

ISSN 2359-0335

REVISTA

# *Primeira Escrita*

n. 3  
2016



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**  
©2016 by Revista Primeira Escrita

**PRODUÇÃO EDITORIAL**

**Coordenação Editorial**

Dra. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFMS/CPAQ)

**Produção Editorial / Projeto Gráfico / Suporte Técnico Eletrônico**

Maria José Celestino Medrado (MCelestiné)

**Ilustração da capa (Criação/Adaptação de Maria José Celestino Medrado)**

Escritoriografando © Revista Primeira Escrita - 2015 - [Imagens de vários autores © Sites de Imagens / Domínio Público] - 2015 - imagem color em JPG 960 x 720 pixels

**Revisão/Tradução de Língua Espanhola**

Me. Edelberto Pauli Júnior (UFMS/CPAQ)

**Revisão/Tradução de Língua Inglesa**

Dra. Renata Rovaris Diório (CMCG/MS)

**Periodicidade**

Anual

**Divulgação**

Eletrônica

**Contato Principal**

Profa. Dra. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca

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

**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 / Produção Editorial**

Maria José Celestino Medrado (MCelestiné)

**E-mail:** contato.mcelestine@gmail.com

**Site:** [www.mcelestine.com.br](http://www.mcelestine.com.br)

---

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

n. 3, p. 1-225, dez. 2016.

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:



**Qualis CAPES – Classificação de Periódicos 2015:**

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
2359-0335	PRIMEIRA ESCRITA	LETRAS / LINGÜÍSTICA	B4

**Revista Primeira Escrita**

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

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

Dra. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFMS/CPAQ)

**Editor-adjunto**

Dr. José Alonso Tórres Freire (UFMS/CPAQ)

**Produtora Editorial**

Maria José Celestino Medrado (MCelestiné)

**Conselho editorial**

Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro (Pitágoras)  
Dra. Alcione Maria dos S. Bagli (UFMS/CPAN)  
Dr. Auri C. Matos Frubel (UFMS/CPAQ)  
Dra. Eliane Mourão (UFOP/ICHS)  
Dr. Esequiel G. da Silva (UFPA/Marajó-Breves)  
Dra. Maria Alzira Leite (UNINCOR)  
Dra. Maria Angela P. T. Lopes (PUC Minas)  
Dra. Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS)

Dra. Nara Hiroko Takaki (UFMS/CPAQ)  
Dr. Paulo A.C. Pereira (Universidade de Aveiro)  
Dra. Raimunda M. A. Maeda (UFMS/CPAQ)  
Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues (UFMS/CPAN)  
Dr. Reinaldo F. Silva (Universidade de Aveiro)  
Dr. Rogério Vicente Ferreira (UFMS/CPAQ)  
Dra. Rosana Cristina Z. Santos (UFMS/CCHS)  
Dra. Simone de Paula dos Santos (UFVJM)

**Pareceristas Externos**

Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro (Pitágoras)  
Me. Amanda Pavani Fernandes (UFMG)  
Me. Beatriz Aparecida Alencar (IFMS)  
Dra. Cristiane Alvarenga Rocha Santos (IFG)  
Dra. Eliane Mourão (UFOP/ICHS)  
Me. Elza Maria D. A. de Mello Ribeiro (IFRJ)  
Dr. Esequiel G. da Silva (UFPA/Marajó-Breves)  
Me. Fernanda Dusse (UFMG)  
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 C. Alves Estadulho (IFMS)  
Dra. Maria Elisa R. Moreira (UNINCOR)

Dra. Maria Zilda Ferreira Cury (UFMG)  
Dr. Mário Alex Rosa (UNI-BH)  
Esp. Michel Estadulho (IFMS)  
Dra. Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS)  
Dra. Nayara da Silva Camargo (SEDUC-PA)  
Dr. Paulo A. C. Pereira (Universidade de Aveiro)  
Me. Rafael Fava Belúzio (UFMG/FALE)  
Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Júnior (UFMG)  
Dr. Rony Petterson Gomes do Vale (UFV)  
Dra. Rosemere de Almeida Agüero (UEMS)  
Me. Silvana Marchesani (Coluni-UFV)  
Dra. Simone de Paula dos Santos (UFVJM)  
Me. Vinicius Lourenço Linhares (IFMG)  
Me. Wilquer Quadros dos Santos (UFSCAR)

**Pareceristas Internos**

Me. Amaya O. M. de A. Prado (UFMS/CPTL)  
Me. Ana Karla Pereira Miranda (UFMS/CCHS)  
Me. Caroline P. de Oliveira (UFMS/CPAQ)  
Me. Edelberto Pauli Júnior (UFMS/CPAQ)  
Dr. José Alonso Tórres Freire (UFMS/CPAQ)

Me. Marcos R. H. Dorneles (UFMS/CPAQ)  
Me. Michel Gustavo Fontes (UFMS)  
Dr. Rogério Vicente Ferreira (UFMS/CPAQ)  
Dra. Rosana C. Zanelatto Santos (UFMS/CCHS)  
Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira (UFMS/CPTL)

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

Dra. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFMS/CPAQ)

**Produção Editorial / Projeto Gráfico / Suporte Técnico Eletrônico**

Maria José Celestino Medrado (MCelestiné)

**Revisão/Tradução de Língua Espanhola**

Me. Edelberto Pauli Júnior (UFMS/CPAQ)

**Revisão/Tradução de Língua Inglesa**

Dra. Renata Rovaris Diório (CMCG/MS)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>6-7</b>
Janaína Zaidan Bicalho FONSECA	

*Artigos*

<b>A PARATOPIA DO AUTOR NO CONTO “TEORIA DO MEDALHÃO” DE MACHADO DE ASSIS.....</b>	<b>9-21</b>
<b>LA PARATOPÍA DEL AUTOR EN EL CUENTO “TEORIA DO MEDALHÃO” DE MACHADO DE ASSIS</b>	

Juliana Recalde GIMENEZ

Rosalina Brites de ASSUNÇÃO

<b>ACHEGAS PARA UMA ANÁLISE LEXICOGRÁFICA: o termo “signo linguístico” em dicionários gerais de língua .....</b>	<b>22-35</b>
<b>CONTRIBUTIONS TO THE LEXICON ANALYSIS: the “linguistic sign” term in general language dictionaries</b>	

Daniela de Souza Silva COSTA

<b>“DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS”: um discurso político de imposição linguística do século XVIII .....</b>	<b>36-47</b>
<b>“DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS”: a political speech about the linguistic imposition of the XVIII century</b>	

Caroline Dambrozio GUERRA

<b>FORMAÇÃO E PREPARAÇÃO À DOCÊNCIA ENTRE ALUNOS: relato de experiência.....</b>	<b>48-60</b>
<b>PRACTISING AND FORMATION OF TEACHING: experience report</b>	

Alan Victor Freitas de ANDRADE

Isabel Cristina RATUND

<b>POVO KINIKINAU: representações de escola e território.....</b>	<b>61-78</b>
<b>KINIKINAU INDIAN PEOPLE: scholar and territories representations</b>	

Daniele Lucena SANTOS

Claudete Cameschi de SOUZA

<b>PRÁTICA TRANSLÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS NO FACEBOOK...79-90</b>	
<b>TRANSLINGUAL PRACTISING OF THE DEAF STUDENTS ON THE FACEBOOK</b>	
Nelson DIAS	

<b>REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A NOÇÃO DE “BRASILEIRISMO” EM DICIONÁRIOS: a construção de uma memória sobre a língua .....</b>	<b>91-110</b>
<b>REFLECTIONS ABOUT THE CONCEPTIONS OF "BRAZILIANISM" IN DICTIONARIES: the construction of a memory about the Portuguese language</b>	

Kelly Fernanda Guasso da SILVA

Luiza Boézio GREFF

<b>CASA E CIDADE: espaços afetivos na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen .....</b>	<b>111-128</b>
<b>HOME AND CITY: affection spaces in the Sophia de Mello Breyner Andresen's poem</b>	
Sheyla Susana NASCIMENTO	

**DA ERRÂNCIA AO INENARRÁVEL: uma análise espaço-temporal da obra “Caim”, de José Saramago .....129-143**

**DA ERRÂNCIA AO INENARRÁVEL: an analysis of the Jose Saramago's novel**

Bruno Henrique Muniz SOUZA

**FOGOS DE MEMÓRIAS EM “A VENDEDORA DE FÓSFOROS”, DE ADRIANA LUNARDI .....144-157**

**“A VENDEDORA DE FÓSFOROS”, AN ANALYSIS OF THE ADRIANA LUNARDI'S NOVEL**

João Pedro Wizniewsky AMARAL

**FUNÇÃO DAS EPÍGRAFES EM “CRISÁLIDAS”, DE MACHADO DE ASSIS .....158-174**

**FUNCTION OF THE EPIGRAPHS IN "CRISALIDAS", BY MACHADO DE ASSIS**

Tânia Regina dos Santos FERNANDES

**O DIREITO À LITERATURA: “sonho acordado” das civilizações .....175-189**

**THE RIGHT TO THE LITERATURE: the dream of the civilizations**

Fabiane Aparecida PEREIRA

### *Resenha*

**PRESSUPOSTOS DE SER/PENSAR/AGIR NA/PARA A EDUCAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS.....191-197**

Marta Gresechen Paiter Luzia de SOUZA

### *Poemas*

**ALGUMA COISA, SUTILMENTE .....199-200**

Robson DEON

**QUIÇÁ ESCREVEDOR.....201-202**

Raphael de Moraes TRAJANO

**TRAÇO .....203**

Moema Najjar DINIZ

### *Contos*

**AMIGA.....205**

Luiz Roberto Lins ALMEIDA

**BANDEIRA PORTUGUESA ENSOPADA DE SAUDADE .....206-207**

Luiz Henrique Moreira SOARES

**MANHÃ DE BAR.....208-211**

Pedro Luís Fagundes AMARAL

**MENINO DA RUA .....212-213**

Marina de Souza JACOB

### *Diretrizes para Autor(es)*

**DIRETRIZES PARA AUTORES .....215-225**

**REGRAS BÁSICAS PARA SUBMISSÃO .....215-216**

**DIRETRIZES PARA SUBMISSÃO DE ARTIGO CIENTÍFICO .....216-223**

**DIRETRIZES PARA SUBMISSÃO DE RESENHAS .....223-224**

**DIRETRIZES PARA SUBMISSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS ..... 224**

Janaína Zaidan Bicalho FONSECA

Maria José Celestino MEDRADO

## APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que publicamos a terceira edição da Revista Primeira Escrita. Entre as conquistas do periódico, compartilhamos nossa primeira avaliação na Qualis CAPES – Classificação de Periódicos 2015: **B4** em Letras/Linguística!

Nesse novo número, apresentamos mais uma parcela do esforço dessa equipe e de seus colaboradores na jornada científica.

Para este número, chegou até as nossas mãos uma quantidade expressiva de artigos, resenhas e textos de criação literária. No quantitativo geral, notificamos o recebimento de mais de 70 trabalhos. Após lidos e avaliados, apresentamos aos nossos leitores uma reunião de artigos com escopos variados dentro da grande área das Letras. A opção por receber trabalhos tão distintos reflete o compromisso do periódico na valorização de estudos realizados em diferentes instituições do país e por pesquisadores com interesses diversos. Nesse sentido, a natureza multifacética da revista imprime-lhe o tom com o qual sempre desejamos afiná-la, possibilitando a nossos leitores se atualizarem quanto a estudos e pesquisas que têm sido realizados no campo das linguagens.

Contamos, na área da Linguística, com sete artigos. Representando a área de Análise do Discurso, temos **A paratopia do autor no conto “Teoria do medalhão” de Machado de Assis**, de autoria de Juliana Recalde Gimenez e Rosalina Brites de Assunção. Refletindo sobre os estudos de Lexicografia, os seguintes títulos se fazem presentes: **Achegas para uma análise lexicográfica: o termo “signo linguístico” em dicionários gerais de língua**, escrito por Daniela de Souza Silva Costa, e **Reflexões iniciais sobre a noção de “brasileirismo” em dicionários: a construção de uma memória sobre a língua**, cuja autoria é de Kelly Fernanda Guasso e Luiza Boézzio Greff. Já acerca dos estudos sobre língua e cultura indígena, é possível ler os artigos **“Diretório dos índios”: um discurso político de imposição linguística do século XVIII**, de Caroline Dambrozio Guerra, bem como **Povo kinikinau: representações de escola e território**, pesquisa feita por Daniele Lucena Santos, em parceria com Claudete Cameschi de Souza. Por fim, a respeito do ensino-aprendizagem de línguas em contextos diversos, temos **Formação e preparação à docência entre alunos: relato de experiência**, de Alan Victor Andrade e Isabel Cristina Ratund, e **Prática translíngua de estudantes surdos no facebook**, de Nelson Dias.

Na área de Literatura, por sua vez, publicamos cinco artigos. Entre eles, **Casa e**



**cidade: espaços afetivos na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen**, escrito por Sheyla Susana Nascimento; **Da errância ao inenarrável: uma análise espaço-temporal da obra Caim, de José Saramago**, trabalho de Bruno Henrique Muniz Souza; **Fogos de memórias em “A vendedora de fósforos”, de Adriana Lunardi**, de João Pedro Wizniewsky Amaral; **Função das epígrafes em “Crisálidas”, de Machado de Assis**, estudo realizado por Tânia Regina Santos Fernandes; e **O direito à literatura: “sonho acordado” das civilizações**, de Fabiane Aparecida Pereira.

Relativamente às resenhas, a terceira edição publica **Pressupostos de ser/pensar/agir na/para a educação de professores/as de línguas**, cuja autoria é de Marta Gresechen Paiter Luzia de Sousa.

Acerca dos textos de criação literária, nossos leitores poderão apreciar os seguintes poemas: **Alguma coisa, sutilmente**, de Robson Deon; **Quicá escrevedor**, de Raphael de Moraes Trajano; e **Traço**, de Moema Najjar Diniz. Já na categoria contos, foram publicados **Amiga**, de Luiz Roberto Lins Almeida; **Bandeira portuguesa ensopada de saudade**, de Luiz Henrique Moreira Soares; **Manhã de bar**, de Pedro Luís Fagundes Amaral; e **Menino da rua**, de Marina de Souza Jacob.

Um agradecimento especial e um justo reconhecimento não poderiam faltar à nossa produtora editorial **Maria Medrado**, responsável por todo processo editorial – desde as orientações sobre as políticas internas até as indexações em bases de dados nacional e internacional.

Agradecemos, também, aos revisores e tradutores de língua estrangeira, que, nesta edição, são representados pelos professores **Edelberto Pauli Júnior** e **Renata Rovaris Diório**. Sem eles, não poderíamos apostar na internacionalização deste periódico.

Aproveitamos para agradecer a todos os autores que confiaram e acreditaram na nossa responsabilidade ética e científica. Estendemos os agradecimentos aos **pareceristas**, que atenderam com total presteza às nossas solicitações.

Desejamos a todos uma excelente e proveitosa 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. 3, p. 6-7, dez. 2016.

# *Artigos*



## A PARATOPIA DO AUTOR NO CONTO “TEORIA DO MEDALHÃO” DE MACHADO DE ASSIS

Juliana Recalde GIMENEZ<sup>1</sup>

Rosalina Brites de ASSUNÇÃO<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem a finalidade de demonstrar como a paratopia do autor é expressa discursivamente no conto “Teoria do Medalhão”, de Machado de Assis. Adota-se como suporte teórico os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, sobretudo a noção de paratopia, proposta por Maingueneau (2006) para o estudo do discurso literário. O autor considera que é no processo de criação da obra literária que o escritor constrói para si um lugar no mundo. Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o referencial teórico, levantando o material publicado em livros e redes eletrônicas. A seguir, foi desenvolvida uma pesquisa analítica e descritiva do conto, através da qual, constatamos como a paratopia do autor se constrói na sociedade inscrita na obra. Para Maingueneau (2006) o escritor pode construir na enunciação literária a sua paratopia, e essa construção longe de ser exterior à obra, é parte da sua criação. A pesquisa permitiu-nos evidenciar que a paratopia do autor no conto machadiano se constrói na enunciação pelo uso recorrente da ironia expressa no diálogo das personagens.

**Palavras-chave:** Análise do discurso. Enunciação literária. Paratopia.

### 1 INTRODUÇÃO

Considerado por Maingueneau (2006) como um discurso constituinte, o discurso literário possui em seu corpus aspectos exteriores inerentes ao seu conteúdo, isto é, a partir do momento em que uma obra é analisada como um discurso literário, os fatores exteriores passam a ser importantes e determinantes para a produção literária e para a construção dos sentidos.

Tendo em vista a possível articulação entre a Literatura e a Análise do Discurso, e que esta última pode contribuir para redimensionar as reflexões sobre a leitura literária, apresentamos neste artigo uma análise linguístico-discursiva do conto “Teoria do Medalhão”. Ao analisar esse conto, voltamos o olhar para a escrita e a técnica de Machado de Assis, que apresenta em sua estética literária traços que indicam o seu posicionamento

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana. **E-mail:** ju.recaldes@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora adjunta do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana. **E-mail:** rositabrites@hotmail.com

político e social nas diferentes narrativas que compõem o conjunto de sua obra. Dessa forma, podemos entender que o autor não deixa suas obras ao acaso, mas acrescenta marcas de uma intencionalidade, introduzindo recursos linguísticos que conduzem a uma reflexão crítica de seu leitor.

Para apreender de que forma o posicionamento do autor influencia em sua obra, evidenciamos o conceito de “paratopia” de acordo com os estudos de Maingueneau (2006). Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica e analítica, efetuou-se uma pesquisa para melhor compreensão do referencial teórico, o que foi sintetizada neste artigo. Analisamos o conto de Machado, demonstrando traços referenciais que apresentam o posicionamento do autor na sociedade inscrita em sua obra, assim como, nas estéticas literárias das quais foi contemporâneo.

## 2 SOBRE O CONTO DE MACHADO DE ASSIS

O conto “Teoria do Medalhão”, de Machado de Assis publicado originalmente em 1881, no jornal “Gazeta de Notícias”, foi integrado, no ano seguinte, a uma coletânea de contos denominada “Papéis Avulsos”. O conto se estrutura como um diálogo entre pai e filho em que predomina a fala do pai. O diálogo acontece depois de um jantar de comemoração dos 21 anos do filho, que se chama Janjão, em que o pai busca aconselhá-lo sobre como alcançar prestígio na sociedade.

Segundo Bosi (2007), a narrativa “Teoria do Medalhão” está classificada no grupo dos contos considerados contos-teoria, isto é, apresenta uma teoria que indica o sentido das relações sociais, salientando o desejo, o interesse e o valor social como matéria prima para instituir uma teoria de comportamento. Bosi (2007, p. 84) afirma que Machado demonstra com essa teoria “a certeza pós-romântica de que é uma ilusão supor a autonomia do sujeito” e, por essa razão, é um risco para o próprio sujeito parecer diferente e não se incluir na sociedade que vive de aparência.

Depreendemos da afirmação de Bosi (2007) que o conto possui uma motivação que vai além da apreciação literária, constituindo-se como uma espécie de representação de um aspecto social, as relações entre as pessoas. Essa teoria das relações sociais e da motivação delas pode ser encontrada no conto “Teoria do Medalhão”; primeiramente na relação familiar, entre pai e filho, e posteriormente, na relação que este último deve manter com os demais membros da sociedade.

Completada a idade de vinte um anos é chegada a hora de Janjão pensar no futuro e escolher a sua profissão, e seu pai não vê uma melhor carreira do que a de “Medalhão”. O medalhão, segundo o conto, é aquele homem importante, um figurão a quem os outros querem seguir, seria uma espécie de modelo de conduta, um *status* a ser alcançado. Ser um medalhão é um desejo frustrado do pai, que alimenta suas esperanças no filho e que durante a conversa delimita inúmeras ações que podem/devem ou não ser feitas. Sobre a carreira e o *status*:

— Nenhum me parece mais útil e cabido que o de medalhão. Ser medalhão foi o sonho da minha mocidade; faltaram-me, porém, as instruções de um pai, e acabo como vês, sem outra consolação e relevo moral, além das esperanças que deposito em ti (ASSIS, 2006, p. 42).

Dessa forma, o pai orienta o filho a mudar alguns hábitos e costumes, enfim a mudar a sua maneira de ser para se tornar um medalhão, alguém reconhecido socialmente. Para tal, Janjão deveria abrir mão de seus pensamentos, ideais e somente seguir o que os demais propunham. Deveria, portanto, despir-se de sua essência e viver de aparências, deixando para trás qualquer aspecto de sua real personalidade. Assim, poderia adentrar ao mundo da glória e se tornar notório para os demais membros da sociedade, desfrutando da fama, do poder e do dinheiro que essa profissão proporciona.

### 3 O DISCURSO LITERÁRIO E A PARATOPIA

Em seu estudo sobre o discurso literário, Maingueneau (2006) enfatiza a importância do posicionamento do autor em sua obra para a própria criação da atividade enunciativa. O linguista francês estuda o que denominou “paratopia”, ou seja, o “pertencimento paradoxal” (MAINGUENEAU, 2006, p. 159) do autor na sua obra, a partir da noção de espaço dentro das narrativas. Isto porque, o espaço em um romance pertence ao mundo real e ao mesmo tempo não pertence, uma vez que é um lugar construído pelo autor, para justificar a inserção de sua obra num contexto interdiscursivo.

Vemos dentro de uma obra literária aspectos sociais e culturais que fazem parte do mundo exterior por representarem de certa forma semelhanças situacionais com a realidade, contudo por se tratar de uma ficção eles não podem fazer parte dela. Dessa forma, podemos inferir desse pertencimento e ao mesmo tempo não pertencimento, que o espaço dentro da obra é “um lugar impossível”. Assim, se configura uma paratopia, “que

não é ausência de lugar, mas uma difícil negociação entre o lugar e o não lugar” (MAINGUENEAU, 2006, p. 68).

Ao explicar sobre o não pertencimento da instituição literária ao espaço social, Maingueneau (2006) esclarece que o discurso literário, por ser também um discurso constituinte, confere sentidos voltados para a coletividade, pois a literatura pode de acordo com o autor ser comparada a uma rede de lugares na sociedade, não permitindo dessa forma um espaço específico. Logo, “aquele que enuncia no âmbito de um discurso constituinte não poderia situar-se nem no exterior nem no interior da sociedade: está fadado a dotar sua obra do caráter radicalmente problemático de seu próprio pertencimento a essa sociedade,” (MAINGUENEAU, 2006, p. 68), fato que caracteriza o posicionamento do escritor na sua obra.

O não pertencimento a uma sociedade inscrita na obra caracteriza a produção literária como paratópica, uma vez que negocia a inserção do escritor entre o lugar e o não lugar, um pertencimento parasitário que se alimenta de uma inclusão impossível. Nesse sentido, a paratopia é definida por Maingueneau (2006, p. 62) como “uma localização parasitária, que retira vida da própria impossibilidade de estabilizar-se”.

Ainda sobre a paratopia vivida pelo autor no processo de criação, Maingueneau (2006) a considera como uma questão individual, em que o escritor tem que se afastar biograficamente. Assim, ele cria as condições para a sua própria criação, por meio de seu afastamento, só assim, ele poderá mover seus conhecimentos para de fato estruturar suas obras. Logo, a paratopia se alimenta de um afastamento metódico do mundo, e também do esforço de se inserir nele.

Maingueneau (2006) exemplifica a paratopia do autor a partir das figuras de Verlaine e Mallarmé, demonstrando como cada um a sua maneira se vincula com o exercício da literatura de sua época. Vejamos:

No século XIX, não bastava levar uma vida de boêmio ou frequentar os cenáculos para ser criador. Embora se costume considerar Verlaine e Mallarmé poetas simbolistas, e apesar de os dois serem modestos funcionários parisienses (o primeiro, escrevente na prefeitura; e o outro, professor secundário), suas trajetórias são muito diferentes: enquanto Verlaine, depois de um período de ajuste entre seu emprego administrativo e a vida de boêmio, naufragou progressivamente numa existência caótica, Mallarmé leva aparentemente a vida organizada de um modesto professor de inglês. Cada um geriu de uma dada maneira a paratopia do escritor, e essa gestão, longe de ser exterior à obra, é parte da criação. (MAINGUENEAU, 2006, p. 109).

Dessa forma, Maingueneau (2006, p. 68) explica a paratopia como uma localidade paradoxal “que não é ausência de lugar, mas uma difícil negociação entre o lugar e o não lugar”. Assim a paratopia envolve o processo criador, na medida em que, na enunciação literária, o escritor demonstra o seu “não pertencimento” à sociedade inscrita na obra, e ainda ao escrever sobre determinado tema, o autor se distancia do seu lugar literário, se afasta do que é esperado pelo leitor.

Segundo Maingueneau (2006), se pensarmos em uma estética vigente, mesmo a obra literária querendo ser universal a sua emergência é local, se constituindo por meio de normas e relações de força dos lugares em que surge. Fato que fica evidente se denotarmos que mesmo que os regimes literários vigentes como o Romantismo impõe um modelo estético para ser seguido por seus contemporâneos, ainda assim, podemos notar algumas divergências e certa autonomia de alguns autores. São grupos que se posicionam paratopicamente ao espaço literário vigente, criando seus próprios princípios estéticos.

Sendo assim, de acordo com Maingueneau (2006) a obra literária se encontra nessa fronteira de um pertencimento impossível, um fato relatado não pertence à sociedade exterior, mas, ao mesmo tempo, faz parte dela por ser característico dos seres humanos. Logo, a paratopia dá a possibilidade de acesso a um lugar, mas proíbe o seu pertencimento efetivo.

Na obra literária, a paratopia é a representação de algo que não se encaixa no padrão esperado. Maingueneau (2006) cita como exemplo um órfão, que pode participar das relações familiares, mas não pertence à família por não fazer parte da árvore genealógica da mesma. O travesti que transita entre o homem e a mulher, por isso vive uma paratopia sexual. A paratopia espacial é representada pela personagem que vive em um lugar que não é o seu, por exemplo, um exilado que canta saudades de sua terra natal em outro país. Ainda há as paratopias temporais, de identidade e linguística. Esta última é essencial para a literatura, ela une as outras para a criação do escritor, conforme as palavras de Maingueneau (2006, p. 94):

Assim, a criação se alimenta de tudo: de uma paratopia de andarilho que recusa o lugar que lhe pretende impor o mundo dominado pela nobreza e, ao mesmo tempo, de uma paratopia de nobre que não encontra lugar num mundo de burgueses. Ela se alimenta de um afastamento metódico e ritualizado do mundo, bem como do esforço permanente de nele se inserir, do trabalho da imobilidade e do trabalho do movimento. (MAINGUENEAU, 2006, p. 94).

É na enunciação literária que, conforme Maingueneau (2006, apud SEVERO;

GIERING, 2011, p. 288), “o escritor constrói o seu lugar no mundo, por meio da expressão de sua paratopia”. Dessa forma, o escritor literário apresenta em sua obra algumas paratopias recorrentes como a paratopia de identidade, paratopia espacial, paratopia temporal a paratopia linguística entre outras.

Portanto, vemos que a paratopia é um dos fatores essenciais para a criação enunciativa do escritor<sup>3</sup>, e através do seu posicionamento paratópico é possível conhecer mais sobre a sua visão da sociedade e do campo literário em que se situa.

#### 4 A PARATOPIA DO AUTOR NO CONTO “TEORIA DO MEDALHÃO”

Ao escrever uma obra literária, o escritor, o criador, de acordo Maingueneau (2006), se posiciona paratopicamente no processo de criação, logo o autor estaria de forma marginal, na fronteira do texto. Ao assumir o texto como algo influenciado pelo exterior, primeira premissa para se considerar um discurso literário, pressupõe-se que a obra sofra influências do meio em que é criada e do conhecimento de quem a criou. A partir dessa colocação podemos identificar uma paratopia do autor.

No “motor da criação” (MAINGUENEAU, 2006), o autor seleciona e organiza seus conhecimentos para a caracterização da obra, é nesse momento que a sociedade e a vida do escritor podem ser relacionadas. É o que se pretende demonstrar com a análise do conto “Teoria do Medalhão”.

Conhecendo a estética de Machado de Assis podemos inferir segundo que o autor não se adequou efetivamente à estética literária vigente no século XIX. Mesmo refletindo em suas obras iniciais alguns aspectos do Romantismo, ele renegou outros. Crítico assíduo, segundo Bastide (2002/2003) Machado de Assis mostrou sua oposição ao sentimentalismo e ao excesso de nacionalismo dos românticos, que exploravam a natureza como o único patrimônio realmente nacional.

Machado de Assis também contrariou o realismo dominante do século XIX, período literário que buscava uma ficção centrada na descrição detalhada da realidade humana. O autor mostrou o seu descontentamento com o excesso de descritivismo, preocupação do realismo para mostrar a verdade. Ele introduz em suas obras a reflexão de que a obra ainda está em processo de criação, devendo deixar ao leitor a perspicácia de

---

<sup>3</sup> Segundo Maingueneau (2006, p. 136) autor é a função social e escritor seria o ator que define uma trajetória na instituição literária.



tirar suas próprias conclusões.

A singularidade de sua estética nutre-se de um afastamento dos modelos de criação do Realismo, fato que pode ser melhor esclarecido por Candido (1995, p. 4)

Num momento em que os naturalistas atiravam ao público assustado a descrição minuciosa da vida fisiológica, ele timbrava nos subentendidos, nas alusões, nos eufemismos, escrevendo contos e romances que não chocavam as exigências da moral familiar. (CANDIDO, 1995, p. 4).

A perspicaz utilização da ironia em suas obras o distinguia dos demais autores, à medida que caracterizava a sua linguagem e atribuía a ela maior elegância. Sobre o seu estilo Candido (1995, p. 3) esclarece:

Logo que ele chegou à maturidade, pela altura dos quarenta anos, talvez o que primeiro tenha chamado a atenção foram a sua ironia e o seu estilo, concebido como “boa linguagem”. Um dependia do outro, está claro, e a palavra que melhor os reúne para a crítica do tempo talvez seja finura. Ironia fina, estilo refinado, evocando noções de ponta aguda e penetrante, de delicadeza e força juntamente. A isto se associava uma ideia geral de urbanidade amena, de discrição e reserva. Num momento em que os naturalistas atiravam ao público assustado a descrição minuciosa da vida fisiológica, ele timbrava nos subentendidos, nas alusões, nos eufemismos, escrevendo contos e romances que não chocavam as exigências da moral familiar. (CANDIDO, 1995, p. 3).

O enunciado mostra de que forma a ironia Machadiana critica a orientação perversa da sociedade de aparências, onde as pessoas são movidas pelo interesse. A moral, muitas vezes é esquecida para se alcançar o desejado, como podemos verificar nas palavras de Bosi (2006) a respeito desse recurso estético de Machado.

Compreender o olhar de Machado é pôr-se à escuta de toda uma tradição de análise dos comportamentos humanos, ancorada na percepção do amor próprio onipresente, da vaidade, da precariedade da consciência, da primazia do interesse e do desejo sobre as exigências do dever, ou, usando categorias freudianas, do princípio do prazer sobre o princípio da realidade. (BOSI, 2006, p. 121).

Vemos que não existe em Machado de Assis uma preocupação com a descrição linear de suas personagens, ele criou uma estética própria, original que enriquece essas personagens, misturando o real com o imaginário, desvelando o que cada uma tinha de melhor ou pior. Além disso, de acordo com Candido (1995, p. 6) “muitos dos seus contos e alguns dos seus romances parecem abertos, sem conclusão necessária, ou permitindo uma dupla leitura, como ocorre entre os nossos contemporâneos”, o autor também

esclarece no que consistia a técnica de Machado de Assis, segundo ele:

A sua técnica consiste essencialmente em sugerir as coisas mais tremendas da maneira mais cândida (como os ironistas do século XVIII); ou em estabelecer um contraste entre a normalidade social dos fatos e a sua anormalidade essencial; ou em sugerir, sob aparência do contrário, que o ato corriqueiro. Aí está o motivo da sua modernidade, apesar de seu arcaísmo de superfície. (CANDIDO, 1995, p. 6).

Esse não pertencimento à “tribo” dos românticos sentimentais e nacionalistas e a dos realistas-descritivistas-lineares manifesta a paratopia do autor, ou seja, a impossibilidade de situar-se nos dois períodos literários. Ele foi contemporâneo desses dois períodos, teve acesso aos dois, contudo não se sentiu pertencer a nenhum, pois discordava de várias características estéticas já mencionadas. Esse aspecto está visível no seguinte trecho do conto “Teoria do Medalhão”:

— Podes; puedes empregar umas quantas figuras expressivas, a hidra de Lerna, por exemplo, [...] e outras, que românticos, clássicos e realistas empregam sem dosar, quando precisam delas. Sentenças latinas, ditos históricos, versos célebres, brocados jurídicos, máximas, é de bom aviso trazê-los contigo para os discursos de sobremesa, de felicitação, ou de agradecimento. (ASSIS, 2006, p. 44).

No excerto acima fica evidente a paratopia do autor em relação à estética literária de seu tempo, pois o enunciado do pai enfatiza o que ele pensa sobre as expressões retóricas dos românticos e a dos realistas, esclarecendo que elas não passam de figuras expressivas, são discursos de sobremesa que devem ser usados para distrair as demais pessoas, pois não revelam nada de crítico e reflexivo.

No seu processo criativo, Machado de Assis demonstra que alguma coisa na sociedade o incomodava, algo que se mostra recorrente em suas obras e que pôde expor a partir do uso de estratégias de ironia, isto é, “dizer o contrário do que se quer fazer o destinatário compreender” Charaudeau (2014, p. 291). Esse desconforto, ou seja, o sentimento de não pertencimento à sociedade da época também ocorre no conto “Teoria do Medalhão”, como se observa na fala do pai para o filho, ao aconselhar de que forma ele deve se portar na sociedade. Observemos:

Uma vez entrado na carreira, debes pôr todo o cuidado nas ideias que houveres de nutrir para uso alheio e próprio. O melhor será não as ter absolutamente; coisa que entenderás bem, imaginando, por exemplo, um ator defraudado do uso de um braço. Ele pode, por um milagre de artifício, dissimular o defeito aos olhos da plateia; mas era muito melhor dispor dos dois. O mesmo se dá com as ideias; pode-se, com violência, abafá-las, escondê-las até à morte; mas nem essa

habilidade é comum, nem tão constante esforço conviria ao exercício da vida. (ASSIS, 2006, p. 34).

Nesse trecho vemos o conselho do pai para o filho não demonstrar opiniões para a sociedade, não expor as próprias ideias para não contrariar o outro. Calar-se seria a melhor das atitudes para crescer social e economicamente, isto é, atingir o *status quo* do medalhão. Essa forte crítica social que o autor inclui em suas obras, crítica destinada à sociedade que vive de aparências, que perpetua valores corruptivos, ao homem que se deixa manipular pela ganância. A figura que manipula sem escrúpulos é comparada áqueles que se utilizam de máscaras num baile, em que a aparência destoa da essência.

Esse pertencimento paradoxal, segundo Maingueneau (2006, p. 92) obriga “os processos criadores a alimentar-se de lugares, grupos, comportamentos que são tomados num pertencimento impossível”, fato sucedido com Janjão que deve assumir paratopicamente uma nova maneira de ser ao se tornar um medalhão.

