma auto-alienação. O Soma, o cinema sensível e *Moksha* são mecanismos utilizados para criar essa alienação. Os indivíduos são influenciados a utilizarem essas substâncias para, assim, serem mais facilmente manipuláveis.

#### 4 CONCLUSÃO

Após a análise dessas duas obras, evidencia-se que Aldous Huxley procurou transpor em seus romances um dos principais aspectos da modernidade, que é o do uso de substâncias narcóticas. Com base nos relatos de Walter Benjamin, verificou-se que o uso de substâncias é algo comum na modernidade. Mediante isso, verifica-se que, ao Huxley inserir tanto em **Admirável mundo novo** como em **A ilha** indivíduos dependentes de substâncias narcóticas, ele está fazendo uma arguição sobre o que vinha ocorrendo durante a modernidade.

Ao igualar, em seu ensaio, o Soma com o ópio, Huxley está contextualizando em sua obra o fato do ópio estar sendo utilizado de forma rotineira em nossa sociedade, visto que, como Buck-Morss (1996) expôs, o ópio era a principal droga desse período. Isso também se sucede ao ser colocado o Soma e *Moksha* com os mesmos efeitos do *LSD-25*.

Tolstoy (1981, p. 76), em um de seus textos com abordagens históricas, relata que na Rússia bolchevista uma forma de aliviar a solidão e a tensão existente nesse período era por meio das drogas. Os narcóticos eram utilizados, principalmente, pelos funcionários do governo que, devido ao excesso de trabalho, não tinham outra forma de alívio a não ser pelo uso dessas substâncias.

Dessa forma, a escolha por inserir em seus romances o uso de narcóticos não faz alusão apenas à modernidade. Ela reflete acontecimentos históricos que estavam ocorrendo no período que essas obras foram escritas. Esse fato fica corroborado nos romances, em que as drogas também serviam de alívio à tensão vivida pelos indivíduos da sociedade. Em **Admirável mundo novo**, o uso da droga fica mais característico, pois a sociedade representada nesse romance tratava-se de uma nação totalitarista, assim

como a Rússia bolchevista. Além disso, o soma, além de aliviar a tensão e a solidão, é usado como forma de controle e manutenção social.

***THE ANESTHETIC EXPERIENCES IN THE MODERNITY: a study of Aldous Huxley novels***

**ABSTRACT**

*It is recurrent in studies of Walter Benjamin approach regarding anesthetic experiences. Benjamin exposes the subject in his studies by seeking to portray the anesthetic experiences are recurrent in modern times and they occur through the use of chemicals. Based on Benjamin, this study is to attempt to analyze works of a writer which works is included in modernity seeks to show how the issue of drug use is inserted into your text. The writer in question is Aldous Huxley. This article will through two moments. The first moment is dedicated to making a survey about Walter Benjamin's view of the anesthetic experiences and the second analyzes the works **Brave New World**, published in 1932, and **Island**, published in 1962, by Aldous Huxley.*

**Key-words:** *Walter Benjamin. Aldous Huxley. Modernity.*

**REFERÊNCIA**

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 3. ed. Brasiliense: São Paulo, 1987b. v. 1. p. 165-196.

BENJAMIN, W. Imagens do pensamento. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. 5. ed. Brasiliense: São Paulo, 1995. p. 143-277.

BENJAMIN, W. O surrealismo: o último instantâneo da inteligência européia. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 3. ed. Brasiliense: São Paulo, 1987a. v. 1. p. 21-35.

BACZKO, B. Utopia. In: ROMANO, R. **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: IN-CM, 1989. v. 5. p. 67-10.

BUCK-MORSS, S. Estética e anestésica: o “ensaio sobre a obra de arte” de Walter Benjamin reconsiderado. **Travessia – revista de literatura**, Florianópolis, n. 33, p. 11-41, ago./dez. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/articloe/view/16568/15124>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

ENCICLOPÉDIA Barsa. 10. ed. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1973. v. 13.

HUXLEY, A. **A ilha**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

---

VELOSO JÚNIOR, C. M. As experiências anestésicas na modernidade: um estudo dos romances de Aldous Huxley. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 121-131, dez. 2015.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009.

HUXLEY, A. **Retorno ao admirável mundo novo**. São Paulo: Círculo do livro, 1959.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

TOLSTOY, N. **A guerra secreta de Stálin**. Tradução de Aulyde Rodrigues. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

*Recebido em:* 31 jul. 2015.

*Avaliado em:* 15 set. 2015.

*Publicado em:* 31 dez. 2015.

#### Como referenciar este artigo científico:

VELOSO JÚNIOR, Cláudio Marcos. As experiências anestésicas na modernidade: um estudo dos romances de Aldous Huxley. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 121-131, dez. 2015.

VELOSO JÚNIOR, C. M. As experiências anestésicas na modernidade: um estudo dos romances de Aldous Huxley. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 121-131, dez. 2015.

## REDES EDITORIAIS AFRO-BRASILEIRAS: linhagens e procedimentos

Ana Cláudia Muniz Soares VALÉRIO<sup>1</sup>Luiz Henrique Silva de OLIVEIRA<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa no âmbito da iniciação científica realizada no CEFET-MG. Com o objetivo de estudar a trajetória evolutiva do romance afro-brasileiro, é analisado o papel das redes de edição para a consolidação e permanência desta linhagem narrativa em nossa literatura.

**Palavras-chave:** Redes editoriais. Linhagens. Procedimentos.

## 1 PALAVRAS INICIAIS

Este trabalho resulta de uma pesquisa no âmbito da iniciação científica realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Esta pesquisa examina a trajetória evolutiva do romance afro-brasileiro, analisando o papel das redes editoriais articuladas por este coletivo populacional. A hipótese é a de que as redes foram decisivas para a consolidação e permanência desta linhagem narrativa em nossa literatura. Cinco elementos definem a chamada literatura afro-brasileira: autoria; ponto de vista; temática; linguagem; e leitor (DUARTE, 2008). As redes editoriais auxiliaram a formar um dos elementos indispensáveis a esta literatura: o leitor afro-brasileiro. Também foi levado em conta o conceito de “sistema literário” (CANDIDO, 1959). Esta pesquisa fundamenta sua perspectiva de abordagem num referencial teórico interdisciplinar, partindo de contribuições dos Estudos Literários, da História, da Sociologia e dos Estudos Culturais. A pesquisa, portanto, será predominantemente bibliográfica, levando em conta as fontes de apoio teórico e o *corpus* literário.

Antonio Candido (1959) propõe o conceito de sistema literário, na formação da

<sup>1</sup> Graduanda em Letras – Tecnologias de edição – pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e graduanda em Fotografia – Tecnólogo pela Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC). Participa do PIBIC no CEFET-MG. Membro do Grupo de Estudos de Processos de Criação e Circulação de Produtos Editoriais Luso-Afro-Brasileiros (GEPCC-PELAB), do CEFET-MG.

<sup>2</sup> Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (2013) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também realiza pós-doutoramento. Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Autor de **Poéticas negras** (2010) e **Negrismo** (2014).

literatura brasileira, um estudo de investigação do processo de constituição desse sistema no Brasil, sua formação. Candido procura, com esse conceito, apontar, em seu livro **Formação da literatura brasileira**, de 1959, o surgimento das obras não como fenômeno pontual, expressão individual, mas como um evento de natureza sociológica, relacionado ao contexto social e/ou ideológico em que as obras foram formadas.

Ao tratarmos de apropriações da teoria de Candido (1959) na área de literatura, percebemos, com nossa pesquisa, um processo de inclusão do afro-brasileiro como participante decisivo na formação de nossa literatura, a partir de vários fenômenos sociológicos, as redes editoriais afro-brasileiras. Por redes editoriais afro-brasileiras entendemos o papel da imprensa negra, responsável por formar diversos intelectuais e escritores; os coletivos e séries literárias, como o Quilombhoje e Cadernos Negros, respectivamente, os quais reuniram escritores experientes e jovens em mais de trinta e cinco edições; as publicações dos próprios autores, as quais parecem destoar das linhas de atuação de editoras comerciais; e o apoio de editoras especializadas no campo da literatura afro-brasileira, como Mazza, Selo Negro e Nandyala.

O que parece sugerir, então, é que estes fenômenos são relacionados – sistema de obras em torno de uma nacionalidade e formação de grupos de produtores e receptores. Com estabelecimento de formas de produção, circulação e recepção literárias há um período de afirmação da identidade negra, em diversos âmbitos da vida social.

Para Antonio Candido (1959), além das características internas (língua, temas, imagens), existem elementos de natureza social e psíquica, organizados do ponto de vista cultural, que se manifestam no tempo e no espaço e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre estes elementos, o estudioso defende o tripé “autor, obra, público” para a formação do sistema literário:

a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, fornecendo os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos) que liga uns a outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece, sob este ângulo como sistema simbólico (CANDIDO, 1971, p. 23).

Contudo, a considerarmos o tripé proposto por Candido (1959), notamos que falta ainda destacar mais um elemento, talvez o elemento de ativação desta tríade. Em

nossa pesquisa, percebemos que, do ponto de vista da conformação da literatura afro-brasileira, as redes editoriais negras cumpriram decisivos papéis, com destaque para: a integração entre produtores e leitores; a criação de meios para a descoberta de autores; a viabilização de publicações de várias ordens; a criação de espaços de fala e reivindicação na cena pública; a formação do público leitor negro; e a garantia de existência de grupos menores, determinadas linhas temáticas e procedimentos literários.

A visão de Candido (1959) adota um critério classificatório, qual seja a constituição da literatura como atividade regular na sociedade, mas o que vemos no âmbito da produção literária dos afrodescendentes (materializada em livros ou não) é a dificuldade de uma continuidade imposta pelo preconceito, pela pobreza, pelos dilemas sociais e pela resistência do mercado editorial em absorver uma produção literária outra e capaz de questionar os pilares da nação. Considerando o sistema literário de Candido (1959), só se permite afirmar a existência de uma literatura afro-brasileira a partir de **Cadernos Negros**<sup>3</sup>, justamente porque o sistema se estabelece como atividade regular. E como um coletivo oprimido ao longo da história consegue se articular perenemente? Como passar por cima de Estado Novo, ditadura militar e outros momentos autoritários?

Será, justamente, o surgimento dessas redes editoriais específicas que romperá a dificuldade de se ter uma produção regular, por desejo de resgatar a história do povo negro, passando pela memória de luta contra a escravidão, com a denúncia do preconceito e suas consequências, até chegar à discussão do lugar do negro na sociedade de classes, focando em seu valor, sua ancestralidade e com o objetivo fundamental de fornecer educação para essa parcela da sociedade tão prejudicada.

Então, autor, obra e público se unem às redes editoriais, sejam elas perenes ou não, mas, em conjunto, sempre presente na história brasileira, para que se forme o sistema literário afro-brasileiro, uma organização que não impede o surgimento de obras diversas em toda sociedade.

Por redes de edição, entendemos aqui um conjunto de esforços múltiplos no campo da escrita, os quais viabilizaram espaço para a escrita do sujeito negro. Dentre essas redes, destacamos: o periodismo exercido por afrodescendentes nos jornais

---

<sup>3</sup> A série **Cadernos Negros**, criada em 1978, é o principal veículo, no Brasil, de produção literária afro-brasileira. A publicação nasceu da necessidade de visibilizar o negro, torná-lo protagonista da sua própria história. No projeto inicial estão os escritores Cuti e Hugo Ferreira. Desde 1983, a publicação anual dos **Cadernos Negros** é viabilizada pelo grupo Quilombhoje e a colaboração de diversos escritores e poetas.

diversos desde o século XIX (a chamada **Imprensa Negra**); os coletivos de escritores; como o **Quilombhoje**; as séries literárias, como os **Cadernos Negros**, já em sua 36ª edição; a atuação das editoras especializadas, como **Selo Negro/Summus**, **Mazza** e **Nandyala**; e as edições dos próprios autores. Todos esses foram iniciativas determinantes tanto para a gestação de intelectuais e romancistas negros, quanto para o surgimento de textos diversos pelo segmento étnico em questão.

Estas redes de edição irão subverter a ordem no campo editorial estabelecido, que não cediam espaço aos textos de marcas identitárias negras, pois estes não atendiam às necessidades e interesses de tradição ocidental etnocêntrica e hegemônica. Ao ceder espaço aos autores negros, as redes editoriais formam um novo segmento de escritores, leitores e obras, contribuindo para a construção da identidade de um povo, compondo outra face para a literatura nacional. Todos esses exemplos configuram o resultado da atividade de grupos que optam por modificar o sistema brasileiro de produção cultural. Suas produções reivindicam a inscrição de suas vozes, experiências e ancestralidade no espaço que também os pertence, apesar da tradição de preconceitos e dificuldades impostas a eles.