A questão que devemos discutir aqui é de como Machado de Assis se posicionou nesse baile de máscaras, ao se ver frente a frente com esses tipos sociais, numa sociedade que possivelmente o indignava. Então, ao adentrar no mundo poético do autor, percebemos sua posição paratópica na sociedade em que se contextualiza o conto, “Teoria do Medalhão”. O tom irônico que o pai de Janjão utiliza ao se referir à linguagem figurativa desprovida de nexos dos intelectuais da época demonstra, de certa forma, o descontentamento do autor com a falta de conteúdo dos locutores e interlocutores da sociedade de seu tempo. É o que se observa no fragmento abaixo em que aparece explícito no conselho do pai a Janjão, a crítica ao uso decorativo e vazio da linguagem:

Melhor do que tudo isso, porém, que afinal não passa de mero adorno, são as frases feitas, as locuções convencionais, as fórmulas consagradas pelos anos, incrustadas na memória individual e pública. Essas fórmulas têm a vantagem de não obrigar os outros a um esforço inútil. Não as relaciono agora, mas fá-lo-ei por escrito. De resto, o mesmo ofício te irá ensinando os elementos dessa arte difícil de pensar o pensado. Quanto à utilidade de um tal sistema, basta figurar uma hipótese. Faz-se uma lei, executa-se, não produz efeito, subsiste o mal. Eis aí uma questão que pode aguçar as curiosidades vadias, dar ensejo a um inquérito pedantesco, a uma coleta fastidiosa de documentos e observações, análise das causas prováveis, causas certas, causas possíveis, um estudo infinito das aptidões do sujeito reformado, da natureza do mal, da manipulação do remédio, das circunstâncias da aplicação; matéria, enfim, para todo um andaime de palavras, conceitos, e desvarios. Tu poupas aos teus semelhantes todo esse imenso aranzel, tu dizes simplesmente: Antes das leis, reformemos os costumes! — E esta frase sintética, transparente, límpida, tirada ao pecúlio comum, resolve mais depressa o problema, entra pelos espíritos como um jorro súbito de sol. (ASSIS, 2006, p. 44).

Podemos evidenciar através da fala do pai a opinião do escritor a respeito da repetição de ideias e termos recorrentes do senso comum, isto é, do discurso vazio que não exige reflexão. Se nas palavras e usos do pai nós temos uma crítica para o que ele considera “todo um andaime de palavras, conceitos, e desvarios” (ASSIS, 2006, p.44), fica evidente que o escritor era contrário a tanta superficialidade, ou melhor, a tanto pedantismo. Isso nos reporta à fala de Maingueneau (2006), ao afirmar que cada escritor pode construir, de certa maneira, a sua paratopia e essa construção, longe de ser exterior à obra, é parte da sua criação.

Assim, podemos, com base nos pressupostos teóricos do linguista francês, afirmar que o excerto anterior revela no conto “Teoria do Medalhão” a paratopia do escritor (o não pertencimento ao grupo literário do Romantismo), uma vez que envolve o seu processo criador, pois não “há situação paratópica exterior a um processo de criação [...]”, a paratopia é simultaneamente aquilo de que se precisa ficar livre por meio da criação e aquilo que a criação aprofunda [...] (MAINGUENEAU, 2006, p. 109).

Também a escolha de estruturar o seu texto através de um diálogo é o primeiro indício de que o autor tentou dar um ar de verdade aos comportamentos sociais. No discurso do pai vemos a ausência de receios em deformar o filho, e este concorda com o pai à medida que percebe as vantagens futuras que poderá ter se seguir todas as instruções sugeridas. Aqui o processo de criação evidenciado no modo de enunciar constitui a paratopia corroborando assim o que afirma Maingueneau (2006, p.108), “só existe paratopia elaborada mediante uma atividade de criação e de enunciação”.

Ainda podemos evidenciar na fala do pai, a ironia do autor ao tratar da hipocrisia do ser humano, revelando a sua aversão ao modo de ser enganoso que a sociedade impõe aos seus membros. Isso se estende a todas as camadas sociais, sobretudo na política, como vemos a seguir “- Podes pertencer a qualquer partido, liberal ou conservador, republicano ou ultramontano, com a cláusula única de não ligar nenhuma ideia especial a esses vocábulos, e reconhecer-lhe somente a utilidade do *scibboleth*<sup>4</sup> bíblico” (ASSIS, 2006, p. 46).

---

<sup>4</sup> *Scibboleth bíblico*: O trabalho mental, que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros. Não significa forçosamente, neste caso, amor ao pensamento especulativo [...], mas amor à frase sonora, ao verbo espontâneo e abundante, à erudição ostentosa, à expressão rara [...]. [I] inteligência há de ser ornamento e prenda, não instrumento de conhecimento e ação. (HOLANDA, 2004).

Ao assumir a paratopia do discurso literário, ao integrá-lo a um processo criador, o escritor é, segundo Maingueneau (2006, p. 108), “alguém cuja enunciação se constitui através da própria impossibilidade de atribuir a si o verdadeiro lugar, que alimenta a sua criação do caráter radicalmente problemático de seu pertencimento ao campo literário e à sociedade”.

Percebemos que um texto literário tem muito mais a oferecer do que apenas uma apreciação estética. Por meio dele, temos a oportunidade de refletir sobre a situação que ele narra. Além disso, o texto deve transportar o leitor ao mundo que ele retrata proporcionando um conhecimento reflexivo e coerente com cada contexto. Dessa forma, ele possibilita inúmeras construções de sentidos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho busca contribuir para ampliar o debate sobre a articulação entre a área da Análise do Discurso e a Literatura. Para tanto foi desenvolvida uma pesquisa analítica e descritiva do conto Teoria do medalhão, através da qual, constatamos como a paratopia do autor se constrói na sociedade inscrita na obra.

A partir da análise descritiva do diálogo presente no conto, pôde-se perceber como o autor se posiciona paratopicamente na sociedade de aparências apresentada na obra. Machado de Assis ficou conhecido pelo retrato fiel que fez dos tipos sociais, fugindo da romantização das personagens, mostrando o ser humano com suas virtudes e defeitos. Através da ironia ele criticou a sociedade de aparências, que deixava de lado a essência do ser humano.

Assim, o autor mostra a sua paratopia, isto é, seu “não pertencimento” a essa sociedade inscrita na obra, assim como, o não pertencimento à corrente estética de sua época. Por meio dessas inferências conseguimos conhecer melhor a sociedade em que a obra foi gestada e percebemos o posicionamento do autor em sua própria criação em que desvela os defeitos das pessoas, como encenar, omitir, falar impropérios e agir com hipocrisia.

Dessa forma, enxergamos a narrativa como uma crítica direta do autor para essa sociedade hipócrita do século XIX e a de todos os tempos. Logo, tanto a análise do aspecto linguístico como o do extralinguístico nos permitem construir o sentido da narrativa que, como atividade de criação e enunciação, também elabora a paratopia do autor.

A pesquisa permitiu-nos evidenciar que a paratopia do autor no conto machadiano

se constrói na enunciação pelo uso recorrente da ironia expressa no diálogo das personagens.

Este trabalho pretende contribuir com os estudos que buscam um entrelaçamento analítico das áreas da Análise do Discurso e Literatura. A partir dos constructos teóricos e dos procedimentos analíticos da Análise do Discurso, sobretudo dos estudos de Maingueneau tentou-se demonstrar outro viés de análise da obra literária.

### **LA PARATOPÍA DEL AUTOR EN EL CUENTO “TEORIA DO MEDALHÃO” DE MACHADO DE ASSIS**

#### **RESUMEN**

*En este trabajo se busca demostrar como la paratopía del autor se expresa discursivamente en el cuento “Teoria do Medalhão”, de Machado de Assis. Se ha adoptado en la pesquisa los apoyos teóricos del Análisis de Discurso de tradición francesa, sobretudo la noción de paratopía propuesta por Maingueneau (2006) para el estudio del discurso literario. El autor cree que es en el proceso de creación de la obra literaria que el escritor construye su propio espacio en el mundo. Inicialmente se hizo una pesquisa bibliográfica, filtrando el material publicado en libros y en redes electrónicas. Enseguida, se desarrolló la pesquisa analítica y descriptiva del cuento en que se constató como la paratopía del autor se construye en la sociedad inscripta en la obra. Para Maingueneau (2006) el escritor puede construir su paratopía en la enunciación literaria y esa construcción no se configura como un referente exterior al texto, sino que hace parte de su creación. La pesquisa ha evidenciado que la paratopía en el cuento machadiano se edifica en la enunciación por el uso recurrente de la ironía en el diálogo de los personajes.*

**Palabras-clave:** Análisis del Discurso. Enunciación literaria. Paratopía.

#### **REFERÊNCIAS**

ASSIS, M. de. Teoria do medalhão. In: ASSIS, M. de. **Papéis Avulsos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

BASTIDE, R. Machado de Assis, Paisagista. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 192-202, dez./fev. 2002/2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33821>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

BOSI, A. **O enigma do olhar**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

CANDIDO, A. Esquema de Machado de Assis. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. Disponível em: <[http://paginapessoal.utfpr.edu.br/mhlima/Esquema\\_Machado\\_de\\_Assis.pdf/view](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/mhlima/Esquema_Machado_de_Assis.pdf/view)>. Acesso em: 4 fev. 2016.

---

GIMENEZ, J. R.; ASSUNÇÃO, R. B. de. A paratopia do autor no conto “Teoria do medalhão” de Machado de Assis. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 9-21, dez. 2016.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário da Análise do Discurso**. Coordenação de tradução Fabiana Komesu. 3. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

GIERING, M. A.; SEVERO, R. N. Língua e Literatura: espaço de criação identidárias. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 7, n. 2, p. 288-311, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/2404/1557>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

MAINGUENEAU, D. O Discurso Literário contra a Literatura. In: MELLO, R. **Análise do Discurso e Literatura**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2005. p. 17-29.

MAINGUENEAU, D. **Discurso Literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

*Recebido em: 31 maio 2016.*

*Avaliado em: 05 set. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

#### **Como referenciar este artigo científico:**

GIMENEZ, Juliana Recalde; ASSUNÇÃO, Rosalina Brites de. A paratopia do autor no conto “Teoria do medalhão” de Machado de Assis. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 9-21, dez. 2016.

---

GIMENEZ, J. R.; ASSUNÇÃO, R. B. de. A paratopia do autor no conto “Teoria do medalhão” de Machado de Assis. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 9-21, dez. 2016.

## ACHEGAS PARA UMA ANÁLISE LEXICOGRÁFICA: o termo “signo linguístico” em dicionários gerais de língua

Daniela de Souza Silva COSTA<sup>1</sup>

### RESUMO

Tendo em vista que o léxico é patrimônio cultural de uma sociedade e que as obras que o documentam têm importância para além dos estudos linguísticos, os repertórios lexicográficos revelam o viver e o pensar de um dado grupo social a partir do registro lexical que promovem, além de refletir o conhecimento dessa sociedade acerca também da realidade técnico-científica que a cerca. Sendo assim, com o objetivo de verificar a aplicação de conceitos de Lexicografia na produção de dicionários, este trabalho cotejou as acepções de **signo linguístico** nas obras de Houaiss (2001), Ferreira (2004), Aulete (2006) e Michaelis (2007) e revelou que as obras lexicográficas em questão abordam o tema tratado sob diferentes perspectivas, confirmando a importância dos estudos em Lexicografia para o aprimoramento do fazer lexicográfico.

**Palavras-chave:** Dicionários gerais de língua. Signo linguístico. Fazer lexicográfico.

### 1 INTRODUÇÃO

O homem relaciona-se com seus iguais, com o ambiente em que se insere e também com outras comunidades, transmitindo conhecimentos, ideias, tradições e também reconhecendo e estruturando seu mundo por meio das designações que atribui a todas as entidades em redor.

E o instrumento de que se vale para essa atitude interativa é a língua, veículo utilizado para comunicar-se, perpetuar-se e fazer-se entender pelos demais, sendo o nível linguístico mais atuante no processo de comunicação e de nomeação do ambiente o léxico de uma língua natural, “[...] que pode ser identificado como o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história” (BIDERMAN, 2001, p. 12).

Isso porque o léxico inclui:

[...] a nomenclatura de todos os conceitos lingüísticos e não lingüísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural, criado por todas as criaturas humanas atuais e do passado. Por isso, o léxico é o menos lingüístico de todos os domínios da linguagem. Na verdade, é uma parte do idioma que se

---

<sup>1</sup> Doutoranda pela Universidade Estadual de Londrina (PG/UEL). Mestre em Estudos de Linguagens. Professora Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ). **E-mail:** danielassilva@hotmail.com



situa entre o lingüístico e o extralingüístico (BIDERMAN, 1981, p. 138).

Nesse sentido, além de ser esse repertório vocabular de uma dada comunidade, o nível lexical da língua também traz consigo aspectos culturais, sociais, geográficos e econômicos do grupo que o utiliza, exatamente por promover essa relação entre o homem e seu ambiente, entre as feições linguísticas e extralinguísticas da realidade. Por conta disso, o registro do léxico é também a documentação da própria sociedade em determinado tempo e espaço, evidenciando marcas e características do modo de viver e de pensar dessa sociedade.

Sob essa perspectiva, a Lexicografia, sumariamente conhecida também como a ciência dos dicionários, tem um papel social em sua gênese, uma vez que, além de permitir que as coletividades linguísticas “[...] tenham à disposição o registro do léxico de uma língua, numa correspondência com os significados que o recobrem” (KRIEGER, 2006, p. 142), também revelam o “caráter social” do signo linguístico, “[...] como um fenômeno distinguido pela sociedade entre as múltiplas ações que se orientam para o entendimento intersubjetivo; como um verdadeiro gênero da significação” (LARA, 1996, p. 102).

Contudo, a atividade lexicográfica não se restringe apenas à elaboração de dicionários, mas deve ser vista sob uma perspectiva dual:

(i) como técnica de montagem de dicionários, [que] ocupa-se de critérios para seleção de nomenclaturas ou conjunto de entradas, de sistemas definitórios, de estruturas de verbetes, de critérios para remissões, para registros de variantes, etc.; (ii) como teoria, [que] procura estabelecer um conjunto de princípios que permitam descrever o léxico (total ou parcial) de uma língua, desenvolvendo uma metalinguagem para manipular e apresentar as informações pertinentes (BORBA, 2003, p. 15).

Dessarte, para além da compilação de dicionários, a linha prática da Lexicografia, tem-se ainda a Lexicografia Teórica ou Metalexicografia, que congrega o segundo item mencionado por Borba (2003).

Documentando, pois, o repertório lexical em uso por uma dada comunidade linguística, a obra lexicográfica contempla ainda termos de áreas específicas do conhecimento, por vezes já incorporados ao léxico geral, como, por exemplo, expressões da área médica (raio-x), da botânica (angiosperma), entre outras, haja vista fazerem parte da realidade da sociedade em diversos momentos de sua vida.

Frente ao exposto, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de analisar um termo técnico dicionarizado (signo linguístico) em quatro obras lexicográficas de referência no Brasil: Houaiss (2001), Ferreira (2004), Aulete (2007) e Michaelis (2007), utilizando como aporte teórico princípios da Lexicografia e buscando compreender como os inventários lexicográficos comportam-se na apresentação dos verbetes ao termo relacionados, bem como se tais princípios aqui tratados evidenciam-se nesses artigos lexicográficos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando-se que “[...] a geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras” (BIDERMAN, 2001, p. 11), “[...] mais que um livro de consulta, que apresenta informações em ordem alfabética, o dicionário é um ponto de referência entre a língua e a ciência e também entre a língua e a cultura, pois tem como objeto de seu discurso ‘o que se diz da língua e da cultura’” (ANDRADE, 2000).

Dessa forma, a Lexicografia insere-se no campo das ciências que transitam entre língua e sociedade, e cujo estudo contribui para o conhecimento não apenas da norma linguística em uso por um determinado grupo social, mas também de hábitos e questões sociais que envolvem esse mesmo grupo, além de ter seus resultados verificados e aplicados à realidade em que se insere. Nesse sentido, filia-se, pois, à Linguística Aplicada, tendo em vista que “[...] *la finalidad resolutiva inherente a este dominio de las ciencias del lenguaje impone que el conocimiento trascienda y modifique la realidad objeto de la investigación*”<sup>2</sup> (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003, p. 37), o que se aplica à Lexicografia, haja vista que seus estudos contribuem para o aprimoramento do fazer lexicográfico, bem como para um melhor entendimento dos dicionários como objeto de estudo, no caso da Metalexigrafia.

Então, a obra lexicográfica passa também a ter sua importância estendida para além de consultas linguísticas, como acepções de determinadas palavras, sua pronúncia, classificação, uso etc., compreendendo também o registro de padrões sociais e históricos

---

<sup>2</sup> “[...] a finalidade resolutiva inerente a este domínio das ciências da linguagem impõe que o conhecimento transcenda e modifique a realidade objeto da investigação” (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003, p. 37, tradução nossa).

em seu seio e sendo fonte para seu próprio estudo e desenvolvimento.

O dicionário, assim, pode ser visto sob duas óticas, a do consulente e a do estudioso. Na primeira, “[...] sua principal missão será auxiliar os falantes nativos de uma língua com suas dificuldades de ortografia, de categorização e gramatical de palavras, além de prestar esclarecimentos sobre o significado e o uso de uma palavra pouco utilizada” (BEVILACQUA; FINATTO, 2006, p. 44).

Já no caso do estudioso, dependendo de sua área de pesquisa, também a visão em relação à obra lexicográfica pode ser alterada. No caso de professores de língua, por exemplo, torna-se um instrumento para o ensino e a aprendizagem; no caso da Linguística Histórica, registrando a norma vigente em determinado período, pode ser fonte de estudos e assim por diante.

No caso deste trabalho, iremos considerar o dicionário no que ele se refere a um termo<sup>3</sup> específico da Linguística. Para isso, analisaremos repertórios lexicais gerais de língua que contemplem o termo pesquisado, **signo linguístico**, e as acepções a ele atribuídas, bem como as demais informações presentes no verbete.

A seleção desse tipo de inventário em detrimento de outros se deu pelo fato de “[...] muchos diccionarios, aunque no sean integrales o exhaustivos, recogen un porcentaje tan elevado y, al mismo tiempo, una selección tan representativa del vocabulario más usual de una lengua, que se llaman con razón ‘diccionarios generales’”<sup>4</sup> (HAENSCH, 1982, p. 137), o que justifica a presença de termos técnicos de áreas específicas em dicionários gerais. A tipologia de dicionários é uma linha de estudos da Metalexigrafia que agrupa as obras lexicográficas de acordo com suas características principais; por exemplo, quanto ao alcance ou extensão do léxico retratado, quanto à natureza das informações ou quanto à natureza da língua, dentre outros.

Todavia, mesmo como o lexicógrafo alemão já alertara, tais obras recobrem um percentual elevado de realizações da língua em uso, a depender também das fontes empregadas para a seleção de sua nomenclatura, mas não esgotam o repertório lexical em uso de determinado idioma, tendo em vista que, como a língua é dinâmica, dadas também

---

<sup>3</sup> A palavra **termo** é tomada de empréstimo da Terminologia e, para a diferenciarmos mesmo de palavra ou lexia, devemos ter em mente que “[...] a propriedade básica que distingue termos e palavras [...] está fundamentada no papel da dimensão conceitual do signo linguístico que responde, neste caso, pelo denominado conteúdo especializado” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 76).

<sup>4</sup> “[...] muitos dicionários, ainda que não sejam integrais ou exhaustivos, recobrem uma porcentagem tão alta e, ao mesmo tempo, uma seleção tão representativa do vocabulário mais usual de uma língua, que se chamam com razão ‘dicionários gerais’” (HAENSCH, 1982, p. 137, tradução nossa).

as influências extralinguísticas que sofre, uma obra lexicográfica não daria conta de descrever todas as palavras em uso por todos os falantes. Ilustrando essa afirmação, Keller esclarece que, “[...] se um aluno possui um vocabulário de 5.000 palavras, ele conhecerá apenas 5,77% do total de lexemas da língua, mas essas 5.000 palavras constituirão 89% do vocabulário de qualquer texto” (KELLER, 1975 apud BIDERMAN, 1984, p. 18). Isso não significa, então, que esse usuário teria um vocabulário insuficiente, como Biderman (1984) mesma afirma. Assim também são os dicionários de língua geral, que “[...] cobrem a totalidade da língua tendo por base o critério da frequência de uso da palavra ou da expressão” (KRIEGER, 2006, p. 144).

Dessa forma, as obras lexicográficas, especialmente as gerais, trazem em sua estrutura também termos técnicos, uma vez que estes, por diversas vezes, podem já estar incorporados ao léxico geral.

Além da tipologia de dicionários, dentre vários outros temas, a Metalexigrafia estuda os inventários lexicográficos em suas partes: a macroestrutura e a microestrutura. De acordo com Rey-Debove (1971), a macroestrutura congrega a nomenclatura ou o conjunto de entradas da obra, e a microestrutura, as definições e as demais informações dos verbetes. Contudo, há outras correntes teóricas que defendem que a macroestrutura inseriria também as informações pré-textuais (HAENSCH, 1982). Discordam desses teóricos Hausemann e Wiegand (1989) e Werner (1997), dentre outros, para quem, na verdade, o dicionário contaria com 5 partes: hiperestrutura (parte pré-textual, guias de usos e apêndices); macroestrutura (entradas); microestrutura (definições); iconoestrutura (imagens e ilustrações que acompanham as definições) e as estruturas de acesso (índices) (MEDINA GUERRA, 2003).

Nota-se que os teóricos apresentados concordam com a noção de microestrutura como a parte da obra dicionarística que apresenta as definições em verbetes ou artigos lexicográficos, além de seus demais constituintes. Assim, este trabalho analisa a microestrutura do artigo lexicográfico **signo linguístico** em quatro dicionários gerais de língua portuguesa: Houaiss (2001), Ferreira (2004), Aulete (2006) e Michaelis (2007). O critério que norteia esta análise é o de microestrutura proposto por Vilela (1983), que, além da estrutura básica de artigo + enunciado, propõe que o verbeito possua “entrada + informação (etimológica/ortográfica/fonética/gramatical) + definição (ou explicação) + exemplos (ou aplicação em contextos)” (ANDRADE, 2000).

Essas informações do enunciado lexicográfico estão estruturadas, segundo o

mesmo autor (VILELA, 1983 apud ANDRADE, 2000), em macroparadigmas, que congregam os dados presentes no verbete conforme se vê no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 – Estrutura dos paradigmas de um verbete segundo Andrade (2000)**

Paradigma	Constituintes
Informacional	Abreviaturas, categoria gramatical, gênero, número, pronúncia, conjugação, homônimos, campos léxico-semânticos etc.
Definicional	Semas e unidades de significação
Pragmático	Informações contextuais: exemplos, abonações etc.

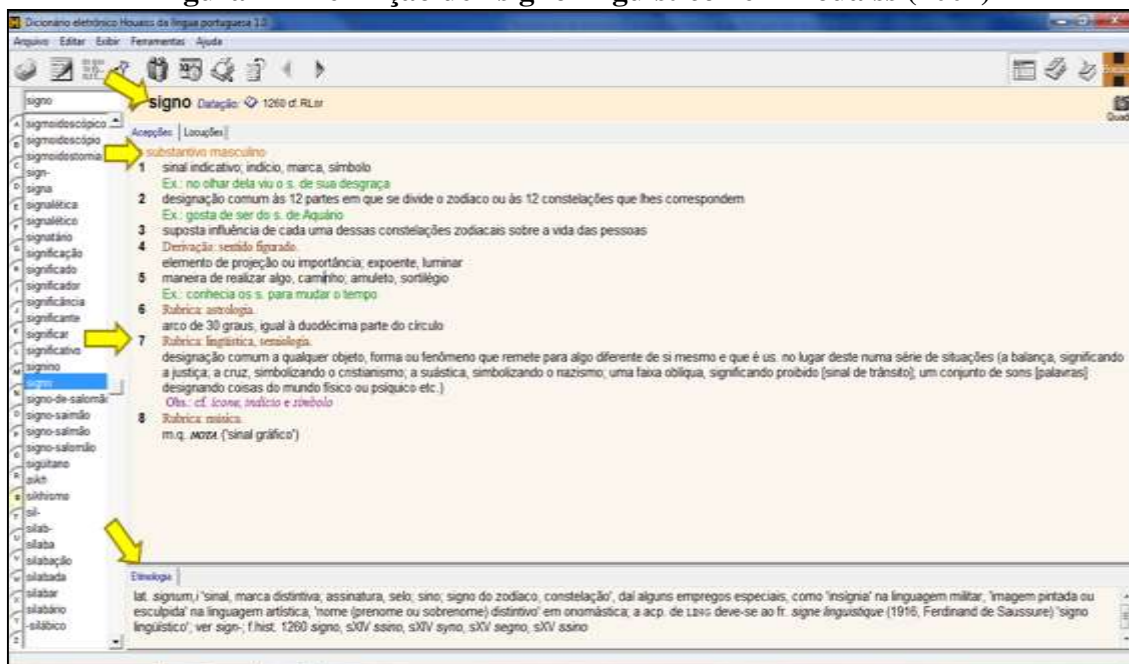
Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2016.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

Nas quatro obras lexicográficas, o termo em questão, **signo linguístico**, foi encontrado dicionarizado. Como foram consultadas as versões digitais de todos os dicionários, optamos por fazer uma apresentação também visual dos dados.

Sendo assim, apresentamos a seguir as telas que contemplam, em Houaiss (2001), Ferreira (2004), Aulete (2006) e Michaelis (2007), a lexia em pauta.

**Figura 1 – Definição de “signo linguístico” em Houaiss (2001)**



Fonte: HOUAISS, 2001 [versão digital].

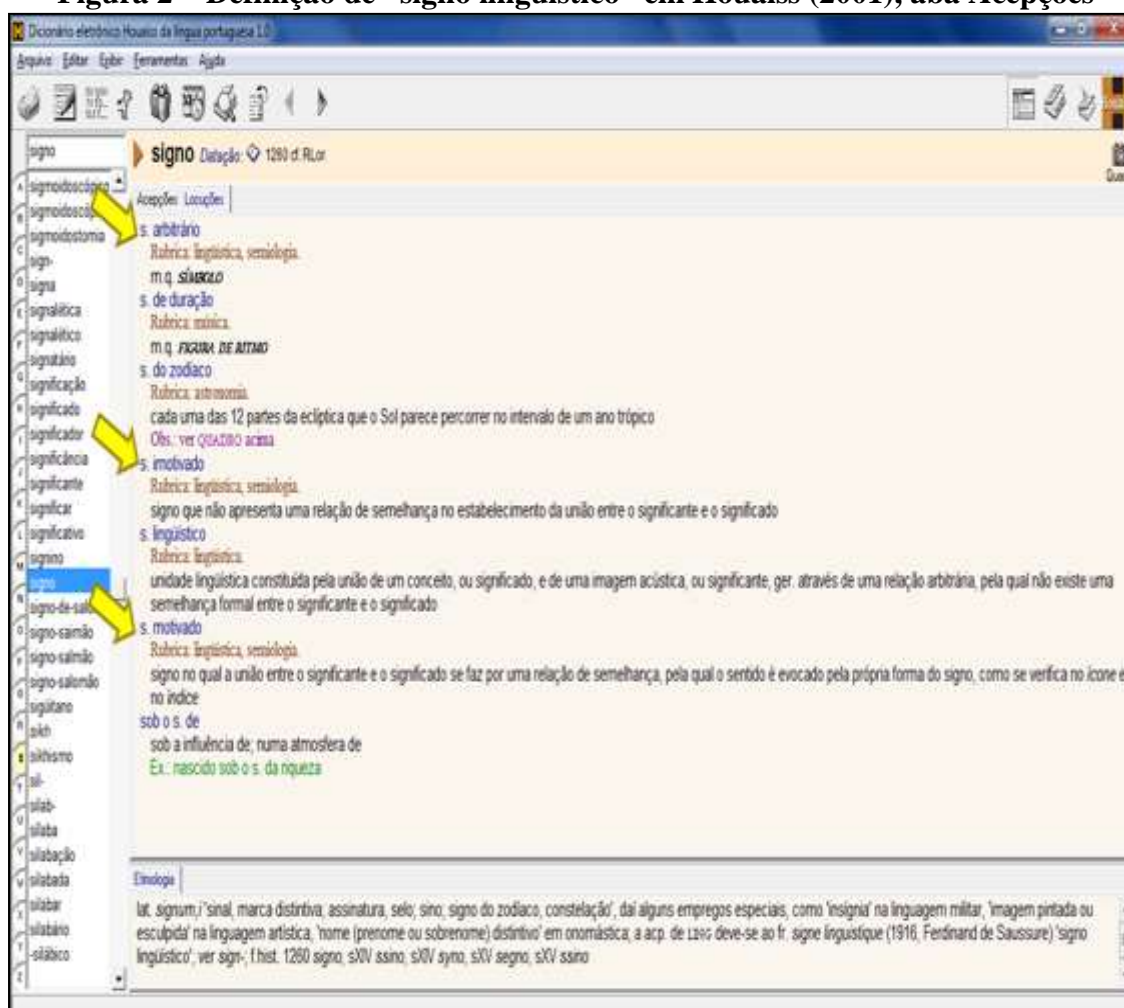
A partir da análise da Figura 1, é possível notar que há, em **signo** (HOUAISS,

COSTA, D. de S. S. Achegas para uma análise lexicográfica: o termo “signo linguístico” em dicionários gerais de língua. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, n. 3, p. 22-35, dez. 2016.

2001), todos os paradigmas propostos por Vilela (1983): paradigma informacional, representado inclusive pela cor vermelha; o paradigma definicional, em preto; e o paradigma pragmático, apresentado em verde e roxo. Todavia, na rubrica Linguística, objeto deste estudo, vê-se que há uma não distinção entre o signo linguístico e o semiológico, o que vem a ensombrar o real significado do termo.

Esse aparente problema é resolvido apenas na segunda aba do dicionário, recurso não comum a todos os verbetes, **Locuções**, em que, sendo considerado uma locução substantiva, **signo linguístico** tem sua acepção mais aproximada do termo na área em questão:

**Figura 2 – Definição de “signo linguístico” em Houaiss (2001), aba Acepções**

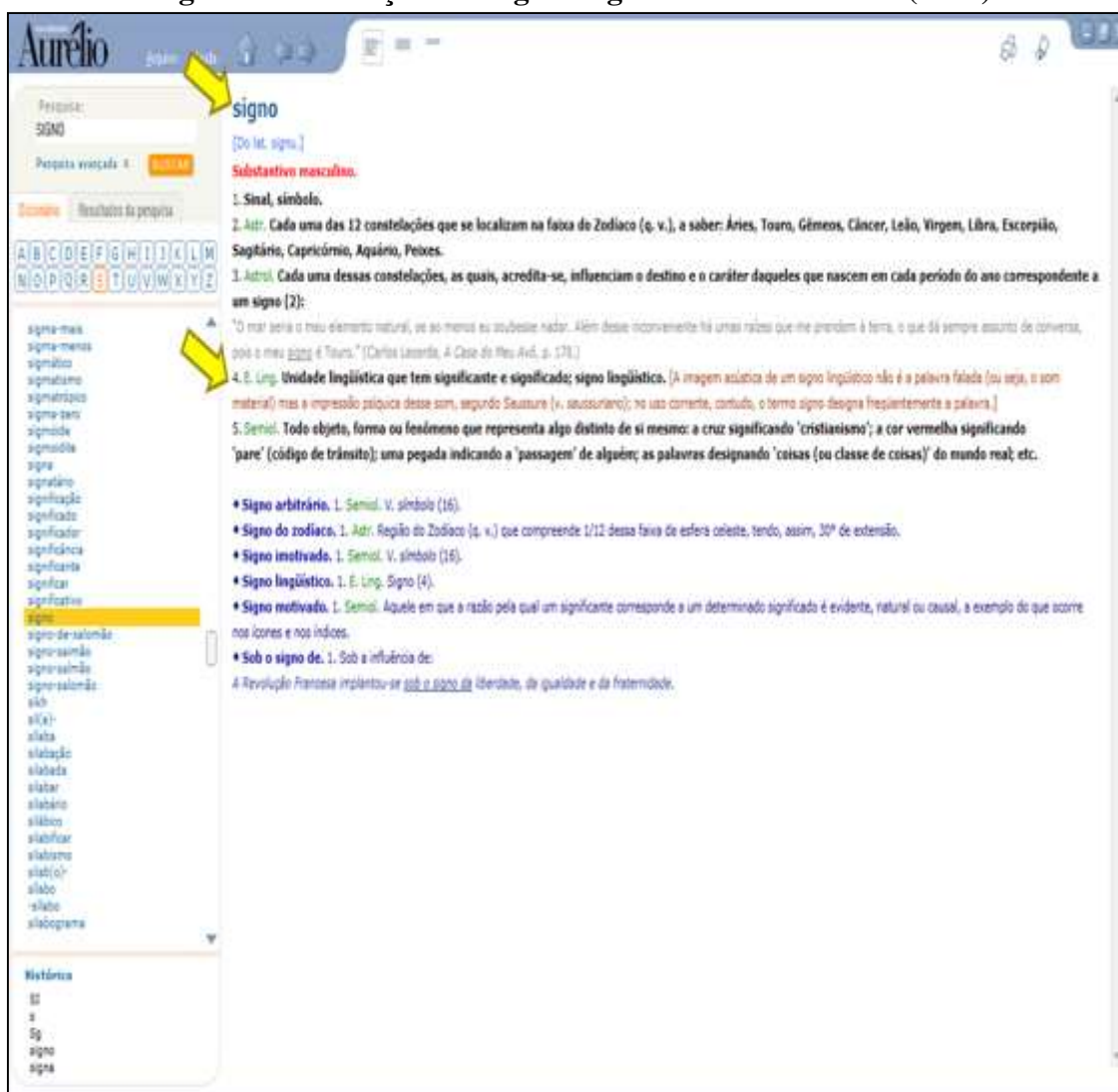


Fonte: HOUAISS, 2001 [versão digital].

Já em Ferreira (2004), encontra-se a acepção do termo de acordo com o determinado pela área e também com o princípio da invariância conceitual da

Terminologia<sup>5</sup>, uma vez que “[...] a ideia de invariância conceitual das terminologias está, por sua vez, associada às características funcionais de **monossemia**, de **monorreferencialidade** e **exclusividade denominativa**” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 77, grifo nosso). Esse quadro pode ser visualizado na Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Definição de “signo linguístico” em Ferreira (2004)



Fonte: FERREIRA, 2004 [versão digital].

Contudo, o lexicógrafo incorre em outro problema, previsto também pela Lexicografia, a definição circular, um tipo especial de falta de clareza, haja vista que se utiliza de itens lexicais para a definição sem, contudo, contemplá-los em sua obra,

<sup>5</sup> “A Terminologia toma o léxico especializado ou temático, que é composto pelos termos técnico-científicos, como seu objeto principal de estudos e de aplicações” (KRIEGER, 2011, p. 443).

ocasionando ainda as pistas perdidas ao usuário. O que significa dizer que, ou o consulente conhece previamente os significados de **significante** e **significado**, em Linguística, ou a definição será deficiente, não útil.

O terceiro repertório lexical consultado foi a produção luso-brasileira Aulete (2006). Nela, vê-se uma definição semelhante àquela da obra anterior, mas com a inclusão dos termos utilizados na definição no interior da obra, situação que corrige o problema da definição circular e a caracteriza, dentre as analisadas, como a que mais fornece subsídios para o entendimento da unidade léxica em estudo por parte do consulente. O tema em pauta está demonstrado na Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Definição de “signo linguístico” em Aulete (2006)

The screenshot shows the Aulete Digital dictionary interface. The search bar contains the word "signo". The main content area displays the definition of "signo" with numbered entries and sub-sections. The entries are:

- 1 Simbolo, marca, sinal. "O céu do luar nos céus revoltos! Cheios de signos de desgraça..." (Cecília Méreles, "Agitado", in *Espectros*.)
- 2 Astron. Cada uma das doze partes em que se divide o zodíaco, ou as constelações que a elas correspondem. *o signo de Leão de Touro*
- 3 Astral. Suposta influência atribuída a cada uma dessas constelações zodiacais na vida das pessoas
- 4 Ling. Associação de um significante e um significado (*signo linguístico*)
- 5 Qualquer coisa ou fenômeno que designe algo distinto de si mesmo ou us. em seu lugar, p. ex., um cigano atravessado por uma linha oblíqua significa 'é proibido fumar', a cor verde no trânsito representa 'siga', a cruz simboliza o cristianismo.

Sub-sections include:

- Signo arbitrário**
  - 1 **Comun.** Signo associado a um significado, o qual representa, e o qual evoca com sua simples presença.
- Signo de duração**
  - 1 **Mus.** Cada sinal da notação musical que representa a duração de uma nota. São: breve, semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa, semifusa.]
- Signo do zodíaco**
  - 1 **Astr.** Cada signo associado a cada uma das 12 regiões do Zodíaco em que se divide a eclíptica que o Sol aparentemente percorre durante um ano.
- Signo linguístico**
  - 1 **Ling.** Unidade de uma língua que compreende relação entre um significante (palavra, som da palavra, locução, sintagma etc.) e um significado.

Yellow arrows in the image point to the "signo linguístico" entry and its definition.

Fonte: AULETE, 2006 [versão digital].

O último inventário analisado neste trabalho é a versão on-line do Dicionário



Michaelis (2007), disponível pela editora Melhoramentos em parceria com o provedor Universo On Line (UOL). A imagem da tela é apresentada em seguida:

Figura 5 – Definição de “signo linguístico” em Michaelis (2007)



Fonte: MICHAELIS, 2007 [versão on-line].

Nota-se que, na obra de Michaelis (2007), encontra-se o que se pode considerar como a mais distante, dentre as acepções analisadas, das definições apresentadas. Isso porque o dicionário traz a definição de **signo linguístico** no campo do real, o que, para a Linguística, é alheio, uma vez que o domínio linguístico se insere no campo das ideias.

Podemos concluir, assim, que, no universo pesquisado, as obras lexicográficas revelam certa carência e distanciamento em relação à área de especialidade em estudo, haja vista que, à exceção de Aulete (2006), observaram-se problemas e distorções em relação à definição do termo inserido em Linguística, como a que vemos em Dubois et al (2006) em seu **Dicionário de Linguística**:

[...] os signos linguísticos, essencialmente psíquicos, não são abstrações. O signo – ou unidade – linguístico é a entidade dupla, produto da aproximação de dois termos, ambos psíquicos e unidos pelo laço da associação. Une, com efeito, não uma coisa a um nome, mas um conceito a uma imagem acústica. (DUBOIS et al, 2006).

Assim sendo, mesmo se considerarmos que os dicionários gerais de língua portuguesa não têm por objetivo principal se reportar a termos específicos, como é o caso de **signo linguístico**, pertencente à Linguística, devem levar em conta os estudos de áreas específicas cujos termos estejam presentes em suas obras, como os terminológicos, neste caso, haja vista retratarem o repertório vocabular de uma língua viva da qual fazem parte termos técnicos como o presente neste texto e, dentre outras razões, serem vistos pelos seus usuários como verdadeiros depositários da norma linguística.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o léxico um produto social e, tal como a sociedade que o utiliza, ter caráter dinâmico, as obras que o retratam por vezes não alcançam a amplitude dessa sua dinamicidade, como os dicionários aqui pesquisados. Nesse sentido, a Lexicografia orienta que a frequência de uso deve condicionar a seleção de itens que constarão dicionarizados.

Nesta pesquisa, ao analisarmos as acepções de **signo** no campo da **Linguística**, pudemos notar que Houaiss (2001), Ferreira (2004), Aulete (2006) e Michaelis (2007) apresentam particularidades em relação à dicionarização do termo: tanto no que diz respeito à própria acepção da palavra-termo quanto aos princípios que orientaram esta pesquisa.

Dessa forma, nota-se que a Terminologia e a Lexicografia têm muito a acrescentar uma à outra, tendo em vista que os termos, relativos àquela, encontram-se muitas vezes já incorporados no léxico geral, objeto desta, o que deve motivar uma melhor comunicação entre as áreas.

Além disso, percebe-se que as obras lexicográficas carecem ainda de certos parâmetros científicos para serem aplicados na seleção e na apresentação de sua macroestrutura, bem como de fontes mais fiéis para a recolha e seleção das acepções que comporão seus verbetes, como corpora de pesquisas científicas, por exemplo, o que aproximaria mais as definições ao sentido de fato em uso pela comunidade, como também

a consultoria de técnicos nas áreas de estudo que fornecem elementos para compor sua nomenclatura, de modo a abarcar, de maneira mais objetiva, os sentidos específicos dos termos inseridos em seus campos próprios de conhecimento.

Podemos então concluir que a ciência lexicográfica ratifica sua importância para além da academia, sendo essencial para que o fazer lexicográfico brasileiro alcance o *status* de excelência tão necessário. Assim, o dicionário, de fato, ocupará seu lugar mais importante, o de “[...] objeto cultural de suma importância nas sociedades contemporâneas, [...] uma das mais relevantes instituições da civilização moderna” (BIDERMAN, 2001, p. 17).

***CONTRIBUTIONS TO THE LEXICON ANALYSIS: the “linguistic sign” term in general language dictionaries***

**ABSTRACT**

*The lexicon is a cultural heritage of a society and it has importance beyond the linguistic studies. On this way, the lexicographical inventories reveal the life and the thinking of a given social group from the lexical record. In addition, it makes reflections about this societal knowledge on the technical and scientific reality that surrounds it. Thus, in order to verify the application of lexicography concepts in the production of dictionaries, this paper read back the meanings of **linguistic sign** in the works of Houaiss (2001), Ferreira (2004), Aulete (2006) and Michaelis (2007) and revealed that the lexicographical repertoire in question talks about the issue that deals with them from the different perspectives, confirming the importance of lexicography in studies to improve the dictionaries organization.*

**Keywords:** *General language dictionaries. Linguistic sign. Dictionaries organization.*

**REFERÊNCIAS**

ANDRADE, M. M. de. Conceito/definição em dicionários de língua geral e em dicionários de línguas de especialidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 4., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CiFEFil, 2000. Cadernos do CNLF, Série IV, n. 10. (Semântica e Lexicografia). Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ10\\_21-32.html](http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ10_21-32.html)>. Acesso em: 30 abr. 2016.

AULETE, C. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2006. Versão digital. Disponível em: <[http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete\\_digital&op=o\\_que\\_e](http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=o_que_e)>. Acesso em: 30

---

COSTA, D. de S. S. Achegas para uma análise lexicográfica: o termo “signo linguístico” em dicionários gerais de língua. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 22-35, dez. 2016.

abr. 2016.

BEVILACQUA, C. R.; FINATTO, M. J. B. Lexicografia e Terminografia: alguns contrapontos fundamentais. **Alfa**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 43-54, 2006.

BIDERMAN, M. T. de C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Orgs). **As ciências do léxico**. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. 2. ed. Campo Grande: EDUFMS, 2001. p. 11-20.

BIDERMAN, M. T. de C. A ciência da Lexicografia. **Alfa**, Araraquara, v. 28 (supl.), p. 1-26, 1984.

BIDERMAN, M. T. de C. A estruturação mental do Léxico. In: **Estudos de filosofia e linguística**. São Paulo: T. A. Queiroz; São Paulo: EDUSP, 1981. p. 131-145.

BORBA, F. da S. **Organização de dicionários**: uma introdução à lexicografia. São Paulo: UNESP, 2003.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

AZORÍN FERNÁNDEZ, D. La lexicografía como disciplina lingüística. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Org.). **Lexicografía Española**. Barcelona: Ariel, 2003. p. 31-52.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004. Versão digital 5.0.

HAENSCH, G. et al. **La lexicografía**: de la lexicografía teórica a la lexicografía práctica. Madri: Gredos, 1982.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Versão digital 1.0.

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

KRIEGER, M. da G. Terminologia: uma entrevista com Maria da Graça Krieger. **ReVEL**, v. 9, n. 17, p. 443-452, 2011. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_17\\_entrevista\\_maria\\_graca\\_krieger.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_17_entrevista_maria_graca_krieger.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2016.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à terminologia**. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

LARA, L. F. **Teoría del diccionario monolingüe**. México: Centro de Estudios Lingüísticos e Literários, 1996.

MEDINA GUERRA, A. M. **Lexicografía española**. Barcelona: Ariel, 2003.

REY-DEBOVE, J. **Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français**

---

COSTA, D. de S. S. Achegas para uma análise lexicográfica: o termo “signo linguístico” em dicionários gerais de língua. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 22-35, dez. 2016.

contemporains. Paris: Mouton, 1971.

WEISZFLOG, W. **Dicionário online Michaelis**. São Paulo: Melhoramentos, 2007. Versão on-line. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?typePag=creditos&languageText=portugues-portugues>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

*Recebido em: 31 maio 2016.*

*Avaliado em: 03 set. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

#### **Como referenciar este artigo científico:**

COSTA, Daniela de Souza Silva. Achegas para uma análise lexicográfica: o termo “signo linguístico” em dicionários gerais de língua. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 22-35, dez. 2016.

---

COSTA, D. de S. S. Achegas para uma análise lexicográfica: o termo “signo linguístico” em dicionários gerais de língua. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 22-35, dez. 2016.

## “DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS”: um discurso político de imposição linguística do século XVIII<sup>1</sup>

Caroline Dambrozio GUERRA<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa o **Diretório dos Índios**, documento publicado em 1757, por Marquês de Pombal, considerado como uma medida de institucionalização e oficialização da língua que deveria ser falada, ensinada e escrita no espaço de enunciação brasileiro. Com essa análise, almeja-se observar como o **Diretório dos Índios** influenciou no processo histórico de constituição da Língua Portuguesa no Brasil, atentando para a reflexão das concepções de língua e de sujeito que estão presentes nesse documento e para a forma como elas interferem no discurso em questão. Conforme pensado no discurso do colonizador ou do colonizado, o processo de colonização pela língua apresenta diferentes sentidos. O documento, ao elucidar uma noção de “civilização”, evoca, impreterivelmente, o seu oposto, o imaginário de um estágio primitivo, ainda não colonizado, que é associado aos conceitos de selvageria e barbárie do índio brasileiro. Quanto à questão da língua, o **Diretório** traz uma concepção de superioridade da Língua Portuguesa em relação à língua falada pelos índios, superioridade essa que faria da língua de matriz europeia o instrumento “civilizador” do povo brasileiro. Dadas as condições de produção e o espaço de enunciação do século XVIII, a análise do **Diretório dos Índios** permite entender o lugar político da Língua Portuguesa em um processo colonizador e as dificuldades enfrentadas, até hoje, de construção de uma identidade dos sujeitos brasileiros em relação à sua língua oficial.

**Palavras-chave:** **Diretório dos Índios**. Imposição linguística. Língua Portuguesa.

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo da história, muitos conceitos e ideais circularam pelo mundo e pelos imaginários do homem, configurando diversos capítulos de mudanças, avanços e retrocessos. É inegável que, dentre múltiplos acontecimentos, alguns, principalmente por suas consequências, fizeram-se mais importantes que outros. Um capítulo essencial para refletir e discutir sobre a configuração da sociedade brasileira é a colonização, pois é a partir dela que se começam a pensar as relações entre homens, culturas, línguas e ideias no espaço de enunciação brasileiro. É a partir do contato com o “outro” que as

<sup>1</sup> Artigo elaborado sob orientação da Dra. Larissa Montagner Cervo, professora adjunta do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **E-mail:** laricervo@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **E-mail:** carolinedgg@outlook.com

semelhanças e as diferenças começam a interferir nos modos de pensar e de agir dos sujeitos.

Muito já se disse e muito ainda se tem a dizer sobre as expansões marítimas comandadas pela Península Ibérica a partir do século XV. Neste trabalho, será proposta uma reflexão, mais especificamente, sobre a expansão portuguesa e sua chegada em terras brasileiras, atentando para o lugar da língua frente a um processo colonizador e para sua importância ao definir trajetórias e modos de ver o mundo e o homem.

Na segunda metade do século XVIII, um dos pontos do projeto colonizador português abrange o estabelecimento e a imposição de uma língua que se queria como única em toda a colônia. Para que essa colonização linguística fosse efetiva, fez-se necessário estabelecer uma política linguística explícita, que exercesse o papel de normatizar e controlar o funcionamento das outras línguas. Para isso, impõe-se a Língua Portuguesa e deseja-se silenciar todas as outras manifestações linguísticas existentes no território nacional.

É nesse contexto que, em 1757, foi promulgado o **Diretório dos Índios**, para, entre tantas outras medidas, institucionalizar e oficializar a língua que deveria ser falada, ensinada e escrita no espaço enunciativo brasileiro. De modo geral, o **Diretório** é tido como um documento jurídico que teve o objetivo de regulamentar as ações dos colonizadores no território brasileiro.

Com o objetivo de compreender o papel do **Diretório dos Índios** no processo histórico de constituição da Língua Portuguesa no Brasil, será analisado um recorte desse documento, atentando para as concepções de língua e sujeito que são veiculadas por ele e para o modo como elas interferem no funcionamento discursivo do **Diretório**. A perspectiva teórico-metodológica que embasa este trabalho é a Análise de Discurso (AD), postulada por Michel Pêcheux e desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi e demais pesquisadores. Com essa análise, ao mobilizar conceitos como espaço enunciativo, língua e política de língua, todos vistos pelo olhar interpretativo da AD, objetiva-se observar como tal discurso significa o jogo político de poder entre colonizador e colonizado, influenciando as concepções que se tem, ainda hoje, sobre língua e sujeito no Brasil.

Assim, aliando-se, inseparavelmente, língua, sujeito e ideologia, as marcas e consequências das diferentes formas de imposição da Língua Portuguesa são fundamentais para a compreensão da nossa organização sócio-histórica.

## 2 POLÍTICA DE LÍNGUA E COLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Em **Ética e Política Linguística** (1998), Orlandi afirma que existem diferentes sentidos ao que é a política linguística. Essa variedade de perspectivas leva a três visões distintas da política linguística, que colocam, como princípio ético, três questões: a unidade, a dominação e a diversidade. A primeira visão é a de política linguística como razão do Estado, das Instituições, em que o próprio Estado define qual(is) é(são) sua(s) língua(s) e regula em sua(s) unidade(s); a segunda, que tem como valor a dominação, são as políticas linguísticas que regem as relações entre povos, nações e Estados; por fim, a terceira é a política linguística que toma como valor a diversidade das línguas, que diz respeito às razões relativas aos que falam as línguas. Assim, a(s) política(s) de língua não funcionam somente como vontade exclusiva do poder, “mas como um trabalho que coloca em relação o político, o sujeito, a língua, as línguas e o saber sobre as línguas” (ORLANDI, 1998, p. 14).

Para definir o que é um processo de colonização linguística, faz-se necessário dialogar com algumas ideias expostas por Mariani (2004), as quais fundamentam a compreensão desse processo:

[A colonização linguística] trata-se de um processo histórico de confronto entre línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos dessemelhantes, em condições assimétricas de poder tais que a língua colonizadora tem condições políticas e jurídicas para se impor e se legitimar relativamente à(s) outra(s), colonizada(s) (MARIANI, 2004, p. 19).

Colonizar supõe um contato entre diferenças, contato esse que se dá pelo uso da força, não se realizando, portanto, sem tensões e confrontos. Deve-se, então, dizer que tal noção apresenta mais de um sentido, conforme seja usada no discurso do colonizador ou no do colonizado (MARIANI, 2004, p. 23).

É impossível desvincular o processo colonizador da situação de confronto gerada pelo contato entre dois imaginários distintos entre si. Esse capítulo da história brasileira é marcado pela ambiguidade, pela diferença e pelo poder: o discurso será sempre pensado pelo viés do colonizador ou do colonizado, pelo viés de quem busca impor e de quem precisa se submeter. “Colonizador e colonizado nunca estão falando da mesma coisa” (ORLANDI, 2008, p. 264).

Fica expressamente visível e compreensível, ao se analisar o papel da língua nos processos de dominação, a importância que ela assume em um contexto em que se busca



impor um imaginário sobre outro. Pensar em língua e na sua imposição requer pensar em sujeitos, em memórias, em ideologias e em culturas, alguns sendo silenciados, outros ouvidos; alguns perdidos, outros encontrados. Pensar em língua leva à possibilidade do outro, do ambíguo, do diverso, do incompleto. Remete à interdição de sentidos e a filiações de sentidos. Remete ao universo linguístico constituído pela e na língua, pelo seu uso e pelo seu silenciamento.

### 3 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E A FACE POLÍTICA DO SILÊNCIO

A Língua Portuguesa começa a ser trazida para o Brasil no início do século XVI, com a vinda efetiva dos portugueses para a região. Nesse período, a língua do colonizador entra em contato com as línguas indígenas aqui em funcionamento. Com o tempo, a Língua Portuguesa começa a conviver, com bastante rivalidade, com as línguas gerais, que nada mais eram que as línguas de contato, seja entre índios de tribos distintas, entre índios e portugueses ou entre descendentes de índios e portugueses (GUIMARÃES, 2005).

Com o prosseguimento de suas ações de colonização, Portugal comanda diversas medidas que contribuem para seu projeto de expansão, incluindo, nesse processo, o declínio das línguas gerais. É nesse contexto que se elaboram ações diretas para impedir o uso da língua geral, em que o estabelecimento do **Diretório dos Índios** é o mais importante acontecimento para tornar o português a língua oficial<sup>3</sup> da colônia. Assim, ele é tido como o “gesto fundador de políticas linguísticas destinadas a impor a Língua Portuguesa no território brasileiro” (FONTANA, 2015, p. 222).

O **Diretório dos Índios** busca silenciar as línguas faladas e seus sujeitos, oprimir a diversidade em prol da unidade, impor uma outra memória e silenciar a corrente. A vigência desse documento funciona como um silenciamento, como um recorte entre o que se pode e o que não se pode dizer. E isso, pelo olhar colonizador, fez-se necessário devido ao fato de que “[...] no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos ‘lugares’, ou melhor, proibem-se certas ‘posições’ do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 76).

---

<sup>3</sup> Para o entendimento do que é língua oficial, toma-se como exemplo o que é exposto por Fontana: “A língua oficial resulta, portanto, de uma decisão de Estado que exerce pressão normativa sobre os aparelhos de Estado, notadamente o judiciário e a Escola, impondo essa língua como aquela exigida aos cidadãos na sua relação com a estrutura administrativa estatal” (FONTANA, 2015, p. 222).

Assim, além de (ou por trás de) buscar impor uma língua, quer-se impor uma posição a ser tomada pelos sujeitos: a de um português-cristão-civilizado-submisso aos interesses da Corte. A língua carrega muito mais que uma simples manifestação cotidiana de comunicação, ela é a forma de ver o mundo e o reflexo dessa visão.

Entretanto, não se pode afirmar que essa imposição linguística conquistou seus objetivos da forma desejada, pois, ao mesmo tempo em que era imposta uma língua, uma onda de resistência era formada contra ela. Um processo de resistência linguística é consequência primeira de um projeto de colonização linguística. Um não existe sem o outro. A política linguística seleciona quem tem direito à voz, a que voz e de que forma. Em contrapartida, nomeia quem deve ser silenciado, que voz deve ser silenciada e de que forma deve haver esse silenciamento.

Aqui, é importante lembrar que se trabalha com sujeitos em um espaço de enunciação, este entendido segundo a definição de Guimarães (2002):

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

Isso leva a grandes processos históricos, não a mudanças bruscas de cenário de uma hora para a outra. É por isso que se trabalha com o silenciamento dos índios e de suas línguas, pois é impossível chegar a um apagamento repentino da língua e do discurso.

#### 4 CIVILIZAÇÃO E BARBÁRIE NO SÉCULO XVIII

Por trás desse processo de colonização, lutava-se por uma aculturação linguística que representasse a possibilidade de domesticação das populações “fora dos padrões” do que se entendia como civilização na época. Guimarães (2007) afirma que “a palavra *civilização* [...] traz sempre o sentido de oposição ao ‘primitivo’, ao ‘exótico’, à ‘ignorância’” (GUIMARÃES, 2007, p. 79, grifo do autor). Não é indiferente a isso que a relação entre Língua Portuguesa e civilização era utilizada, frequentemente, como justificativa das decisões políticas determinadas pelos dominadores. O que legitimava uma ação de colonização linguística era o fato de que a existência de uma língua de “selvagens”, em um território nacional, resulta na falta de civilização.

Starobinski (2001) confirma essa visão ao elucidar que, a partir do momento em

que se coloca um estado inicial e um estado final para a colonização, assume-se um contraste entre esses estados, aprovando-se a ideia de um estado primeiro: natural, selvagem, bárbaro. Segundo ele, “Civilizar seria, tanto para os homens quanto para os objetos, abolir todas as asperezas e as desigualdades ‘grosseiras’, apagar toda rudeza, suprimir tudo que poderia dar lugar ao atrito, fazer de maneira a que os contatos sejam deslizantes e suaves” (STAROBINSKI, 2001, p. 26).

Tudo o que não era civilizado era considerado barbárie, era passível de gerar atritos e confrontos. Tudo o que não era civilizado não era deslizante, não era manuseável. Segundo Nietzsche (1956), a “civilização não passa de adestramento, encolhimento do indivíduo [...]” (NIETZSCHE, 1956 apud STAROBINSKI, 2001, p. 47), e era esse o desejo português frente aos índios brasileiros.

## 5 O “DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS”

Parte-se para a análise e reflexão do **Diretório dos Índios**, tomando este não como um documento histórico, mas como um discurso que produziu sentidos em sua época de vigência e que produz, ainda hoje, diversos sentidos. Nesse viés, é importante observar que tal documento não se instaura como político somente por sua veiculação/constituição, mas porque seu discurso funciona como um discurso político.

Certamente o fato de um discurso ser político estabelece um seu regime e validade e cabe ao analista detectar essa ordem, esse regime. Mas ele não o faz pela classificação *a priori* – discurso político – mas pela observação de seu funcionamento. Discursos, *a priori*, não tidos como políticos, podem estar funcionando como tal (ORLANDI, 2013, p. 86).

Para a análise, foram recortados dois artigos do referido texto, designados, respectivamente, como R1 e R2, nos quais foram sinalizadas as passagens que mais remetem às concepções dos colonizadores frente ao povo da colônia. Tais passagens são vistas como pistas, indícios que nos auxiliam a ver como os conceitos de língua e de sujeito estão mobilizados, contribuindo para a interpretação da visão colonizadora frente aos índios brasileiros. Como o trabalho da AD é de interpretação (ORLANDI, 2013), buscar-se-á, aqui, interpretar não o que foi dito, mas como foi dito, objetivando refletir sobre o discurso em funcionamento no **Diretório dos Índios**.

R1

6 **Sempre foi máxima** inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos **meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade** dos seus **antigos costumes**; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da **Língua do Príncipe**, que os conquistou, se lhes radica **também o afeto, a veneração, e a obediência** ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações **polidas** do Mundo, este **prudente, e sólido sistema**, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da **Língua**, que chamaram **geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica**, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam **civilizar**, permanecessem na **rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam**. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será **um dos principais cuidados** dos Diretores, **estabelecer** nas suas respectivas Povoações o **uso da Língua Portuguesa**, não consentindo **por modo algum**, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, **usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral**; mas **unicamente** da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado. ([Digitado a partir das cópias dos originais publicados em] ALMEIDA, 1997, grifo nosso).

R2

7 E como esta determinação é a **base fundamental da Civilidade**, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações **civilizadas**; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo. ([Digitado a partir das cópias dos originais publicados em] ALMEIDA, 1997, grifo nosso).

Observando os grifos das passagens selecionadas, percebe-se que muitas discussões levantadas, anteriormente, remetem, de forma direta (ou quase direta), a pontos específicos dos artigos em questão. Por exemplo, as concepções de língua, civilização, barbárie e dominação, reflexos do pensamento do século XVIII, estão explicitadas em cada termo utilizado e veiculado pelo discurso, pondo em evidência efeitos de sentido que remetem aos mais diversos ideais colonizadores.

Logo de início, tem-se que “**Sempre foi máxima** [...]” (ALMEIDA, 1997, grifo nosso), ou seja, a imposição de uma língua no povo a ser colonizado sempre foi um mecanismo eficaz de colonização. A relação entre língua e evolução está muito marcada em “[...] introduzir logo nos povos conquistadores o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos **meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade** dos seus **antigos costumes** [...]” (ALMEIDA, 1997, grifo nosso). Nesse trecho, tem-se que a língua da nação colonizadora é o mecanismo capaz de produzir a

evolução do povo colonizado, uma vez que a língua deste povo é marcada pela “barbaridade”, pela selvageria de um povo inferior. Além disso, é importante observar que, ao utilizar “antigos costumes”, já se pressupõe uma mudança entre o que se tinha e o que se tem (ou se terá), o desejo do português sobre o índio. É como se o colonizador já contasse com a certeza da imposição e da conquista linguística.

A relação entre a “Língua do Príncipe” e o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe revela a afinidade entre língua e cultura, entre língua e dominação. Falando a mesma língua do Príncipe, os sujeitos relacionar-se-iam com a língua de outra maneira, produziram outros efeitos de sentido que levariam para o lado da dominação, da obediência, da reverência.

Em “[...] Nações **polidas** do Mundo [...]” (ALMEIDA, 1997, grifo nosso), vale refletir sobre o efeito que “polidas” traz para esse discurso, uma vez que contrasta, mesmo que não dito, um povo polido de um povo bárbaro. E é a partir dessas marcas que se pode observar a concepção que o próprio português tinha da sua condição, marcada pela polidez, pela prudência e pela solidez de um sistema que, com certeza, tem relação com a língua.

Ao referir à língua falada pelos nativos, a chamada língua geral, o discurso trata de uma “[...] **invenção verdadeiramente abominável, e diabólica** [...]” (ALMEIDA, 1997, grifo nosso), colocando o índio e sua língua, que é seu lugar de produção de sentidos, em um patamar inaceitável para o que Portugal pretendia. É importante verificar, também, que a relação com a língua não se detém somente a uma questão linguística, mas a uma questão de formação e constituição de sujeitos, pois o colonizado só poderia agir e pensar como um sujeito branco-português-civilizado se falasse a língua portuguesa. Se os sujeitos mantivessem a língua geral, continuariam, sob o ponto de vista do colonizador, em seus estados primitivos de selvageria e barbárie.

O “uso da Língua Portuguesa” deveria ser cobrado, sem importar a forma ou a rispidez, de todos os meninos, meninas e índios, não sendo permitido, de forma alguma, que continuassem utilizando a língua geral.

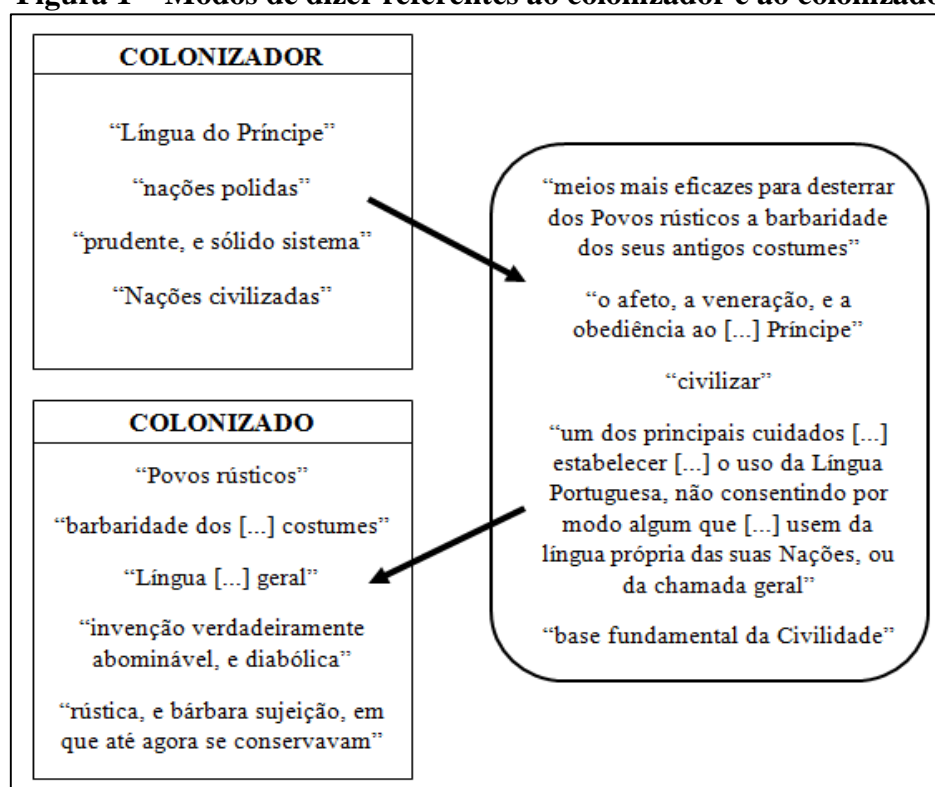
“[...] **base fundamental da Civilidade** [...]” (ALMEIDA, 1997, grifo nosso) é a base linguística fundamental para inserir novos costumes, novas crenças e novas submissões, todas voltadas para o propósito de civilidade, a partir do olhar do colonizador sobre os diversos conceitos que comandariam as ações impositivas.

No esquema abaixo, pode-se observar a relação hierárquica de língua e sujeito

entre colonizador e colonizado, tendo em vista os modos de dizer e o propósito do **Diretório dos Índios**, além dos mecanismos discursivos utilizados pelo colonizador, por meio do documento, para atingir o objetivo desejado.

A partir de R1 e R2, foram levantados modos de dizer referentes ao colonizador, como aquele polido e civilizado, e ao colonizado, como aquele rústico e bárbaro. Na passagem do quadro do colonizador para o lado direito do esquema, busca-se representar os dizeres que se referem ao **Diretório** propriamente, seja para uma explicação para a sua existência ou para apresentar os objetivos de tal imposição. É importante observar que o colonizador, por meio desse discurso, pretende que o colonizado, ao utilizar a Língua do Príncipe, aquela que não é abominável e diabólica como a do colonizado, preste também obediência a ele, sendo, somente assim, possível civilizá-lo.

**Figura 1 – Modos de dizer referentes ao colonizador e ao colonizado**



Fonte: ELABORADA PELA AUTORA, 2016.

Assim, a colonização linguística comandada por Portugal contou com o estabelecimento do **Diretório dos Índios** como uma política de língua explícita, como uma forma de impor a língua do colonizador no espaço de enunciação brasileiro. A língua do povo colonizado, bárbara, abominável, contrastava com a do povo colonizador,

civilizado, polido. Essa tensão entre civilização e barbárie desencadeou as concepções dos colonizadores a respeito do povo da colônia: somente com a imposição da sua língua é que se conquistaria a dominação, impondo-lhes uma cultura civilizada.

## 6 UM ÚLTIMO OLHAR

Nota-se a influência que a concepção carregada pelo **Diretório dos Índios** trouxe para os pontos de vista que se têm, até hoje, sobre as línguas e suas “superioridades” em relação às outras. Colocar a língua geral em um lugar de barbárie e desordem, e a Língua Portuguesa em um patamar de civilização e ordem, é uma comparação existente até hoje entre as línguas que circulam em nossa sociedade. A Língua Portuguesa, a língua culta, vinda de Portugal com a colonização, é, até hoje, a língua vista como civilizadora e superior em relação às outras (mesmo que hoje se trabalhe com variações, a ideia ainda é a mesma).

É evidente que as condições de produção são outras, que os mecanismos são distintos, que as relações de poder estão menos acentuadas, mas a concepção primeira de superioridade/inferioridade das línguas e de imposição de uma como ferramenta civilizadora de um povo ainda circulam em diferentes espaços de enunciação. Os conflitos entre as línguas do colonizador e do colonizado trazem reflexos vistos até hoje, mesmo que redimensionados em nosso contexto atual e em outras perspectivas sociais. Um exemplo é a nossa “norma culta do português”, que se assemelha com o padrão prescritivo de Portugal, contribuindo para a distância entre as línguas falada e escrita no Brasil.

O documento analisado neste trabalho, além de propor outras medidas em outras instâncias, foi um instrumento que tentou impor uma língua ao povo brasileiro. Entretanto, a análise dos artigos que versam sobre a língua mostrou que eles não se limitam a somente isso: ao trabalhar com língua, trabalha-se com sujeitos, com um povo que carrega suas práticas culturais e suas representações do mundo.

Os discursos de determinadas condições de produção carregam consigo os ideais e as práticas daquelas condições. Assim, o **Diretório dos Índios** é mais que um mero documento político que impôs a língua dos colonizadores no Brasil; é um discurso que funciona, assim como qualquer outro, em relação às suas condições de produção e em relação aos sujeitos que fazem uso ou são afetados por ele.

“DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS”: *a political speech about the linguistic imposition of the XVIII century*

**ABSTRACT**

*This article analyzes an official document called "Diretório dos Índios" [Directory of Indigenous], which was published in 1757 by Marquês de Pombal. It was considered as an institutionalization and officialization standard of the language that it should be spoken, taught and written in the Brazilian enunciation context. On this way, the aims of this study were to observe how the Directory of Indigenous influenced in the historical process of the Portuguese Language constitution in Brazil, attempting to the reflexion of language and subject conceptions, which are present in this document, and how they may influence this target discussion. According to the thought in the reasoning of the colonizer or of the colonized, the process of colonization by the language has different meanings. The document, briefing a "civilization" notion, evokes, imperatively, its opposite, the imaginary of a primitive stage, yet not colonized, what is associated to the concepts of wildness and barbarism of Brazilian indigenous. Concerning to the language, the Directory brings a Portuguese Language's superiority concept in relation to the indigenous spoken language, superiority that would make this european language the "civilizing" instrument of Brazilian people. So, in the context of the XVIII century, the analysis of the Directory of Indigenous allows the understanding of the Portuguese Language's politic place in a colonization process and the difficulties faced, until now, of the Brazilian people construction identity in relation to its official language.*

**Keywords:** *Directory of Indigenous. Linguistic imposition. Portuguese Language.*

**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, R. H. de. **O diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII.** Brasília: Ed. da UnB, 1997.

FONTANA, M. G. Z. Língua oficial e políticas públicas de equidade de gênero. **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 36, p. 221-243, jul./dez. 2015.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação.** Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. A Língua Portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, abr./jun. 2005.

GUIMARÃES, E. Política de línguas na linguística brasileira: da abertura dos cursos de letras ao estruturalismo. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística no Brasil.** São Paulo: Pontes, 2007. p. 63-82.

MARIANI, B. **Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII).** Campinas: Pontes, 2004.

---

GUERRA, C. D. “Diretório dos Índios”: um discurso político de imposição linguística do século XVIII. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 36-47, dez. 2016.