O conteúdo presente nestas redes editoriais aborda a luta contra a dura realidade de injustiças sociais, rompendo contra o lugar comum estabelecido pela cultura dominante ao negro até então. Tratar das questões sociais dos afro-brasileiros é, nessa medida, missão e função dessas organizações editoriais. Elas irão reivindicar direitos, valorizar a cultura negra, buscar a educação dessa população, ressignificar imagens, combater estereótipos e divulgar os heróis negros de nossa história. Conseqüentemente, procuram desenvolver uma espécie de “**gostar-se negro**”.

As redes editoriais afro-brasileiras, acreditamos, irão oferecer, muitas vezes, o primeiro contato de negros com poesias, textos e histórias de temática negra, ao colocar em circulação essas produções em jornais ou livros. A **Frente Negra Brasileira**, por exemplo, ao buscar a educação para essa parcela da população tão prejudicada, ajudou na conscientização maior do negro como pessoa de valor e com potencial para ser o que almejasse. O coletivo de escritores **Cadernos Negros** representa a luta para a superação das desigualdades raciais, em um percurso de vinte sete anos de produção coletiva de autores afro-brasileiros. E as editoras especializadas, como Mazza, Selo Negro e Nandyala, que alteram a ordem do mercado e dão espaço para que autores negros

representem seu povo e mostrem seu valor, além das edições dos próprios autores, foram e são de grande importância para a representatividade do negro na sociedade brasileira. A intelectualidade negra cresceu à medida que as publicações aumentavam e alcançavam mais esse grupo, mostrando e dando oportunidade para o negro acreditar em si. Nasce, com a produção literária negra, a esperança dessa população.

Vamos, portanto, analisar o papel de algumas dessas redes.

## 2 A IMPRENSA NEGRA

A **imprensa negra** caracterizou-se por ser um órgão jornalístico organizado por negros, que se posicionou frente à sociedade dominante, para dedicar-se a essa população, a partir do século XX, período ulterior à abolição da escravatura no Brasil.

Nesse momento, após três décadas de liberdade, a comunidade conseguiu articular-se socialmente para buscar espaço, reivindicar direitos e apresentar ideias. Segundo Roger Bastide (1973), os jornais publicados procuravam, primeiramente, agrupar os homens de cor, dar-lhes senso de solidariedade, encaminhá-los, educá-los a lutar contra o complexo de inferioridade, superestimando seus valores, além de exaltarem a importância de seus eventos e agremiações sociais.

Os jornais, que constituem a **imprensa negra**, surgiram porque os negros, que não tinham sua própria imprensa, queriam comunicar suas reivindicações, o que os outros jornais não aceitavam. Evidencia-se, então, que o negro não era tratado em pé de igualdade com o branco.

Em geral, grande parte dos jornais tinha vida curta ou periodicidade inconstante, por serem mantidos pelos escassos recursos dos grupos negros, identificando, assim, a também instabilidade socioeconômica desses grupos. Grupos que representavam uma contribuição significativa pelos interesses nos problemas dos negros empobrecidos.

Tais problemas se caracterizavam, principalmente, pela existência do preconceito e a situação miserável da raça, que está em grande parte ligada à cor de pele. O preconceito de cor era notado na vida profissional, no ambiente escolar, na rua, nos ambientes de lazer etc. E, mesmo que, às vezes, sem forma evidente, “o fato é que o preto, com ou sem razão, sente que sua ascensão na escala social é perturbada pela existência de tal preconceito” (BASTIDE, 1973, p. 137).

Essas situações desenvolveram no negro um complexo de inferioridade e o objetivo da imprensa era dar ao negro confiança em si mesmo, fazer desaparecer esse sentimento de inferioridade. Por isso houve, então, a valorização de tudo o que é negro e a valorização fundamental da educação do negro.

A presença, nos jornais, de artigos históricos, biografias de grandes homens, seção literária, tem grande importância, como afirma Bastide (1973). Atingiram o objetivo de mostrar à cena pública a inteligência do negro brasileiro. A abundância de poemas, contos, crônicas foi capaz de fazer nascer no leitor um clima de otimismo para as futuras possibilidades da raça. As páginas de protestos fizeram-se páginas de esperança de uma raça.

Como exemplos da atuação desses jornais, optamos por analisar brevemente alguns deles.

## 2.1 O Menelick

Em 1915, em plena Primeira Guerra Mundial, fundado pelo poeta negro Deocleciano Nascimento, surge o primeiro jornal negro: **O Menelick**. O título se deve “[...] ao fato da Etiópia ter sido o primeiro país independente da África, e Menelick um de seus imperadores, além do fato de que no Brasil, principalmente em São Paulo, os italianos apelidaram os negros de ‘menelick’”. (FERRARA, 1985, p. 200).

O jornal **O Menelick** teve grande repercussão em São Paulo. Ele se intitulava, em suas páginas, como um “órgão noticioso, literário e crítico dedicado aos homens de cor” (O MENELICK, 1916, p. 1). Como podemos notar, na edição de 1º de janeiro de 1916<sup>4</sup>, há a presença da carta ao leitor, um conto e uma poesia.

O conto, de tema **Episódio da Revolta da Ilha de São Domingos** e autoria de Marcus Primus (1916, p. 1-2), relata a revolta de São Domingos ou Revolução Haitiana, que contribuiu para a independência do Haiti, proclamada em 1804. Influenciada pela Revolução Francesa, essa independência aconteceu em um período de conflito brutal na colônia de Saint-Domingue, levando à eliminação da escravidão, por isso foi uma revolta de escravos bem-sucedida. Como podemos ver no trecho:

---

<sup>4</sup> Ver Anexo 1, p. 147.

aquella turba, louca pelo desejo da liberdade – liberdade, esta palavra santa que todos os captivos ao ouvirem-na estremeçam, desejam-na ardentemente, que sacrificam-se por ella, dando até a própria vida! Que é tudo para elles. Que é Deus, mãe, família, pátria, tudo! Esta faz despertar em seus ânimos exaltadoso instinto sanguinario que estava sofregado por brutos. (PRIMUS, 1916, p. 1).

O leitor, então, toma conhecimento de um momento histórico, com a ajuda do jornal, que mostra que a construção de movimentos de libertação e poder são possíveis, já que o passado ajuda a compreensão e construção do futuro.

O conto também mostra ao leitor um contexto parecido com aquele vivido por ele, o negro, por ter características sociais e políticas de desigualdade. E a luta contra esse preconceito racial é avivada pelo pensamento da possível superação por parte do negro.

**O Menelick** (1916) estreia a imprensa negra, trazendo à tona as desigualdades raciais existentes, informando e dialogando com a população através de denúncias sobre a discriminação. Seja ela vinda por meio de um conto ou uma notícia.

## 2.2 O alfinete

**O Alfinete** foi editado pela primeira vez em 1915, com periodicidade quinzenal. Em seguida, foi retomado em 1918, perdurando até 1921, com periodicidade mensal. Era um espaço aberto para a expressão de ideias da comunidade, com objetivos de estabelecer um certo padrão para o comportamento dos negros. **Alfinetando** de diferentes formas, exercia controle social através do mexerico e das críticas. (FERRARA, 1985, p. 200-201). Configurando uma característica comum em grande parte dos jornais da imprensa negra, a prescrição de condutas e o incentivo a determinadas ações sempre estavam presentes em **O Alfinete**. Como por exemplo:

### Carta sem cor

Devemos nos preocupar menos com o passado da raça, tratando agora de educá-la, preparando-a para as formidáveis lutas de amanhã.  
O passado foi horrível e o presente péssimo; que devemos esperar do futuro?  
Tudo, se tivermos o livro por escopo; nada se continuarmos o culto das tabernas! (FLORENCIO, 1921, p. 2-3).

A primeira edição do jornal **O Alfinete**, de 8 de maio de 1915, em São Paulo,

mostra a presença de motivações literárias. A coluna **Arquivo do Alfinete**<sup>5</sup> (O ALFINETE, 1915, p. 5) sugere que os títulos são textos recolhidos nos grupos negros para futura publicação no próprio jornal, configurando, assim, um arquivo literário de autores que anteriormente não tinham essa ajuda e motivação. E, logo em seguida, a presença de um conto, com temática melancólica, mas com uma escrita admirável. É a página de **O Alfinete** mostrando valorizar a escrita negra.

### 2.3 Clarim da Alvorada

**O Clarim da Alvorada** surgiu em janeiro de 1924, mas circulou até abril do mesmo ano com o nome **O Clarim**. Fundado pelos jovens militantes Jayme de Aguiar e José Correia Leite, era editado na cidade de São Paulo, mas também teve circulação em outras cidades do interior e outros estados, como por exemplo: Botucatu, Sorocaba, Rio de Janeiro e Bahia.

**O Clarim da Alvorada** fez parte de uma nova fase da imprensa negra, pois naquele momento a imprensa passou a contar com jornais estáveis e com uma tiragem maior do anteriormente. **O Clarim da Alvorada** procurava trazer notícias e opiniões de negros intelectualizados que problematizavam o papel do negro, relacionando-o na construção da nação brasileira. Segundo Francisco (2008, p. 4), “Na edição de junho de 1924, Moyses Cintra fala da educação e da necessidade de uma sociedade beneficente para negros”, a saber:

Dentre taes promessas que os senhores leitores tiveram a oportunidade de ler, em nossos números passados, é que sempre temos preocupado proclamar que necessitamos formar sociedades beneficentes, educativas para que, não vivamos por mais tempo em completo atrazo, como até presentemente.

Tudo isso por causa do nosso desleixo... Portanto, quanto antes devemos pensar que não temos sociedades que tratem dos nossos interesses, que é de crenças uma verdadeira união. [...] (O CLARIM, 22 jun. 1924 apud FRANCISCO, 2008, p. 4).

Em muitos artigos do jornal, a educação é valorizada e tida como o caminho para a ascensão social dos negros, comumente eram invocados os exemplos de Luiz Gama, José do Patrocínio, Cruz e Souza, dentre outros, como símbolo da importância da

---

<sup>5</sup> Ver Anexo 2, p. 148.

educação.

#### 2.4 A voz da raça

Fundado em 1933, circulando até 1937, porta voz da **Frente Negra Brasileira**, **A voz da raça** é apontado pela historiografia, segundo Alex Benjamim de Lima, como um dos jornais mais importantes e significativos no meio negro, por sua organização, estrutura, prestígio político-social e longevidade.

Benjamim afirma que, ao longo de sua existência, **A voz da raça** se esforçava em divulgar e arregimentar a coletividade negra em prol da inclusão por meio da valorização étnica, além de um nacionalismo que perpassara questões como a história e memória do negro como protagonista.

A entidade **Frente Negra** editava o **A voz da raça**, um jornal com lema “**Deus, pátria, raça e família**” e o jornal era considerado o porta voz da Frente Negra. Diante disso, analisaremos brevemente o papel desta entidade como rede editorial. A **Frente Negra Brasileira (FNB)**, considerada a maior e mais importante entidade negra após a abolição da escravatura, surgiu em 1931 sob a presidência de Arlindo Veiga do Santos. Como uma associação recreativa e beneficente, exercia atividades na esfera política. Em um cenário onde também florescia a imprensa negra, a FNB tinha como princípio a missão de resguardar a integridade do cidadão negro brasileiro.

Além das discussões políticas em suas reuniões, ela vislumbrava, na educação, a solução para os problemas da “**gente de cor**” na sociedade brasileira. Concebia a educação como a maneira para o negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, habitá-lo para a vida profissional, conscientizar-lhe melhor dos seus problemas e combater o preconceito.

Surgiram filiais em alguns estados do Brasil, não significando, porém, maior centralização institucional. A ideia da Frente Negra era transformar São Paulo em pólo de disseminação de um projeto político e social que tinha como finalidade ser rigorosamente brasileiro. A conscientização proposta do que era raça e do que era raça brasileira caracterizava uma aproximação com a maneira de o regime nazista alemão louvar seus arianos.

À medida que a FNB adquiria maior representatividade no cenário nacional,

surgiu a ideia de se transformar em partido político, conseguindo em 1936, depois de um longo processo de pressão política. Mas, em 1937, o Estado Novo de Getúlio Vargas cessou a legalidade dos partidos políticos.

Em quase todas as edições, encontrava-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e a necessidade de ela instruir-se: “Negros, negros, ide para a escola, aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida” (A VOZ DA RAÇA, 3 fev. 1934, p. 4 apud DOMINGUES, 2008b, p. 523).

### 3 CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO PROMOVIDAS PELA FNB

O departamento de Instrução, também chamado de **Departamento de Cultura ou Intelectual**, foi o maior e mais importante departamento da FNB. Era responsável pela área educacional e conclamava: “Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com suas aspirações” (A VOZ DA RAÇA, 28 out. 1933, p. 2 apud DOMINGUES, 2008b, p. 522). O conceito de educação da entidade era amplo: compreendia tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação de cultura e moral do indivíduo. (DOMINGUES, 2008b, p. 522). Já o conceito de instrução era mais específico: de alfabetização ou escolarização, de acordo com Petrônio Domingues (2008b, p. 522).

Assim, a FNB criou várias escolas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, além de escolas primárias, de língua e de música. O “curso de alfabetização funcionava na sede da entidade. Era destinado a todos os negros (‘menores’ e ‘adultos’), associados ou não à entidade, no período noturno” (DOMINGUES, 2008b, p. 524). Em 1934, passou a oferecer, também, o curso primário. Os professores eram tidos como “‘mestres sacerdócios amáveis’, [...] ‘fiéis discípulos [...] a luz do saber’” (A VOZ DA RAÇA, 27 jun. 1933, p. 3 apud DOMINGUES, 2008b, p. 523).

De acordo com Petrônio Domingues (2008b), “As lideranças fretenegrinas valorizavam a prática da leitura. O livro e a biblioteca eram concebidos como valiosos instrumentos de elevação intelectual e cultural da ‘população de cor’” (DOMINGUES, 2008b, p. 528). Segundo o autor, Rajovia havia expressado no jornal **A voz da raça** que “‘Hoje, admiravelmente se vê desde o menino até o adulto receber o livro como um pão

celestial” (A VOZ DA RAÇA, 8 jul. 1933, p. 2 apud DOMINGUES, 2008b, p. 528). A importância do livro era também defendida por João B. Mariano que acreditava que “para a vitória final da raça negra no Brasil, duas coisas são indispensáveis: o livro e a união” (A VOZ DA RAÇA, 17 jun. 1933, p. 4 apud DOMINGUES, 2008b, p. 528).

A FNB também organizou uma biblioteca, por meio de doações dos associados. Lançaram campanha para a criação de uma biblioteca infantil, cogitaram criar um centro de estudos e, “Por fim, ventilaram de criar um ‘Clube dos Intelectuais’, para reunir ‘estudiosos’, ‘poetas, jornalistas ou escritores’ negros. Além de espaço de intercâmbio social e cultural, o Clube almejava garantir a publicação tanto de um de um jornal literário como de livros dos intelectuais negros” (A VOZ DA RAÇA, ago. 1937, p. 1 apud DOMINGUES, 2008b, p. 529).

#### 4 CADERNOS NEGROS

A primeira edição dos **Cadernos Negros** foi lançada em 1978, em um contexto de muitas mudanças no Brasil. O fim dos anos de chumbo, o fim da ditadura militar, com estabelecimento do Ato Institucional N-5 (AI-5) e em ano de eleição, os sindicatos e movimentos estudantis estavam em período de reconstrução ideológica e de luta política. Além disso, marcava noventa anos de assinatura da Lei Áurea.

O negro, nessa época, começava a entrar nas universidades, permitindo, assim, o maior contato com a produção cultural: cinema, literatura, teatro – o que sua geração anterior tinha com mais dificuldade.

Com esse momento de engajamento político e envolvimento com bens culturais, nasceu a necessidade de auto-reconhecimento, do encontro com as raízes, de busca de identidade. Entretanto, esses jovens universitários eram exceções, pois a grande maioria da juventude negra ainda não tinha acesso aos bens culturais.

O jovem negro que entrava nas universidades e não encontrava ali representantes de seu povo na literatura, na sociologia, nos estudos históricos se pergunta o porquê dessa realidade. O senso comum, até então, era de que o negro não produzia literatura e conhecimento. Apesar de existirem exemplos dessa produção literária, como Solana Trindade, Abadias Nascimento, Lino Guedes, entre outros, isso não era o bastante. O negro queria estar além da presença como temática, ele ansiava por ser agente da

construção de sua trajetória na literatura. Havia a necessidade de ser a própria voz e ser voz daqueles que não tinham voz.

Os estudantes que queriam fazer sua própria literatura encontraram, no caminho, opositores. Pessoas que afirmavam que não havia preconceito no Brasil. E, mesmo dentro do movimento negro, havia quem dissesse que literatura era coisa de burguês. Mas, mesmo em meio a tanta oposição, Cuti<sup>6</sup> e seus companheiros seguiram em frente, para que o negro se representasse e para que o branco fosse visto de outro ponto de vista.

Nasceu, então, **Cadernos Negros**, em meio à necessidade de autorretratação e efervescência político-cultural. A ideia de **Cadernos** era exatamente para a produção literária feita por negros, para reproduzirem seu cotidiano, suas dores, amores, ideais; para que pudessem experimentar estilos e formas de literatura.

O nome **Cadernos Negros** surgiu pelo fato de que Carolina Maria de Jesus<sup>7</sup>, que tinha morrido em 1977, escrevia em cadernos. Cadernos representavam força para eles, que também escreviam em cadernos. Então, a antologia de poesias feita por afrodescendentes chamou-se **Cadernos Negros**. A primeira publicação contou com a participação de Celinha, Oswaldo de Camargo, Eduardo de Oliveira, entre outros. O lançamento do primeiro número dos **Cadernos** aconteceu no Festival Comunitário Negro Zumbi, em Araraquara, com a presença de duas mil pessoas naquele ano de 1978. Mas houve também o lançamento voltado pra um público de caráter unicamente literário, com 50 pessoas, em um ambiente frequentado pela elite cultural.

Apesar da afinidade ideológica de Cuti e Hugo, houve o momento de trilharem caminhos diferentes. Hugo era visto por alguns membros do grupo como panfletário, por não desagregar a literatura da política, por seu desejo que os **Cadernos** alcançassem o público não-formado apenas por universitários e que os textos publicados não fossem

---

<sup>6</sup> Cuti é pseudônimo de Luiz Silva. Nasceu em Ourinhos/SP, em outubro de 1951. Formou-se em Letras (Português-Francês) na Universidade de São Paulo, em 1980. Mestre em Teoria da Literatura e Doutor em Literatura Brasileira pelo Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp (1999/2005). Foi um dos fundadores e membro do Quilombhoje-Literatura, de 1983 a 1994, e um dos criadores e mantenedores da série Cadernos Negros, de 1978 a 1993.

<sup>7</sup> Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento/MG, em 1914, e faleceu em São Paulo/SP em 13 de fevereiro de 1977. Foi autora de diários e romances e também poeta. Sua escolaridade se resume aos dois anos que frequentou o Colégio Allan Kardec, em 1923 e 1924. Carolina revelou através de sua escritura a importância do testemunho como meio de denúncia, da desigualdade social e do preconceito racial. Sua obra mais conhecida, com tiragem inicial de dez mil exemplares, esgotados na primeira semana, e traduzida em 13 idiomas nos últimos 35 anos é "Quarto de Despejo – Diário de uma favelada". Após sua morte, são editadas obras escritas entre 1963 a 1977, das quais a mais significativa é Diário de Bitita, com suas memórias de infância e juventude, inicialmente lançada na França.

somente de autores já conhecidos.

Os autores dos **Cadernos** se reuniam para discutir os próprios textos, que seriam publicados, e textos de outros autores, discutindo, assim, literatura. Esse grupo de discussão era formado por Cuti, Oswald de Andrade, Abelardo Rodrigues e Paulo Colina. Desses encontros nasceu o nome **Quilombhoje**, para o grupo que discutia o papel do negro na literatura brasileira. O **Quilombhoje** tinha atividades separadas dos **Cadernos**, mas mantinham relação estreita, pois os autores escreviam para os **Cadernos** e discutiam suas produções no grupo. Novatos do grupo que foram surgindo, começaram a ajudar Cuti nos **Cadernos Negros**. Divulgavam mais os **Cadernos** e tornaram-no mais popular, juntamente com o **Quilombhoje**. Com o passar do tempo e com algumas divergências, o **Quilombhoje** iniciou em 1983 uma nova formação.

Um tempo depois, cada membro do grupo teve a oportunidade de publicar seu livro individualmente, feitos de forma cooperativa, sem patrocínio. Postura que perdura até os dias de hoje.

A série **Cadernos Negros** representa a possibilidade de autores afrodescendentes publicarem seus textos, de forma econômica e organizada por pessoas de interesse em comum, superando limites existentes no mercado editorial e inspirando novas gerações de leitores e escritores no Brasil. A importância histórica e social que ele tem na literatura afro-brasileira se dá pela força dos negros na literatura brasileira que revelou e revela. Através do **Quilombhoje** e dos **Cadernos Negros**, mulheres e homens têm perpetuado a cultura e a raiz afro-brasileira. Exercendo papel de resistência, arma de luta.

## 5 PALAVRAS FINAIS

Neste momento da pesquisa, ainda nos falta analisar o papel das editoras especializadas, como **Selo Negro**, **Mazza** e **Nandyala**. Falta-nos também analisar o impacto das publicações dos próprios autores para a configuração das redes editoriais negras. Porém, provisoriamente, os resultados dessa pesquisa apontam que as redes de edição, se pensadas enquanto articulações no tempo e espaço, contribuíram para a alteração do cenário editorial brasileiro. Ainda que de maneira tímida, mesmo após a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inclui o ensino sobre História e Cultura Afro-

Brasileira nas escolas do Brasil, encontramos maior quantidade de textos escritos por afro-brasileiros. É preciso fortalecer essas redes editoriais por meio não só da ampliação do público leitor, mas também por meio de políticas públicas setoriais no âmbito da diversidade cultural.

### ***AFRO-BRAZILIAN EDITORIAL NETWORKS: lines and procedures***

#### **ABSTRACT**

*This work results from a survey as part of the scientific research conducted at CEFET-MG. In order to study the evolutionary trajectory of african-Brazilian novel is analyzed the role of edition of networks for the consolidation and permanence of this narrative line in our literature.*

**Keywords:** *Editing networks. Lineage. Procedures.*

#### **REFERÊNCIAS**

ARQUIVO PÚBLICO DE SÃO PAULO. Acervo. Repositório digital. Bibliográficos e periódicos. Jornais e revistas. Disponível em: <[http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/jornais\\_revistas](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/jornais_revistas)>. Acesso em: 10 set. 2014.

BASTIDE, R. **Estudos afro-brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. p. 1. [recurso eletrônico]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. São Paulo: Martins, 1959.

CANDIDO, A. **A formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 4. ed. São Paulo: Martins, 1971. 2 v.

DOMINGUES, P. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008a.

DOMINGUES, P. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517-534, set./dez. 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>>. Acesso em: 10 set.

---

VALÉRIO, A. C. M. S.; OLIVEIRA, L. H. S. de. Redes editoriais afro-brasileiras: linhagens e procedimentos. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 132-148, dez. 2015.

2014.

DUARTE, E. de A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 31, p. 11-23, jan./jun. 2008. Disponível em: <file:///E:/Documents/Downloads/Dialnet-LiteraturaAfrobrasileira-4846151.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

FERRARA, M. N. A imprensa negra paulista (1915/1963). **Rev. Bras. de Hist.**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 197-207, mar./ago. 1985. Disponível em: <file:///E:/Documents/Downloads/miriamferrara%20(4).pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

FLORENCIO, B. Carta sem cor. **O Alfinete**, São Paulo, Ano 4, n. 77, 11 nov. 1921, p. 2-3. (Os documentos originais pertencem ao acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo).

FRANCISCO, F. T. R. Reinventando a raça: formulações identitárias nas páginas de O Clarim da Alvorada. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS (ANPHLAC) (Org.). ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC, 8., 2008, Vitória/ES. **Anais eletrônicos...** Vitória/ES: ANPHLAC, 2008. p. 1-22. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/flavio\_thales\_ribeiro\_francisco.pdf>. Acesso em: 07 out. 2014.