ORLANDI, E. P. Ética e Política Linguística. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 1, p. 7-16, 1998.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

STAROBINSKI, J. **As máscaras da civilização**: ensaios. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

*Recebido em: 31 maio 2016.*

*Avaliado em: 18 set. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

#### Como referenciar este artigo científico:

GUERRA, Caroline Dambrozio. “Diretório dos Índios”: um discurso político de imposição linguística do século XVIII. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 36-47, dez. 2016.

---

GUERRA, C. D. “Diretório dos Índios”: um discurso político de imposição linguística do século XVIII. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 36-47, dez. 2016.

## FORMAÇÃO E PREPARAÇÃO À DOCÊNCIA ENTRE ALUNOS: relato de experiência

Alan Victor Freitas de ANDRADE<sup>1</sup>

Isabel Cristina RATUND<sup>2</sup>

### RESUMO

Esse relato tem o objetivo de apresentar a experiência de um acadêmico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa tem por objetivo o preparo para a docência dos alunos dos cursos de Licenciatura das Universidades Federais e Estaduais por meio de bolsas geradas pelo governo brasileiro mediante projetos contemplados. As atividades são realizadas sob a orientação de um professor/a coordenador/a e do/da professor/a supervisor/ada escola parceira ao projeto. No ano de 2014, acadêmicos participaram de oficinas no Projeto PIBID: Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ) com seus professores coordenadores, em que foram trabalhados os gêneros textuais jornalísticos. No primeiro semestre de 2015, alguns destes pibidianos tiveram como objetivo ministrar aulas para os novos acadêmicos de Letras ingressados no Pibid, utilizando diversas mídias de apoio. Nessas oficinas, os pibidianos recém-chegados foram preparados para que no semestre seguinte, aplicássemos que foi aprendido nas escolas parceiras. Nessas oportunidades, os professores coordenadores, os pibidianos, tanto os ministrantes, como os recém-ingressados ao grupo puderam compartilhar experiências, dúvidas, reflexões, e conhecimentos para seu desenvolvimento em grupo, pessoal e futuramente profissional. A oficina se tornou um meio de prática dos Pibidianos para vida docente, buscando sempre harmonia, qualidade e interação, entre os acadêmicos, professores da Universidade e escolas parceiras. Sem dúvida o Pibid tem dado fundamentos e preparo para o que poderá se encontrar em sala de aula, assim como formas de como lidaremos com isso.

**Palavras-chaves:** Relato de Experiência. Gêneros Textuais. Pibid.

### 1INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do governo brasileiro com o objetivo de incentivar os alunos nos cursos de Licenciatura a ampliarem suas experiências como futuros professores, somando-as ao que o estágio oferece. O governo entende que o programa, além de ser um incentivo e

---

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **E-mail:** alan.andradeph@gmail.com

<sup>2</sup> Professora mestre do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana. Coordenadora do Projeto PIBID/CPAQ Letras: Português/Espanhol/Inglês - Bolsista Capes/UFMS. **E-mail:** isabel.ratund@ufms.br

valorização à prática docente, insere esse grupo de estudantes ao meio escolar, com o objetivo de desenvolverem atividades, para o crescimento de seu conhecimento e preparação como futuro professor.

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

A Licenciatura é a habilitação que está presente na maioria dos cursos oferecidos pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ), entre os diversos projetos que a instituição oferece, os projetos do PIBID têm sido contemplados há vários anos.

No curso de Letras, o PIBID teve início em 2014 com o projeto **O jornal on-line na escola**, através da produção de um *blog* realizado com a participação dos pibidianos de Letras/CPAQ, dos professores supervisores e os alunos das escolas parceiras.

Durante o primeiro semestre de 2014, foram realizadas oficinas de formação pelos professores coordenadores, abordando os gêneros textuais jornalísticos tais como: reportagem, editorial, notícia, artigo de opinião e entrevista. Nesses encontros, foram lidos e debatidos diversos textos para que se fundamentassem teoricamente as ações a serem desenvolvidas nas escolas parceiras.

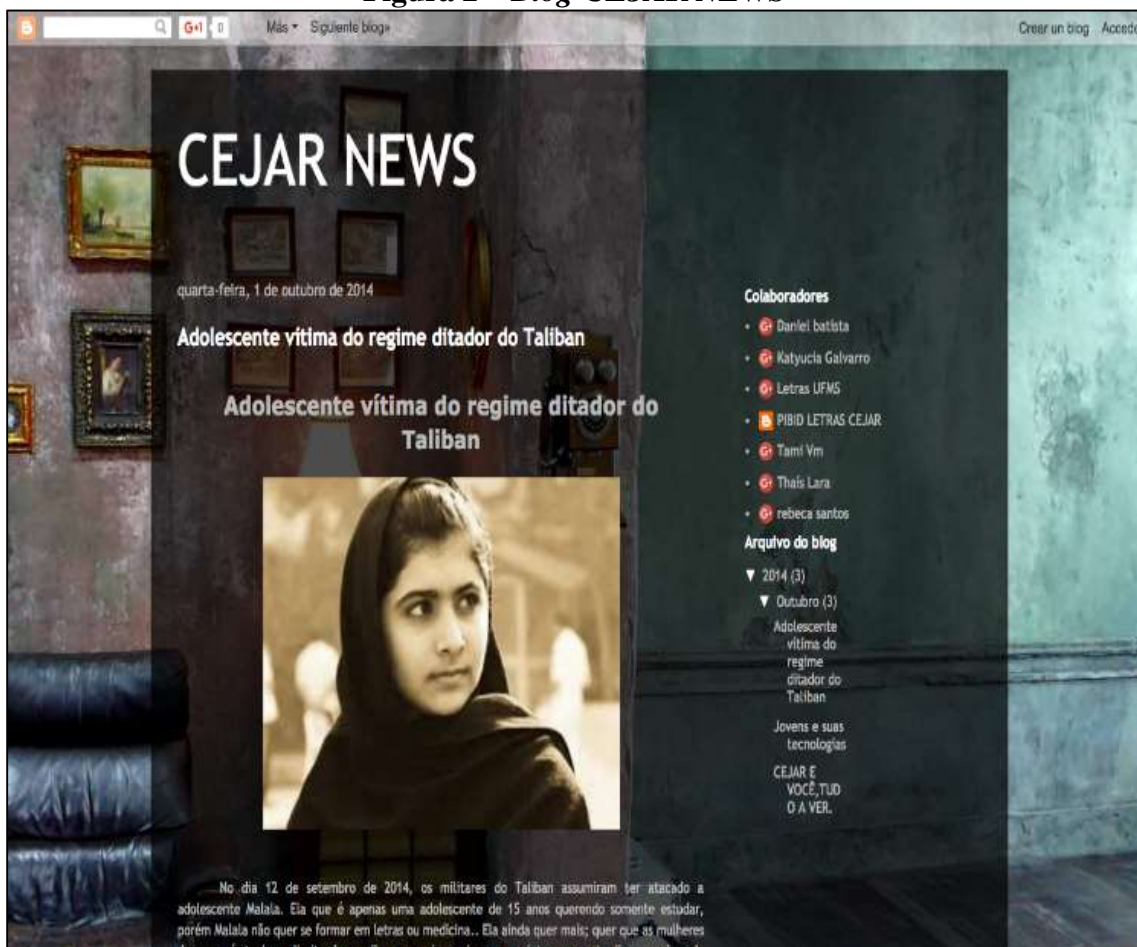
Após esses momentos de formação, os acadêmicos foram divididos em três grupos, cada um responsável por produzir ou orientar a produção de conteúdo para um determinado *blog*, sendo assim: um grupo, confeccionou o *blog* PASTELÃO – Revista do Pibid Letras Cpaq (Figura 1) e o alimentou com os textos produzidos pelos pibidianos nas oficinas; outro grupo trabalhou na Escola Estadual Coronel Alves Ribeiro (CEJAR) criando o *blog* CEJAR NEWS (Figura 2) e o terceiro grupo com os alunos da Escola Estadual Cândido Mariano, produzindo o *blog* E E CÂNDIDO MARIANO (EECM) (Figura 3) ambos alimentados com os textos elaborados pelos alunos das escolas parceiras.

Figura 1 – Blog PASTELÃO – Revista do Pibid Letras Cpaq



Fonte: PASTELÃO..., 2015.

Figura 2 – Blog CEJAR NEWS



Fonte: CEJAR NEWS, 2015.

ANDRADE, A. V. F. de; RATUND, I. C. Formação e preparação à docência entre alunos: relato de experiência. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, n. 3, p. 48-60, dez. 2016.

Figura 3 – Blog E E CÂNDIDO MARIANO (EECM)



Fonte: E E CÂNDIDO MARIANO, 2015.

No ano de 2015, com o ingresso de acadêmicos na universidade, foram selecionados novos integrantes ao Pibid e redistribuídos os participantes das oficinas de forma que os alunos que já haviam passado pela formação e tido experiência na escola, agora seriam responsáveis pela formação dos novos integrantes do Pibid.

Como recém-chegado, fiz parte do grupo que recebeu a capacitação pelos colegas mais antigos no programa.

Nesta proposta, entendemos que um dos objetivos era, também, proporcionar uma experiência entre os Pibidianos de Letras iniciados em 2015 e os Pibidianos veteranos, a

fim de se trazer uma aproximação e interação maior entre todos os integrantes. A oportunidade proporcionou diferentes momentos de crescimento pessoal e coletivo que senti-me instigado a compartilhá-lo por meio deste relato, pois de acordo com a professora Leila Márcia Elias “o relato de experiência faz parte dos gêneros pertencentes ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas, situando-as no tempo” (ELIAS, 2014). Entendemos que ao socializarmos nossas experiências permitimos que outras pessoas se beneficiem dos conhecimentos adquiridos e reflitam sobre eles.

Assim, a partir deste relato de experiência, pretende-se mostrar a importância que o PIBID tem no desenvolvimento dos alunos dentro de sala de aula como futuros professores, e quais estratégias foram benéficas aos pibidianos no decorrer das oficinas. Assim, pode-se observar quais pontos foram fundamentais ao aprendizado e quais pontos podem ser melhorados, com intuito de aprimorar a experiência dos alunos que participam e que irão participar do PIBID.

## 2 FORMAÇÃO DOS PIBIDIANOS

O Projeto do curso de Letras – **O jornal on-line na escola** é um dos muitos projetos contemplados pelo Programa PIBID com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja proposta é ampliar e aprimorar oportunidades de docência pelos acadêmicos das licenciaturas e o mesmo tempo estreitar os laços das instituições de ensino superior com as escolas públicas.

A proposta do jornal on-line além de possibilitar discussão e compreensão dos diferentes gêneros pertencentes à esfera jornalística também vem ao encontro às necessidades da prática de produção textual tanto na academia como nas escolas.

Desta forma, o projeto incorpora a proposta do governo ao aprofundar os conhecimentos dos acadêmicos e expandir as possibilidades de atuarem como professor permitindo ainda a troca de experiências com os professores supervisores das duas escolas parceiras no projeto do município de Aquidauana, o grupo era composto por 27 estudantes dos diferentes semestres do curso, três supervisores de duas escolas estaduais e dois coordenadores de área, docentes do curso de Letras. O projeto tem por base o estudo dos gêneros textuais, em especial os gêneros jornalísticos a serem trabalhados primeiramente com os acadêmicos e depois com os alunos do ensino médio nas escolas parceiras.

O grupo foi dividido em dois: um com cinco acadêmicos responsáveis por

ministrar as oficinas contando com ajuda dos professores coordenadores, e o dos novos integrantes, com 9 alunos. Os encontros semanais de formação aconteceram na faculdade e abordávamos gêneros textuais, mais especificamente os gêneros jornalísticos. A cada semana trabalhamos um gênero diferente, tendo uma semana para realizarmos atividades propostas durante a oficina. Todos os gêneros jornalísticos trabalhados serviriam de fundamento para que os novos integrantes, tivessem o conhecimento e embasamento necessário para quando fossem lecionar nas escolas.

De acordo com nossos estudos e leituras, entendemos o gênero textual como a forma pela qual língua é empregada ao texto, sendo ela moldada à situação apresentada, podendo ser vista tanto em textos escritos quanto orais (MELLO, 2014). A autora afirma, também, que pode haver mais de um gênero textual empregado a um texto, porém um dos gêneros se sobressai aos demais. De acordo com Dias (2012) vemos nos dias atuais a relevância de se aprender sobre os gêneros textuais devido as diversas mídias que os alunos têm acesso, desse modo se torna relevante ter a possibilidade de se abordar e aproximar os conteúdos propostos em sala de aula com a vida dos alunos através dos gêneros textuais, como salienta Dias (2012):

Entende-se por Gêneros Textuais entidades de natureza sociocultural que materializam a língua em situações comunicativas diversas. É um campo de estudo que tem recebido uma maior atenção nos últimos anos, devido à percepção de sua relevância para o ensino de língua portuguesa e funcionalidade na vida cotidiana, nas incontáveis áreas que esta abrange. (DIAS, 2012, p. 1).

A autora aponta a importância de se abordar e aproximar os conteúdos propostos em sala de aula com a vida dos alunos. Além disso, atualmente, os alunos têm acesso as diversas mídias nos quais os gêneros textuais se fazem presentes. Como podemos identificar na fala de Marcuschi (2004):

os gêneros discursivos não são criados a cada vez pelos falantes, mas são transmitidos sócio-historicamente. Contudo, os falantes contribuem de forma dinâmica tanto para a preservação como para a permanente mudança e renovação dos gêneros [...]. (MARCUSCHI, 2004, p. 10 apud FONSECA, 2014, p. 20).

Visto que o foco era o jornal on-line, limitamo-nos aos gêneros textuais jornalísticos, pois são encontrados nos diversos meios de comunicação social, instigam a uma leitura crítica da realidade e nos dão um leque maior de opções para trabalhar. Sua

maleabilidade social e cultural dificulta à uma classificação específica. Medina (2001) afirma que:

Para que servem os gêneros jornalísticos? Com certeza servem para orientar os leitores a lerem os jornais, permitindo-os identificar as formas e os conteúdos dos mesmos. Servem, também, como um diálogo entre o jornal e o leitor, pois é através das exigências dos leitores que as formas e os conteúdos dos jornais se modificam. Os gêneros servem ainda para identificar uma determinada intenção, seja de informar, de opinar, de interpretar ou de divertir. Podemos afirmar que os gêneros são determinados pelo estilo que o jornalista emprega para expressar para o seu público os acontecimentos diários. (MEDINA, 2001, p. 50).

Assim, podemos afirmar que os gêneros jornalísticos são passíveis de mudança, tanto culturalmente ou pela necessidade. Por isso, é importante estarmos constantemente atualizados.

O trabalho nas oficinas destacou a função dos gêneros jornalísticos notícia, entrevista, reportagem, e editorial para que pudéssemos identificá-los, compreendê-los e obtermos uma visão crítica sobre suas funções na mídia. Além de, como futuro professores, trabalharmos com estes gêneros nas escolas, oportunizando estas mesmas discussões com os alunos.

O primeiro gênero abordado foi a notícia, que traz relato de fatos ou acontecimentos atuais, geralmente de importância e interesse para a comunidade, sem comentários pessoais, opiniões ou interpretações por parte de quem escreve. Os títulos são chamativos (manchetes) para atrair a atenção de quem lê (PEREIRA, 2014). Através de vários exemplos que os Pibidianos ministrantes trouxeram como: notícias em vídeos, jornais, etc., vimos na prática como esse gênero é produzido nos jornais impressos, on-line e televisivo.

O próximo gênero trabalhado foi a reportagem que consiste em um relato de fatos de interesse do público, com acréscimo comentários para que se possa ter uma visão mais ampla do assunto tratado. Como ressalta Franceschini (2004):

A reportagem, portanto, é assim como a notícia um gênero de caráter informativo, produzido em obediência às mesmas técnicas básicas, apesar de praticar uma liberalidade maior no uso da linguagem. Nos dois formatos de texto, o leitor comum espera encontrar isenção e objetividade, apesar de essa meta ser utópica. (FRANCESCHINI, 2004, p. 144-145).

O gênero entrevista é uma fonte muito rica de informações e tem por objetivo



registrar um depoimento de uma pessoa pública ou que esteja relacionada a algum acontecimento atual. É utilizada para dar veracidade a uma reportagem ou para saciar a curiosidade dos leitores sobre aspectos da vida profissional ou pessoal do entrevistado, sendo assim, é organizada na forma de perguntas e respostas (PEREIRA, 2014).

Os três gêneros foram abordados na oficina de forma clara, com exemplos variados para a compreensão de todos. A partir desses modelos, produzimos diversos textos de cada um dos gêneros abordados.

O grande destaque desse projeto, em minha opinião, foi a dinâmica em que os conteúdos foram apresentados, pois prender a atenção do aluno em uma matéria complicada é um dos maiores desafios para o professor. Durante as oficinas, pudemos ver diversas formas de abordagem dos diferentes temas, seja por fotos, vídeos, áudios, entrevistas, matérias variadas, etc. Desta forma, os ministrantes basearam-se em Freire (2009) quando afirma da necessidade de o professor estar ciente de seu papel buscando a integração da prática, conteúdo e conhecimento da realidade do aluno.

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos e das técnicas. (FREIRE, 2009, p. 110).

Tentar conectar o conteúdo com o mundo do aluno é um passo de grande auxílio para o futuro professor, deixando a aula mais clara e buscando o entendimento de todos.

O gênero textual que, em minha opinião, teve um grande retorno por parte da turma, foi a entrevista, nele foi proposto que fizéssemos entrevistas com nossos colegas em sala. Para tanto, foram sugeridos e selecionados temas, o grupo se dividiu em duplas, e realizamos a entrevista. Em seguida, trocamos de lugar com nosso colega, nos possibilitando ver como é ser entrevistador e entrevistado. Como a fala de Hoffnagel (2003) sobre a entrevista diz:

Uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas. (HOFFNAGEL, 2003, p. 181 apud CRISTOVÃO, 2007, p. 143).

As entrevistas realizadas com os colegas foram gravadas e discutidas em sala, desse modo identificamos erros que não foram percebidos durante a sua execução. Compreendemos assim, como Freire nos aponta que a interação entre os sujeitos vai além do conteúdo.

Conhecer, na dimensão humana, [...] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 2002, p. 27).

Como visto acima, Freire ressalta o que tivemos a oportunidade de vivenciar em sala de aula, pois recebemos o conteúdo e buscamos analisar, nos envolver com ele e identificar sua presença no nosso dia-a-dia. Fizemos uma avaliação crítica dos meios de comunicação, em especial os jornais impressos, comparamos o tratamento dado a cada assunto abordado. No caso das entrevistas, o tópico trabalhado por minha colega e eu foi: A greve das Universidades Federais. Por ser o momento específico no qual estávamos vivenciando, o conteúdo passou a ter sentido para nós, pois nós o identificamos em nossas vidas.

### 3 DESAFIOS E BENEFÍCIOS ENCONTRADOS

Em geral, o grupo não enfrentou muitas dificuldades, todos haviam se comprometido a vir às aulas e a fazerem as atividades em sala, ou quando necessário, em casa. No entanto, houve um impasse em uma determinada aula, quando um dos Pibidianos ministrante não deixou claro o tema e o objetivo das atividades propostas. O foco era a reportagem, mas como estávamos discutindo este gênero jornalístico pela primeira vez, ficou difícil de realizar os exercícios. Senti-me desorientado durante a explicação, pois não conseguia fazer uma conexão com o que ele dizia, e o que era para ser feito, houve pouco tempo para se elaborar uma reportagem inteira, e eu estava com pouca informação sobre o conteúdo.

Contudo, o próprio aluno notou que não houve entendimento da maioria da turma.

Assim no encontro seguinte, retomou o assunto e conseguiu passar o conteúdo com sucesso. O resultado disso pode ser visto quando o grupo compreendeu e atingiu os objetivos de forma satisfatória. Desse modo, ficou-se evidenciada a importância da interação de aprendizagem entre colegas, pois possibilitou que, a partir dos erros cometidos dentro da oficina, houvesse um momento de reflexão e troca de informações sobre determinado assunto, contribuindo diretamente para a futura docência dos acadêmicos.

Cada oficina tinha por finalidade conhecer e produzir textos nos gêneros estudados. Os exercícios eram entregues para seus respectivos ministrantes, que faziam as correções e devolviam para serem refeitas. Esta forma de correção nos permitiu perceber onde havíamos errado, aprendemos que pequenos detalhes melhoravam nosso texto. Os mesmos, após a redação final passaram a fazer parte das demais produções realizadas pelos pibidianos e inseridos no *blog* PIBID CPAQ.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação do PIBID, me possibilitou compreender a importância de se conhecer bem o assunto que será ministrado em sala de aula. Senti-me desafiado a tentar abordar temas mais complexos, de modo a inserir o conteúdo de forma dinâmica e não ficar preso a uma determinada forma de ensinar.

Este projeto mostrou ao grupo e a mim a quantidade de mídia a que temos acesso para lecionar como: vídeos, entrevistas, músicas, filmes, revistas, fotos, etc, buscando envolver o aluno, fazendo-o questionar, se posicionar e querer aprender. Uma comparação que eu não pude deixar de fazer foi com a minha primeira experiência no Pibid. No ano de 2014, participei do Pibid na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) em Dourados, e, indo às escolas, percebi o quanto é distante o contato multidisciplinar. O conteúdo é dado de forma apática, sem contextualização, sem exemplos reais, resultando em desinteresse por parte dos alunos. Como futuro professor, pretendo fazer aulas dinâmicas, fugindo da rotina, para que os alunos venham a se interessarem aprender e aplicar o conhecimento à realidade do dia a dia. É importante vivenciar a multidisciplinaridade durante os semestres na Universidade para que possamos compreender desde o começo da nossa vida profissional como conquistar nossos alunos.

Outro diferencial no Pibid trabalhado na UFMS foi a experiência de troca com

alunos que já haviam tido as oficinas sobre os gêneros textuais. As oficinas apresentadas foram de certo modo mais emocionantes, pois nos sentíamos na pele de cada aluno que estava à frente do seu tema, cada emoção sentida pelo pibidiano ministrante também era refletida nos acadêmicos que estavam ali, especialmente por mim, pois tenho relação de amizade com a maioria deles. Essa mistura de sentimentos nos mostrou como ser um aluno melhor, e um professor melhor, pois identifiquei com mais facilidade erros e acertos, sejam eles no conteúdo ou na forma de se apresentar.

Sem dúvida o Pibid tem nos dado fundamentos, e nos preparado para o que iremos encontrar em sala de aula, bem como de que forma lidarmos. Com base nessas oficinas, estaremos mais preparados para lecionar, pois elas possibilitaram que nos colocássemos no lugar do aluno antes de aplicarmos determinado conteúdo e nos auxiliaram a compreendermos a melhor forma de trabalhar.

Nos dias de hoje, ensinar se tornou um desafio, e ao nos identificarmos com o aluno, nos aproximamos mais dele. Essa aproximação, torna o aluno não um receptor de conteúdo, mas sim um estudante crítico ciente de seu papel de cidadão.

### ***PRACTISING AND FORMATION OF TEACHING: experience report***

#### **ABSTRACT**

*This study presents a student's experience from the Institutional Scholarship Program of Teaching Development (PIBID). The program aims to prepare students of Federal and State Universities Undergraduate courses for teaching through grants generated by the Brazilian government by contemplated projects. The activities are carried out at the partner schools of the project under the guidance of the coordinator teacher and the school's supervisor teachers. In 2014, the pibidianos academics participated in workshops in the PIBID Project of Languages course at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) with their coordinating teachers, in which journalistic genres were worked. In the first half of 2015, some of these pibidianos had as an objective teaching classes to the new scholars who entered the Pibid project using various media as a support. In these workshops, the newcomers were prepared so that in the next semester they could implement, at the partner schools, what they had learned. On these occasions, the coordinator teachers, pibidianos both the workshop conductors, as the recent members in the group were able to share experiences, questions, thoughts, and knowledge for group, personal and future professional improvement. The workshop became a practical approach to prepare the Pibidianos for their life as teachers, always seeking harmony, quality and interaction among the academics, the University teachers and the partner schools. Therefore, the Pibid has given the foundation, in preparing us for the difficulties we will find in the classroom, and how we may deal with them.*

**Keywords:** *Experience report. Textual genres. PIBID.*

## REFERÊNCIAS

CEJAR NEWS. [Blog]. Disponível em: <<http://cejarnews.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 out. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Pibid** – Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 7 out. 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: Ed. da UEL, 2007.

DIAS, L. R. Gêneros textuais para a produção de textos escritos no livro didático. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 4., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2. n. 1. p. 1-20. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_166.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_166.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2016.

E E CÂNDIDO MARIANO (EECM). [Blog]. Disponível em: <<http://candidomariano.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 out. 2015.

ELIAS, L. M. Como escrever um bom Relato de Experiência em “Implantação de Sistema de Informações de Custos no setor público”. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE INFORMAÇÃO DE CUSTOS E QUALIDADE DO GASTO NO SETOR PÚBLICO – REGIÃO NORTE, 1., 2014, Belém. **Anais...** Belém: FIEBA, 2014.

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. Jundiá: Paco, 2014.

FRANCESCHINI, F. Notícia e reportagem: sutis diferenças. **Revista Comum**, Rio de v. 9, n. 22, jan./jun. 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

MEDINA, J. L. B. Gêneros Jornalísticos: repensando a questão. **Revista Symposium**, Recife, Ano 5, n. 1, p. 45-55, jan./jun. 2001.

MELLO, P. **Gêneros Textuais**. [Site] Estudo Prático. Português. Gêneros textuais. 2014. Disponível em: <<http://www.estudopratico.com.br/generos-textuais/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

PASTELÃO – Revista do Pibid Letras Cpaq. [Blog]. Disponível em: <<http://pibidletrascpaq.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 out. 2015.

---

ANDRADE, A. V. F. de; RATUND, I. C. Formação e preparação à docência entre alunos: relato de experiência. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 48-60, dez. 2016.

PEREIRA, S. **Gênero textual e texto jornalístico**. [Site] NetSaber – Artigos. Texto: Informação e Reflexão. Disponível em: <[http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_24442/artigo\\_sobre\\_genero\\_textual\\_e\\_texto\\_jornalístico](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_24442/artigo_sobre_genero_textual_e_texto_jornalístico)>. Acesso em: 10 out. 2015.

*Recebido em: 28 maio 2016.*

*Avaliado em: 01 out. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

#### **Como referenciar este artigo científico:**

ANDRADE, Alan Victor Freitas de; RATUND; Isabel Cristina. Formação e preparação à docência entre alunos: relato de experiência. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 48-60, dez. 2016.

---

ANDRADE, A. V. F. de; RATUND, I. C. Formação e preparação à docência entre alunos: relato de experiência. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 48-60, dez. 2016.

**POVO KINIKINAU: representações de escola e território**Daniele Lucena SANTOS<sup>1</sup>Claudete Cameschi de SOUZA<sup>2</sup>**RESUMO**

Com foco no discurso dos Kinikinau temos como objetivo problematizar o processo identitário desses sujeitos e analisar como são construídas as representações de escola e território. Para desenvolver a pesquisa baseamo-nos na Análise do Discurso (AD) de vertente Francesa e nos Estudos Culturalistas, com as contribuições de Coracini (2007), Authier-Revuz (1998), Bauman (2005), Canclini (2015) e Hall (2013); e, como suporte para as análises, utilizamos o método arqueogenealógico foucaultiano (2008; 2012). O corpus se constitui de entrevistas com membros da comunidade Kinikinau, com base em um questionário semiestruturado. Compreendemos que os Kinikinau buscam no passado as significações históricas do povo marginalizado, que sofre com a imposição da sociedade hegemônica, mas que luta, incansavelmente, pela terra originária, direito de seus herdeiros naturais. Os resultados, ainda que preliminares, apontam que o discurso Kinikinau traz à reflexão representações construídas em princípios tradicionais e ressignificadas no mundo contemporâneo, atravessadas por formações discursivas e interdiscursos atrelados à cultura.

**Palavras-chave:** Representação. Identidade. Kinikinau.

**1 PERCURSO HISTÓRICO DOS KINIKINAU**

Nascemos em um país rico em diversidade étnica, cultural e linguística, com cerca de 180 línguas indígenas e mais de 216 comunidades, segundo Mori (2010). Em meio a tantas narrativas sobre os povos, relações assimétricas e conflituosas, buscamos trazer à reflexão a história dos Kinikinau que, apesar de terem sofrido os efeitos de um alegado “desaparecimento”, nutriram-se dessa circunstância e hoje se levantam para lutar por seus direitos.

Pertencentes ao grupo dos Chané-Guaná, do tronco linguístico Aruak, os Kinikinau chegaram ao Brasil, vindos da região do Chaco Paraguai, em aproximadamente 1850 (SOUZA, 2008, p. 38). A travessia para as terras brasileiras,

<sup>1</sup> Mestranda em Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). Bolsista da Capes. **E-mail:** lucena.ufms@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Campus de Marília. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). **E-mail:** claudetecameschi@gmail.com

motivada em especial por disputas territoriais, foi impulsionada pela busca de (re)construir sua história, um (novo) lugar Kinikinau, no entanto, as perseguições por terra não cessaram e o conflito entre fazendeiros e índios foi intensificado pela Guerra da Tríplice Aliança.

Mais conhecida como Guerra do Paraguai, tal conflito gerou a dispersão do povo dos territórios de Agaxi e, sobretudo, Albuquerque, localizados entre Miranda e Aquidauana e Corumbá e Miranda, respectivamente, sendo este último ratificado pela comunidade como território tradicional. Em razão da crescente “apropriação” das terras por parte dos fazendeiros e posseiros da região, os Kinikinau, objetivando a sobrevivência, assumiram a identidade Terena.

Esse gesto provocou um discursivo desaparecimento, uma vez que o povo foi considerado extinto nas décadas de 1960 e 1970 por renomados pesquisadores. Em consonância com o “desaparecimento”, os Kinikinau enfrentaram a invisibilidade por parte dos órgãos competentes: primeiro pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois pela Fundação Nacional do Índio (Funai), visto que “as crianças que nasciam na aldeia eram registradas como Terena” (SOUZA, 2012, p. 19).

Envolvidos por tais circunstâncias, os Kinikinau foram orientados pelo antigo SPI, em 1940, a seguirem para a Aldeia São João, Reserva Indígena Kadiwéu, no município de Porto Murtinho, Mato Grosso do Sul, onde encontrariam terras para fixar suas casas. Desde 1940 eles coabitam a reserva com os Terena e os Kadiwéu, donos da terra. Há informações, no entanto, de que “quatro famílias migraram dessa aldeia em virtude dos atritos com os Kadiwéu e atualmente moram na Terra Indígena de Cachoeirinha, no Assentamento Mãe Terra, em Miranda, junto com os Terena”. (SANTOS; SOUZA, 2014, p. 07).

Autodeclarar-se Kinikinau foi uma decisão mobilizada pela proposta de instalação de uma escola na Aldeia São João, que, atendendo a demanda da comunidade, na qual a maioria é Kinikinau, recebeu o nome de Escola Municipal Indígena Koinukunoen<sup>3</sup>. A construção dessa escola permitiu o fortalecimento do povo na comunidade e o trilhar de novos caminhos, todavia, ainda que a tensão tenha aumentado pela construção da instituição, o grupo vale-se deste ambiente para reivindicar seu lugar de cidadão brasileiro, em especial seu lugar de índio brasileiro, muitas vezes silenciado pelo Estado.

---

<sup>3</sup> Na língua indígena, Koinukunoen significa Kinikinau.



Mediante a relação tecida pelos Kinikinau com a escola e com o território espacial em Agaxi e Albuquerque, e simbólico na aldeia São João, compreendemos que, relacionados de maneira peculiar, a escola e o território são dois conceitos que atravessam o processo identitário desse povo, e, nesse sentido, partimos do pressuposto de que ambos vão além das concepções limítrofes de espaço educacional e extensão geográfica, assumindo, pelas práticas do grupo, novas representações. Levantamos, diante desse contexto, a hipótese de que a escola representa para os Kinikinau um microterritório em terras Kadiwéu, garantindo o fortalecimento identitário e a revitalização de sua cultura e língua, além de se constituir como um espaço no qual a democracia é efetivada.

## 2 APORTE TEÓRICO: AD e Estudos Culturalistas

Inscrito na perspectiva transdisciplinar da Análise do Discurso (AD) de vertente francesa, com base no processo de referenciação linguística e no método arqueogenealógico foucaultiano (2008; 2012), este trabalho tem como objetivo problematizar o processo identitário dos Kinikinau e analisar as representações de escola e território/terra, já que tomamos esses últimos como sinônimos. Para as análises, apresentamos dois recortes, denominados de **R1** e **R2**, retirados de uma entrevista realizada em setembro de 2015 com dois membros da comunidade, os quais identificamos como **Sujeito Professor 1 (SP1)** e **Sujeito Professor 2 (SP2)**.

Esse discurso, o Kinikinau, constitui-se como **arquivo**. Compreendemos **arquivo** como um sistema que concebe o enunciado enquanto um acontecimento singular, sistema esse que condiciona a aparição, a circulação e o desaparecimento dos discursos na sociedade. Nesse sentido, esses enunciados estão submetidos às relações de poder e, como onde há poder há resistência, nas palavras de Coracini (2007, p. 17), **arquivo** é também “o lugar da resistência do sujeito a esse mesmo poder”.

No bojo da produção de um discurso, o elemento pré-existente a esse é o enunciado, que “tem sempre margens povoadas de outros enunciados”, o que nos permite entender que todo enunciado reverbera outros discursos, e está atrelado a uma propriedade interdiscursiva, ou seja, um discurso tem sempre relação com outros discursos (FOUCAULT, 2008, p. 110). Na esteira foucaultiana (2008, p. 133-134), o discurso é “constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2008, p. 133-134). Assim, pensar o

discurso é também considerar que a sua produção se dá em uma conjuntura sócio-histórica e ideológica específica, e que sua aparição é sempre recorrente de conflito, instigada por poder e resistência e emergente na descontinuidade histórica.

Para Foucault (2008), o sujeito, sendo uma fabricação do social, pode ocupar várias posições e identificar-se com cada uma delas, o que mudará serão as regras, a ordem das discursividades. Como explica Fischer (2013, p. 131), “o sujeito do discurso não é uma pessoa, alguém que diz alguma coisa; trata-se antes de uma posição que alguém assume, diante de um certo discurso”.

Nessa perspectiva, os discursos são produzidos em face das posições ocupadas pelos sujeitos, expostos a elementos que afetam suas escolhas, uma vez que “os sujeitos funcionam pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2009, p. 20). A ideologia, conforme Pêcheux (1988, p. 159), é apreendida como um complexo jogo de relações que incitam o sujeito à existência e que determinam, historicamente, “o que é e o que dever ser” das palavras e dos sentidos a elas conferidos. Ao serem envolvidos por uma determinada ideologia os sentidos ficam condicionados a ela, logo o sujeito não tem o controle total do que diz e dos sentidos que emanam de seu discurso (PÊCHEUX, 1988).

Isso ocorre em razão das experiências e dos discursos que ecoam no (in)consciente, de já ditos que formam um mecanismo de filtragem, de seleção e apagamentos enunciativos acerca de um determinado objeto como, por exemplo, o objeto índio. Essa espécie de filtro é que vai formar uma memória discursiva, que relacionada à interdiscursividade, é concebida como “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os ‘implícitos’ de que sua leitura necessita” (ACHARD, 1999, p. 52). Para além do domínio da restituição, do resgate do fio de significância, a memória transcende essa perspectiva ao gerar esquecimentos, que “transformam e silenciam sentidos”, explica Baronas (2011, p. 103).