O ALFINETE. Jornal de crítica de publicação quinzenal. São Paulo, Ano 1, n. 1, 8 maio 1915. 6 p. (Os documentos originais pertencem ao acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo. [Fundo] Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. São Paulo, [Data coleção] 1915-1915). Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uploads/acervo/periodicos/jornais/BR\_APESP\_IH\_GSP\_003JOR51305.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

O MENELICK. Jornal de origem mensal, noticioso, literário e crítico dedicado aos homens de cor. São Paulo, Ano 1. n. 3., 1 jan. 1916. 4 p.

PRIMUS, M. Episódio da Revolta da Ilha de São Domingos. **O Menelick**, São Paulo, Ano 1. n. 3., 1 jan. 1916. p. 1-2.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-193, jan./abr. 2004.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – [Jornal] O Menelick (1916)

BRAZIL Capital, 1.º de Janeiro de 1916 E. DE S. PAULO

# O MENELICK

Orgem mensal, noticioso, litterario e critico dedicada aos homens de cor

ANNO 1 | Redactor - Chefe : Deocleciano Nascimento | Redactor - Secretario : Geraldo de Souza | V. 3

---

**Salve! Salve! Salve 1916!**  
Gentis leitoras e leitores

O «Menelick» deseja-lhes Boas Festas e que em vossos labios só hajam risos de alegria e fleicidades durante o decorrer de 1916!

Salve 1. de Janeiro de 1916!  
**SALVE!**

---

**Leitoras**

«O Menelick», depois de passar quarenta dias sem o carinhoso affecto de vossas mãos delicadas — o berço gentil de sua alma, teve saudades de vós. E voltando novamente, aninhando-se ao lado da generosidade — belleza feminina, eil-o.

Eil-o jurando que d'ora avante virá todos os primeiros Domingos de cada mez trazer-vos novidades das estrellas e espera ser recebido com os habitudos e graciosos sorrisos de vossos labios de rosa! Enquanto que o seu humilde redactor atira aos vossos mimosos pés mil beijos de gratidão.

---

**Episodio da revolta da Ilha de São Domingos**

Tudo é barulho! As florestas, as plantações, as casas, emfim tudo que pelo fogo devastador possa ser consumido, arde, deixan-sahir fagulhas rubras que mais depressa fazem consumir aquellas riquezas.

---

**Regresso de Yesper**  
Dedicado, A Mademoiselle...  
F. Pinheiro  
SÃO PAULO

*Na tarde melancholica de um sol desfeito  
Da torre, o sino a gemer, em lamento,  
Tendo o coração ao dissabor affeito;  
Levo uma prece em cada pensamento*

*Os passaros em bando a procurar rejouso  
Vão buscaado as palmas verdes-escuras  
Porém, nossou, aquelle momento saudoso  
Em que meditavas minhas aventuras!..*

*Vêz! No infinito, morre a tarde plangente!..  
Vêz, a noite, que vem lenta ap declinar  
Donzella...não te accode na imaginação ar-  
dente,  
A allucinação delirante de amar...?*

*Lembras-te o amor do humilde é amor subido  
Indelevel puro, e exaltado...  
Amor eternamente sincero e commovido  
Que vae alem de um tumulto fechado!..*

Compinas, 15 de Dezembro de 1915  
MARINHEIRO

---

Ao longe somente vê-se uma pequena casa, que com os reflexos do fogo, tinha um aspecto fantastico.

Ali morava um pobre camponio, que não tinha um só escravo para o ajudar a cultivar o seu pequeno campo.

Habitava a'í ha muitos annos em companhia da filha e sua extremosa esposa.

Quando os bravos homens de cor declararam-se livres do vaioso jugo de malvados annos, o velho tinha-se fechado com sua familia em sua casa.

Agora, invocavam a Deus com ardente fervor, para que o Salvador tivesse delles piedade. O pobre homem pedia a vida de sua filha, linda, loura, mais loura que uma filha de Albion, que era menina e moça, pois estava na flor da mocidade.

E elle rogava, pedia, pedia sempre! Mas, oh horror! As suas preces nada valiam! E agora elle, quasi louco, vê approximar-se a hora da morte! Um enorme grito echoou pelas proximidades da casa! São

elles, os pretos

A minha fragu per ja-mais poderá descrever o pavor que tiveram. Os gritos já se ouviam perto! Agora arrombam a porta! Eil-os que entram, loucos, sem ouvir as suas lamentações.

Aquella turba, louca pelo desejo da liberdade — liberdade, esta palavra santa que todos os captivos ao ouvirem-na estremeceem, desejam-na ardentemente, que sacrificam-se por ella, dando até a propria vida! Que é o tudo para elles! Que é Deus, mãe, familia, patria, tudo! Esta faz despertar em seus animos exaltados o instincto sanguinario que estava sofregado por brutos.

Agora que estão livres. agora que estão senhores de si, vingam-se das humilhações que soffreram tão cruelmente. Então matam. incendeiam, arrazam tudo que no seu caminho encontram. E aquella turba lançou-se sobre aquelles infelizes e já um preto, um dos mais ardentis chefes daquela memoravel revolta, estava com um punhal agudo sobre a babaça da moça!

Mas, oh milagre! Outro preto obsta que seu chefe consumma aquelle acto! Porque! porque elle ama. Ama com toda a sua alma aquella moça.

Então ella o reconheceu e suas faces que estavam lividas tornaram-se vermelhas como o carmin, teve vergonha, tinha-o insultado e agora ella via claramente aquella scena em que ella lhe dissera, no auge da raiva, — que negro não

Fonte: O MENELICK, 1916, p. 1.

## ANEXO 2 – [Jornal] O Alfinete (1915)

O ALFINETE 5

---

**Arquivo do "ALFINETE"**

Durante a semana foram recolhidos ao arquivo:

As calças compridas do Mr. A. A. A.

O penteado da Mlle. C. P. L.

O nariz da de Mlle. A. B.

As risadinhas da Mlle. N. C.

A paixão improvisada do Mr. E. P. S.

As unhas do Mr. A. G.

O nariz chato do O. P. S.

O sapato apertado da Mlle. V. A.

A elegância do Nêné.

As fitas da Mlle. O. L.

A prova do Mr. P. A.

O uniforme do Mlle. L. B.

O namoro na Avenida do F. M.

O pedantismo do Mr. J. C. A.

A palheta do Mr. E. G.

Os passeios... do M. L. C. A.

A pressa do Mr. C. C.

A bengalinha do Tóteco.

Aluga-se uma machina photographica a \$500 por mez.  
Tratar no largo de S. Bento com mr. Chiquinho. BOCAMBOLE.

---

**Perfil masculino**

Mr. P. A.

Magrinho, baixinho, moreninho, engracadinho é o nosso perfilado de hoje. Inteligentissimo. Imitando no seu andar o de um indio; decerto é para fazer com que as pernas estiquem! Reside nos Campos Elyseos e é assiduo frequentador da missa do Coração de Jesus.

Levou a pouco tempo uma forte taboada que o deixou prostrado durante 8 dias. Seus cabellos são castanhos e crespos. Usa seu penteado repartido no meio deixando cair na testa dois graciosos cachinhos. Tem olhos escuros e expressivos.

Quando conversa faz muitos gestos e além disso balança o corpo de um lado para o outro. Quando o vemos assim ficamos crentes que elle tem bicho carpinteiro.

Traja-se todo de luto por ter morrido a alguns mezes seu pae. Usa palheta preta.

Seu passeio á tarde era pela rua General Osorio, porém agora não tem ponto marcado.

Gosta muito de conversar com suas pequenas em baixo das janellas.

Cuidado, mr. Se algum dia é pegado pelos papás das meninas, cuidado!...

X. Y. Z.

---

**Phrases celebres**

Chico, Chico! Mlle. N. R.

Me empresta a caneta um pouco? E. G.

Mas que interessante não? Mlle. N. C.

Sabe de uma coisa. J. C. A.

Aquella é minha pequena. P. A.

Este mez não estudo. Mlle. M. E. S.

Elle é pedante, não. Mlle. C. P. L.

Ora veja, não? C. C.

II eu tenho uma palva desse sujeito. Mlle. I. G.

E' verdade que elle escreveu? Mlle. P. P. S.

Ella é boba! E. P. S.

'Boa noite, Nair. A. A. A.

Eu fiquei com medo mesmo. Mlle. A. B.

Me diga uma coisa, como vai você? Mlle. O. L.

**Illustrizimo signore redatore**

Oni mi acuntarum qui o signore la afundá um giornale, lu stava luda a venda com unio compagneros e quando mi dixeram isto, fui em tuda disgrambada aprocurar ondi qui era qui o signore murava, pru causa qui eu quira lhi scrève pra lhi mandá os mios crumprimentos, i mais os da mia famiglia.

Iu e mia famiglia amuramos inda o bairro xique do bôretro bem atraiz da queda xervearia qui tieio lá.

A mia famiglia si consta de lu que me xamo Gasparino, da mia mulher Vizega, da mia filha Mariquema ed o mio filho Gasparininho també Gasparozinho.

Io apartiepo pru signore qui só sneta incoepa a A. A. Limonxiroso; é um clubi muito cutuba e qui tutus doménicos juga um mafichi na varria da carnu.

Quando o signore quillere asiá su jôgo pode ire lá, qui lu dexo o signore entrá e lhi atranjo um caixa pru signore si asentá.

Tuda a varria da carnu nó si a frôgi como no velodromo; lu si respeta o publico, i u piscalo qui xaga som tutus rapazes xiques i educados.

O capito sono lu pru causa, me lu xogu milicoe i j tutus outro.

Doménica avera um bruto mafichi, contrao tui da fiodabacate e lu mando acuná pru signore o resultado.

Iu, mia Vizega, a Mariquema e mais u Gasparino jumbo invia pru signore una porcé di votas di filieidade pru su novo giornale i pesoo també qui tome una sinatura pra Mariquema.

Do amigo pra tuta vida

GASPARINO I FAMIGLIA.

---

**CONCURSOS**

Deixamos a cargo dos nossos leitores a votação para os dois concursos abaixo, que são:

Qual é no parecer de v. s., a menina, residente nesta capital, mais bonita?

.....

.....

Qual é no parecer de v. s., o menino, residente nesta capital, mais chic?

.....

.....

Os votos deverão ser enviados á nossa redacção.

Fonte: O ALFINETE, 1915, p. 5.

Recebido em: 06 ago. 2015.

Avaliado em: 25 set. 2015.

Publicado em: 31 dez. 2015.

### Como referenciar este artigo científico:

VALÉRIO, Ana Cláudia Muniz Soares; OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. Redes editoriais afro-brasileiras: linhagens e procedimentos. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 132-148, dez. 2015.

VALÉRIO, A. C. M. S.; OLIVEIRA, L. H. S. de. Redes editoriais afro-brasileiras: linhagens e procedimentos. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 132-148, dez. 2015.

RETÓRICA E CERVANTES: uma leitura do romance *Marcela e Grisóstomo*Eva Luzia Maria de MOURA<sup>1</sup>Edelberto PAULI JÚNIOR<sup>2</sup>

## RESUMO

Neste artigo, analisaremos a presença da retórica clássica, particularmente dos gêneros deliberativo, jurídico e demonstrativo, na composição textual dos capítulos XII, XIII e XIV da primeira parte da obra *Don Quijote* de Miguel de Cervantes. Além de estudar como os gêneros retóricos compõem a diversidade discursiva do texto de Cervantes, neste trabalho estudaremos também como o escritor se utiliza das onze tópicas de circunstância de pessoa, retiradas da retórica de Cícero, para compor os personagens Marcela e Grisóstomo, protagonistas do romance. Ao retomar as preceptivas clássicas, objetivamos demonstrar como a retórica funcionou enquanto recurso discursivo para os autores ficcionais do século XVII, como Miguel de Cervantes, a fim de familiarizar os leitores atuais sobre uma parte de seu processo de composição textual.

**Palavras-chave:** Dom Quixote. Retórica. Marcela e Grisóstomo.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisaremos os capítulos XII, XIII e XIV, pertencentes à primeira parte do livro *Don Quijote* de Miguel de Cervantes, na perspectiva da retórica clássica, a fim de estudar a presença dos gêneros deliberativo, jurídico e demonstrativo no romance pastoril de Marcela e Grisóstomo, bem como estudar o processo de composição utilizado pelo escritor na criação de seus personagens.

A retomada dos preceitos da retórica clássica se embasa na busca de noções que foram contemporâneas à elaboração dos textos a serem analisados a fim de evitar conceitos anacrônicos à obra estudada. Com a retomada das preceptivas da retórica clássica, criamos hipóteses sobre as possíveis fontes textuais que teriam sido usadas por Miguel de Cervantes para compor seus textos e construir seus personagens. Evidenciando as fontes e o modo como os personagens teriam sido criados, buscamos nos aproximar do processo de elaboração textual do autor, para mostrar como autores do

<sup>1</sup> Acadêmica do 6º semestre do curso de Letras/habilitação Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ). E-mail: evamoura28@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLC) da Universidade de São Paulo (USP). Professor assistente do curso de Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ). E-mail: edelbertopauli@gmail.com

século XVII faziam uso dos mecanismos retóricos para construir seus textos.

Nas próximas etapas deste trabalho, daremos início a uma introdução aos gêneros retóricos, a saber: deliberativo, jurídico e demonstrativo, para demonstrar como Miguel de Cervantes fez uso desses dispositivos discursivos na elaboração de seu texto, bem como mostraremos que o escritor lançou mão dos onze lugares de pessoa, retirados da retórica de Cícero (1997), recurso textual comum aos autores espanhóis do século XVII, como evidenciaremos na análise da obra do escritor espanhol.

## 2 OS GÊNEROS RETÓRICOS: deliberativo, judicial e demonstrativo

Provavelmente a principal característica da retórica é o fato de levar em conta tanto aquele que fala ou escreve como aquele que recebe a mensagem, o ouvinte ou leitor. De modo consensual, afirma-se que o discurso retórico se dirige a quem escuta ou a quem lê para persuadi-lo ou para comover pela representação dos afetos ou sentimentos ou simplesmente para agradar ou distrair. No entanto, para atingir esses objetivos, todo tratado retórico clássico, como afirma Luisa López Grigera (1994, p. 20), parte da consideração de três gêneros de causa, tais como: demonstrativo, deliberativo e judicial.

Em busca de compreender parte do processo de composição textual do romance em questão, será de grande auxílio o entendimento dos três gêneros de causa citados. Dentre os mencionados, o que tem mais afinidade com o poético é o demonstrativo que visa o deleite do leitor, compondo um elogio ou vitupério, objetivando mostrar a virtude ou defeito de alguma pessoa, ideia, coisa, país etc.

Já o gênero deliberativo tem a função de persuadir ou dissuadir, apontando a vantagem ou a desvantagem (medo, esperança ou paixão) de uma determinada ação. Em um texto ficcional, podemos relacionar esse gênero às deliberações dos personagens. Essas são fundamentais para saber se eles agem de forma virtuosa ou viciosa. Para compreender mais sobre o gênero deliberativo, retomemos abaixo as palavras de López Grigera (1994):

*La deliberación o razón es la causa que lleva a hacer algo tras haberlo meditado. Ésta es una causa importantísima por cuanto con ella se ve siempre una finalidad segura. Por ello en las acciones buenas merece alabanza y premio, y en las malas castigo y vituperio (LÓPEZ GRIGERA, 1994, p. 161).*

Além do demonstrativo e do deliberativo, há ainda o gênero judicial que é utilizado numa controvérsia legal, com uma acusação e uma defesa sobre algo feito no passado para mover os juízes a uma decisão pela absolvição ou pelo castigo do acusado, isto é, a justiça ou a injustiça do que foi feito. Para efeito de exemplificação desse gênero, citamos brevemente o discurso de Marcela no momento em que ela começa a se defender da acusação de ser responsável pela morte do pastor Grisóstomo: “*No vengo! Oh Ambrosio!, a ninguna cosa de las que has dicho - respondió Marcela -, sino a volver por mí misma y a dar a entender cuán fuera de razón van todos aquellos que de sus penas y de la muerte de Grisóstomo me culpan*” (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 60).

No trecho citado acima, a personagem Marcela refuta as afirmações feitas por Ambrósio, revertendo, desta maneira, o curso dos acontecimentos por meio de um discurso com intenção persuasiva. Dessa forma, notamos que, embora o demonstrativo seja o gênero que mais se aproxima do poético, os outros dois, o deliberativo e o judiciário, também têm um lugar importante na constituição dos textos de ficção, particularmente desde os séculos XVI e XVII, com o intuito de persuadir, agradar e comover o leitor sobre determinada questão.

### 3 A PRESENÇA DOS GÊNEROS RETÓRICOS NO ROMANCE

O livro *Don Quijote* de Miguel de Cervantes (1547-1616), originalmente intitulado *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, foi publicado no ano de 1605 e a sua segunda parte em 1615 em Madri, numa época de grandes transformações em que os romances de cavalaria, gênero de ficção muito popular na Espanha do século XVI, começavam a decair. O escritor se aproveita desse gênero, já decadente em sua época, para satirizá-lo por meio de personagens cômicos como Quixote e Sancho. Pioneira da literatura moderna, a obra representa, para muitos críticos e leitores, a melhor produção literária espanhola de todos os tempos.

*Don Quijote* pode ser considerado uma suma, uma reunião de todos os tipos de discurso de sua época. A obra se constitui como um texto composto de pequenos romances. Considerados exemplares, os romances de Miguel de Cervantes defendiam

uma questão retórica, ou seja, desenvolviam um assunto pelo qual o autor pretendia provar algo. O episódio de Marcela e Grisóstomo (CERVANTES SAAVEDRA, 2002), por exemplo, apresenta temas que buscam provar uma questão a ser desenvolvida pela narrativa, como a paixão incontrolável de Grisóstomo por Marcela que terá consequências trágicas como o suicídio dele. Neste romance, parece que, além de apresentar a questão retórica dos perigos do amor obsessivo para jovens inexperientes, Cervantes Saavedra (2002) quis provar ainda que mulheres, como Marcela, deveras sagaz e independente, podem ser tão responsáveis, inteligentes e autônomas em suas atitudes quanto qualquer homem.

Para aqueles que não conhecem o enredo, vamos resumi-lo rapidamente. Grisóstomo, jovem pastor, de família rica, formado em astrologia, muito sábio e que amava a vida no campo, se apaixona de maneira obcecada pela jovem Marcela, também pastora muito bela e charmosa que despertava a atenção e o interesse de homens de toda a redondeza. Como Marcela não corresponde ao seu amor, Grisóstomo, amargurado e desiludido, resolve se matar. Este fato revolta seus amigos que passam a acusar Marcela de ser a responsável pela morte de Grisóstomo. (CERVANTES SAAVEDRA, 2002).

Para começar a análise da presença dos gêneros retóricos no romance em questão, vale lembrar que o gênero deliberativo se define, como já adiantamos acima, pela função de exortar ou dissuadir em caráter público ou privado. De maneira geral, este gênero é utilizado em uma reunião ou assembleia, onde os membros de um grupo são chamados a decidir sobre um evento futuro. Como se pretende deliberar sobre um evento que ainda não ocorreu, costuma-se dizer que esse gênero ajuda a decidir sobre algo duvidoso, porque toda deliberação se baseia em coisas futuras, portanto, incertas ou duvidosas.

No episódio de Marcela e Grisóstomo, evidenciamos a presença do gênero deliberativo em alguns momentos da história, como naquele em que os amigos de Grisóstomo expõem publicamente o que seria a crueldade de Marcela e aconselham a todos a não se apaixonarem pela jovem ou terão o mesmo destino de seu companheiro: “[...] *antes haced, dando vida a estos papeles, que la tenga siempre la crueldad de Marcela, para que sirva de ejemplo, en los tiempos que están por venir, a los vivientes, para que se aparten y huyan de caer en semejante despeñaderos*” (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 70). Essa citação acontece no momento em que os acusadores

tentam convencer os presentes da culpa da bela moça, prevenindo os mesmos de que em acontecimentos futuros eles poderiam ter o mesmo fim de seu amigo caso sentissem atração pela jovem.

Já o gênero judicial compreende toda a defesa de uma causa diante de um juiz. Nesse gênero, o orador deve estabelecer a verdade dos feitos, ou seja, deve convencer o tribunal de tal verdade e, finalmente, deve persuadir aos que julgam entre os fatos provados e a verdade que se pretende obter a respeito dos mesmos. Trata-se de um processo judicial em que se procura estar a favor do justo (defesa) e contra o injusto (acusação).

Na trama, ocorre o julgamento da protagonista, como já dissemos, de forma diferenciada, permitindo que o leitor possa funcionar como uma espécie de juiz, ao passo que os acusadores seriam os amigos da vítima e a defesa proveria da própria acusada, como explicaremos após a leitura do trecho a seguir: “*con tu presencia vierten sangre las heridas de este miserable, a quién tu crueldad quitó la vida*” (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 69). Nesta citação, dá-se a acusação de Marcela por parte dos companheiros de Grisóstomo que, como já sabemos, tentam culpá-la pelo suicídio do amigo devido ao sentimento não correspondido. Por conta disso, julgam-na uma pessoa cruel, sem coração, egoísta.

Em seguida, entretanto, Marcela se defende, alegando que nunca havia dado esperanças a homem algum, e se Grisóstomo as teve mesmo assim, ele próprio é o culpado por sua desventura: “*si con los deseos se sustentan con esperanzas, no habiendo dado yo alguna a Grisóstomo, bien se puede decir que antes le mató su porfía que mi crueldad*” (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 71-72). Esse julgamento ocorre na última parte da história, que tem o seu desfecho após a brilhante defesa que Marcela apresenta ao se inocentar das acusações.

Por último, o gênero demonstrativo, que pode estabelecer uma relação retórica entre os campos da ética e da estética já que, juntamente com o deliberativo que trata do útil e do inútil e com o jurídico que se ocupa do justo e do injusto, o demonstrativo agrega o elogio ou a censura ao tema de modo a reforçar ou recusar as qualidades morais das pessoas a quem o discurso se refere. No romance, o demonstrativo se dá no decorrer de toda trama, em que há o elogio a Grisóstomo, como no trecho a seguir “*muy buen compañero, y creativo, y amigo de los buenos, y tenía una cara con una bendición*”

(CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 58-59). Tal gênero também aparece quando se dá a censura ou vitupério de Marcela: “*la cual, fuera de ser cruel, y un poco arrogante, y un mucho desdeñosa, la misma envidia ni debe ni puede ponerle falta alguna*” (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 70).

No primeiro exemplo citado acima, percebemos o quanto Grisóstomo era enaltecido por seus amigos, pois para eles o personagem em vida havia sido um jovem com uma bondade extrema e amigo de todos e sua morte significou uma perda enorme e irreparável e, por esse motivo, censuram Marcela julgando-a cruel, arrogante, como se observa no segundo trecho citado. Vale ressaltar ainda que esse gênero – ao contrário do jurídico que se relaciona a um crime que ocorreu no passado e do deliberativo que se vincula a um evento que ainda ocorrerá no futuro – utiliza do tempo presente, já que se trata do próprio discurso dos amigos de Grisóstomo, momento em que eles fazem a censura de Marcela, vituperando-a por ter sido cruel, e, por sua vez, enaltecem a Grisóstomo, elogiando-o por ter sido um bom rapaz antes de sua morte.

Com essa breve apresentação do funcionamento dos gêneros deliberativo, judicial e demonstrativo no romance pastoril de Marcela e Grisóstomo, mostramos que o uso de gêneros retóricos enriquecem a obra de Miguel de Cervantes ao diversificar sua construção textual. Como o leitor pôde observar nesta rápida análise, apesar do jurídico ser o gênero mais utilizado no romance, todos os outros operam conjuntamente na construção da acusação que os amigos de Grisóstomo movem contra Marcela.

Nesta próxima etapa do trabalho, abordaremos outro aspecto da influência da retórica; mostraremos como a retórica latina ajudou os escritores do século XVII a compor seus personagens.

#### 4 A RETÓRICA DE CÍCERON NA COMPOSIÇÃO DOS PERSONAGENS

Os escritores do Renascimento espanhol inventavam seus personagens não observando uma pessoa real, mas partindo de tópicos ou argumentos retirados de tratados de retórica. Os argumentos poderiam ser de dois tipos: os relativos à pessoa e os relativos aos fatos. Neste trabalho, partimos do pressuposto que a retórica renascentista retirou suas tópicos das circunstâncias de pessoas do livro *La invención retórica* de Cícero (1997), que aqui traduzimos para facilitar a leitura.