Contornando os elementos da produção dos sentidos vinculados a uma ideologia, obedecendo as regularidades no funcionamento do discurso e determinando o uso das palavras é corroborada a existência de uma formação discursiva, subordinadas às formações ideológicas. Foucault (2008, p. 43) afirma que quando se “[...] puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão [...] se puder definir uma regularidade [...] diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Mediante esses conceitos, trazemos à reflexão que nossa tarefa enquanto analistas

do discurso “consiste em problematizar os enunciados concretos em sua historicidade, descrevendo e analisando os fatores que permitiram que esses enunciados se inter-relacionassem, se negassem, se excluíssem, se substituíssem” (SOUSA, 2011, p. 112).

A partir disso, buscamos encontrar, pelas camadas sedimentares da história, as relações de poder que viabilizam determinadas discursividades e escamoteiam outras. No entanto, como a linguagem na perspectiva discursiva não é transparente, mas passível de falhas, lapsos, utilizamos o método arqueogenealógico de Foucault (2008, 2012), que nos permitiu problematizar os processos de subjetivação dos sujeitos e “escavar” os enunciados a procura de regularidades que fizeram emergir a ordem das escolhas discursivas desses sujeitos. Nesse sentido, a exterioridade exerce um papel significativo, à medida que nos remete ao espaço, refere-se às condições de produções, tornando-se fundamental para o rastreamento dos acontecimentos que difundiram uma determinada série discursiva.

Analisar, pois, os dizeres Kinikinau, produzidos em espaços sociais marginalizados, permite-nos elaborar conhecimentos mais pertinentes às nossas realidades sócio-históricas e culturais, desconstruir determinados estereótipos arraigados na sociedade hegemônica e discursos cristalizados como “verdadeiros”. Com isso, a partir dos conceitos advindos da AD, acionamos também noções do campo dos Estudos Culturalistas: representação e identidade. É pertinente salientar que não lançamos mão de tais teorias em sua íntegra, mas puxamos “os fios de que necessitamos, para, com eles, tecermos a teia de nossa rede teórica transformando, assim, esses fios, ao mesmo tempo em que nosso olhar é por eles transformado” (CORACINI, 2011, p. 166).

Atravessadas à identidade estão as relações estabelecidas pelo sujeito com o outro, com o que lhe é exterior. Nas suas palavras “[...] toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos” (CORACINI, 2007, p. 240).

A construção do sujeito, o processo identitário, é um produto histórico e a sua emergência ocorre por meio do apelo à história. Tecida em um movimento contínuo, a identidade é “preenchida a partir de nosso exterior”, ou seja, é (re)feita na relação com o outro, recategorizada por Hall (2005, p. 39) como um processo de “identificação”.

Frisamos que é necessário discutir a questão identitária em decorrência das desestabilizações dos processos históricos que, enredados pelo movimento globalizador,

promoveram um estado de incertezas em diversos campos, sobretudo o sociopolítico. Os novos movimentos sociais e políticos têm (des)construído modelos culturais seculares e propiciado o surgimento de novas identidades, identidades essas híbridas, construídas e reconstruídas na diferença (CANCLINI, 2015).

Nesse sentido, problematizar a questão da identidade implica pensarmos o contexto sociopolítico e econômico onde estão inseridos os Kinikinau, refletir sobre os processos e as filiações sócio-históricas que envolvem esses sujeitos, já que a convivência do grupo com outros povos, a influência de diferentes costumes e línguas e a própria condição de diáspora formam um interstício, um ponto de convergência no processo identitário do povo.

Perpassado por inúmeros conflitos, (des)encontros e desgastes, provocados pelos choques da diferença, emerge um sujeito multifacetado, híbrido, que tem sua identidade emoldurada pela configuração da “sociedade em rede”, cujas implicações econômicas e sociais “empoderam” a(s) identidade(s) (CASTELLS, 2010, p. 165).

Para o sociólogo Bauman (2005, p. 17-18) tanto o pertencimento quanto a identidade não são sólidos, pelo contrário “são negociáveis e revogáveis”. O sujeito e todas as coisas no mundo são fluidas e móveis, e, assim como a identidade, não há nada determinado, tudo está em movimento, em constante evolução e (trans)formação.

Instigadas, portanto, pelas narrativas históricas e pelas relações atuais que a comunidade estabelece com a sociedade indígena e branca, e também pelas dissonâncias que o tema provoca, reconhecendo, desse modo, o campo profícuo de que se trata as questões indígenas adentramos esse âmbito para problematizar a construção identitária dos Kinikinau, a fim de rastrear o percurso e as influências que sofreram durante esse processo de identificação, em constante movimento, e analisar as representações de escola e território/terra, que, por sua vez, estão vinculadas à(s) identidade(s) assumidas pelo povo.

### 3 O DISCURSO KINIKINAU: representações de escola e território

Em face de nossos objetivos, ressaltamos que discutir as representações de escola e território presentificadas no discurso dos Kinikinau nos conduz aos processos de sua constituição identitária. Assim, empreendemos um gesto interpretativo de dois recortes, onde verificamos que, durante a enunciação, o sujeito, **SP1**, interrompe seu dizer, uma

constante que, representada pelas reticências, sugere uma tentativa de modalizar o discurso. Essas ocorrências, por sua vez, desnudam a contínua negociação em suas escolhas discursivas, e, em alguns momentos, os deslizamentos provocados pelo inconsciente.

Envolvidos pela memória que, para Coracini (2007, p. 16), é “sempre esquecimento, pois é sempre interpretação de algo que passou; passado que se faz presente que, a todo momento, já é futuro”, o sujeito, em seu discurso, a fim de relatar a luta do povo Kinikinau verbaliza:

**R1: SP1: [...] e:: depois dessa luta... conseguimos esse reconhecimento... a nossa identidade né? conseguimos fazer a nossa identidade... até a cédula também de identidade pra... pra ser como Kinikinau...e::: o que nos falta agora: é só o território... então a escola pra gente foi... um grande caminho... é o primeiro passo para o nosso reconhecimento [...]. (DADOS DA PESQUISA, 2015).**

O uso do termo **depois** desempenha a função de marcador temporal: o sujeito, ao utilizá-lo, objetiva ordenar fatos inscritos na história de seu povo. O item lexical vem, portanto, demarcar, sequenciar a história dos Kinikinau, que é trazida por uma anáfora encapsuladora **dessa luta**, que tem como função uma “retomada resumitiva”, além de dar continuidade a uma entidade já existente que é a busca de reconhecimento étnico e territorial (CAVALCANTE, 2014, p. 80).

Como se trata de um povo que, desde a era chaquenha, já sofria constantes perseguições, sobretudo por questões de terra, os Kinikinau caracterizam-se por ser um povo que se adapta com facilidade. Essa adaptação não significa, entretanto, uma aceitação cabal das condições que lhes foram, e ainda o são, impostas. Ao contrário, esse povo, apesar de ter-se aglutinando aos Terena, em nenhum momento deixou de lutar pela visibilidade de seu grupo. Frisamos que a autoidentificação como Terena foi a maneira encontrada pelos Kinikinau para sobreviver em meio às guerras e perseguições, no entanto, com o passar do tempo, esse povo foi sendo esquecido pela sociedade hegemônica e, por conseguinte, considerado extinto por renomados pesquisadores, como, por exemplo, Darcy Ribeiro (1977) e Roberto Cardoso de Oliveira (1976).

Por meio da anáfora encapsuladora **dessa luta**, representa-se a situação relatada, e faz-se necessário, nesse viés, o deslocamento de sentido, ou seja, **historicizar** a palavra **luta**, que tem acepção dicionarizada de “combate corpo a corpo; conflito armado; batalha; guerra” (BECHARA, 2011, p. 968). O sentido veiculado pelo dicionário, apesar de

bastante associado aos indígenas por meio da mídia, não representa, todavia, a luta à qual **SP1** se refere.

A definição dicionarizada dessa palavra fazia, de fato, muito sentido para o índio de 500 anos atrás, mas não se aplica ao indígena de hoje, informado, tecnológico e político. O sentido dessa expressão está vinculado à luta contra a extinção de seu povo, que sofria um processo de (des)identificação, já que seus integrantes eram registrados como Terena pela Funai, mesmo estando ciente das diferenças étnicas existentes; e da violação de seus direitos, travando uma luta ideológica contra o Estado.

Posto isso, a luta descrita pelo índio, não é a mesma luta descrita pelo branco, uma vez que ambos discursivizam esse termo envolvidos por diferentes espaços sócio-históricos e ideológicos. Episódios que enfatizam a diferença na representação de luta para os índios e para os brancos são as retomadas<sup>4</sup>, a luta para reaver terras tradicionais, por exemplo. As retomadas de territórios tradicionais processam-se pela sequência ocupação, plantio e construção de moradias, caracterizada como luta para que seus direitos sejam garantidos. Em contrapartida, a iniciativa de retomada é vista pelo branco como uma afronta, uma violação aos direitos constitucionais do outro, tendo em vista que a maioria das retomadas é realizada no seio de uma expectativa de aprovação judicial, como uma forma de pressionar a agilidade processual.

Tal entrave nos permite compreender ainda mais a relação desse povo com seu território tradicional, pois, nas palavras de Santos (2001, p. 03), “o movimento indígena é uma grande afirmação de que há relações sociais que são escritas em territórios e que só fazem sentido enquanto parte deles. As suas terras são sagradas, e são aquelas e não outras”. Essa representação não passa, porém, pelo imaginário do homem branco e, portanto, em suas redes de significação, não compreende tal relação.

Acreditamos que o branco, ao tolher a ação de retomada, busca inviabilizar a ocupação, que, apesar de embasada em um direito constitucional, não possui respaldo legal eficiente; e impedir os índios, mesmo que com o uso da violência, de reaverem suas terras tradicionais. Terras de que emanam história e memórias de seu povo. O branco, sujeito “civilizado”, hábil nas leis, representado de tal forma pela sociedade hegemônica

---

<sup>4</sup> A ação de retomar, na perspectiva indígena, consiste em ocupar terras que pertencem tradicionalmente a um determinado grupo. Se, historicamente, for comprovado, via estudos antropológicos, que uma área pertenceu a um povo, que naquele local ele viveu, plantou e, por alguma razão foi obrigado a deixá-la, seus remanescentes têm o direito de requerê-la. Mas, como as ações processuais para legalizar a demarcação ou o reconhecimento de uma terra indígena no país são demoradas, os índios se mobilizam e (re)ocupam a área, ou seja, retomam-na.

como padrão de cidadão, ao usar a força, assume uma posição difundida, via mídia, de agressor, selvagem, silvícola, carregada do interdiscurso governamental, antes associada apenas ao índio.

Em decorrência disso, o índio, por meio dos conhecimentos que lhe foram impostos pela escola para civilizá-los e torná-los sujeitos fabricados por uma ideologia, direciona esses conhecimentos a seu favor, como uma forma de resistência. Hoje, o índio da descoberta, ou melhor, da “invasão”, segundo Orlandi (2008, p. 42), atravessa o momento da informatização, da tecnologia, do excesso de informação, a era da “sobremodernidade” que se torna necessária para a sua sobrevivência, possibilitando sua visibilidade em espaços globais (AUGÉ, 2006, p. 103).

Retornando a **R1**, a expressão **esse reconhecimento**, mencionado pelo sujeito, está atrelada ao reconhecimento étnico e territorial ainda negado pelo Estado, funcionando no discurso como um elemento anafórico. Do prefixo **re-** emana o efeito de sentido de retornar ou retomar o conhecimento, tendo em vista que a ação denotada pelo verbo-base “conhecer” liga-se ao sentido de retomar a identidade Kinikinau, silenciada pelas autoridades, e, em especial, retomar a terra, o seu território de origem. Para tanto, o conhecimento requerido por esse povo não se refere apenas ao de sua existência, mas também ao conhecimento resultante da convivência, que propicia a compreensão de suas especificidades e de suas necessidades.

A questão conflituosa, conforme Orlandi (2008, p. 19), incide no “reconhecer cultural e no des-conhecer (apagar) histórico” dos povos indígenas, fazendo com que os discursos hegemônicos ganhem força e se enalteçam, ocultando os fatos históricos cruciais para entender a situação atual. A autora acresce que os índios só se tornam visíveis nos discursos de “missionários, antropólogos e de indigenistas”, atribuindo a sua existência a esses discursos, sendo deslocados de discursos nacionais e deixando de existir para a sociedade nacional (ORLANDI, 2008, p. 68-69).

Dando prosseguimento, **SP1** assevera ter alcançado a identidade **a nossa identidade**, referindo-se à identidade étnica, à reafirmação da identidade Kinikinau. Ao dizer, porém, que conseguiu fazer **até a cédula também de identidade**, do uso do operador argumentativo **até** emerge o efeito de sentido de vitória, produzido pelo valor de concessão desse operador, que concorre para o sentido de que, mesmo enfrentando um confronto, o índio alcançou mais do que esperava; descortinando também um tom de convencimento de que essa cédula de identidade é necessária para a confirmação

identitária dos sujeitos. Nessa esteira, a expressão **cédula de identidade**, documento instituído como direito legal a todos os indivíduos, relaciona-se interdiscursivamente com o discurso estatal que frisa unificar ou homogeneizar o sujeito como cidadão brasileiro, pertencente a uma única nação. A cidadania brasileira é, portanto, alcançada por meio desse documento.

O documento a que se refere **SP1** é, no entanto, o documento de identidade expedido pela Funai<sup>5</sup>, pois é o documento que permite a sua identificação, que leva a descrição étnica do sujeito. A presença do articulador com valor de conformidade **como**, na expressão **pra ser como Kinikinau**, traz à baila o conflito identitário, já que, para ser Kinikinau, há a necessidade de legitimação por parte de uma instituição governamental, ou seja, há o efeito de que, para conseguirem seus direitos, os índios precisam conformar-se, no sentido de agir conforme os (outros) sujeitos de direitos. Além disso, podemos ousar: subliminarmente, considerando as condições de produção, isto é a história do povo, há ainda o sentido de “como se fossem”, demonstrando uma condição implícita aos sujeitos. Com isso, o sentimento de pertença fica consorciado ao Estado e não somente ao indígena.

O marcador discursivo **né** usado na expressão **a nossa identidade né?** articula, junto à função argumentativa, uma entonação interrogativa, a ser classificada como efeito de “busca de aprovação discursiva”, conforme SETTEKON, 1977 (apud URBANO, 1999, p. 227). Característica da oralidade, essa expressão, é utilizada com o foco estratégico para induzir o interlocutor a corroborar o que o sujeito enunciador diz.

Durante sua fala, **SP1** explicou-nos que a relação com os donos da terra foi complicada pela construção de uma escola Kinikinau, e que esse fato ainda tem gerado conflitos, tensão na aldeia, motivando diversas famílias a buscarem abrigo em outras comunidades, na maioria delas Terena. As tensões pelo fato de a escola ser Kinikinau enrijece a disputa entre os povos e indigna **SP2: se é uma... aldeia onde a maioria é Kinikinau por que tem uma escola Kadiwéu né?** O espaço escolar, nesse sentido, é disputado pelas duas etnias e funciona como um “barril de pólvora” na comunidade.

Baseando-nos, assim, no dizer de **SP2**, em especial nas afirmações de **SP1** sobre a

---

<sup>5</sup> **SP1** refere-se ao documento expedido pela Funai, mas é fundamental ressaltarmos que a identidade civil, a utilizada pelos demais cidadãos brasileiros como meio de identificação, tem sido requisitada como o único meio válido de identificação para os indígenas. Para a abertura de conta em determinadas agências bancárias, ou para outros serviços básicos, por exemplo, a identidade da Funai não é aceita, invisibilizando-os e, mais uma vez, pressionando-os para que se integrem à sociedade nacional.



escola, pudemos observar que a comunidade Kinikinau tece uma relação diferente com a escola, articulada mais no âmbito afetivo e social que no âmbito político, tendo em vista a função para a qual a escola foi criada no Brasil. Percebemos que o referente **escola**, recategorizado como **um grande caminho... o primeiro passo para o reconhecimento do povo**, elucida a função social deste espaço e sua importância na construção identitária do grupo.

Tais gestos interpretativos nos direcionam para a representação de escola como um espaço de reafirmação étnica, sobretudo, no qual os Kinikinau, apesar de estarem em território alheio, têm um lugar próprio. Pensando acerca das questões históricas dos Kinikinau e das afirmações anteriores, constroem-se, pela materialidade linguística, os efeitos de sentido de uma escola reformulada pela comunidade, uma escola do indígena e não para o indígena, apesar da face regulamentadora instituída pelo Estado à escola.

A partir disso é significativo refletirmos que todas as práticas, interpeladas pela globalização, **(trans)(de)formaram**, no decorrer no tempo, a relação homem/sociedade, homem/natureza, além de terem se consolidado de maneira conflituosa, envolvendo sempre relações de poder, já que operam nos espaços da dicotomia inclusão/exclusão. Entre essas práticas elencamos o consumismo, o latifúndio, o desmatamento que condicionam os deslocamentos da representação de território, em especial para o índio.

Na atualidade, essas práticas são resultantes dos jogos de poder entretecidos por sujeitos que não estão nas bordas sociais envolvidos pelo discurso de progresso ou evolução, e, com isso, criam uma cisão em determinadas representações, uma vez que as representações que os sujeitos criam estão relacionadas a seus processos de identificação. Dessa forma, ressaltamos que as representações elaboradas pelo branco, em determinados aspectos, são ininteligíveis para os índios. Vejamos em **R2** a representação de território articulada por **SP2**:

**R2: SP2: [...] a terra pra nós... num tem que/ não tem como explica né? ele é tudo... ele:: é como se fosse uma mãe... e a mãe... a gente não se vende/ não vende... a mãe a gente cuidá... então para o indígena é assim né? a terra a gente tem que cuidá... e sobrevivê da terra... porque:: como a mãe da gente... ah:: eh:: a mãe nos sustenta... então quem nos sustenta é a terra... tudo que vem da terra... são tudo o que é produzido da terra... são alimentação... água... eh:: tudo que existe:: faz parte da vida... também dos indígena... pra mim a terra é isso... é a vida [...]. (DADOS DA PESQUISA, 2015).**

No início de seu dizer, é frisada a separação de sua identidade em relação à

identidade do branco, estabelecendo distinções marcadas por oposição, sendo as identidades construídas por marcas de classificação (WOODWARD, 2013, p. 78). A presença do pronome **nóis**, funcionando como uma remissão endofórica e exofórica, restringe a representação de terra a ser descrita apenas aos Kinikinau. Ele mostra essa oposição usando a locução **para nós**, os Kinikinau, indicando, com isso, a presença do outro silenciada no recorte, mas passível de recuperação por meio da referenciação. Outros itens lexicais como **a gente** e **nos** tonificam a distinção feita pelo sujeito entre o índio e o outro.

Uma das primeiras regularidades nesse recorte é o uso da palavra **mãe**, que descreve a representação de território para a comunidade. A acepção dicionarizada de **mãe** designa, conotativamente, “pessoa extremamente cuidadosa, zelosa” e é esse o sentido do emprego realizado pelo sujeito no momento que metafórica a representação do território: **é como se fosse uma mãe... e a mãe... a mãe a gente cuida...** (BECHARA, 2011, p. 799). Outro aspecto pertinente no trecho em que **SP2** faz essa relação território/terra-mãe é a relação interdiscursiva estabelecida por meio da expressão **e a mãe... a gente não se vende/ não vende...** Ao dizer que a terra não pode ser vendida, presentifica-se, via interdiscurso, o dizer do outro, do branco que vende, comercializa a terra como um produto. Diante dessa perspectiva, vender a terra é, para o indígena, vender a si próprio (**a gente não se vende**), como o deslizamento provocado pelo inconsciente nos mostra.

Compreendemos, portanto, que a relação com o território é um relação única, além, inclusive, da relação com a própria mãe: é uma relação de fidelidade, cuidado de si mesmo, consorciada a uma formação discursiva cultural, divergente da formação discursiva capitalista que emana de itens lexicais como, por exemplo, **vende**, recorrente no discurso do branco, e que atravessa o seu dizer.

Baseando-nos no imaginário indígena, a terra não pode ser vendida porque ela não é de ninguém, mas, ao mesmo tempo, é de todos, e, em virtude da questão relacional, ressaltamos que a representação de território para o indígena é erigida sob circunstâncias diferentes, e isso acarreta a reflexão de que “A terra não é e não pode ser objeto de propriedade individual. De fato, a noção de propriedade privada da terra não existe nas sociedades indígenas” (RAMOS, 1986, p. 13-16).

Assim, no momento em que o sujeito verbaliza **a mãe a gente cuida... então para o indígena é assim né? a terra a gente tem que cuidá... e sobrevivê da terra...**, ele expressa os laços afetivos para com o território em que vive e a maneira como os sujeitos

Kinikinau lidam com o espaço. Dessa frase **a gente cuida**, emana o sentido de que os indígenas, diferente do branco, cuidam de suas terras, de seus espaços: o branco, ao contrário, vende-o, comercializa-o, desfaz-se desse espaço como um produto, algo que não carrega sua história, que não faz parte de si.

Nos trechos **a mãe a gente cuida, a terra a gente tem que cuidá**, há um diálogo com já ditos, discursos outros, como o de preservação, disseminado por uma formação discursiva ambiental. O sujeito manifesta a heterogeneidade em seus dizeres, por meio das não coincidências do discurso, “a presença estrangeira de palavras marcadas como pertencendo a outro discurso”, reafirmando um distanciamento entre si e o outro por meio de um jogo de palavras como **vende, cuida, preservar, pra nós** (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 193).

Entendemos que a repetição da palavra **mãe** no discurso do índio é um forte indício de demarcar, de ratificar as diferenças nas quais estão alicerçadas as representações de território para o índio e para o branco, além de corroborar a relação tradicional e cultural com o espaço, e em especial pelas formas de territorialização específicas da comunidade. Por se tratar de uma territorialização que transcende os fios de afetividade e entrelaça-se à identidade, no sentido de tornar-se Kinikinau por meio do território, os efeitos de sentidos da palavra **mãe** vão estar associados à cultura Kinikinau, expressão que melhor pode definir a relação da comunidade com o espaço em que vive, pois, segundo Hall (2013, p. 49), a cultura é uma produção, uma questão de “torna-se”.

A recorrente utilização do termo tudo, funcionando como uma anáfora encapsuladora, em **ele é tudo**, lança um leque de significações que podem estar atreladas a ela, à medida que sua acepção dicionarizada, conforme Bechara (2011, p. 1114), é “a totalidade, o essencial”. No decorrer de sua fala, o sujeito ressignifica esse **tudo** por meio da palavra **mãe**, que parece estar na mesma direção argumentativa simbólica, território - tudo - mãe - nos dá a vida. Tais reflexões são confirmadas no dizer do sujeito de que a terra, ou o território, concede tudo, assim como a mãe concede tudo o que é necessário ao filho, ela o sustenta, alimenta-o, protege-o. Da mesma ordem simbólica emerge o sentido de **tudo** utilizado por SP2, pois ele explica **são tudo o que é produzido da terra... são alimentação... água... eh:: tudo que existe::**

A representação de território como mãe-provedora-protetora perpassa o discurso dos Kinikinau: mais que um território para construir suas casas é a representação de território como um lugar no qual as identidades se fortalecem, que, conforme SP2, é a

**vida.** Na sequência, o **tudo** é ressignificado a partir do momento que o sujeito diz **são tudo o que é produzido da terra... são alimentação... água... eh:: tudo que existe:: faz parte da vida... também dos indígenas... pra mim a terra é isso... é a vida.**

Os Kinikinau têm uma relação social e cultural forte com a terra e tudo que está posto sobre ela; portanto, eles devem **sobrevivê da terra...** Para os indígenas tudo o que a terra produz, assim como os animais, as árvores, sobretudo o lugar no qual seus antepassados foram enterrados, são sagrados e, por isso devem ser respeitados e preservados.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que os Kinikinau, após quase três décadas de “extinção”, buscam revitalizar seus aspectos culturais, tradicionais e linguísticos. O fato de estarem em condição diaspórica, mas se manterem ativos na busca do reconhecimento territorial, por meio da escola, demonstra a tomada de poder e o jogo de entrelaçamento que esse povo faz entre seus valores e os valores do branco, numa interpelação que possibilita ao grupo ganhar visibilidade na sociedade hegemônica.

As análises indicam que esses sujeitos lidam conflituosamente com os desestabilizados processos identitários, que recorrentes da globalização são confrontados com os binarismos, índio x branco; colonizador x colonizado, e que, portanto, travam uma luta constante de (des)(re)construção identitária, por meio das (re)significações de suas práticas culturais, linguísticas e simbólicas na sociedade contemporânea.

Verificamos por meio das representações rastreadas no discurso dos sujeitos, atravessados pelo outro e seus valores, formações discursivas e interdiscursos sedimentados, sobretudo, em suas práticas culturais e simbólicas, mas que descortinam rastros discursivos deslocados de seu imaginário social com o objetivo de resistir ao poder hegemônico. Essa tomada de discurso corrobora nossas afirmações porque demonstra as ressignificações feitas por esses sujeitos em todos os âmbitos de sua vivência e desvelam a relação de saber-poder-resistência de que se investem.

Nos dizeres Kinikinau, delineiam-se as representações de escola como espaço de formação desses sujeitos, transcendendo o processo de escolarização proposto pelo branco e assumindo o papel de fomentadora das transformações necessárias para a sobrevivência da comunidade, tornando-se o único território legitimado Koinukunoen, um espaço social

e democrático. No mesmo viés, verificamos que a representação de território também é atravessada pelo fio da cultura, que atribui sentidos simbólicos e mitológicos ao espaço. O território é, assim, concebido como tudo-mãe-protetora, uma tríade que não se desvencilha no fio intradiscursivo do sujeito. A partir dessas considerações e observando que a comunidade, por não ter um território próprio, condiciona essa falta à escola.

Como os Kinikinau não possuem um território próprio e legalizado, a construção da identidade se dá sem esses referentes espaciais reais, ou seja, o território de origem é cultivado por meio da memória coletiva, como uma promessa, uma forma de manter viva a relação com suas terras de origem e, por conseguinte, com o seu próprio povo. A memória coletiva é que subsidia a (re)construção do território ancestral, pois “na raiz da perspectiva do território está a percepção de nós” (MALDI, 1997, p. 187).

Nesse sentido, apesar de estar associada à instituição governamental e consolidada a perspectiva de “identidade legitimadora”, o nome da escola grafada em língua indígena, *Koinukunoen*, mobiliza uma interpretação distinta de escola (CASTELLS, 2010). Os Kinikinau compreendem que o âmbito escolar, na condição de território em que a “democracia” se estabelece, oportunizando momentos de (des)(re)construção identitária quando a língua Kinikinau é ensinada, quando valores e saberes desse povo, junto aos conhecimentos universais, são transmitidos aos alunos, é o que os fortalecerá, que lhes ampliará a visibilidade diante da sociedade hegemônica na busca de seu território. Esse mecanismo de resistência veiculado pelo “saber-poder” é que molda os sujeitos de uma sociedade (FOUCAULT, 2012).

Posto isso, acreditamos que uma das questões mais significativas identificadas e confirmadas durante as análises é a relação escola/território, relação em que os Kinikinau, sem o seu território de origem, mas baseando-se em suas memórias e imaginário cultural, transferem para o espaço escola a representação de território. Ou seja, sendo a escola o único espaço legitimado, até mesmo pelo Estado como Kinikinau, a comunidade a concebe como um microterritório, espaço de construção identitária, onde a reafirmação identitária não é negada, nem silenciada. Corroboramos, com isso, a nossa hipótese de que a escola transcende o espaço de transmissora de conhecimento e é concebida pela comunidade como um microterritório em terras Kadiwéu.

**KINIKINAU INDIAN PEOPLE: scholar and territories representations****ABSTRACT**

*Focusing on the Kinikinau indian discourse we aim to question the identity process of these subjects and analyze how they built their school conceptions and territory representations. To develop the research we rely on the French Discourse Analysis (AD) and the Cultural Studies, with contributions from Coracini (2007), Authier-Revuz (1998), Bauman (2005), Canclini (2015) and Hall (2013); and as a support for the analysis, we used the arch- genealógica method of Foucault (2008, 2012). The corpus is composed of interviews with members of Kinikinau indian community, based on a semi-structured questionnaire. We understand that Kinikinau indian people seek in the past the historical meanings of marginalized people, who suffer from the imposition of the hegemonic society, but fighting tirelessly for land originally, right to their descendants. The results, although preliminary, indicate that the Kinikinau indian discourse brings to reflection representations built on traditional principles and new meanings in the contemporary world, crossed by the discursive formations and interdiscourses linked to their culture.*

**Keywords:** Representation. Identity. Kinikinau indian people.

**REFERÊNCIAS**

ACHARD, P. **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

AUGÉ, M. Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã. In: MORAES, D. (Org). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. cap. 6. p. 99-117.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

BARONAS, R. L. **Ensaio em Análise de Discurso**: questões analítico-teóricas. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2011.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênesse Andrade. 4. ed. São Paulo: Ed. da USP, 2015.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 6. ed. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CAVALCANTE, M. M. et al. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez,

2014.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. História de vida e pobreza: por uma (intro)dução. In: CORACINI, M. J. (Org). **Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão.** Campinas: Pontes, 2011. p. 17-28.

FISCHER, R. M. B. Foucault. In: OLIVEIRA, L. A. (Orgs). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas.** São Paulo: Parábola, 2013. cap. 5. p. 123-151.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MALDI, D. De confederados a bárbaros: a representação da territorialidade e da fronteira indígenas nos séculos XVIII e XIX. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. p. 183-221, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v40n2/3235.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

MORI, A. H. C. Os desafios da pesquisa em línguas indígenas no Brasil. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 4., 2010, Tangará da Serra. **Anais...** Tangará da Serra: UNEMAT, 2010. 13 p. Disponível em: <[http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/angel\\_1.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/angel_1.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2013.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista - Discurso do confronto: Velho e Novo mundo.** 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PECHÊUX, M. **Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio (1975).** Tradução de Eni P. de Orlandi et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

RAMOS, A. **Sociedades indígenas.** São Paulo: Ática, 1986.

SANTOS, B. de S. A territorialização/desterritorialização da exclusão/inclusão social no processo de construção de uma cultura emancipatória. In: SEMINÁRIO ESTUDOS TERRITORIAIS DE DESIGUALDADES SOCIAIS, 1., 2001, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC-SP, 2001. p. 06-17. Disponível em:

---

SANTOS, D. L.; SOUZA, C. C. de. Povo Kinikinau: representações de escola e território. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 61-78, dez. 2016.

<<http://www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/Boaventura.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

SANTOS, D. L.; SOUZA, C. C. de. Pelos percursos históricos e linguísticos, o povo Kinikinau. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA, 5., 2014, Dourados. **Anais eletrônicos...** Dourados: UFGD, 2014. p. 48-63. Disponível em: <<http://www.seminarioamericaplatina.com>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

SOUSA, K. M. de. Análise de Discurso: para além das vertentes sociológica e formalista da linguística. In: BARONAS, R. L.; MIOTELLO, V. **Análise de discurso: teorizações e métodos**. São Carlos: Pedro & João, 2011. cap. 2. p. 103-114.

SOUZA, I. de. **KOENUKUNOE EMO 'U: A língua dos índios Kinikinau**. 2008. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SOUZA, R. de A. **Sustentabilidade e processos de reconstrução identitária entre o povo indígena Kinikinau (Koinukunoen) em Mato Grosso do Sul**. 2012. 58 f. (Dissertação) Mestrado em Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

URBANO, H. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: NEVES, M. H. M. (Org). **Gramática do português falado**. 2. ed. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999. cap. 5. p. 195-258.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 55-93.

*Recebido em: 31 maio 2016.*

*Avaliado em: 23 set. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

#### Como referenciar este artigo científico:

SANTOS, Daniele Lucena; SOUZA, Claudete Cameschi de. Povo Kinikinau: representações de escola e território. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 61-78, dez. 2016.



PRÁTICA TRANSLÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS NO *FACEBOOK*Nelson DIAS<sup>1</sup>

## RESUMO

Este presente artigo traz uma discussão sobre tecnologias digitais e o problema na produção escrita dos surdos, para isso, teve como objetivo, fazer uma análise sobre as práticas translíngues que ocorrem nas redes sociais pelos estudantes surdos. O texto traz uma explanação sobre a mudança de “*ethos*” na comunicação com a utilização das tecnologias digitais, relaciona os tipos de linguagens que são utilizados nas redes sociais e aborda como as práticas translíngues podem ser inseridas nesse processo. Para fazer as análises, foram utilizadas dez postagens de dois estudantes surdos matriculados na rede estadual de educação básica. Em seguida, o texto faz uma discussão sobre os dados coletados e revelam que a forma que os estudantes escrevem nas redes sociais tem íntima relação com uma prática translíngue envolvendo uma representação da língua de sinais expressada na forma escrita da língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Prática translíngue. Surdo. Tecnologias digitais.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa são oficiais, a língua de sinais sendo de modalidade visual-espacial e a língua portuguesa oral-auditiva, uma usada nas comunidades surdas e a outra usada em todo território nacional. Na legislação que regulamenta a Língua de Sinais no Brasil – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – afirma que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Sendo assim, o surdo precisa dominar essa modalidade de comunicação, entretanto, mesmo com diversas abordagens no processo de ensino/aprendizagem o domínio da escrita está longe de ser uma realidade.

Uma alternativa para contribuir no processo de produção da leitura e escrita é a utilização das tecnologias digitais, afinal de contas, hoje com a globalização, as informações são facilmente disseminadas pela *internet*, com o mundo digitalizado o contato com outras línguas ficou cada vez mais próximo, esmorecendo assim, as fronteiras que foram estabelecidas pela geopolítica internacional. Com o surdo e ouvinte não é

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialização em LIBRAS pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Intérprete de Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **E-mail:** nelsonufms@hotmail.com

diferente, a fronteira existente criada pela modalidade das línguas pode ser minimizada pelo acesso a tecnologia, como as redes sociais por exemplo. Um ouvinte que queira se comunicar com um surdo pode fazê-lo sem utilizar-se de língua escrita ou oral, este pode usar os *emoticons*, *gifs*, imagens e vídeos e outros recursos presentes nos aplicativos existentes das redes sociais.

É importante citar que nesse contexto de tecnologia digital o ser social está cada vez mais ligado à *internet*, para Silva (2013) nosso cotidiano revela nossas práticas com o uso da tecnologia móvel, com o *smartphones*, é possível publicar um vídeo, imagem ou áudio com alguns “cliques”, para que isso seja possível é preciso estar conectado a *internet* e poderá compartilhar, localizar lugares e pessoas instantaneamente, e ainda pode ler notícias, abrir o correio eletrônico ou buscar algum documento que esteja nas nuvens. O usuário móvel pode acessar a *internet* em qualquer lugar que esta esteja disponível – ônibus, metrô, praça, lojas, escola, na casa de familiares, entre outros lugares. Isso permite uma redefinição do uso do espaço e criando possíveis “lugares virtuais”.

Pensando dessa forma, os surdos e ouvintes também ocupam esses novos espaços criados, e nesses espaços o estereótipo da surdez desaparece, afinal, novos tipos de linguagens vão emergir desses espaços, o surdo passa ter os recursos das mídias digitais o que pode favorecer uma comunicação entre esses sujeitos sem saber de imediato quem é ouvinte e quem é surdo, isso ocorre principalmente nas redes sociais, os diferentes tipos de mídias, nela existente, permitem, a qualquer sujeito, ampliar suas expressões e produções de sentido, a comunicação não se restringe mais a uma modalidade, mas sim, a várias delas como a escrita, imagens, áudios, fotos e vídeos, transcendem a forma tradicional comunicativa e se convergem para uma nova forma de comunicação.