- 1) **Nome** é aquele que se dá a cada pessoa e serve para designar com apelação própria e definida.
- 2) **Natureza** diz respeito ao ser humano, considerando o sexo (homem/mulher); a raça, isto é, se é estrangeiro ou grego; a pátria: ateniense ou espartano; a família: antepassados, parentes; idade: criança, adolescente, adulto ou velho. Neste tópico, também se identifica as qualidades ou defeitos naturais da mente e do corpo, por exemplo: forte ou fraco, alto ou baixo, ágil ou lento, inteligente ou torpe, com boa memória ou esquecido, educado ou mal educado, reservado ou não. De maneira geral se leva em consideração todas as qualidades espirituais e corporais que a natureza tenha concedido, pois as que são adquiridas por esforço pessoal afetam a maneira de ser e dela se falará mais abaixo.
- 3) **A classe de vida**, considerando com quem, como e sob a direção de quem teria sido educado, que professor teria tido nas artes liberais e que preceptores para a vida, a que ocupação, ofício ou profissão se dedica, como administra seu patrimônio, quais são os costumes familiares.
- 4) **A condição** se investiga se a pessoa é escrava ou livre, rica ou pobre, cidadã particular ou se tem algum cargo público; neste último caso, se obteve por meios legais ou ilegais; se é afortunado, famoso ou não, como são seus filhos.
- 5) **Por maneira de ser**, entendemos uma qualidade moral ou física permanente e definitiva em algum aspecto determinado, como por exemplo, se possui alguma virtude ou arte, conhecimentos especiais ou alguma capacidade física que adveio da própria natureza, sem que tenha sido adquirida mediante esforço e prática.
- 6) **Os sentimentos** são as mudanças temporais na mente e no corpo produzidas por algum motivo, como alegria, desejo, o temor, a pena, a doença, a fragilidade, entre outros que se incluem nesta categoria.
- 7) **A afeição** é a ocupação intelectual constante, aplicada com ardor a algo concreto, que vai acompanhada por um intenso prazer; por exemplo, a filosofia, a poesia, a geometria ou a literatura.
- 8) **A intenção** é a decisão racional de fazer ou não fazer algo.
- 9) **10) 11) A conduta, os acidentes e as palavras** serão analisadas em três momentos do tempo: o que faz, o que ocorre, o que diz; o que fez, o que ocorreu, o que disse; o que irá fazer, o que vai ocorrer, o que dirá. (CÍCERON, 1997, p. 132-134, tradução nossa).

Percebemos que havia um repertório de atributos que deveriam ser respeitados no mundo clássico, fossem eles destinados aos elogios ou à vituperação; fazendo-se assim referências às circunstâncias externas ao personagem, aos seus atributos físicos e as suas qualidades morais. Nossa análise se concentrará no estudo das tópicas de circunstâncias de pessoa, deixando de lado as tópicas 9, 10 e 11, que correspondem às tópicas relativas aos fatos. Com isso, mostraremos também como as tópicas – ao compor as principais características dos protagonistas – permitem que se evidenciem os elogios e os vitupérios, próprios do gênero demonstrativo, fulcrais para a construção dos argumentos de acusação e de defesa. Ou seja, elas também ajudam a construir os argumentos pelos quais se avaliará positivamente ou negativamente as ações dos personagens principais.

## 5 A COMPOSIÇÃO DE GRISÓSTOMO

Primeiramente analisaremos a forma de composição do personagem Grisóstomo na obra. De acordo com a perspectiva teórica que adotamos, identificaremos os traços que configuram o tópico ciceroniano de classe de vida, ou seja, a educação recebida e a condição do personagem, seja social ou econômica, conforme os amigos do protagonista o descrevem:

*[...] hijo de un hidalgo rico, vecino de un lugar que estaba en aquellas tierras, el cuál había sido estudiante [...] con opinión de muy sabio y muy leído. Principalmente, decían que sabía la ciencia de las estrellas y de lo que pasa allá en el cielo el sol y la luna [...] (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 58).*

Além da tópica de condição, as qualidades de gentileza e bondade extremas de Grisóstomo solicitam a tópica correspondente à maneira de ser, definida por Cícero (1997) como qualidade moral ou física em algum aspecto determinado que advém da própria natureza: *“muy buen compañero, y caritativo, y amigo de los buenos”* (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 58). Suas qualidades morais e seus atributos de beleza – sem que o autor faça uma descrição física propriamente dita do personagem – perpassam todo o texto, como no trecho a seguir: *“[...] sólo en cortesía, extremo de la gentileza, fénix en la amistad, magnífico sin tasa, grave sin presunción, alegre sin bajeza, y, finalmente, primero en todo lo que es ser bueno”* (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 66). Como o leitor pode observar, as tópicos de classe de vida, condição e de maneira de ser, descritas acima, elaboram um elogio de Grisóstomo, próprio do gênero demonstrativo, que, ao enaltecerem suas qualidades morais e físicas, funcionam como argumentos que comprovariam a injustiça cometida por Marcela ao desprezar alguém com tantos atributos positivos.

Ademais, encontramos ainda na construção do personagem a tópica dos sentimentos, definida por Cícero (1997) como uma mudança temporal na mente e no corpo produzida por alguns motivos, como alegria ou tristeza. No trecho abaixo, notamos que o principal motivo de Grisóstomo pastorear pelos campos era a alegria de ver e admirar sua amada Marcela que, como ele, também era pastora:

*Después se vino a entender que el haberse mudado de traje no había sido por otra cosa que por andarse por estos despoblados en pos de aquella pastora*

*Marcela que nuestro zagal nombró denantes, de la cuál se había enamorado el pobre difunto Grisóstomo.* (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 59).

Ainda na tópica de sentimento, além do amor, há o desamor de Grisóstomo sofrido pelo desprezo de Marcela, como se pode observar abaixo em um trecho da carta que o jovem deixa antes de se matar: *“yo muero, en fin; y porque nunca espere buen suceso en la muerte ni en la vida, pertinaz estaré en mi fantasía. Diré que va acertado el que bien quiere, y que es más libre el alma más rendida a la de amor antigua tiranía”* (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 69). Neste caso, a atitude deliberativa do personagem demonstra que ele, ao se tornar obcecado pelo amor de Marcela, deixa de agir e pensar de forma prudente e ajuizada, comportamento que será responsável por seu fim trágico.

Há ainda a tópica da intenção do personagem, que Cícero (1997) relaciona a uma decisão racional de fazer ou não fazer algo, e que, no decorrer da trama, vinculamos à vontade de Grisóstomo tornar-se pastor. Esta decisão, também própria do gênero deliberativo, pode ser ilustrada por meio de um trecho em que um amigo do estudante fala a Quijote sobre o dia em que o jovem aparece vestido de pastor, juntamente com outro companheiro: *“Cuando los del lugar vieran de improviso vestidos de pastores a los dos escolares, quedaran admirados, y no podían advinar la causa que les había movido a hacer aquella extraña mudanza”* (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 58). Com o trecho escolhido, queremos mostrar também o quanto o povoado da região ficou admirado com a mudança de vida do rapaz, pois estranhava que um jovem nas suas condições, que tinha de tudo, preferisse se dedicar apenas à vida simples do campo.

Após essa breve análise da composição do personagem, já é possível reconhecer algumas características que podem ter sido retiradas das tópicas de Cícero (1997). Com isso, tivemos a pretensão de apresentar ao leitor modos de composição do caráter dos personagens e também mostrar como a construção dos atributos se relaciona aos gêneros de causa: demonstrativo, deliberativo e judiciário. A seguir se fará o mesmo em relação à construção dos atributos de Marcela, que possui algumas características que já encontramos na análise de Grisóstomo, fato que também reforça a hipótese deste trabalho de que o escritor utilizou a mesma fonte textual para a composição de seus personagens.

## 6 A COMPOSIÇÃO DE MARCELA

Assim como Grisóstomo, Marcela é apresentada como sendo uma jovem muito rica, porém órfã de pais, criada e educada pelo tio, com muito zelo, pois era muito bela. Dessa maneira, conforme a descrição da protagonista, encontramos também a tópica de classe de vida, que se refere aqui à educação recebida, e da condição da personagem, ou seja, se é rica ou pobre, livre ou escrava e se obteve seus recursos por meios legais ou não etc:

*Guardábala su tío con mucho recato y con mucho encerramiento; pero, con todo eso, la fama de su mucha hermosura se extendió de manera que así por ella y por sus muchas riquezas, no solamente de los de nuestro pueblo, sino los de muchas leguas a la redonda, y los mejores de ellos, era rogado, solicitado a su tío se la diese por mujer* (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 59).

Assim como em Grisóstomo, não encontramos, no uso da tópica de natureza, uma descrição física de Marcela. O escritor apenas se refere a sua beleza de forma geral, utilizando-se de adjetivos como **sol** e **lua** para exaltar tamanha formosura, dessa maneira deixa para que o leitor imagine seus atributos físicos: “[...] *con aquella cara que de un cabo tenía el sol y de otro la luna. [...] Creció la niña con tanta belleza, que nos hacía recordar de su madre [...], nadie le miraba que no bendecía a Dios, que tan hermosa le había criado*” (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 59)

No caso de Marcela, a beleza física se equivale a sua beleza moral. Se tomarmos a tópica correspondente à maneira de ser, definida por Cícero (1997) como qualidade moral ou física em algum aspecto determinado que advém da própria natureza da personagem, percebemos que as duas principais qualidades da personagem, formosura e honestidade, se equivalem, pois se por um lado ela atrai a muitos pretendentes com sua beleza ímpar: “*y así como ella salió en público y su hermosura se vio al descubierto, no os sabré buenamente decir cuántos ricos mancebos, hidalgos y labradores han tomado el traje de Grisóstomo y la andan requebrando por esos campos*” (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 60); por outro ela é elogiada constantemente por sua honra e honestidade, recurso próprio do gênero demonstrativo, como já vimos:

*Y no se piense que porque Marcela se puso en aquella libertad y vida tan suelta de tan poco o de ningún recogimiento, que por eso ha dado indicio, ni por semejas, que venga en menoscabo de su honestidad y recato: antes es*

*tanta y tal la vigilancia con que con que mira por su honra, que de cuantos la sirven y solicitan ninguno se ha alabado ni con verdad se podrá alabar que le haya dado alguna pequeña esperanza de alcanzar su deseo* (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 60).

A tópica da maneira de ser, ao enaltecer a beleza moral de Marcela, também funciona como prova ou argumento de que ela não teria sido culpada do suicídio de Grisóstomo, já que nunca dera a ele ou a outro pretendente qualquer esperança de que corresponderia as suas expectativas amorosas. A propósito, tratando-se ainda da tópica da maneira de ser e também de sentimento da personagem, a mesma não demonstra sentir amor a nenhuma pessoa e sim a sua própria vida e liberdade, e ainda enfatiza seu desprezo aos que se declaram apaixonados por ela: *“yo nací libre, y para poder vivir libre escogí la soledad de los campos [...] A los que he enamorado con la vista he desengañado con palabras”* (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 71). Em uma atitude claramente reflexiva ou deliberativa, que nos remete ao gênero deliberativo e também à tópica de intenção, ela decide racionalmente, ao invés de se casar, manter-se livre e independente.

Em certos aspectos, podemos dizer ainda que a tópica de intenção se assemelha em ambos personagens, pois também Marcela gostava de andar pelos campos, admirar a natureza, como podemos observar no trecho abaixo narrado pela própria protagonista: *“Los árboles de estas montañas son mi compañía; las claras aguas de estos arroyos, mis espejos; con los árboles y con las aguas comunica mis pensamientos y mi hermosura”* (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, p. 71).

É oportuno ressaltar também que Cervantes Saavedra (2002), ao fazer com que Marcela não seja responsável pelo suicídio de Grisóstomo e que defenda sua liberdade e honra, tenta provar, por meio de sua ficção, que ela como mulher, ao contrário do jovem pastor que se deixou levar pelas paixões excessivas, de forma irracional e imprudente, é tão autônoma, independente, ajuizada e inteligente como qualquer homem de sua época. Ou seja, não se trata simplesmente de uma maneira de ser, mas da própria natureza do feminino ter as mesmas capacidades que qualquer homem. Este é um tema recorrente dos romances do autor, sendo a personagem Marcela, ao nosso ver, um dos paradigmas da defesa e do elogio das mulheres na obra do escritor espanhol.

Como podemos observar acima uma vez mais por meio da análise das principais características de Marcela, a construção da personagem foi feita a partir dos atributos de

pessoa propostos pela retórica, particularmente a de Cícero (1997). Ao finalizar essa parte do trabalho, gostaríamos de afirmar que tivemos aqui o propósito de estudar os métodos de composição de personagens adotados por escritores como Cervantes Saavedra (2002) que os elaborava com a ajuda da retórica, seguindo, neste caso, as tópicos de pessoa de Cícero (1997). Além disso, buscamos, quando possível, relacionar as tópicos aos três gêneros de causa: demonstrativo, deliberativo e judiciário, para evidenciar que existe uma correlação argumentativa entre os instrumentos discursivos usados pelo autor.

## 7 CONCLUSÃO

Ao concluir este artigo, gostaríamos de ressaltar que, ao nosso ver, fica evidente, após a análise proposta, que a retórica foi de fundamental importância para a composição dos personagens de Miguel de Cervantes, nos capítulos XII ao XIV da primeira parte de seu livro *Don Quijote*. Notamos ainda que o escritor se utilizou dos três gêneros da retórica para enriquecer seu texto, não só com os gêneros poéticos de seu tempo como os romances de cavalaria e pastoril e a epopeia em prosa, mas com outros tipos de discursos que tiveram sua origem na antiga oratória, como o jurídico, o demonstrativo e o deliberativo. Esses gêneros são usados desde o início da obra até seu desfecho e se conectam com as tópicos de pessoa como evidenciamos no decorrer da análise. Não por acaso, o romance de Marcela pode ser dividido em três tempos: morte, acusação e julgamento.

Nesse sentido, vale lembrar que os romances de Miguel de Cervantes sempre desenvolviam um tema a ser provado, como já foi dito anteriormente. No caso do romance em questão, o autor quis provar as consequências de uma paixão excessiva na vida de jovens que se deixam levar pelo amor descontrolado. Mas, além disso, encontramos aí também uma tese sobre o feminino: a de uma mulher pode ser tão ou mais ajuizada que um homem, questão que é inovadora devido à misoginia presente na sociedade espanhola da época.

Enfim, neste trabalho, procuramos apresentar a retórica e seus gêneros clássicos: demonstrativo, jurídico e deliberativo, além das tópicos de pessoa de Cícero (1997), a fim de que o leitor atual pudesse conhecê-los, compreendê-los e identificá-los nas obras literárias de escritores como Miguel de Cervantes.

**RETÓRICA Y CERVANTES: una lectura de la novela Marcela y Grisóstomo****RESUMEN**

*En este artículo, analizaremos la presencia de la retórica clásica, particularmente de los géneros deliberativo, jurídico y demostrativo, en la composición textual de los capítulos XII, XIII e XIV de la primera parte de la obra Don Quijote de Miguel de Cervantes. Además de estudiar como los géneros retóricos componen la diversidad discursiva del texto de Cervantes, en este trabajo estudiaremos también como el escritor se utiliza de las once tópicos de circunstancias de persona, basadas en la retórica de Cicerón, para componer los personajes Marcela y Grisóstomo, protagonistas de la novela. Al retomar las preceptivas clásicas, queremos demostrar que la retórica funcionó como recurso discursivo para los autores ficcionales del siglo XVII, como Miguel de Cervantes, con la finalidad de familiarizar los lectores actuales sobre una parte de su proceso de composición textual.*

**Palabras claves:** Don Quijote. Retórica. Marcela y Grisóstomo.

**REFERÊNCIAS**

CERVANTES SAAVEDRA, M. de. **El Ingenioso Don Quijote de la Mancha**. Madri: Alba, 2002.

CÍCERON, M. T. **La invención retórica**. Tradução de Salvador Núñez. Madri: Gredos, 1997.

LÓPEZ GRIGERA, L. **La retórica en la España del siglo de oro: teoría y práctica**. Salamanca: Universidad, 1994.

**Recebido em:** 06 ago. 2015.

**Avaliado em:** 28 ago. 2015.

**Publicado em:** 31 dez. 2015.

**Como referenciar este artigo científico:**

MOURA, Eva Luzia Maria de; PAULI JÚNIOR, Edelberto. Retórica e Cervantes: uma leitura do romance Marcela e Grisóstomo. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 149-161, dez. 2015.

MOURA, E. L. M. de; PAULI JÚNIOR, E. Retórica e Cervantes: uma leitura do romance Marcela e Grisóstomo. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 149-161, dez. 2015.

# *Contos*



**CADAVRE EXQUIS<sup>1</sup> (CADÁVER ESQUISITO)**William Isaias Carvalho SOUZA<sup>2</sup>Outros AUTORES<sup>3</sup>

Era uma vez, um cavalo preto de cinco léguas, a noite estava triste, mas, na moral, o dia está terrível. Sentimentos sem sentido, pensamentos sem destino, a vida vivida sob a perspectiva da ansiedade e o céu é azul assim como as águas do mar, pois Deus ajuda quem cedo madruga longe de dias ensolarados... E agora José? O pra sempre, sempre acaba! Está muito quente, precisa chover e hoje o céu está tão lindo! A vida é um mar de rosas, mas só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos e a vida é bela, minha vida cigana se afasta de você um tal fulano de Tatuí e as mexericas de Viana fazem parte da nova constituição - cada macaco no seu galho. Em fim, o mundo anda tão complicado, e hoje eu quero fazer tudo por você e seja como for, sempre será assim, igual pra você, diferente pra mim, pois em breve morrerei de tédio e sono, neste mundo inerte em futilidade.

**Recebido em:** 04 jun. 2015.

**Avaliado em:** 25 ago. 2015.

**Publicado em:** 31 dez. 2015.

**Como referenciar este conto:**

SOUZA, William Isaias Carvalho et al. *Cadavre exquis* (cadáver esquisito). **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 163, dez. 2015.

<sup>1</sup> O que é o *cadavre exquis*? É uma técnica de construção coletiva de texto, criada na França por volta de 1925 pelo movimento surrealista, que consiste no “acoplamento ao acaso de pedaços de frases escritos por pessoas diferentes, de forma independente e secreta” (RIVERA, 2005, p. 11).

<sup>2</sup> Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica e graduado em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Foi professor colaborador do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ), ministrante da disciplina optativa Literatura e Psicanálise. **E-mail:** wics.clinica@gmail.com

<sup>3</sup> Este texto foi construído pelos alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ), durante a disciplina optativa Literatura e Psicanálise, ministrada pelo professor William Isaias Carvalho Souza, no primeiro semestre de 2015. Durante o processo, cada aluno escrevia uma frase sem saber a frase escrita anteriormente por outro aluno. No final, todas as frases são lidas como um texto corrido sendo este o principal processo do *cadavre exquis*.

# *Poemas*



## ROLETA-RUSSA

Fábio Dantas Amaral Lisbôa da SILVA<sup>1</sup>

Da onde vem o tiro?

Rajadas cruzam o vento, a avenida

Balas à ventania...

Eu, por entre os carros

Frenéticos, desesperados

Disparo acelerado

Em direção ao sol vermelho, alaranjado

Que arde num fim de tarde...

Ouço tiros

Vindos de todos os lados

Esmo arriscado

Cotidiano violento...

Os projéteis

Cruéis e mortais

Berrando no ar

Não me causam medo algum...

Já sou naturalmente

Um tormento só

Em corpo, alma e sentimento...

Eu, por entre carros e tiros

Não me retiro...

---

<sup>1</sup> Graduado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). **E-mail:** fabiodalsilva@gmail.com

Eu corro  
Louco na avenida  
Solto, à mercê da ventania...

Entrego-me por bem  
À coisa qualquer  
Que o tiroteio destina...

Entrego-me por inteiro...

Vida, morte  
Morte, vida  
Vida que uso  
Que minha consciência usa  
Vida, roleta-russa.

*Recebido em:* 25 maio 2015.

*Avaliado em:* 14 set. 2015.

*Publicado em:* 31 dez. 2015.

#### Como referenciar este poema:

SILVA, Fábio Dantas Amaral Lisboa da. Roleta-russa. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 165-166, dez. 2015.

## UM SUJEITO CHAMADO CAOS

Robson DEON<sup>1</sup>

O caos é isto:

Não saber exato de onde

se origina o tal caos,

de que caos-pai ele vem,

ou se, por acaso, não vem de uma ordem antes, primordial.

A genealogia dele é coisa complicada.

E o pior: o sujeito caos é aquele que mais se mostra

em sua essência própria: ele é caótico o tempo inteiro,

e, desde que conheço-me por gente,

caos é caótico, caos total mesmo.

E ele é duro, contínuo:

caos que é caos de verdade

nasce caos

cresce caos,

e morre caos, meu filho. Emerge caos, espalha caos,

transforma em caos,

vira caos as coisa e funde-as ao seu corpo,

que, então, fica mais caótico na sua corporeidade feitas de coisas caoticadas.

Ele cresce, estende-se em caos pelas cidades

prolonga-se em caos pelo tempo,

---

<sup>1</sup> Acadêmico do 5º período do Curso de Letras, habilitação Português/Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. **E-mail:** robson\_deon@hotmail.com

em ondas caotizantes pelo ano afora,  
e promove(-se) caos nos eventos.

O mais duro: ele dura caos.

Até que, enfim, ufa,  
ele acaba e termina.  
(Morre o sujeito caos)

Só não vai pensar que ele deixou barato não:  
deixou tudo por aqui  
em um caos infernal!

*Recebido em:* 06 jul. 2015.

*Avaliado em:* 14 set. 2015.

*Publicado em:* 31 dez. 2015.

#### Como referenciar este poema:

DEON, Robson. Um sujeito chamado caos. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 167-168, dez. 2015.

*Diretrizes para  
Autor(es)*



DIRETRIZES PARA AUTORES<sup>1</sup>Janaína Zaidan Bicalho FONSECA<sup>2</sup>Maria José Celestino MEDRADO<sup>3</sup>

## REGRAS BÁSICAS PARA SUBMISSÃO

1. A Revista Primeira Escrita aceita para publicação artigos e resenhas inéditos de graduandos e demais pesquisadores da área de **Letras**, por meio da avaliação pelos pares. Aceitamos, ainda, poemas e contos inéditos. Nesse último caso, não há restrições quanto à área de conhecimento dos autores.
2. Os textos devem ser inseridos no sistema **SEM QUALQUER TIPO DE IDENTIFICAÇÃO**. Esta deve ser colocada apenas depois do trabalho aceito. Para a tranquilidade dos autores, a identificação do seu texto, de conhecimento **EXCLUSIVO** do editor, é garantida pela plataforma SEER, no cadastramento dos dados dos autores.
3. Dois membros entre os pareceristas da Primeira Escrita (ou pareceristas *ad hoc*, caso o assunto do material não se encaixe nas áreas de especialidade dos pareceristas da revista) emitirão parecer sobre os trabalhos, aprovando-os ou sugerindo as alterações que julgarem necessárias. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho será enviado a um terceiro parecerista, ou permanecerá a decisão do editor-chefe.
4. Depois da análise, os trabalhos serão devolvidos aos autores, juntamente com cópia dos pareceres. Os trabalhos que requererem alterações serão encaminhados aos autores para procederem às modificações sugeridas e, num prazo de quinze dias, os textos corrigidos devem ser enviados de volta à revista.
5. Haverá uma segunda rodada de avaliação para todos os trabalhos para os quais os pareceristas requisitaram revisão.
6. Será permitida a publicação de um texto por autor em cada número da revista.

<sup>1</sup> As regras de formatação foram elaboradas e revisadas (2015) por Janaína Zaidan Bicalho Fonseca e Maria José Celestino Medrado, a partir de adaptação do livro **Guia básico sobre normalização de trabalhos acadêmicos** (MEDRADO, 2013) e conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para elaboração de periódicos e artigos científicos.

A utilização deste texto deverá atender a **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, sobre Direitos Autorais** e ser obrigatoriamente solicitada por escrito, via e-mail das respectivas autoras.

<sup>2</sup> Doutora e mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora Adjunta I e Coordenadora do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). **E-mail:** jzletras@gmail.com

<sup>3</sup> Cientista econômica pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Especializando em MBA em Gestão Financeira e Controladoria pela Universidade Estácio de Sá. Empresária e Produtora Editorial da MCElestine. **E-mail:** contato.mcelestine@gmail.com

7. A revista aceitará trabalhos com o número máximo de três autores. Os acadêmicos que contarem com a colaboração do seu orientador deverão informar, em nota de rodapé, o nome completo, a titulação e a instituição de origem do profissional, não sendo obrigatória a autoria do orientador como segundo autor.

8. As normas para publicação são baseadas nas regras gerais da ABNT NBR 6021:2003 – Publicação periódica científica; ABNT NBR 6022:2003 – Artigo em publicação periódica; ABNT NBR 6023:2002 – Referências; ABNT NBR 6024:2012 – Numeração progressiva; ABNT NBR 6028:2003 – Resumo; ABNT NBR 10520:2002 – Citações; e Normas Tabular IBGE 1993.