Com esses “lugares virtuais” é possível estar fisicamente em outro lugar e mesmo assim retornar para sua comunidade virtual. Lichty (2006), corrobora essa afirmação dizendo que o indivíduo móvel é nômade e percorre diversos lugares, entretanto, este pode sempre estar conectado a sua aldeia digital, ao seu coletivo, desde que esteja conectado a *internet* o que presume que o indivíduo poderá sempre estar disponível.

Sendo assim, o sujeito surdo mesmo distante fisicamente, pode retornar, através da *internet*, ao seu grupo social, que pode ser o grupo da escola, da família ou dos amigos do seu bairro, isso promoverá ao surdo maior interação com esses grupos sociais, sendo as pessoas ouvintes ou não, a palavra chave nesse contexto é a comunicação.

Para o sujeito surdo, o acesso a esse meio tecnológico pode possibilitá-lo a

comunicar-se de forma tão efetiva, na modalidade escrita, e, pode tirá-lo da “fotografia” estigmatizada da falta de comunicação. Entretanto, é sabido que dentro da sala de aula a forma culta da língua portuguesa é preponderante no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, o objetivo desse artigo é apresentar uma nova abordagem na educação dos surdos por meio das tecnologias digitais, para isso, pretende analisar, em uma perspectiva da prática translíngue, as postagens feitas no *Facebook* por alunos surdos matriculados na educação básica da rede estadual de ensino. As análises pretendem identificar se existem tais práticas nas redes sociais, e, vislumbrar uma prática pedagógica que possa ampliar o “leque” de possibilidades no processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo.

## 2 LINGUAGENS E REDE SOCIAL

Os tipos de linguagens utilizados nas redes sociais são carregados de utilização de abreviações e a escrita se aproxima mais próxima da forma falada levando em consideração os fonemas ao invés da forma gramatical culta, fenômeno conhecido como “internetês” que é discutido por Souza e Deps (2012).

De acordo com Souza e Deps (2012) a *internet* mostra essa plasticidade da escrita rompendo com o tradicional da forma culta o que fomenta críticas quanto a escrita utilizada. Segundo esses autores essa característica torna a interação mais próxima da realidade, do espaço físico e faz com que as pessoas sintam mais a vontade no ato da comunicação e aumentem a velocidade nessa interação.

Souza e Deps (2012) ainda enfatizam que no ambiente virtual a escrita, oralidade e recursos visual se convergem apresentando-se numa nova configuração/relação entre texto e escrita tornando-se como princípio fundamental não as regras gramaticais, mas, sim “produzir efeitos eficazes de sentido numa dada situação comunicativa” (SOUZA; DEPS, 2012 p. 164).

Nesse sentido, Miglio (2001) relata que a *internet* pode ter criado uma variante da língua sendo que milhares de brasileiros utilizam as redes sociais e outros novos milhares acessam todos os dias ficando cada vez mais conectadas e assim aprendem a o “internetês” a medida que vão entrando em contato com que conversa nas chamadas salas de bate papo.

No caso do surdo a utilização do “internetês” é possível? Se pensarmos em estrutura fonética a resposta é não, afinal o sujeito pela sua própria deficiência não poderá

reproduzir os sons do ambiente a não ser que seja oralizado, mas pensando pela ótica das abreviações a resposta é diferente. É possível sim, que o surdo lance mão desse recurso, ao ver uma rede social de um amigo que utiliza de abreviações este pode associar tal recurso com um contexto geral das postagens.

Souza et. al (2013) elaboraram um quadro que mostra as principais abreviações utilizadas nas redes sociais, os autores verificaram que essas abreviações tornam a comunicação mais prática e rápida favorecendo a utilização simultânea de outros aplicativos durante a postagem.

**Quadro 1 – Abreviações mais usadas nas redes sociais**

<b>PALAVRAS</b>	<b>FACEBOOK</b>	<b>TWITTER</b>
Você	Vc	Vc
Por que	Pq	Pq
Pois é	Poizé	Poizé
Só que não	Sqn	Sqn
Vocês	Vcs	V6
Quando	Qnd	Qnd
O que mais	Q+	Q+
Macho	Má	Mah
Fazer	Fzr	Fzr
Mesmo	Msm	Msm

**Fonte:** SOUZA et al. 2013.

Observa-se que pouco se altera nas abreviações comparando as redes sociais observadas apenas a palavra “Vocês” mostra diferenciação. Nota-se também que as

palavras abreviadas são curtas sendo de fácil associação da palavra correspondente, entretanto, no caso do surdo quando a abreviação ocorre de forma fonética é possível que o surdo sinta dificuldade de relacioná-la, pode-se citar o exemplo da abreviação “V6” que faz referencia a semelhança fonética do numero “6” com a terminação silábica “-cês” da palavra “vocês”.

Os autores (SOUZA et. al, 2013) citam um exemplo de construção de frase feito nas redes sociais: “Ei pow, ramo dá um role hj?”, “qnd vc vai p/ d flr isu?”. Essa construção mostra abreviação de palavras e escrita por fonema. De acordo com Azevedo (2012), a forma que as pessoas escrevem nas redes sociais preocupam os estudiosos da Língua Portuguesa, já que há uma desestruturação da língua na norma culta.

### 3 TRANSLINGUAGEM COMO UMA POSSIBILIDADE

Como vimos no tópico acima, existe uma preocupação que o tipo de linguagem utilizada na *internet* desestruture a norma culta da língua portuguesa, a preocupação está diretamente ligada com o processo de vício que estudantes possam ter ao redigir um texto que exige uma estruturação linguística para ser considerado correto, entretanto, o que as redes sociais podem favorecer, é a produção de sentido do que se escreve na rede, usando os recursos tecnológicos midiáticos é possível ampliar o entendimento do que se quer dizer usando uma rede social. Caragarajah (2013) afirma que:

[...] os desenvolvimentos tecnológicos têm facilitado as interações entre grupos de línguas e ofereceu novos recursos para engrenar idiomas com outros sistemas de símbolos (ou seja, ícones, emoticons, gráficos) e modalidades (ou seja, imagens, vídeo, áudio) na mesma ‘página’. Todos estes acontecimentos representam possibilidades e desafios interessantes para comunicar através de fronteiras linguísticas. (CANAGARAJAH, 2013 p. 11).

Dessa forma, pensando no caso específico do sujeito surdo, as possibilidades de comunicação nessa “fronteira” utilizando-se da língua escrita podem ser negociadas com os recursos oferecidos pelas redes sociais, o que o surdo escreve pode ser reforçado com *emoticons*, *gifs* e imagens, assim “eles estão gerando novos modos de comunicação” (CANAGARAJAH, 2013 p. 11), adotando para isso estratégias criativas nesse processo.

Para Canagarajah (2013), o sentido da prática translíngue é a capacidade social que nos permite dar sentido as palavras, buscando um alinhamento, entre cognitivo, social, físico e o contexto envolvido. Nesse sentido, pensando nas produções escritas dos sujeitos

surdos, seria preciso considerar todos esses fatores quando um estudante surdo realiza uma postagem em sua rede social, afinal, ele usará recursos das relações sociais, culturais, religiosos e familiares para produção de sentido na sua postagem. Quando levamos em consideração esses aspectos, é possível explicar por que as produções dos surdos muitas vezes são, incompletas, conflituosas e consideradas erradas.

#### 4 METODOLOGIA

Dois estudantes surdos foram escolhidos para a análise da rede social, foram analisados 10 postagens de cada estudante, os alunos aceitaram participar da pesquisa que é parte de uma investigação de dissertação de mestrado.

Os estudantes são alunos da rede estadual de educação básica do ensino regular. As postagens foram coletadas a partir da linha do tempo da página do *Facebook* dos estudantes, as postagens coletadas foram as mais recentes para que a manipulação fosse mais prática, assim, quando houvesse necessidade em retornar a postagens ficaria mais fácil o acesso a mesma. Uma tabela foi criada para organizar os dados, três colunas foram utilizadas com objetivo de numerar, identificar e registrar o horário da postagem feita.

O método de captura de tela foi utilizado para coletar as postagens dos estudantes, tal procedimento é feito pelo teclado apertando diretamente a tecla *Print Screem* que copia a tela toda do computador em formato de imagem, que pode ser colada direto em um editor de imagem e foi salva no formato *.jpg* em seguida, as capturas foram organizadas em pastas. De acordo com Kozinets (2015) existem duas formas básicas de capturar dados online, a primeira é usar um método de captura que seja legível no computador e a segunda é capturar “como uma imagem visual de sua tela que aparece quando você vê os dados” (KOZINETTS, 2015 p. 95). O autor afirma ainda, que quando os dados a serem capturados possuem muita diversidade como texto, imagens, *links*, como as redes sociais, o melhor método a ser usado é o de captura de tela.

#### 5 DISCUSSÕES

Ao observar as postagens no *Facebook* de ambas as estudantes notou-se uma diferença no tipo do uso da linguagem. A estudante 1, utilizou-se mais do uso da escrita associado a *emoticons* para expressar o que estava pensando:

**Estudante 1:** “Sol p muitos quente calor ☺”, “— boa noite 🏫 escola amanhã todos alunos voltar lá logo Emoticon unsure”. (DADOS DA PESQUISA, 2016).

Das abreviações feitas pela estudante 1, notou-se a utilização da palavra “você” (vc), que evidencia que o surdo talvez não compreenda as formas mais complexas de abreviações usadas nas redes sociais. Erros de ortografia também foram encontradas na escrita da estudante 1, entretanto, pode-se dizer que são próximas as formas ortográficas da língua portuguesa mas, não pode-se afirmar que seja por aproximações fonéticas.

Provavelmente há um zona de contato entre as língua que identifico no registro escrito como erro, na seguinte postagem:

**Estudante 1:** “unicio feitos alguma desfiar realizar escipal escolhe com no sorriso, sentir amando 😊 Usuário do Facebook mencionado.” (DADOS DA PESQUISA, 2016).

Analisando o contexto da frase que é postada juntamente com uma foto (*selfie* da estudante com outro usuário do *Facebook*) demonstram que a palavra “unicio” remete a “único” e a palavra “escipal” remete a palavra “especial” por se tratar de uma postagem que revela sentimentos de carinho entre os envolvidos.

Tanto na primeira postagem e na segunda postagem mencionadas, observei que a estrutura da língua de sinais se faz presente no modo que a aluna escreve, ao escrever as palavras “sol” “muitos” “quente” “calor”, para dar entendimento de que é um dia que faz muito calor, a estudante 1 usa o que chamamos de intensificadores que é uma característica da língua de sinais, dessa forma o estudante procura outras palavras para reforçar o sentido daquilo que quer expressar e assim, negocia as palavras adicionando outras palavras a mais que em um contexto da língua portuguesa não se faz necessário.

Além dos erros ortográficos nota-se que a concordância verbal não condiz com o padrão da língua portuguesa um exemplo que pode-se citar é a seguinte postagem:

**Estudante 1:** “Pensei mas sentir sem mal, realiza um ser escolhe, bastante risada”. (DADOS DA PESQUISA, 2016).

Nessa frase a partir do contexto pode entender que a estudante está diante de uma escolha e que existe uma situação engraçada envolvida na frase, isso analisando por uma ótica da língua portuguesa. Em uma análise bilíngue, pode-se pontuar é que o surdo acaba

preenchendo as lacunas com outras palavras que conhecem mas não formam o contexto na referida frase, Góes (1996) já observava essa situação em sua pesquisa na década de 90, a autora ao colher um depoimento de uma professora afirma que os alunos tinham essa prática de “preencher” as lacunas em uma tentativa frustrada de dar sentido a frase.

Entretanto, em uma análise da prática translíngua, a inferência de palavras que aparentemente não condizem com o contexto da frase pode ser uma evidencia da interferência da língua de sinais sobre a escrita da língua portuguesa, o estudante busca na sua língua materna representação que não encontra na segunda língua, assim, “imprime” uma representação na modalidade escrita.

A dificuldade que o surdo tem ao escrever uma palavra está no fato que o sujeito precisa memorizá-la como um todo, como não tem o recurso da fonética para auxilia-lo na construção este usa o recurso visual, que é próprio da língua, para aproximar ao máximo da língua portuguesa.

A **estudante 2** utilizou-se predominantemente de imagens para interação no *Facebook*, a comunicação escrita é mínima, restrita apenas em responder comentários na página do seu perfil. Ao postar em sua página uma foto a estudante recebe um elogio de uma pessoa do seu círculo de amizade:

**Comunicação de uma pessoa com a Estudante 2:** “lindinha da prima ♥♥♥”. (DADOS DA PESQUISA, 2016).

A estudante responde o mínimo possível:

**Estudante 2:** “♥obrigado ♥ prima”. (DADOS DA PESQUISA, 2016).

Nessa postagem a aluna lança mão de um recurso para poupar palavras, elabora um agradecimento de uma única palavra e usa um coração para representar carinho a outra pessoa. Sugere-se aqui que para evitar erros de língua portuguesa a estudante não escreve e sim apoia-se de imagens para expressar seus pensamentos, negociando o sentido da representação do coração ampliando o entendimento daquilo que escreveu.

Como existe um preconceito dos ouvintes em relação a escrita dos surdos, muitos surdos preferem não escrever com medo de serem ridicularizados ou acabam recorrendo para familiares ou amigos próximos, para ajudarem a escreverem. Karnopp (2015) afirma em sua pesquisa que em uma situação que existem em uma sala de aula, alunos surdos e



ouvintes, os professores indicam apenas livros infantis para os surdos, e os alunos ouvintes, indicam livros com leituras correspondentes ao nível de ensino, a autora afirma ainda que os estudantes surdos temendo olhares preconceituosos, por lerem livros infantis, retornam sem o texto lido para as aulas.

Em outra ocasião, a estudante 2 posta a seguinte frase:

**Estudante 2:** “boa noite 😊 saúde”. (DADOS DA PESQUISA, 2016).

Novamente observa-se uma restrição na comunicação escrita, e toda postagem vem acompanhada de um *emoticon* para representar um estado de espírito. Nota-se também que não possui conexão entre a palavra “boa noite” e a palavra “saúde”, o que leva a inferir que a estudante desconhece a forma culta da língua portuguesa para formar um sentido que considera-se correto na forma culta.

É necessário ressaltar que a utilização de *emoticons*, imagens e *gifs*, não são exclusivos dessa comunidade, mas sim como um todo usuário da rede social. Mas, é possível inferir, que os surdos utilizem como uma forma de ampliar suas possibilidades comunicativas com outros usuários das redes sociais.

Observa-se que com a prática translíngua, é possível chegar ao entendimento no processo de produção de sentido, dessa forma, não pode-se trabalhar as línguas de forma isolada, pois, pensando apenas em línguas puras podemos fazer uma inferência incorreta sobre a produção realizada pelo surdo dizendo que este apenas tenta reproduzir léxicos que não incorporam sentido ao que escreve e, apenas tentam “preencher” os espaços como se essa prática aumentasse o conteúdo nas suas produções.

Entretanto, olhando as frases produzidas nas redes sociais na perspectiva translíngua, alcançamos tanto a língua portuguesa quanto a língua de sinais envolvidas na produção, com tal prática o surdo não fica tentado “preencher espaços” mas sim, procura colocar as palavras que constroem sentidos na frase, da mesma forma que faria na língua de sinais. Se essa prática fosse colocada em ação, o surdo teria possibilidade de aumentar seu vocabulário e buscaria palavras que ficassem melhor encaixada no contexto que escreve, assim escreveriam aquilo que conhecem dando forma e conteúdo na produção escrita.

A língua portuguesa e língua de sinais apesar de possuírem modalidade tão distintas podem coexistir na prática translíngua, não como complementariedade mas,

como uma simbiose aumentando o poder de comunicação dos sujeitos envolvidos sendo eles surdos ou ouvintes, desmantelando a fronteira criada por centenas de anos entre surdos e ouvintes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bilinguismo como prática educacional tem encontrado vários entraves no processo de comunicação em relação de língua portuguesa e língua de sinais, a modalidade das línguas parece ser o fator mais incisivo nessa diferença, entretanto, para aproximar as fronteiras é necessário num diálogo que leve em consideração a produção de sentidos na comunicação entre os sujeitos (surdos/ouvintes).

Com a prática translíngue as possibilidades podem ser ampliadas no processo de construção de sentido e as negociações no alinhamento das questões de contexto, culturais e sociais promove uma compreensão daquilo que está sendo produzido pelo estudante surdo.

Essa negociação que existe nas zonas de contato entre as línguas envolvidas (língua de sinais e língua portuguesa) pode favorecer a construção mais adequada da produção escrita pelo estudante surdo, que ao entender o sentido e o contexto que envolvido na comunicação, o sujeito pode ampliar assim seus vocábulos incorporando sentido aquelas palavras que anteriormente não significavam nada em sua língua materna.

Trabalhar com as duas línguas e outras envolvidas nesse processo aponta como caminho para surgimentos de novas pesquisas nessa área da translíngua, principalmente nesse novo contexto de comunicação digital. Envolver as tecnologias na prática pedagógica, abre possibilidade de ampliar e construir o conhecimento, seja a comunicação feita em língua portuguesa ou em língua de sinais.

### ***TRANSLINGUAL PRACTISING OF THE DEAF STUDENTS ON THE FACEBOOK***

#### ***ABSTRACT***

*The present article provides a discussion of digital technologies and the problem in the written production of the deaf students. On this way, it aimed to make an analysis of translíngual practices occurring on social networks by deaf students. The text provides an explanation of the change of "ethos" in communication with the use of digital*

*technologies, it lists the types of languages that are used in social networks and discusses how the translingual practices can be included in this process. To do the analysis, we used ten posts of two deaf students enrolled in basic education state system then the text is a discussion of the collected data and it shows that the way students write on social networks has a close relationship with a practice translingual involving a representation of the sign language expressed in the Portuguese language writing.*

**Keywords:** *Translingual practice. Deaf Students. Digital Literacy.*

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. **Linguagem:** a interferência das redes sociais na escrita. 2012. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/linguas-artigos/linguagem-a-interferencia-das-redes-sociais-na-escrita-6019330.html>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, 24 de abril de 2002. 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: 02 abr. 2016.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KOZINETS, R.V. **Netnografia:** Realizando Pesquisa Etnográfica Online. Tradução de D. Bueno; revisão técnica de T. M. Tosi e R. R. J. Junior. Porto Alegre: Penso, 2014.

LICHTY, P. **Pensando em cultura nômade:** artes móveis e sociedade. Artmov, n. 4, 2006.

MÍGLIO, M. Conversando em internetês. **Internet.br**, Rio de Janeiro, p. 32-35, nov. 1998.

SILVA, A. A.; SOUZA, B. S. S.; BARBALHO, I. J. G.; OLIVEIRA, J. C.; CRUZ, L.V. S.; RODRIGUES S. H. L.; COSTA, E. B. G. Rede (des) dociais: o uso da Linguagem. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFRN, 9., 2013, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2013. p. 164-171. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/viewFile/1040/310>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

SILVA, M. G. M. Mobilidade e construção do currículo na cultura digital. In: ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, B. D.; DIAS, P. (Orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013.

SOUZA, L. P.; DEPS, V. L. A linguagem utilizada nas redes sociais e sua interferência na escrita tradicional: um estudo com adolescentes brasileiros. In: CONGRESSO

INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 2., 2012, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. p. 163-180. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/80.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

*Recebido em: 31 maio 2016.*

*Avaliado em: 31 ago. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

#### Como referenciar este artigo científico:

DIAS, Nelson. Prática translíngue de estudantes surdos no *Facebook*. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 79-90, dez. 2016.

---

DIAS, N. Prática translíngue de estudantes surdos no Facebook. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 79-90, dez. 2016.

## REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A NOÇÃO DE “BRASILEIRISMO” EM DICIONÁRIOS: a construção de uma memória sobre a língua

Kelly Fernanda Guasso da SILVA<sup>1</sup>

Luiza Boézzio GREFF<sup>2</sup>

### RESUMO

A partir das perspectivas teóricas da Análise de Discurso (AD) de linha francesa e da História das Ideias Linguísticas, propomos uma reflexão acerca da noção de **brasileirismo** e de suas possíveis relações com o que entendemos por língua, conhecimento linguístico, política linguística e historicidade da Língua Portuguesa (LP) do/no Brasil, analisando materialidades discursivas presentes na apresentação e/ou prefaciamento de dicionários produzidos durante a segunda metade do século XX. Com o objetivo de perceber como a forma-sujeito se relaciona com a língua a qual descreve e da qual faz parte, considerando o sujeito em sua dimensão histórica e a produção de sentidos a partir do discurso em funcionamento, buscamos suporte nas ideias teóricas desenvolvidas por de Sylvain Aurox (1992), Eni Orlandi (1998) e Eduardo Guimarães (2005), entre outros, e, nesse viés, refletimos, também, sobre discurso, sujeito e instrumentos linguísticos. Destacamos de nossas conclusões iniciais, por exemplo, não só que o processo de constituição da Língua Portuguesa remete à unidade (imaginária) da língua para a formação da sua identidade, mas também que essa unidade reconhece a variedade linguística presente no país.

**Palavras-chave:** Brasileirismo. Dicionários. Análise de Discurso.

### 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Situados em um lugar teórico que articula as reflexões da História das Ideias Linguísticas e da Análise de Discurso (AD), tal como vêm sendo desenvolvidas no Brasil, consideramos o objeto dicionário como um instrumento linguístico. Tal posicionamento implica que o compreendamos em sua constituição discursiva, apresentando relação constitutiva com a história, a ideologia e a sociedade. Assim sendo, embora provoque um efeito de sentido que o coloca num lugar de “guardião” da língua, configurando um espaço em que residiria o todo (ilusório) do conhecimento sobre a mesma, o dicionário constitui-

---

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM). Bacharela em Letras e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **E-mail:** kellyguasso@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM). Graduada em Letras – Português – Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **E-mail:** izabgreff@gmail.com

se de um discurso que é determinado pelas condições de produção (CP) em que se dá, pelas teorias linguísticas em voga nessas CP e, como todo discurso, pela interpelação ideológica.

Em uma leitura discursiva, não cabe considerarmos os dicionários como esses “guardiões” inquestionáveis, objetos de saber absolutos e completos, espaço que guarda todas as palavras e de todos os sentidos possíveis – pois, a partir das reflexões propostas pela AD, entendemos que o sentido pode sempre ser outro. O nosso objetivo é refletir sobre os efeitos de sentido que suscita o discurso que constitui o(s) dicionário(s) e compreender o funcionamento do mesmo nos estudos sobre a língua e sobre as ideias linguísticas, a fim de enfatizar que o dicionário, enquanto instrumento linguístico<sup>3</sup>, apresenta-se como um objeto para estudo da língua tal como é representada em determinadas CP e que constroem **uma** (e não **a**) memória de saberes sobre a língua<sup>4</sup>.

Retomamos Pêcheux e Gadet (2004) para pensar a língua nacional como elemento de suma importância no processo de constituição das nações – tal como conhecemos hoje – mobilizada em um ambiente de exercício de política(s), tornando-se uma ferramenta de dominação, unificação e estabilização do Estado Nacional. Compreendemos que tal mobilização da língua como peça de um jogo político orienta-nos a pensar na ideia de Política Linguística, tal como nos apresenta Orlandi (1998). Assim, entendemos que o processo de produção de um dicionário atende a interesses da ordem do político<sup>5</sup> e da política: que língua interessa instrumentalizar? O que dessa língua interessa instrumentalizar, logo, historicizar, tornar parte de uma memória, construir saberes sobre? Que sentidos dessa língua cabem nesse instrumento?

Em um determinado momento de nossa história, coube aos estudiosos brasileiros da Língua Portuguesa (LP) construir um aparato teórico para a língua que, por uma série de movimentos dos quais trataremos a seguir, é também **nossa**. E assim, atendendo a interesses de autores brasileiros e constituindo um saber **brasileiro** sobre a LP, os instrumentos linguísticos passam a fazer parte também de um processo de descolonização linguística (ORLANDI, 2009), em meados do século XX. Por esse viés, podemos pensar que tais instrumentos estarão de acordo com esse processo e os sentidos evocados por

<sup>3</sup> Noção tomada a partir de Aurox (1992).

<sup>4</sup> Para tais reflexões, tomamos como ancoragem a obra de José Horta Nunes.

<sup>5</sup> De uma perspectiva discursiva, entendemos o político como aquele que possibilita que o sentido sempre pode ser dividido; que o sentido sempre pode ser outro.

**descolonização**, assim, afirmando a língua (nacional e oficial) como **nossa** – uma LP em funcionamento no Brasil, logo, outra língua. Língua que Orlandi (1998) chamará de Brasileira.

Entretanto, não é isso que verificamos na totalidade dos dicionários brasileiros aos quais tivemos acesso. Para nosso estudo, tomamos por objeto dois dicionários brasileiros veiculados nas décadas de 50 e 60, o **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa** (FERREIRA [1938] 1963) e o **Dicionário Prático da Língua Nacional** (CARVALHO, [1945] 1955), e buscamos compreender como os efeitos de determinadas Políticas Linguísticas estão em funcionamento e fazem-se sensíveis no discurso sobre a língua.

Nosso estudo justifica-se por interessamo-nos pela noção de **brasileirismo**, sobretudo, por entendermos sua relevância para a produção de sentidos sobre a língua: sabemos, pelo senso comum, que **brasileirismo**, no que tange à língua, configura-se por uma palavra (ou uma construção sintática) própria do Brasil/do brasileiro. Mas, em um processo de descolonização linguística, que efeitos de sentido pode provocar a nomeação de **brasileirismo** para uma categoria de palavras da língua que está em funcionamento **no** Brasil? Como a Política de Línguas (e o funcionamento político da língua) funciona no processo de determinação de que uma palavra é um **brasileirismo** em um instrumento linguístico brasileiro?

No que tange à metodologia de estudo aqui empreendida, à procura de uma interpretação, nos propomos a considerar, em um primeiro momento de análise, a maneira pela qual a LP constituiu-se no Brasil e algumas implicações desse processo. Em um segundo momento, mobilizaremos a questão do nome **brasileirismo** em funcionamento nos dicionários brasileiros, buscando compreender alguns efeitos de sentido desse nome em sua relação com a política de línguas. O que estava em funcionamento política e historicamente para determinar um **brasileirismo** nos dicionários da metade do século XX?

Em seguida, ilustraremos a discussão por meio da apresentação de verbetes relacionados à temática infantil, um recorte necessário para a análise e justificado pelo entendimento de que além dos vocábulos que nomeiam plantas, animais, espaços geográficos do país e que já estão incutidos em nossa memória sobre a língua no Brasil (por sua origem indígena, por exemplo), há uma série de outras palavras em circulação que tem sua possível “origem” nos/pelos sujeitos brasileiros. Assim, mobilizaremos os

vocábulos “amarelinha”, “cabacinha”, “grulho” e “peteca” – brincadeiras populares infantis – e suas definições a fim de desenvolver nossa análise.

## 2 COLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA: dominação, política e língua

Em se pensando a LP em funcionamento no Brasil, é necessário que retomemos, ainda que muito rapidamente, a história dessa língua **aqui**. É importante retomar a história do Brasil como país colonizado, construído através de diversos processos de dominação: o domínio português dos mares, dos territórios, das “índias ocidentais” e, por fim, do povo do território “conquistado” que, na ótica do dominador, pertencia a ninguém.

E se não havia “ninguém”, não havia língua, é possível supor. Havia, porém, sujeitos. E havia **línguas**, fato de pouca relevância para os dominadores: quem eram esses sujeitos nus e selvagens, sem Deus e sem Rei, falando uma língua estranha que não era, definitivamente, uma língua de Deus ou do Rei? Eram sujeitos e línguas a serem, também, dominados.

Para o território, empreendeu-se uma política de ocupação das diferentes regiões e dominação dos habitantes originário – mesmo que, para isso, fosse necessário o uso de violência. A Política Linguística adotada não foi muito diferente: os “conquistadores” aprenderam sobre o novo território, seu povo e suas línguas, mas tais conhecimentos atendiam mais a interesses econômicos e políticos do que humanitários. A fim de catequizar, escravizar e explorar ao máximo a nova colônia, as línguas indígenas tiveram um momento de importância para o colonizador – e não para fins de historicizar ou construir uma memória sobre tais línguas locais. Por meio de uma série de processos mais ou menos sutis, impôs-se a língua do colonizador como língua do território brasileiro.

A imposição da LP como oficial na – então – colônia brasileira não se deu sem relação com as línguas autóctones. Antes de a língua europeia ser a mais falada na colônia, houve um período em que a língua-geral, constituída de línguas tupi faladas pela maioria dos indígenas, foi dominante no território.

Retomamos a reflexão de Guimarães (2005) para pensar uma divisão de caráter histórico da LP no Brasil em quatro momentos, considerando “como elemento definidor o modo de relação da LP com as demais línguas praticadas no Brasil” (GUIMARÃES, 2005, p. 24). Compõem esse recorte histórico (1) o período de início da colonização



portuguesa (1532) até a expulsão dos holandeses do território brasileiro (1654), em seguida, (2) o período de 1654 até 1808, com a chegada da realeza à cidade do Rio de Janeiro. Dando continuidade, o autor apresenta o (3) período de 1808 até 1826, quando, após o processo de independência do Brasil (1821-1825), “se formula a questão da língua nacional do Brasil no parlamento brasileiro” (GUIMARÃES, 2005, p. 24). O último período (4), segundo Guimarães (2005), compreende aquele a partir de 1826.

Em cada um desses momentos o autor apresenta as CP que afetaram a constituição da LP no Brasil: sua circulação sofria as afetações oriundas de um deslocamento radical no espaço e, devido a isso, no seu funcionamento entre sujeitos falantes, ainda que ignorados.

Durante o primeiro momento, a LP conviveu não só com o holandês, mas também com as línguas faladas pelos indígenas (línguas que se perderam, línguas que até hoje estão em circulação) e a Língua Geral (que funcionava como a língua franca<sup>6</sup>). Com a saída dos holandeses, não há mais concorrência da LP com outra língua de colonizador (GUIMARÃES, 2005) e as Políticas Linguísticas de Estado voltam-se para a relação da língua do colonizador com as línguas do colonizado: é preciso estabelecer a supremacia da língua do Rei sobre as línguas indígenas e a Língua Geral.

É desse período o **Directório dos Índios** (1757), ação do Marquês de Pombal que previa a proibição do uso da Língua Geral na colônia. “Essa ação, junto com o aumento da população portuguesa no Brasil, terá um efeito específico que ajuda a levar ao declínio definitivo da língua geral no país. O português que já era a língua oficial do Estado passa a ser a língua mais falada no Brasil” (GUIMARÃES, 2005, p. 24). Esse processo é consolidado com a vinda da família real para o Brasil, que promove, entre outros fatos, a importante fundação da impressão régia, oferecendo a possibilidade de instrumentalização da língua.

O último período destacado por Guimarães (2005) compreende aquele a partir de 1826, quando José Clemente (deputado, à época) propõe que os diplomas dos médicos graduados no Brasil fossem redigidos em “linguagem brasileira” (GUIMARÃES, 2005, p. 25; ORLANDI, 2009, p. 176). “Ou seja, a questão da língua portuguesa no Brasil, que

---

<sup>6</sup> Entendemos, a partir de Eduardo Guimarães, na **Enciclopédia das Línguas no Brasil**, que a língua franca é “a língua de intercurso para os falantes de línguas diferentes” ou, ainda, que “é a língua tomada como língua comum de grupos sociais que falam, cada um, uma língua diferente dos outros”. Mais informações sobre o assunto podem ser conferidas em: <[http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua\\_franca.htm](http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_franca.htm)>.

já era língua oficial do Estado, se põe agora como uma forma de transformá-la de língua do colonizador em língua da nação brasileira. Temos aí constituída a sobreposição da língua oficial e da língua nacional” (GUIMARÃES, 2005, p. 25).

Imbricam-se aí questões que nos são caras: o processo de imposição da LP como **língua nacional** – da Nação, “significada como a língua materna de todos os brasileiros” (GUIMARÃES, 2005, p. 25) – e **oficial** – do Estado, “empregada em documentos oficiais e praticada por aqueles que estavam ligados à administração da colônia” (GUIMARÃES, 2005, p. 24) – do Brasil e o papel fundamental da língua no processo de consolidação de uma nação.

Para o primeiro ponto citado, destacamos que essa imposição nos importa no que toca a relação com as línguas indígenas: não houve negociação, desde a gênese do processo de colonização, as línguas indígenas foram colocadas em um lugar de inferioridade.

Ademais, sobre o funcionamento da língua como instrumento de dominação (língua oficial, de Estado), retomamos Pêcheux e Gadet (2004) pensando que é por meio da dominação pela língua que uma nação é construída, pelo efeito de unidade que uma língua nacional é capaz de provocar. Assim, se a LP era a mais praticada no território brasileiro, se a Coroa era portuguesa, se os instrumentos linguísticos e de circulação da língua constituíam-se em LP, que outro efeito que não o de “essa nação é filha de Portugal” poderia obter-se?

Pensamos o processo de dominação em que o sujeito brasileiro constitui-se: é por meio da língua em funcionamento que o indivíduo constitui-se em sujeito e é por meio dela, também, que constrói discursos para significar a si e ao seu mundo. Que efeitos de sentido pode provocar o processo de dominação/colonização linguística que, em última instância, afeta a sujeitos na/da língua?

Se é por meio da língua em funcionamento, do discurso materializado pela língua, que o sujeito adequa-se à norma (e/ou pode transgredi-la), manifesta atravessamentos de ordem social, histórica e ideológica, suscetível à falha, ao equívoco, ao que não se pode controlar – por característica própria da língua –, se é por meio da língua que o sujeito significa, será possível (via Política Linguística, colonizando linguisticamente um povo e um país) apagar em definitivo as marcas de outras línguas que constituem esse sujeito?

Destacamos o século XX como um momento em que se fez possível, não sem

dificuldades, realizar um movimento de produção do conhecimento linguístico sobre a LP que constitui um afastamento entre a (ex-)colônia e o colonizador. É no século XX, desde seu início, que a produção de instrumentos linguísticos **no** Brasil e de autoria de pesquisadores **brasileiros** toma fôlego. E é desse momento histórico que recuperamos dicionários produzidos em 1938 e, depois, em 1945, a fim de analisar como eles se constituem por meio da língua, sendo o nosso interesse perceber, no discurso em funcionamento, os sentidos que mobilizam. O motivo que nos levou a selecionar o **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa** (FERREIRA [1938] 1963) e o **Dicionário Prático da Língua Nacional** (CARVALHO, [1945] 1955) foi, portanto, o momento histórico em que foram produzidos.

Dentre os elementos que dão contorno às CP que dão margem para tais produções, “vale destacar que o início do século XX é marcado por um Estado brasileiro já definido e também pela (de)marcação das diferenças linguísticas. Essa época viu florescer, em diferentes regiões do Brasil, as observações de estudiosos no sentido de mostrar a diferença como constitutiva da língua” (PETRI; SCHERER; SCHNEIDERS, 2015, p. 56).

O cenário era favorável e, somado ao crescente interesse e discussão sobre LP que estava em funcionamento no Brasil, transformara-se em um terreno fértil para, mesmo que sem apoio do Estado brasileiro (e seus aparelhos) bem como de Portugal (PETRI; SCHERER; SCHNEIDERS, 2015), se discutissem questões sobre ortografia, fonologia, história da língua. Havia, ainda que não fossem oficializadas, propostas de reformas e acordos ortográficas, anunciando que a produção científica reconhecia o afastamento entre aquela LP que fora trazida ao Brasil e a LP que, séculos depois, configurava-se. Orlandi (2009) acredita que esses movimentos indicam sentidos de independência política no que tange à LP tomada como língua nacional e oficial no Brasil.

Essa independência política é a essência do processo de descolonização linguística: processo que interessa-nos em sua expressão nos instrumentos linguísticos de produção local. Processo que se faz sentir não apenas “na elaboração dos instrumentos linguísticos, na rede institucional”, mas também “em uma série de fatos relacionados que conferem uma nova configuração das relações internacionais”, movimento que constituiria “novos questionamentos e direcionamentos, como os que se referem à questão das políticas de língua, do multilinguismo externo e interno, da ‘lusofonia’”, das relações entre as diversas tradições linguísticas” (NUNES, 2008, p. 111).

### 3 O INSTRUMENTO, A LÍNGUA, A POLÍTICA: o caso brasileiro

Em nossa reflexão sobre dicionários, recuperamos as proposições de Auroux (1992) em **A revolução tecnológica da gramatização**, compreendendo o dicionário como um instrumento tecnológico a serviço da língua e dos saberes sobre a língua. Por esse viés, o dicionário deixa de ser apenas um espaço de compilação de palavras e sentidos, passando a ser concebido como um instrumento de construção de saberes sobre a língua à qual serve de instrumento.

Ancorados pelas reflexões da AD, compreendemos que, nessas relações, as CP são as condições sociais, históricas e ideológicas que o afetam e constitutivas do sentido/efeito de sentido dos discursos. Em nosso estudo, chamamos atenção para o funcionamento da ideologia no discurso: Pêcheux (2009) nos diz que a língua é o espaço em que a ideologia encontra sua materialidade e, compreendemos então, que se o discurso é construído via língua – e via sujeito interpelado pela ideologia e assujeitado a ela –, ele é, inevitavelmente, atravessado pela ideologia.

Tomamos o discurso produzido pelo dicionário como aquele que constrói uma memória social marcada pela relação entre Ciência e Estado (ORLANDI, 2002). Mobilizando um saber (da sociedade) sobre a língua em determinado momento histórico, os dicionários têm “o sentido de uma tecnologia própria à configuração de relações sociais específicas entre sujeitos, na história” (ORLANDI, 2002, p. 105). Os já-ditos sobre a língua (da memória discursiva e do interdiscurso) são mobilizados para esse discurso que é outro, mas que não é inaugural.

Por esse processo retoma-se uma memória de colonização e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, de descolonização linguística – a língua está sendo instrumentalizada por brasileiros e para brasileiros, mas não por isso deixa de ser nomeada Língua **Portuguesa**. Mobilizam-se memórias sócio-históricas sobre nossa dominação e independência, ao mesmo tempo que configuram-se novas memórias sobre nossa língua, sua pertença, sua identidade.

Tais movimentos na produção do conhecimento sobre a língua estão ligados a questões de Política Linguística, que Orlandi (1998, p. 12) compreende como “uma política sobre a língua e sobre a produção do conhecimento das línguas”. A autora sugere que a Política Linguística pode ser percebida a partir de três posições distintas: da **unidade**

como valor, sendo essa uma posição do Estado/das instituições frente à língua; da **dominação** como valor, estabelecendo uma relação linguística entre povos/nações/Estados; ou da **diversidade** como valor, considerando os falantes das línguas. Como unidade e diversidade são noções inseparáveis que constituem a língua (nacional) e o Estado, compreendendo a história da constituição do conhecimento no Brasil, Orlandi (1998) propõe que o sentido mais importante da Política Linguística é praticá-la como um trabalho que coloca em relação o político, o sujeito, a língua, as línguas e o saber sobre as línguas.

Compreendemos, então, o dicionário como instrumento de suma importância para o funcionamento das Políticas Linguísticas: provocando um efeito de sentido que remete à unidade da língua (por seu efeito de completude), o dicionário, no caso brasileiro, atuou como promulgador da ideia de que a LP era a língua “una” do país. Tomando as CP desses instrumentos, no cenário da colonização, compreendemos também que há um efeito de sentido que foge à evidência e ao pretendido por essa Política Linguística do colonizador, e que só se manifesta quando da análise do quadro social, histórico e ideológico em que tal produção de discursos sobre a língua se dá: instrumentalizar a LP no Brasil é, também, no processo de colonização, colonizar linguisticamente, como nos apresenta Orlandi (2009).

#### 4 REFLEXÕES SOBRE BRASILEIRISMOS

Assim, ao produzirem-se dicionários de LP no Brasil, vigora uma Política Linguística que atende aos interesses do colonizador: essa língua que é oficial e nacional, que falamos e que significamos nela/e por ela, não é **brasileira**, é **portuguesa**.

É portuguesa a língua que falamos e é preciso atentar para os efeitos de sentido que o nome da língua evoca: uma memória de colonização e dominação que se deu não apenas pelos territórios ocupados, mas pela dominação política via língua (ORLANDI, 2009). Assim, entra em questão, via nome da língua, uma memória de país colonizado e dominado (ORLANDI, 2009).

E não só pelo nome da língua, mas pelo discurso que se constrói sobre ela via instrumentos linguísticos: categorizando as palavras, produzem-se efeitos de sentido que corroboram para essa Política Linguística de dominação e de segregação. Há uma LP em

funcionamento no Brasil e ela é a “nossa” língua, mas não a dos indígenas: as palavras de origem indígena, no discurso dicionarístico, apresentam peculiaridades nas suas definições – são “tupinismos”, por exemplo. Já as palavras remanescentes das várias línguas africanas faladas pelos escravos trazidos no período colonial, são “africanismos”. Tais palavras **estão** na LP, inscrevem-se em um discurso do saber sobre a língua via memória, mas não **são da** LP: são empréstimos, influências, interferências – o que quer que seja, são da ordem do outro, do exótico, do não-pertencente. Há uma outra língua de referência: o tupi, para os tupinismos.

E, por esse viés, o que são os brasileirismos então? A que língua pertencem esses vocábulos que são diferenciados pela sua categorização, separados (pela indicação do não-pertencimento) de todos os outros que são próprios da LP?

Compreendemos que, quando o discurso sobre a língua, construído pelo dicionário, categoriza uma palavra como um brasileirismo, ele está estabelecendo um movimento para fora: dissociando a LP do Brasil da LP de Portugal. Entendemos esse movimento “para fora”, proposto por Orlandi (2002) como uma tomada de posição do sujeito produtor do discurso sobre a língua: afastam-se as línguas de mesmo nome, mas de diferentes funcionamentos e atravessamentos.

Diz-se brasileirismo, mas que sentidos/efeitos de sentido esse nome evoca? Buscamos compreendê-lo, primeiramente, via dicionário: recuperamos a definição para esse verbete no **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**<sup>7</sup> (FERREIRA, 1975) e temos que (1) é uma palavra de locução própria de brasileiro, podendo ser um modismo; (2) aquilo que distingue o que é brasileiro e/ou do Brasil; e (3) sentimento de amor ao Brasil, brasilidade. Tais definições trazem à baila sentidos tanto de uma língua “própria” do Brasil quanto de nacionalismo/ufanismo.

Para uma leitura contrastiva, consideramos o **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa** (1998), de amplo acesso no país também por apresentar-se na plataforma on-line. Para o verbete “brasileirismo”, o instrumento traz as definições de (1) aquilo que é característico do Brasil; (2) expressão peculiar aos brasileiros; (3) aquilo que é próprio da linguagem dos brasileiros; e (4) sentimento de amor pelo Brasil. Tais

---

<sup>7</sup> Além dos dicionários até então elencados por nós – a saber, o **Dicionário Prático da Língua Nacional** (CARVALHO, [1945] 1955) e o **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa** (FERREIRA, [1938] 1963) –, mobilizamos nesta análise, também, o que se apresenta no **Novo Dicionário da Língua Portuguesa** (FERREIRA, 1975) e no **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa** (1998) com o objetivo mesmo de contrastar os discursos produzidos ao longo do século XX.

acepções retomam o apresentado por Ferreira (1975) e ajudam a construir uma pretensa ideia de origem: **brasileirismo**, ser brasileiro, ser **do Brasil**.

Assim, admite-se a ideia de que há uma língua própria do Brasil: essa língua que é portuguesa, mas que está atravessada por elementos diversos e que se constitui como brasileira. Atentamos também para Ferreira (1975) que propõe **brasileirismo** como **modismo**. Isto é: um modo de falar que é admitido **no uso** da língua, na oralidade, mas que, segundo algumas regras gramaticais dessa língua, pode ser inadequado/incorrecto. O **brasileirismo** estaria, então, em um lugar de desvio da norma, de idiotismo da língua. Tal ponderação embasa-se também no que diz Mariani (2008, p. 42):

São “corrupções linguísticas”, são “defeitos do brasileiro” a prosódia e os “termos ou expressões próprias dos brasileiros”. Produz-se, desse modo pejorativo, [...] fala-se de um lugar preconceituoso que mantém uma tradição, a memória de uma determinada significação constitutiva do passado da colônia [...]. (MARIANI, 2008, p. 42).

Esse lugar de desvio atribuído à língua falada em solo brasileiro, que é retratado pela autora, constitui-se em relação ao tradicional Português de Portugal. Uma língua já consolidada em/por dicionários, gramáticas e a própria Literatura Portuguesa – há publicações que datam de 1536, como é o caso da renomada **Grammatica da lingoagem portuguesa**, editada em Lisboa. São momentos históricos diferentes, como podemos perceber, uma vez que o desenvolvimento de uma cultura escrita deu-se bem mais tarde no Brasil.

Buscamos também em gramáticas brasileiras definições para o sufixo **-ismo**, a fim de compreender a formação da palavra **brasileirismo**: em Bechara (2009, p. 360), o sufixo **-ismo** é indicado como “para formar nomes que indicam maneira de pensar; doutrina que alguém segue; seitas; ocupação relacionada com a coisa expressa pela palavra primitiva”. Não há menção ao **brasileirismo**, seja como fenômeno linguístico ou como **modismo**.

Em Cunha (2008), o sufixo **-ismo** é atribuído a: a) doutrinas ou sistemas artísticos, filosóficos, políticos, religiosos; b) modo de proceder ou pensar; c) forma peculiar da língua; d) na terminologia científica. Destacamos que, no item “c”, o autor traz como exemplos “neologismos, anglicismos” (CUNHA, 2008, p. 264). Se anglicismo é um modo de falar ou escrever próprio da língua inglesa, praticado em outras línguas, por um efeito de sentido que nos provoca, comparativamente, **brasileirismo** seria um “modo de escrever próprio da língua brasileira praticado em outras línguas”?

Tomados pelas reflexões apresentadas até o momento, pensamos que tal prática linguística orienta o sujeito a pensar em uma língua brasileira – tal como propõe Orlandi (2009), uma língua que não é feita de “variações”, mas de mudanças, rupturas e diferenças. Ao mesmo tempo, uma língua que “não existe” porque não conta com existência oficial, documentada, instrumentalizada e institucionalizada. Tal *status* pode dever-se, pensamos, a não-aceitação da língua brasileira como “nossa língua”: há uma língua brasileira em circulação, ainda que não a concedamos esse nome e que nossos instrumentos não façam jus a sua existência. É nessa língua, brasileira, que nossas palavras não são “outras”, não são modismos, idiotismos que corrompem uma língua pura, civilizada, do dominador.

## 5 OS DICIONÁRIOS NA TEORIA E NA PRÁTICA: alguns apontamentos

### 5.1 Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa

A primeira edição do **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa** (1938), de Aurelio Buarque de Hollanda Ferreira, pela editora Civilização Brasileira S.A. foi muito difundida à época e recebeu diversas edições e reimpressões, apresentando-se como “o melhor dicionário prático do idioma”. Já em seu título e apresentação percebemos que, além de apresentar-se como um dicionário **pequeno**, visa também ser prático, acessível.

No que se refere à teoria da lexicografia discursiva<sup>8</sup>, retomamos Eni Orlandi (2002, p. 103) quando afirma que

[...] compreender como o dicionário funciona é compreender como são as políticas da língua, especialmente o que chamamos a ‘língua nacional’ em sua necessidade de unidade, pensada em sua relação constitutiva com a língua materna, e mais amplamente com a noção de língua. (ORLANDI, 2002, p. 103).

Há no dicionário uma negociação de saberes que visa uma unidade da/na língua que asseguraria (ilusoriamente) uma unidade de sentidos.

Apresentamos, a seguir, como são definidos os vocábulos “amarelinha”, “cabacinha”, “grulho” e “peteca”, definidos como brasileirismos, mobilizando saberes

---

<sup>8</sup> Teoria que apreende o dicionário enquanto discurso. Orlandi (2002) destaca, nessa linha de pesquisa, as produções de Mazière, na França, e de Nunes, no Brasil.



sobre a língua no/do Brasil, na especificidade do contexto de brincadeiras infantis.

*Amarelinha*, s. f. (Bras.) variedade de manga da Bahia; trepadeira silvestre, de flores amarelas com o centro preto, da família das Acanthaceae (*Thunbergia alata* Boj.), também chamada *cu-de-cachorro* ou *cu-de-mulata*; (Leste, Sul e Centro) jogo infantil, que consiste em pular num pé só sobre casas riscadas no chão sem pisar. (FERREIRA, [1938] 1963, p. 61, grifos nossos).

*Cabacinha*, s. f. Cabaça pequena; nome comum a duas plantas da família das cucurbitáceas; a *cabacinha-riscada* e a *cabacinha-verrugosa*; (Bras.) bola de cêra ôca e cheia de água, empregada como projétil nas brincadeiras de entrudo. (FERREIRA, [1938] 1963, p. 202, grifos nossos).

*Grulho*, s. m. (Bras., Rio Grande do Sul) Sabugo de milho que, depois de debulhado, serve para jogo, segurando um cada jogador e dando contra o do parceiro a ver se o quebra. (FERREIRA, [1938] 1963, p. 614).

*Peteca*, s. f. (Bras.) Certo brinquedo feito de couro e penas e que é jogado com a palma das mãos (em Alagoas e outros Estados vizinhos fazem-no com a palha e o cabelo do milho e chamam-lhe *bola-de-milho*); (Nordeste) (V. Estilingue); (fig.) joguete de escárnio. (FERREIRA, [1938] 1963, p. 805).

Verificamos, desde o título da obra, a inevitável recuperação de uma memória do colonizador: não apenas pelo nome da língua, mas pelo destaque do **brasileiro** em oposição ao **português**. Pela instauração, via classificação da palavra, de uma diferença: tais palavras existem na LP falada no Brasil, mas não são **originárias** da LP de Portugal.

Conforme apresentamos anteriormente, tal forma de apresentar a língua e seus vocábulos, estabelecendo categorias que atendem a ideias de “um” (o legitimado) e “outros” (marginais, modismos, idiotismos, estrangeirismos, etc.), estabelece o que Orlandi (2009) concebeu como movimento para fora: afastando línguas, diferenciando a LP europeia, “pura”, e a LP em funcionamento no Brasil, impura, mestiça. É preciso ter sempre em mente que a LP tal qual funciona hoje no Brasil é fruto de fatos que produziram “diferentes modos de dizer que foram constituindo uma outra materialidade linguística com seus diferentes discursos e diferentes modos de significar. Falamos diferente” (ORLANDI, 2009, p. 159). Falamos diferente, pois somos sujeitos diferentes, com diferentes histórias, diferentes origens, diferentes influências, contatos e trajetórias.

Notemos ainda que, retomando a leitura dos verbetes, em três dos quatro selecionados, há indicação das regiões nas quais o brasileirismo em questão está em funcionamento. Tal marcação significa de forma a indicar que, mesmo que tenhamos essa língua outra, ela também é clivada, desigual em si mesma, retomando uma memória de colonização desigual do imenso território brasileiro (evocando memórias das migrações,

conflitos de fronteira, por exemplo).

Seja pela diferenciação/separação da LP europeia e brasileira, seja pela indicação da região do país em que determinada palavra circula, o efeito de sentido que nos assalta é o mesmo: o funcionamento político da língua, seu uso como instrumento de dominação, de identificação, de categorização dos falares em adequado e inadequado. A língua evocando a memória histórica e social de um território dominado, explorado e “unificado” por outrem.

## 5.2 Dicionário Prático da Língua Nacional

O **Dicionário Prático da Língua Nacional** (CARVALHO, 1945) apresenta-nos algumas relações de contraste, se comparado à obra de Ferreira ([1938] 1963). Citemos algumas delas: 1) a começar por seu título, ele propõe-se a ser prático, a “resolver” as dificuldades que possam vir a surgir da/na língua em uso; 2) a partir do título, também, identificamos uma opção (política) de não nomear a língua como **portuguesa**, mas **nacional**, o que evoca-nos efeitos de sentido de afastamento de uma memória do colonizador, valorizando a Nação brasileira. 3) Nos verbetes não há especificação de brasileirismos ou de qualquer outra expressão que indique que determinada palavra é característica de determinada região do país.

Vejamos a definição que se apresenta para cada verbete:

*Amarelar v.intr.amarelinha* (s. f.: jogo infantil que consta de uma séria de casas riscadas ao chão, por onde o jogador passará, pulando num pé só, e com êle, levando uma pedra aos toques, sem que esta nem êle saiam da raia ou parem sobre os riscos); (CARVALHO, [1945] 1955, p. 78, grifos nossos).

*Cabaça* s. f. Cast. Cabaza. Fruto de uma cucurpêra, com dois bojos, sendo o inferior maior que o superior. Vasilha formada da caixa sêca desse fruto. Utensílio, vaso que tenha a forma desse fruto. Brinco, pingente para orelhas. TEMA: cabaç; DERIVADOS: cabaçada (s. f.: conteúdo de uma cabaça; muitas cabaças); cabaço (s. m.: cabaça; arrependimento de uma promessa de casamento; recusa a um pedido de casamento; chul.: virgindade, hímen); *cabacinha*, *cabaceira* (s. f.: árvore que produz cabaças); *cabaçal*, etc. (CARVALHO, [1945] 1955, p. 304, grifos nossos).

*Peteca* s. f. Do *tupi*. Espécie de brinquedo feito de couro e penas e também de palha de milho, e que é atirado ao ar com a palma das mãos. Jogo; cousa ou pessoa de que não se faz caso e que é alvo de escárnio. DERIVADOS: *petecada* (s. f.: pancada com a peteca; uma jogada com a peteca); *petecado* (*adj.*: indivíduo ou objeto enfeitado com mau gosto e exageradamente); *petecar* (*v. trans.*: ornar com exagero e sem estética); *petequiar* (*v. intr.*: jogar a peteca).

(CARVALHO, [1945] 1955, p. 881).

No seu discurso de apresentação da obra, o autor valoriza uma língua sem falhas e sem equívocos e seu dicionário seria uma ponte para essa língua imaginária. Entretanto, a partir de Orlandi (2009, p. 18), entendemos que a “situação” de uso da língua ressalta que “na realidade (língua fluida) não temos controle sobre a língua que falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos [...]”.

Nos verbetes não há especificação de brasileirismos (pela presença da abreviação ou outra marca específica) ou regionalismo. Tal fato é justificado, na apresentação da obra, como uma “economia de espaço” – visivelmente ineficaz quando percebemos a extensão de cada verbete. Em nossa leitura, tal posição significa como uma compreensão da LP do/no Brasil como uma e de circulação nacional, compartilhada pelos sujeitos brasileiros todos: cria-se uma ilusão de unidade e de estabilidade, desta vez, com sentidos de afirmação da língua nacional como **nossa**, dos sujeitos brasileiros.

Acreditamos que reside nas pequenas diferenças entre as definições presentes no **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa** (FERREIRA, [1938] 1963) e no **Dicionário Prático da Língua Nacional** (CARVALHO, [1945] 1955) a possibilidade de reforçarmos as suas peculiaridades e, principalmente, a possibilidade de aproximarmos o nome de cada dicionário a suas finalidades. A saber, Ferreira ([1938] 1963) declara que “amarelinha” é um brasileirismo, informação que não aparece na obra de Carvalho ([1945] 1955). Situação idêntica ocorre na definição de “peteca”.

Ainda tratando das divergências entre as definições apresentadas nos dois dicionários em questão, destacamos que, para “amarelinha”, ao contrário de Carvalho ([1945] 1955) – que se limita a definir tal palavra como uma brincadeira infantil – Ferreira ([1938] 1963) recupera outros usos/significados possíveis para essa palavra: amarelinha pode referir a um tipo de fruta, mais especificamente, uma manga da Bahia ou também pode ser um tipo de planta trepadeira – reforçando sua finalidade de destacar os usos da palavra na LP.

Compreendemos que na obra de Carvalho ([1945] 1955) o movimento “para fora” (ORLANDI, 2009) não se realiza na construção dos verbetes: há uma ideia de unidade que é coerente com o nome da obra: instrumentaliza-se a língua nacional – língua de todos (ou pretendida como de todos) os sujeitos cidadãos dessa nação brasileira. Essa língua,

atravessada e misturada, que nos foi imposta e oficializada, mas que carrega as marcas indeléveis de nossa história e do povo que a construiu.

É preciso, também, não ser inocente e deixar-se levar por sentidos que pululam na superfície: pensar uma língua nacional, de domínio comum e acessível a todos os sujeitos, é também fortalecer o ideal de Nação – faz-se funcionar, através do político inerente à língua e da língua em exercício de política, uma ideia de unidade. “Esse reconhecimento é parte da própria constituição da unidade do português brasileiro, portanto da nossa unidade nacional” (ORLANDI, 2009, p. 32).

Unidade conquistada via articulações políticas arbitrárias do dominador e, após a independência, pela elite que governou o país nos anos subsequentes. Unidade conquistada, também, pela língua, por meio de gerências de políticas linguísticas que não só ignoraram a pluralidade de línguas que fluíam e fluem no território dominado, mas também que as silenciaram e extinguíram, implicando em silenciamento de memória, de cultura e de sujeitos.

## 6 PALAVRAS FINAIS

Dispusemo-nos a refletir sobre o discurso que constrói a ideia de *brasileirismo* na LP via instrumentos linguísticos produzidos no Brasil e por autores brasileiros. Interessou-nos a relação entre língua, conhecimento linguístico, política linguística e historicidade da LP do/no Brasil, noções essas articuladas com teorias discursivas. Para as questões que norteavam este estudo, não encontramos a/uma resposta – como imaginávamos – mas uma leitura possível e que se apresenta seguida de questionamentos outros. Assim como toda a investigação, esta também enfrentou seus limites no que tange, por exemplo, à seleção de dicionários produzidos no século XX que contivessem a especificação de “*brasileirismo*”. As duas obras a que tivemos acesso, por outro lado, auxiliaram nossas reflexões acerca do momento histórico em que foram produzidas, como buscamos apresentar em suas análises.

Em nosso primeiro movimento, procuramos (re)pensar a relação dos instrumentos linguísticos, as Políticas Linguística em funcionamento para a LP no Brasil e a questão dos efeitos de sentido da categoria de palavra nomeada “*brasileirismos*”, apresentada nesses instrumentos. Dessa reflexão, destacamos alguns resultados que se apresentam

como cruciais para debate: considerando que nossa busca foi realizada em dicionários de LP produzidos por autores brasileiros no Brasil, em um primeiro momento, poderíamos supor que, inseridos em um processo de descolonização linguística via produção do conhecimento sobre a língua **nacional** e **oficial**, tais instrumentos prestar-se-iam a um projeto de aproximação entre a LP europeia, a língua do colonizador, e a LP **brasileira**, em funcionamento no Brasil pós-colonial.

Tal movimento aproximaria uma língua que corresponde à ordem do imaginário, tida como “pura” e livre de “influências” ou “mestiçagem” – a LP europeia – e uma língua que tomamos como fluida (ainda que em um registro que responde **também** a ordem do imaginário, pois é a essa língua que servem os instrumentos linguísticos tradicionais), a língua que circula entre os sujeitos brasileiros.

Compreendemos que tal movimento não é uma unanimidade: embora em pleno desenvolvimento o processo de descolonização linguística (ORLANDI, 2009) e, lentamente, façam-se sensíveis efeitos de sentido que indicam uma valorização da apropriação da LP como **nossa**, o discurso dos instrumentos linguísticos, significado pelo gesto de leitura que nos cabe, indica outro caminho.

Nesse sentido, por hora, tomamos como nossas conclusões iniciais que a sinalização de brasileirismos nos dicionários provoca efeitos de sentidos diversos, dos quais destacamos: 1) a indicação de brasileirismos pode indicar tanto uma valorização do local, buscando um afastamento da língua do colonizador, promovendo sentidos de resistência pela língua e seu funcionamento político. Assim sendo, destacar as palavras **brasileiras** remontaria a um traço de uma identidade imaginária de um sujeito brasileiro.

E são esses questionamentos que nos levam a uma segunda reflexão: 2) se extrairmos, cuidadosamente, **todos** os brasileirismos de qualquer um dos dicionários consultados nesse estudo, o que resta? Um dicionário de LP. Em um movimento diferente, se, ao extrairmos todos os brasileirismos e os compilarmos em uma obra, o que teremos? Uma lista de palavras da categoria brasileirismo ou um “dicionário de brasileirismos”?

Em nossa leitura, compreendemos que, afastando tais palavras da LP, cria-se uma lista de palavras que não tem referência em uma língua – visto que os instrumentos linguísticos consultados (e os instrumentos em geral) não reconhecem uma língua **brasileira**. Sendo assim, a que língua pertencem esses vocábulos que não são de matriz linguística indígena, espanhola, africana?! Restaria a eles a margem, o espaço do outro, o

não-lugar do diferente no que tange a língua oficial e nacional brasileira.

Provoca-nos, esta leitura, um sentido de que, apesar da tentativa política de promover a LP no Brasil (e no mundo) e afirmá-la nossa, apesar do processo de descolonização linguística do século XX, descrito por Orlandi (2009), apesar da língua em funcionamento e de sua significação em nosso território, miscigenada como nosso povo, ainda não temos pleno direito a ela: a nomeação nos é negada e assim, sutilmente, algo de nossa identidade linguística nos é negado. Como reflete Orlandi (2009, p. 177), o Brasil é linguisticamente descolonizado, mas os efeitos ideológicos da colonização se fazem sentir, quando as condições favorecem. Ao que é **brasileiro** de “origem”, ao que é dessa terra, relega-se, ainda, no discurso da ciência da língua, o lugar de modismo, idiotismo, corrupção de uma língua pura, inatingível.

E, assim, trazemos à baila uma questão que pareceria dar conta de diversos aspectos problemáticos sobre a questão dos brasileirismos em LP: é preciso diferenciar tais palavras porque, ainda que, após muitos séculos, a LP não **pertença** ao sujeito brasileiro, sua nomeação não significa o seu funcionamento entre nós. Pode parecer muito simples: o nome da língua. Mas por que **nossa** língua ainda é **portuguesa** quando o funcionamento e a constituição dessa língua **aqui e agora** se apresenta tão distinto daquela língua que fora imposta há mais de cinco séculos por sujeitos de **lá**?

Respondendo aos objetivos apresentados no início deste trabalho, consideramos que o discurso em funcionamento permitiu-nos entender não só que o próprio processo de constituição da LP remete à universalização/unidade (imaginária) da língua para a formação da sua identidade, mas também que essa unidade confere e reconhece o deslocamento/a variedade linguística presente neste vasto país. Questões essas que nos permitem entender a relação que trava, na língua, conforme Orlandi (2002, p. 30), uma “identidade para dentro e para fora”, ou seja, a identidade linguística para dentro distingue o português de Portugal de tupinismos, por exemplo, ao passo que a identidade linguística para fora diferencia o português de Portugal de brasileirismos.

Acreditamos que o funcionamento da categoria de palavra e da nomeação **brasileirismo** fundamenta-se em questões políticas e de políticas de língua, significando essa indelével marca de país colonizado que resta não apenas em nossa sociedade, nossas organizações estatais e religiosas, mas também em nossa língua e na produção do conhecimento científico sobre ela. Sobretudo, acreditamos que o processo de

descolonização linguística ainda merece muitas discussões e é esse o impacto desta investigação para os estudos linguísticos. Nós, enquanto estudiosos do discurso, observamos que existe, sim, um novo traçado em direção à **língua brasileira**.

**REFLECTIONS ABOUT THE CONCEPTATIONS OF "BRAZILIANISM" IN  
DICTIONARIES: the construction of a memory about the Portuguese language**

**ABSTRACT**

*From the theoretical perspective of French Discourse Analysis and History of Linguistics Ideas, we propose a reflection about the notion of **brazilianism** and its possible relation with what we understand by language, linguistic knowledge, language policy and history of the Portuguese language the/in Brazil analyzing discursive materialities of the preface and/or presentation of Brazilian dictionaries produced during the second half of the twentieth century. In order to understand how the form-subject relates to the language which describes and which part, considering the subject in its historical dimension and the production of meaning from the discourse in operation, supported by the reflections of Sylvain Auroux (1992), Eni Orlandi (1998) and Eduardo Guimarães (2005), among others, and on this way, we also reflect about the speech, the subject and the language tools. We emphasize our initial conclusions, for example, not only that the process of constitution of the Portuguese language refers to the unit (imaginary) language for the formation of their identity, but also that this unit recognizes linguistic variety present in the country.*

**Keywords:** *Brazilianism. Dictionaries. Discourse Analysis.*

**REFERÊNCIAS**

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

GUIMARÃES, E. A língua portuguesa no Brasil. **Revista Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, p. 24-28, jun. 2005.

MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Caderno de Letras da UFF - Dossiê Preconceito Linguístico e Cânone Literário**, n. 36, p. 27-44, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/36/artigo1.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

NUNES, J. H. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107–124, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/11982/7396>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

ORLANDI, E. Ética e política linguística. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**,

---

SILVA, K. F. G. da; GREFF, L. B. Reflexões iniciais sobre a noção de “brasileirismo” em dicionários: a construção de uma memória sobre a língua. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 91-110, dez. 2016.

Campinas, n. 1, p. 08-17, 1998.

ORLANDI, E. **Língua e conhecimento linguístico: por uma História das Ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. **Língua Brasileira e Outras Histórias**. Campinas: RG, 2009.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. **A língua inatingível: o discurso na história da lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.

SCHERER, A.; PETRI, V.; SCHNEIDERS, C. M.; A “Língua Nacional” de João Ribeiro: alguns apontamentos. **Polifonia**, Cuiabá, v. 22, n. 31, p. 53-72, jan./jun., 2015. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/File/3121/2156>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

### DICIONÁRIOS CONSULTADOS

CARVALHO, J. M. **Dicionário Prático da Língua Nacional**. (1945). Rio de Janeiro: Globo, 1955.

FERREIRA, A. B. de H. **Pequeno dicionário brasileiro da Língua Portuguesa**. (1938). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. (1998). São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2009.

### GRAMÁTICAS CONSULTADAS

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna, 2009.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

*Recebido em: 31 maio 2016.*

*Avaliado em: 06 out. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

### Como referenciar este artigo científico:

SILVA, Kelly Fernanda Guasso da; GREFF, Luiza Boézzio. Reflexões iniciais sobre a noção de “brasileirismo” em dicionários: a construção de uma memória sobre a língua. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 91-110, dez. 2016.

SILVA, K. F. G. da; GREFF, L. B. Reflexões iniciais sobre a noção de “brasileirismo” em dicionários: a construção de uma memória sobre a língua. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 91-110, dez. 2016.



**CASA E CIDADE: espaços afetivos na poesia de Sophia de Mello Breyner****Andresen**Sheyla Susana NASCIMENTO<sup>1</sup>**RESUMO**

Na obra de Sophia de Mello Breyner Andresen, os espaços casa e cidade se manifestam através de uma escolha imagística fundamentada em valores moralmente significativos. Nessa perspectiva, seguindo o conceito de imagem poética tal como se encontra na obra de Gaston Bachelard, fundamentamos nosso trabalho a partir das considerações desse autor acerca das imagens poéticas e espaciais, bem como ao conceito de afetividade a partir da virada afetiva. Nesse artigo, os espaços serão evidenciados a fim de confirmar um ideal de integração por trás da aparente dualidade casa/cidade. Pretendemos com essa análise, uma maior contribuição para as discussões a respeito do conceito de afetividade, já que esse é um assunto de grande atualidade para a poesia contemporânea.

**Palavras-chave:** Sophia de Mello Breyner Andresen. Espaços afetivos. Poesia contemporânea.

**1 INTRODUÇÃO**

Sophia de Melo Breyner Andresen configura-se no cenário poético como um verdadeiro divisor de águas, já que a representação e o tom aparentemente confessional, muito característico de muitos poetas portugueses do século XX, dão lugar a um estilo peculiar e característico que é próprio da autora em conceber o poema a partir da personificação. Este fato ressalta a importância inquestionável de Andresen para a poesia portuguesa contemporânea.

Eduardo Prado Coelho, em seu ensaio **A lírica e a lógica** (1980), cita Eduardo Lourenço, que no prefácio a uma célebre Antologia de Sophia de Mello Breyner Andresen (1975) a caracteriza como “um mistério repassado de claridade”, pois, apesar da escrita de Andresen ser marcada a partir de uma linguagem de extrema lucidez, sua poesia versa sobre temas como justiça social, natureza, mar e os espaços do ser humano.

Professor Catedrático da Universidade Nova de Lisboa e especialista na obra de Sophia, o escritor português **Carlos Ceia** (1961), doutorou-se em 1993, com tese

---

<sup>1</sup> Licenciada e graduanda (bacharelado) em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista CNPQ/PIBIC no Projeto de pesquisa Grupo Desassossego da Universidade Federal da Bahia (UFBA). **E-mail:** susanacordel@hotmail.com

intitulada *The Way of Delphi: A Reading of the Poetry of Sophia de Mello Breyner Andresen*, publicada em português como **O estranho caminho de Delfos**, no qual, segundo Ceia (2003): “A presentificação que Sophia faz não é representação, porque representamos apenas aquilo que julgamos poder ser revivido” (CEIA, 2003, p. 103). Para o autor, a poeta portuguesa “não revive convictamente as experiências originais, até porque assume que todo o passado é mítico, isto é, irrepetível sequer imaginariamente” (CEIA, 2003 p. 103). Para Ceia (2003), Sophia segue um padrão no qual os vestígios da memória ligados à infância se relacionam ao tempo pessoal vivido, isto se daria pelo tempo passado, já que o presente corresponderia ao momento vivido, moral e socialmente. Esse momento, quando enquadrado ao momento histórico, relaciona-se ao tempo da política, visto pela poeta como um tempo negativo, dividido. (CEIA, 2003, p. 88).

Em oposição à negatividade imanente ao tempo político, facilmente substituído por um tempo de regime ditatorial, sobre o qual iremos discorrer mais adiante, Sophia projeta a sua poesia para uma positiva construção do real, através de uma linguagem transpassada de lucidez, buscando a essência das coisas no presente instante de sua realização. A busca pelo real evidencia-se em “Arte Poética II”, na qual Sophia faz um discurso ao receber o prêmio de poesia por **Livro sexto** (1962). Em “Arte poética II”, especificamente, a poeta discorre sobre a ética de sua poesia: “Pois a poesia é a minha explicação com o universo, a minha convivência com as coisas, a minha participação do real, o meu encontro com as vozes e as imagens” (ANDRESEN, 2011, p. 839).