### DIRETRIZES PARA SUBMISSÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Os artigos científicos deverão apresentar **título** compreensível e sintético que reflita a temática desenvolvida no trabalho, com extensão mínima de **10** e máxima de **20** páginas, incluindo referências, apêndices e anexos.

**Após o título**, o artigo deverá contar com:

**Resumo em português:** a extensão mínima do resumo é de 100 palavras; e a máxima, de 250 palavras. Deve conter os objetivos da pesquisa, a metodologia empregada e os principais resultados do estudo. Acima do texto de resumo, deverá ser inserida a palavra **RESUMO**, em caixa-alta e estilo negrito. Abaixo do texto de resumo, deverá ser inserido o termo **Palavras-chave**, em caixa-baixa e estilo negrito, seguido de três (03) palavras ou pequenas expressões, separadas por ponto, que identifiquem o objetivo geral do trabalho.

**Antes das referências bibliográficas**, o artigo deverá contar com:

**Resumo em inglês ou espanhol:** o resumo na língua estrangeira é um elemento obrigatório que consiste na tradução do resumo em língua vernácula para a língua inglesa (*abstract*) ou espanhola (*resumen*). As mesmas informações presentes no resumo em língua portuguesa deverão constar no resumo em língua estrangeira. Deverá ter no mínimo 100 e, no máximo, 250 palavras. Abaixo do texto de resumo, deverá ser inserido o termo **Keywords** ou **Palabras claves**, em caixa-baixa e estilo negrito, seguido de três (03) palavras ou pequenas expressões, separadas por ponto, e que identifiquem, na língua estrangeira escolhida, o objetivo geral do trabalho.

**As regras obrigatórias de apresentação do resumo são:**

**Formato do arquivo:** editados em papel tamanho A4 (21 x 29,7 cm), todas as margens de 3 cm. Não há necessidade de paginação.

**Formato do texto:** cor preta, descrito em parágrafo único, utilizando letras no tamanho doze (12), fonte Times New Roman, estilo normal, espaçamento entre linhas de 1,0 cm (espaço simples).

**As regras obrigatórias de apresentação do artigo são:**

**Formato do arquivo:** editados em papel tamanho A4 (21 x 29,7 cm), todas as margens serão de 3 cm. Não há necessidade de paginação.

**Formato do texto:** em cor preta, parágrafo com recuo na primeira linha de 1,25 cm, utilizando letras no tamanho doze (12), fonte Times New Roman, estilo normal, espaçamento entre linhas de 1,5 cm (espaço simples).

**Formato dos elementos básicos:**

**Título:** deverá ser escrito em caixa-alta, estilo negrito, centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. Caso haja **subtítulo**, o mesmo virá na sequência do título, antecedido por dois pontos (:), escrito em caixa-baixa.

**Autoria:** deverá ser inserida saltando o espaço de uma linha depois do título, ser escrita em estilo normal, caixa-baixa (exceto a primeira letra do nome e dos sobrenomes), alinhada à direita, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. Em seguida, deverão ser informadas, entre parênteses, as siglas da instituição profissional (apenas a principal). Caso os autores tenham recebido algum tipo de fomento financeiro, deverão mencioná-lo conforme exemplo: Bolsista do Pibid; Bolsista da CAPES; Pesquisa realizada com fomento da CAPES/CNPQ/FUNDECT.

**Observação:** no decorrer do texto, caso seja citado algum trabalho do próprio autor do artigo enviado à revista, a autoria não deverá ser mencionada. Nesse caso, utiliza-se o termo **autor** (AUTOR, 2011, p. 20) e, somente após a aprovação do artigo, é que o nome poderá ser revelado.

**Palavras em outros idiomas e destacadas:** em caso de palavras em outro idioma, utilizar *estilo itálico*. Já para palavras em destaque, utilizar **estilo negrito**.

**Citações:** as citações deverão citar o sobrenome do autor apenas com a primeira letra em maiúsculo. Ex.: Fonseca (2011, p. 45), ou com todas as letras maiúsculas. Ex.: (FONSECA, 2011, p. 45). Ressaltando que citações diretas, com até três linhas, deverão ser apresentadas entre aspas. Já citações acima de três linhas deverão ser apresentadas em parágrafo recuado em 4 cm e com letras tamanho dez (10), seguidas dos sobrenomes dos autores entre parênteses com todas as letras maiúsculas. Ex.: (FONSECA, 2011, p. 45).

**Referências (bibliográficas):** apresentadas ao final do texto, após as palavras-chave em língua estrangeira, de acordo com as normas da ABNT NBR 6023:2002. Deverão estar listadas em ordem alfabética com um espaço 1,0 cm (simples) entre linhas e com espaço 1,0 cm (simples) entre cada referência. Seguem alguns exemplos:

**Livros (impressos e eletrônicos):**

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

MEDRADO, M. J. C. **Guia básico sobre normalização de trabalhos acadêmicos**. Elaboração Maria José Celestino Medrado; colaboração e revisão Janaína Zaidan Bicalho Fonseca. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2013. 54 p. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B--KFYh4gGDIUVJFdeJicXpUQk0/edit?usp=sharing>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

FONSECA, J. Z. B. **O processo de didatização dos gêneros discursivos em práticas de ensino de língua portuguesa: um diálogo entre a aula e o livro didático**. Jundiaí: Paco, 2014.

**Capítulos de livros (impressos):**

DORNELES, M. R. H. O voo da palavra. In: DORNELES, M. R. H. **O voo da palavra em Novolume, de Torres Filho**. Jundiaí: Paco, 2013. cap. 3. p. 97-114.

MINAYO, M. C. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 73-92.

**Cartilhas educativas (eletrônicas):**

FINA, Bruna Gardenal et al (Coords.). **Projeto Aquidauana: um rio de saberes desaguando no Pantanal**. Aquidauana: MCElestine, 2015. 47 p. Disponível em: <[http://www.mcelestine.com.br/#!/portfolio/component\\_41229](http://www.mcelestine.com.br/#!/portfolio/component_41229)>. Acesso em: 18 dez. 2015.

**Revistas (periódicos) (eletrônicos):**

REVISTA PRIMEIRA ESCRITA. Aquidauana, n. 1, p. 1-174, nov. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/revpres/issue/viewIssue/19/25>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

**Artigos em periódicos (impressos):**

MATENCIO, M. de L.; RIBEIRO, P. A dinâmica das e nas representações sociais: o que nos dizem os dados textuais? **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 229-238, set./dez. 2009.

**Documentos avulsos (eletrônicos):**

CAMPOS, H. de. **Uma leminskiada barrocodelica**. [Online]. Disponível em: <[www.planeta.terra.com.br/arte/PopBox/Kamiquase/ensaios.htm](http://www.planeta.terra.com.br/arte/PopBox/Kamiquase/ensaios.htm)>. Acesso em: 08 maio 2007.

---

FONSECA, J. Z. B.; MEDRADO, M. J. C. Diretrizes para autores. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 170-176, dez. 2015.

**TRABALHOS APRESENTADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS****Artigo científico publicado em anais eletrônicos**

PAULI JÚNIOR, E. Filosofia dos Cães e Literatura Picaresca: do cinismo filosófico ao cinismo vulgar. In: DORNELES, M. R. H.; FONSECA, J. Z. B. (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 198-208.

**Resumo publicado em anais eletrônicos**

COSTA, D. de S. S. Vocabulário dialetal do centro-oeste: primeiros passos. In: DORNELES, M. R. H.; FONSECA, J. Z. B. (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS, 1., 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCElestiné, 2015. p. 38. [Caderno de resumos].

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – MONOGRAFIA, TESE E/OU DISSERTAÇÃO****Monografia (impresa)**

MEDRADO, Maria José Celestino. **O impacto da ausência de planejamento urbano em programa habitacional brasileiro**: uma contribuição econômica para o futuro urbano no Brasil. 2015. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas). Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoças, 2015.

**Dissertação (impresa)**

FONSECA, J. Z. B. **O processo de didatização dos gêneros discursivos em práticas de ensino de língua portuguesa**: um diálogo entre a aula e o livro didático. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

**Tese (impresa)**

FONSECA, J. Z. B. **Aula de língua portuguesa**: representações e identidades no agir docente. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

**CONTEÚDO SONORO – FILME, MÚSICA, VIDEOCLÍPE MUSICAL****Filme (eletrônico)**

UMA PROFESSORA muito maluquinha. Direção: André Alves Pinto; César Rodrigues. Produção: Diler Trindade. Co-produção: TeleImage; Quanta. Intérpretes: Paola Oliveira, Chico Anysio, Suely Franco, Joaquim Lopes, Ricardo Pereira, Max Fercondini, Rodrigo Pandolfo, Lys Araujo, Elisa Pinheiron e outros. Roteiro: Ziraldo. São João Del Rei: Diler e Associados, 2010. 88 min. Baseado no livro “Uma Professora Muito Maluquinha” de Ziraldo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cvz43H8vk5Y>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

**Videoclipe musical (eletrônico)**

PINK FLOYD. Album The Wall. **Another brick in the wall**: partes I, II e III. Produção: Bob Ezrin; David Gilmour; Roger Waters. Composição: Roger Waters. [Reino Unido: EUA]: Columbia/CBS Records, [1979?]. (8 min e 24 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dC1qsfdr3Fw&list=RDdC1qsfdr3Fw>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

**Leis e diretrizes (impresas e eletrônicas)**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2013. 45p. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/lbd\\_8.ed.pdf?sequence=13](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/lbd_8.ed.pdf?sequence=13)>. Acesso em: 07 set. 2013.

**Observação:** quando for mencionado um autor com mais de um texto publicado no mesmo ano, após a data, deverão ser inseridas as letras do alfabeto (a, b, c...), correspondentemente à ordem dos textos publicados. Por exemplo: **Brasil (2001a)**, **Brasil (2001b)**, **Brasil (2001c)** e assim sucessivamente.

**Apêndice(s):** são documentos e/ou textos elaborados pelo autor que servem como prova de pesquisa. Deverão ser apresentados após as referências utilizadas no trabalho. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte **Times New Roman**, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta, cor preta (automática), centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** espaço de uma linha do título, fonte Times New Roman, estilo normal, tamanho dez (10), caixa baixa, cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, sem recuo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

**Anexo(s):** são documentos e/ou textos que fundamentam a pesquisa. Deverão ser apresentados após os apêndices (se houver). **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte **Times New Roman**, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta, cor preta (automática), centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** espaço de uma linha do título, fonte Times New Roman, estilo normal, tamanho dez (10), caixa baixa, cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, sem recuo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

**DIRETRIZES PARA SUBMISSÃO DE RESENHAS**

As resenhas deverão apresentar um **título** compreensível e sintético que reflita a temática desenvolvida no trabalho, com extensão mínima de **6** e máxima de **8** páginas, incluindo as referências.

**Antes do título**, é necessário inserir, conforme exemplo abaixo, um box com a referência bibliográfica do texto resenhado:

FONSECA, J. Z. B. **O processo de didatização dos gêneros discursivos em práticas de ensino de língua portuguesa**: um diálogo entre a aula e o livro didático. Jundiaí: Paco, 2014. 138 p.

Não é preciso inserir resumo, nem em língua vernácula e nem em língua estrangeira, antes do texto da resenha.

As demais regras de formatação são as mesmas destinadas ao artigo científico, exceto no que diz respeito à divisão de seções.

**DIRETRIZES PARA SUBMISSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS**

É autorizada, nos textos de criação literária (contos e poemas), a liberdade formal. No entanto, os trabalhos enviados não devem ultrapassar **8** páginas.

As regras de formação devem, na medida do possível, manter o padrão proposto pela revista.

**Qualquer dúvida sobre as normas de publicação na Revista Primeira Escrita, solicitamos que o(s) autor(es) entre(m) em contato pelo e-mail primeiraescrita@gmail.com, antes da submissão pelo site.**

**Como referenciar este texto:**

FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho; MEDRADO, Maria José Celestino. Diretrizes para autores. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 170-176, dez. 2015.

FONSECA, J. Z. B.; MEDRADO, M. J. C. Diretrizes para autores. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 170-176, dez. 2015.

## Produção Editorial



### REVISTA Primeira Escrita

A/C Profa. Dra. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca  
Curso de Letras - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ  
Praça Nossa Senhora da Conceição, 163 - Centro - CEP: 79200-000 - Aquidauana/MS  
**Telefone:** +55 (67) 3241 0312 - **E-mail:** primeiraescrita@gmail.com  
**Site:** <http://seer.ufms.br/index.php/revpres/index>