Por isso, Eduardo Lourenço imprime a Sophia o lugar de poeta que encerra uma tradição de negatividade dialética com uma poesia impregnada de “positividade original”:

Há poucos itinerários poéticos em língua portuguesa tão impregnados de positividade original, tão, de raiz, canto ao rés de uma realidade aceite como esplendor efêmero e eterno e por isso tão isentos de polemismo e intrínseca negatividade, como o de Sophia de Mello Breyner. (LOURENÇO, 1975).

Na poesia de Andresen, a “positividade original” apresenta-se como um traço estético, assim como uma postura ética diante da vida e do seu labor:

Nem me pede uma ciência, nem uma estética, nem uma teoria. Pede-me antes a inteireza do meu ser, uma consciência mais funda do que a minha inteligência, uma fidelidade mais pura do que eu posso controlar (ANDRESEN, 2011, p. 841).

Esta profundidade de consciência, que se sobrepõe à inteligência citada pela autora, estaria diretamente associada à concepção de afeto, desenvolvida pela socióloga americana Patricia Clough em seu recente estudo sobre uma possível virada afetiva nas humanidades. Clough (2010) afirma que: “Os afetos são ontologia de fenômenos, não são dependentes de consciência humana, ou lingüística ou comunicação de voz.” (CLOUGH, 2010, p. 223). Para a autora, o afeto constitui-se como a capacidade do corpo para agir ou se conectar com outros corpos e que ocorre independente do arbítrio ou da vontade, pois seu dinamismo está abaixo da percepção do homem. Nesse sentido, o que fazemos quando experimentamos o afeto pode ser percebido em movimentos, palavras e imagens, no entanto o que somos quando somos afetados escapa completamente a compreensão humana. Essa afeição estaria conectada com a própria sensibilidade ou com o fato de estar vivo em si, o que na poética de Sophia configura-se um princípio de ordem, pois para essa poeta as subjetividades individuais cedem lugar ao sentimento primordial de comunidade. Partindo dessa premissa, o afeto é a primeira instância a se pensar as escolhas imagéticas presentes na obra de Sophia.

Aqui se faz necessário levantar algumas questões acerca de como a discussão sobre os afetos abre questões para a poesia e, mais especificamente, em que medida o afeto relaciona-se com o fazer poético na poesia de Sophia.

Antes de levantar essas questões, é necessário esclarecer o que consideramos como afeto e em qual arcabouço teórico fundamenta-se nossa análise. Assim, iremos nos situar no interior de alguns conceitos teóricos e como estas discussões sobre afeto estiveram em pauta nas últimas décadas.

Lara e Dominguez, em seu artigo *El giro afectivo* (2014), fazem uma análise sobre o fenômeno da virada afetiva a partir do que os autores classificam como duas urgências teóricas: uma emocionalização da vida pública e um esforço para reconfigurar a produção que visa aprofundar o conhecimento. Para esses autores, uma nova forma de pensar a realidade social a partir da emocionalização implicaria uma mudança revolucionária sobre a forma de se produzir conhecimento, uma vez que o alvo seria um novo leitor, capaz de aperfeiçoar considerações sobre a vida social. (LARA; DOMINGUEZ, 2014, p. 101).

Com o impacto das emoções e as consequentes transformações na vida pública, surgiu a necessidade em diferenciar afeto e emoção. Nesse sentido, a americana Patrícia Clough (2010) e o canadense Brian Massumi (1998), ambos destacados pesquisadores da virada afetiva, definem o afeto como a capacidade do corpo em afetar e ser afetado por

“forças corpóreas pré-individuais que aumentam ou diminuem a capacidade do corpo em agir” (CLOUGH, 2010, p. 207). A emoção estaria associada ao sentir como expressão consciente dos sentimentos, já que o afeto seria um “fluxo impessoal antes de ser um conteúdo subjetivo” (MASSUMI, 1998, p. 61). Nessa perspectiva, pensando o afeto como a capacidade para ação, e a forma como agimos, uma postura ética diante da vida, podemos afirmar que a ética está necessariamente relacionada ao conceito de afetividade, pois, sendo o afeto impulso que aumenta ou diminui a força dos corpos em agir, aqui, o afeto é a força determinante nas escolhas de uma poeta, mais especificamente, nas escolhas éticas de uma poesia. A crítica argentina, Diana Klinger, em seu livro **Literatura e ética** (2014), recupera a teoria do afeto em Spinoza e faz uma inferência entre afeto e ética:

Afeto é o nome que Spinoza designa como afecção: “Entendo por paixões (affectus) as afecções (affectiones) do corpo que aumentam e diminuem a potência de agir” (*Ética*, III, def.3). Nesse sentido, afeto é um termo central para pensar a ética. Ética como forma de estar no mundo, escolha existencial pela potência. (KINGLER, 2014, p. 82).

Na esteira de Spinoza, Klinger (2014) entende a relação entre afeto e ética como postulados indissociáveis, já que a ética seria consequência de um processo afetivo no qual as paixões e afecções do corpo, em alternância de intensidade, definiriam a capacidade de ação deste corpo, ou seja, o posicionamento ético diante da existência e dos acontecimentos. Dessa forma, a escolha em agir ou permanecer imóvel está diretamente associada a como somos afetados pelas circunstâncias, por pessoas ou pelos espaços. Essa escolha existencial pela potência é o que define, por exemplo, a postura ética de um artista e o seu poder de afetação, mesmo fora do âmbito da sua vontade. Consciente das relações de poder intrínsecas ao ato da escrita, Sophia estabelece como pressuposto ético da sua arte a influência afetiva de um artista, independente do seu desejo de sociabilidade: “O artista, mesmo aquele que mais se coloca à margem de uma convivência, influenciará necessariamente, através da sua obra, a vida e o destino dos outros” (ANDRESEN, 2011, p. 842). Essas relações de poder são sempre fruto de um sistema de valores ou critérios estéticos adotados por cada artista, e se manifestam a partir de determinada situação histórica e social. (KLINGER, 2014, p. 81).

Dentro do poema, a escolha de algumas palavras, de uma ordem sintática e de algumas imagens em detrimento de outras servem como coordenadas que nos permitem ler o posicionamento afetivo desse poeta diante do seu labor poético. Nesse sentido,

pensando a escrita como um ato linguístico de cunho político e social, há de se atentar para as implicações éticas e morais resultantes dessa dinâmica afetiva entre um escritor e suas escolhas imagéticas. Para Sophia, a temática dos espaços vai além de uma simples dicotomia espacial, configura-se um princípio poético de essencialidade do ser e estar no mundo, ideal de integração poética e moral.

No sentido de apreender a imanência afetiva dessa poesia em questão, consideramos pertinente relacionarmos o conceito de afeto à fenomenologia da imagem, pois acreditamos tratar-se do fundamento teórico necessário para analisarmos algumas das escolhas imagéticas em Sophia ou ao menos apontar uma motivação para as imagens espaciais em sua obra. Para isso, fundamentamos nossa análise nos pressupostos teóricos sobre **A poética do espaço** (1993), obra na qual o filósofo francês Gaston Bachelard discorre sobre a fenomenologia da imagem aplicada aos espaços da casa, do quarto, do redondo, da miniatura, entre outros.

Pensando sobre a concepção de afeto exposto por Clough (2010), quando esta afirma ser o afeto uma instância independente da consciência humana (CLOUGH, 2010 p. 223), relacionamos o afeto ao que diz Bachelard (1993) sobre a “consciência ingênua” da fenomenologia da imagem:

Em sua simplicidade, a imagem não tem necessidade de um saber. Ela é a dádiva de uma consciência ingênua. Em sua expressão, é uma linguagem criança. Para bem especificar o que pode ser uma fenomenologia da imagem, para especificar que a imagem vem *antes* do pensamento, seria necessário dizer que a poesia é, mais que a fenomenologia do espírito, uma fenomenologia da alma (BACHELARD, 1993, p. 4).

A partir dessa relação **afeto-imagem**, poderíamos dizer, grosso modo, ser o afeto, assim como a fenomenologia da imagem – ambos imbricados e independentes de uma consciência intencional – artificios da “alma” utilizados por Sophia para tecer o poema e, a partir dele, presentificar o real. Isso porque, em “Arte poética II”, a poeta destaca a fundamental importância do real em seu fazer poético: “Sempre a poesia foi para mim uma perseguição do real” (ANDRESEN, 2011, p. 841). Ao definir essa busca como o princípio de sua criação poética, a autora faz uma constante descrição dos espaços da casa e da cidade, imprimindo à sua poesia um caráter de essencialidade do estar no mundo, que por sua vez confunde-se com o ser: “Procurar a inteireza do estar na terra é a busca da poesia” (ANDRESEN, 2011, p. 834). Nesse sentido, a fenomenologia da imagem proporciona a essa poesia um verdadeiro encontro com a subjetividade do poeta, pois

como afirma Bachelard (1993): “A imagem é obra pura da imaginação absoluta, é um fenômeno do ser” (BACHELARD, 1993, p. 88).

Nessa perspectiva, tomando o fenômeno da imagem como um fenômeno do ser, as imagens referentes ao espaço doméstico e urbano nessa poesia evidenciam valor simbólico no qual a casa e a cidade estão longe de serem simples referências tópicas, como afirma Bachelard (1993): “O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e a reflexão do geômetra. É um espaço vivido” (BACHELARD, 1993, p. 19). Este é o ponto de partida para compreendermos, a partir da presença dos espaços (casa/cidade), o princípio ético e afetivo dessa poesia.

## 2 CASA: primeiro universo

De acordo com Sophia, “Há sempre um Deus fantástico nas casas em que eu vivo”. (ANDRESEN, 2011). “Porque a casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo” (BACHELARD, 2000, p. 24). Assim como em Bachelard (2000), para Sophia, o ideal de integração começa no valor simbólico da casa. Primeiro espaço habitado, a casa é o berço do homem, o lugar da infância. Essa aura mística, intrínseca ao espaço doméstico, é frequentemente acionada em “Habitação”, poema do livro **Ilhas** (1989):

Muito antes do chalet  
Antes do prédio  
Antes mesmo da antiga  
Casa bela e grave  
Antes de solares palácios e castelos  
No princípio  
A casa foi sagrada –  
Isto é habitada  
Não só por homens e por vivos  
Mas também pelos mortos e por deuses

Isso depois foi saqueado  
Tudo foi reordenado e dividido  
Caminhamos no trilho  
De elaboradas percas  
Porém a poesia permanece  
Como se a divisão não tivesse acontecido  
Permanece mesmo muito depois de varrido  
O sussurro de tílias junto à casa de infância  
(ANDRESEN, 2011, p. 733).

No poema, o eu lírico enaltece o passado mítico da casa através de referências aos arquétipos de moradia que atravessaram o tempo. Aqui a casa é antes de tudo um espaço habitado, e pelo seu valor de intimidade, na relação sujeito e espaço, se constitui sagrada. Na sequência das estrofes, o princípio de integração é quebrado e a mácula da divisão separa o sujeito moderno de uma possível confluência com o cosmos. No entanto, mesmo depois da ruptura, diante das construções arquitetônicas “*chalet*”, “*prédio*”, “*castelo*”, o poema e o valor simbólico da habitação permanecem.

A imagem da casa, antes sagrada pela função de abrigar, surge no poema “Vela” do livro **Geografia** (1967), dotada de certo animismo e através de um perfil comportamental, ganha vida e vontade própria:

Em redor da luz  
A casa sai da sombra  
Intensamente atenta  
Levemente espantada

Em redor da luz  
A casa se concentra  
Numa espera densa  
E quase silabada

Em redor da chama  
Que a menor brisa doma  
E que um suspiro apaga  
A casa fica muda

[...]

(ANDRESEN, 2011, p. 468).

Nesse poema, o espaço é personificado e a poeta atribui à casa características e atitudes humanas. “A casa sai da sombra” “atenta” e “espantada”, e dessa forma, se concentra em uma espera densa, “a casa fica muda”. Em Sophia, assim como a personificação, a imagem da casa se materializa na substância do poema. Em “Breve encontro”, poema do livro **O nome das Coisas** (1977), essa relação entre **habitação-vida-poema** se estabelece, metaforicamente, através do amor presente nas palavras demoradas:

Este é o amor das palavras demoradas  
Moradas habitadas  
Nelas mora  
Em memória e demora  
O nosso breve encontro com a vida  
(ANDRESEN, 2011, p. 626).

Verifica-se, portanto, que tanto a casa como o poema são espaços sagrados, pois, assim como homens e deuses habitam a casa<sup>2</sup>, as palavras habitam o poema. O desejo de permanência evidencia-se no jogo metalinguístico, no qual o verbo “morar” assume diversas faces: “demora”, “mora”, “morada”. Para a poeta, diante do breve encontro com a vida, permanece a memória da casa, na qual guardamos os instantes preciosos da infância, assim como permanece o poema, onde moram as palavras demoradas. A imagem da casa, para além do humano ou do poético, apresenta-se como a deusa de sua simbologia, pois no poema “Meio da vida”, **Livro sexto** (1962), a própria casa “compõe uma por uma as suas sombras”, como só a um Deus foi permitido, “a casa prepara à tarde”, a “doçura da vida” (ANDRESEN, 2011, p. 408).

Em Sophia, observando as imagens acionadas a partir do espaço da casa, fica evidente o quão plurissignificativo pode ser esse espaço. Inclusive quando se trata de referências aos espaços íntimos, a exemplo do quarto, um tema recorrente nessa poesia, assim como na escrita feminina: “A coisa mais antiga de que me lembro é de um quarto em frente do mar” (ANDRESEN, 2011, p. 841). Para o antropólogo Antônio Risério, em seu livro **Mulher, Casa e Cidade**, isto se daria pelo vasto período histórico no qual as mulheres estavam restritas ao espaço doméstico, implicando, assim, uma relação de e com a intimidade:

Tenho para mim, pelo menos até o momento, que a redução da mulher ao espaço doméstico, durante séculos e nas mais variadas culturas, fez com que, regra geral ou quase geral, a cidade aparecesse como uma espécie de distância algo enevoada ou nebulosa, como coisa sem concretude e dinamismo intenso, na literatura produzida por nossas escritoras. (RISÉRIO, 2015, p. 33).

As consequências dessa segregação refletem-se na constante presença da casa na poesia feminina, em detrimento da cidade, que, vista com distanciamento pelas mulheres, se estabelece como um tema recorrente na literatura escrita por homens: “A cidade não tem, na literatura feita por mulheres, presença comparável àquela que ostenta os fazeres textuais masculinos” (RISÉRIO, 2015, p. 38). Para além das questões de gênero relacionadas aos escritos poéticos sobre a cidade, Sophia se distingue trazendo para sua poesia o símbolo da **urbe** em diferentes aspectos e imagens, pois a dicotomia cidade-lugar-do-masculino / casa-lugar-do-feminino não se sustenta em sua poesia. Para a poeta, homens e mulheres compartilham os espaços pela própria natureza complementar dos

---

<sup>2</sup> Poema habitação visto anteriormente.



mesmos.

Pelo viés antropológico, Risério (2015) imprime aos espaços “casa” e “cidade” uma relação de dependência física, “a casa é um fragmento da cidade”, e conceitual; mais do que isso, o autor acredita ser a casa o ponto de partida para o urbanismo “a casa é um pedaço da cidade, o pontapé inicial do jogo urbanístico, um sonho pessoal de fixidez e permanência nas marés instáveis do mundo” (RISÉRIO, 2015, p. 17). Esse sonho pessoal de fixidez está presente em boa parte da poesia escrita por mulheres, tanto que, na concepção de Risério (2015), “A mulher é a grande e principal responsável pela domesticidade moderna” (RISÉRIO, 2015, p. 67). Isto se deu, principalmente, pela necessidade dessas mulheres em reformular o ambiente ao qual foram restritas. Nesse sentido, a necessidade feminina em adaptar o espaço “casa” a um lugar de moradia transformou o ambiente doméstico em “lar”, ou seja, “o nosso canto” no mundo:

Processo histórico-cultural que configurou a dimensão caseira da existência humana, a partir do momento em que a mulher começou a imantar o corpo físico da casa, nela materializando ou procurando materializar as ideias, os conceitos e, a partir de certo ponto, os ideais de intimidade, privacidade e conforto (RISÉRIO, 2015, p. 67).

Nessa perspectiva, sobre a relação mulher-casa, podemos pensar, na medida em que as mulheres materializavam os ideais domésticos da casa, que o mesmo processo acometia os homens em relação à cidade. O que nos interessa aqui não é demonstrar a dualidade casa e cidade a partir de uma questão de gênero, pois o objetivo do presente trabalho é compreender como esses espaços se estabelecem no discurso poético de Sophia enquanto domínios que vão para além de sua finalidade espacial. Na poesia da autora, a casa defende o seu valor de intimidade enquanto moradia, mas também é um cosmos, podendo condensar, como uma miniatura, o valor de uma pátria. No poema “Revolução” do livro **O nome das coisas** (1977), a casa é o símbolo de um país liberto, o dia pós-revolução traz a esperança de um novo governo, capaz de aplacar a degradação pública que se instaurou com a ditadura salazarista e restaurar a dignidade política em Portugal.

Como casa limpa  
Como chão varrido  
Como porta aberta

Como puro início  
Como tempo novo  
Sem mancha nem vício

Como a voz do mar  
Interior de um povo

Como pagina em branco  
Onde o poema emerge

Como arquitetura  
Do homem que ergue  
Sua habitação  
(ANDRESEN, 2011, p. 619).

Segundo Bachelard (1993, p. 225) “a porta é todo um cosmos do entreaberto”, nesta perspectiva, no poema “Revolução” a casa limpa é a imagem de um Portugal renovado, a porta aberta integrando os espaços carrega uma visão do exterior, um ideal de integração. A imagem da página em branco representa o recomeço, “a casa limpa”, na qual se constrói o poema e a habitação do homem. Diante dessa relação Casa-Pátria-Poema, Sophia faz uma promessa: “Eu regressarei ao poema como à pátria a casa” (ANDRESEN, 2011, p. 650).

Roberto DaMatta, em seu livro **A Casa e a Rua**, compreende os espaços, casa e cidade, como duas “categorias sociológicas”:

Estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas e ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas (DAMATTA, 1997, p. 15).

Nesse sentido, pensando o que diz DaMatta (1997) sobre casa e cidade como categorias sociológicas, ao relacioná-las à poesia de Sophia, para além de simples espaços, ambas estabelecem domínios morais e politicamente significativos. A partir das múltiplas leituras acerca dos espaços nessa poesia, evidencia-se que a casa, assim como a cidade, guarda um valor simbólico para além da sua geometria, o que corrobora com o ideal de Bachelard (1993) acerca do valor da habitação em detrimento do geométrico nos textos literários, “a dinâmica entre o homem e a casa e a rivalidade dinâmica entre a casa e o universo, a casa vivida não é uma caixa inerte, o espaço habitado transcende o espaço geométrico” (BACHELARD, 1993, p. 62). Em Sophia, esses espaços não permaneceram inertes. Diante das transformações políticas que encerraram o governo do ditador Antônio Salazar, a cidade suja e hostil das primeiras publicações, a exemplo do livro **Poesia** (1944),

dão lugar a uma cidade pós-ditadura, a cidade “Revolução”, **O nome das coisas** (1977).

Ao organizar um conjunto de ensaios com estudiosos portugueses e brasileiros, intitulado **Escrever a casa Portuguesa** (1999), Jorge Fernandes da Silveira se propõe a demonstrar as subversões pelas quais o símbolo da casa, na produção de romances publicados na segunda metade do século XX, constrói um espaço ficcional e representativo da identidade portuguesa: “A casa é cenário das questões-chave, ainda hoje, para a relação dos portugueses com a sua própria história, consigo mesmos”. (SILVEIRA, 1999, p. 15). Tendo em vista as considerações de Jorge Fernandes da Silveira, a relação entre o objeto real da casa e sua respectiva imagem na literatura se constitui “como uma das formas pelas quais a linguagem mantém, pela preservação ou pela transformação, as suas relações com a cultura” (SILVEIRA, 1999, p. 16). Na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen relacionamos essas mudanças simbólicas da casa às transformações sociais, contribuindo para a revisão da identidade portuguesa assim como para uma análise mais detalhada da produção poética contemporânea, na qual Sophia se insere como figura imprescindível na formação de um ideal de nacionalidade Portuguesa. Importante destacar, nos planos; histórico, político e, sobretudo, social, a casa como espaço de isolamento é substituída por um símbolo de convergência, elo com o espaço exterior. Os ideais políticos acerca de um novo governo e, por consequência, uma nova realidade social, impulsionou o sonho de um novo projeto. Não tardou para que a semente da esperança germinasse e desse lugar ao ideal poético de uma nova cidade.

### 3 A CIDADE DA REALIDADE

“Um símbolo mais complexo, que me deu as maiores possibilidades de exprimir a tensão entre a racionalidade geométrica e o emaranhado das existências humanas, foi o da cidade” (CALVINO, 1990, p. 89). Assim discorre Ítalo Calvino em seu celebre **Seis propostas para o próximo milênio**. Essa tensão entre o espaço físico e a subjetividade humana é própria do meio citadino, pois como afirma Cordeiro Gomes (1994):

A cidade como ambiente construído, como necessidade histórica, é resultado da imaginação e do trabalho coletivo do homem que desafia a natureza. Além de continente das experiências humanas, com as quais está em permanente tensão, ‘a cidade é também um registro, uma escrita, materialização de sua própria história’ (GOMES, 1994, p. 23).

Pensando o que diz Gomes (1994), essa tensão entre a cidade e as experiências humanas suscita uma reflexão em torno das imagens urbanas presentes em Sophia, pois em uma leitura inicial dos poemas da escritora, é inevitável conceber o espaço urbano como lugar de hostilidade e degradação humana. Para essa poeta portuguesa, natural da cidade do Porto, “Uma terrível atroz imensa/ Desonestidade/ Cobre a cidade (2011, p. 456). Percepção não menos pessimista, Eça de Queiroz, em sua obra **A cidade e as serras**, publicado em 1901, também imprime duras críticas às relações de exploração e desigualdade social que assolam as camadas menos abastadas e configuram a cidade como um lugar desumano e segregador. Em um diálogo entre Jacinto e seu amigo, Zé Fernandes, a **urbe** aparece como uma sanguessuga responsável pelo desequilíbrio social vigente:

Meu Jacinto! A tua civilização reclama insaciavelmente regalos e pompas, que só obterá nessa desarmonia social, se o capital der trabalho, por cada arquejante esforço, uma migalha ratinhada. Irremediável, é, pois, que incessantemente a plebe sirva, a plebe pene! A sua esfalfada miséria é a condição do esplendor sereno da Cidade. (QUEIROZ, 2012, p. 45).

Assim como ironiza os costumes citadinos, Eça de Queiroz naquele romance idealiza a vida bucólica, ao representar Jacinto Tormes, um homem de origem burguesa, doente e infeliz, recuperando a saúde e paz interior longe dos males da civilização. Assim como em **A cidade e as serras**, Sophia, em seu poema “Cidade”, do seu livro inaugural **Poesia** (1944), inclusive um dos poemas mais analisados da escritora, imprime a esse espaço um caráter degenerativo, ao contrário do campo, geralmente associado à natureza e a lugares edênicos, onde seria possível encontrar a unidade:

Cidade, rumor e vaivém sem paz das ruas  
Ó vida suja, hostil, inutilmente gasta  
Saber que existe o mar e as praias nuas  
Montanhas sem nome e planícies mais vastas  
Que o mais vasto desejo  
E eu estou em ti fechada e apenas vejo  
Os muros e as paredes, e não vejo  
Nem o crescer do mar, nem o mudar das luas.  
[...]

(ANDRESEN, 2011, p. 26).

Aqui os elementos referentes à natureza como mar, praia, montanhas, são representados de forma lúdica, ao contrário da cidade, representada com negativismo e afastamento, onde o tempo é perdido e a vida desperdiçada. A liberdade para o

aprisionamento do olhar seria estar junto à natureza, simbolicamente exaltada na figura do mar e suas praias nuas.

A crítica social permanece em “As pessoas sensíveis”, do **Livro Sexto** (1962), no qual Sophia descreve os elementos que compõem a rotina miserável daqueles que vivem nas ruas: “Aquele roupa / Que depois da chuva secou sobre o corpo / Porque não tinham outra” (ANDRESEN, 2011). Na sequência dos versos, a presença dos vocativos e o tom de oratória demonstram a característica revolucionária e religiosa fundidas em um só sentimento de justiça e denúncia: “Ganharás o pão com o suor do teu rosto / Assim nos foi imposto / E não: / Com o suor dos outros ganharás o pão / Ó vendilhões do templo” (ANDRESEN, 2011). A cidade como lugar do comércio sem medidas é também a cidade dos homens que não podem defender-se da usura de outros homens: “Ó Cheios de devoção e de proveito”. (ANDRESEN, 2011, p. 435).

Em “Cidade dos outros”, do livro **Geografia** (1967), a poeta expressa o pavor e a inevitável relação espacial entre a cidade e a casa: “E com um sabor de coisa morta/ A cidade dos outros/ Bate à nossa porta” (ANDRESEN, 2011, p. 456). Nesse poema, a desonestidade não se restringe ao espaço urbano, pois, considerando a relação espacial, social e política entre esses espaços, a desonestidade acaba por bater à nossa porta, espaço limiar entre a casa e a rua. A partir dos trechos exibidos, fica evidente a relação conflituosa estabelecida entre Sophia e a cidade. No entanto, seria precipitado imprimir à poesia de Andresen um caráter dualista relacionado aos signos poético-espaciais em questão. É preciso, sem sombra de dúvidas, atentarmos para os aspectos simbólicos da cidade representados em sua poesia.

No poema “Noite de Abril”, do livro **Poesia** (1944), Sophia revela o desejo de transformar em uma nova rua, a rua do costume: “Uma rua nova destruiu a rua do costume / Como se nela sempre houvesse esse perfume” (ANDRESEN, 2011, p. 39). A imagem da rua emerge como símbolo de liberdade, uma rua contrapondo-se ao regime vigente. Essa nova rua só ressurgiria através de uma Revolução, após o período da ditadura salazarista, como foi a Revolução dos Cravos de 25 de abril de 1974. Durante esse momento crítico da história portuguesa, Sophia exerceu papel político importante, destacando-se como uma das escritoras mais vigorosamente revolucionárias da sua época: “Tenho medo de tudo, só não tenho medo da política” (PASSOS, 2016).

Assim como em “Noite de Abril”, no poema “A Forma Justa” do livro **O Nome das coisas** (1977), Sophia segue idealizando uma cidade mais humana, que acredita ser

possível construir, pois não sendo a traição cometida pelo homem, a própria terra ofertaria reino e liberdade.

Sei que seria possível construir o mundo justo  
As cidades poderiam ser claras e lavadas  
Pelo canto dos espaços e das fontes  
O céu o mar e a terra estão prontos  
A saciar a nossa fome do terrestre  
A terra onde estamos — se ninguém atraçoasse — proporia  
Cada dia a cada um a liberdade e o reino  
– Na concha na flor no homem e no futuro  
Se nada adoecer a própria forma é justa  
E no todo se integra como palavra em verso  
Sei que seria possível construir a forma justa  
De uma cidade humana que fosse  
Fiel à perfeição do universo  
Por isso recomeço sem cessar a partir da página em branco  
E este é meu ofício de poeta para a reconstrução do mundo  
(ANDRESEN, 2011, p. 660).

Aqui, falar em uma nova cidade, necessariamente, implica falar em política, pois o justo exercício político impossibilita a corrupção, assim como impede a degradação da vida urbana. Dessa forma, torna-se imprescindível atentar para o caráter moralizante e transformador dessa poesia, na qual a busca por justiça apresenta-se como um dos sentidos de sua própria natureza poética. Partindo desta premissa, transformar o meio cidadão surge como um ideal de integração poética, que, por sua vez, projeta-se para a concretização do sonho-projeto de uma nova cidade. Para isso, Sophia estabelece não apenas os princípios morais de justiça e liberdade, mas também, acalenta aspirações estéticas de uma cidade ideal: “Fiel à perfeição do universo” (ANDRESEN, 2011, p. 660).

Com sua organização original e exatidão das formas geométricas, Brasília destaca-se por sua arquitetura. No poema “Brasília” do livro **Geografia**, a autora faz uma homenagem à cidade brasileira: “Desenhada por Lúcio Costa, Niemeyer e Pitágoras/ Lógica e Lírica/ A essência universal das formas justas” (ANDRESEN, 2011, p. 516). Assim como Brasília, Lagos, com sua beleza paradisíaca, configura-se outra cidade privilegiada: “Lagos onde reinventei o mundo num verão ido” (ANDRESEN, 2011, p. 633), em **O Nome das coisas**. A utopia presente na ideia de cidade configura-se um projeto arquitetônico e estético idealizado pela escritora “Na nitidez de Lagos /onde o visível/ tem o recorte simples e claro de um projeto/ o meu amor da geometria e do concreto/ rejeita o balofô oco da degradação” (ANDRESEN, 2011, p. 617).

No poema “Na cidade da realidade encontrada e amada” do livro **Mar novo**

(ANDRESEN, 2011, p. 358), o eu lírico abre a porta para ver as estrelas em um gesto de comunhão, casa e cidade se unem em um só elemento:

Na cidade da realidade encontrada e amada  
Caminhei com a brisa pelas ruas  
Havia muros brancos e janelas pintadas  
[...]  
E as esquinas ergueram as suas sombras azuis  
Ao longo de um silencio de árabe  
E do abril dos campos  
Veio um perfume inteiro de searas  
E quando abri a porta, as estrelas surgiram  
O sol da lentamente a volta as praças e aos quartos  
Para varrer o chão e preparar a noite  
Que é redonda, azul e atenta  
E a porta da cidade é feita de dois barcos  
Oh quem dirá o verde o azul e o fresco  
O hálito da água e o perfume do vento  
Vê-se a manhã criar uma por uma cada coisa  
Vê-se quebrar a onda da noite transparente.  
(ANDRESEN, 2011, p. 358).

A noite é redonda, cíclica como o tempo da eternidade, em detrimento de um tempo dividido, cronometrado, tempo do trabalho. Os elementos de transição, “porta”, “janelas”, “muros”, “esquinas” estão presentes para proporcionar a integração dos espaços. “Vê-se amanhã criar uma por uma cada coisa”, a espera pelo primeiro dia, um dia justo e claro como o sol que da meia volta pelas praças, assim como pelos quartos. E nada falta para uma cidade paraíso, os elementos naturais, a água, o vento, o verde dão o frescor das ruas. Uma revolução de cores, na beleza real de um abril justo. Aqui, o projeto de cidade ideal imbrica-se ao espaço da casa e o símbolo da casa se integra ao sonho de uma nova cidade, a cidade-casa.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tais reflexões sobre Sophia e sua relação poética com os espaços “casa” e “cidade”, foi possível articular as representações simbólicas e as categorias sociológicas a fim de abrir essa reflexão acerca das imagens. Contudo, isso não acontece apenas no âmbito da representação poético-literária, mas também no de uma análise ético-social dessas categorias, proposta que, tendo por base o afeto presente na imagem, torna o estudo em torno das relações de subjetivação e coletividade um campo permeado de novas possibilidades.

Problematizar essas representações do ponto de vista ético-social, só tem a gerar novas discussões acerca de como o afeto subjaz às diversas formas de nos relacionarmos com o outro e com o mundo, tanto no sentido de proteger a intimidade, como no de lançar vistas sobre a alteridade, idealizando assim uma coletividade mais humana. Nesse sentido, Sophia com seu olhar de clarividência faz poesia como quem mostra aos seus leitores a importância vital de perceber o que nos cerca. Pensando o estar no mundo como o ser no mundo, a poeta em questão não espera na praia a mudança que deseja ver, lança-se ao mar de sua subjetividade poética buscando uma cidade na qual o acolhimento social e estético assemelha-se ao aconchego da casa.

Essa necessidade em transcender os limites que enceram os espaços “casa” e “cidade” não se mostra de forma passiva, pois a tranquilidade própria dessa poesia não suplanta a força inquietante dos seus sonhos coletivos, nem tão pouco imprimem a poeta um lugar de enquadramento poético a uma causa utópica. Sophia escreve como quem desfaz muros, ao conjugar casa e cidade demonstra não temer os labirintos que os separam, abre as portas da casa e olha para a cidade assumindo assim um compromisso destinado a ela, um dever olhar sem precedentes na poesia contemporânea, o que faz de Sophia uma poeta una e da sua poesia um cosmos aberto ao mundo.

### HOME AND CITY: affection spaces in the Sophia de Mello Breyner Andresen's poem

#### ABSTRACT

*In the work of Sophia de Mello Breyner Andresen, the spaces of home and city are manifested through an imagistic choice based on morally significant values. This perspective, following the concept of poetic image as found in the work of Gaston Bachelard, we base on our work from this author's considerations about the poetic and spatial images, as well as he develops the concept of affectivity from his affective turn. In this article, the spaces will be highlighted in order to confirm an ideal of integration behind the apparent duality house/city. We intend to this analysis, a greater contribution towards discussions about the concept of affectivity, since this is a timely subject for the contemporary poetry.*

**Keywords:** *Sophia de Mello Breyner Andresen. Affective spaces. Contemporary poetry.*

#### REFERÊNCIAS

ANDRESEN, S. de M. B. **Obra poética**. Lisboa: Caminho, 2011.

---

NASCIMENTO, S. S. Casa e cidade: espaços afetivos na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 111-128, dez. 2016.



- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- CALVINO, Í. **Seis propostas para o próximo milénio**. Lisboa: Teorema, 1990.
- CEIA, C. **O estranho caminho dos Delfos**. Lisboa: Vega, 2003.
- COELHO, E. P. Sophia: a lírica e a lógica. **Revista Colóquio-Letras**, Lisboa, n. 57, set. 1980.
- CLOUGH, P. The Affective Turn. In: GREGG, M.; SEIGWORTH, G. (Org.). **The affect theory reader**. Durham: Duke University, 2010, p. 206-225.
- DOMÍNGUEZ, G.; LARA, A. El giro afectivo. **Athenea Digital – Revista de Pensamiento e Investigación Social**, v. 13, n. 3, p. 101-119, nov. 2013.
- GOMES, Renato Cordeiro. **Todas as cidades, a cidade**: literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- HARDT, M. Foreword: What affects are good for. In: CLOUGH, P.; HALLEY, J. (Org.). **The affective turn – theorizing the social**. Durham: Duke University, 2007.
- KLINGER, Diana. **Literatura e ética**: da forma para a força. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- LOURENÇO, E. **Aquela a que chamam apenas Sophia**. Disponível em: <<http://leduardolourenco.blogspot.com.br/2014/07/aquela-que-chamam-apenas-sophia.html>>. Acesso em: 01 mar. 2016.
- DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- MASSUMI, B. Requiem for Our Prospective Dead (Toward a Participatory Critique of Capitalist Power). In: KAUFMAN, E.; HELLER, K. J. (Org.). **Deleuze and Guattari: New Mappings in Politics, Philosophy and Culture**. Minneapolis: University of Minnesota, 1998.
- PASSOS, M. A. Sophia de Mello Breyner Andresen: “Escrevemos poesia para não nos afogarmos no caos...”. **Jornal de Letras, Artes e Idéias**, Lisboa, 16 fev. 1982. Lisboa. Entrevista. Disponível em: <<http://purl.pt/19841/1/galeria/entrevistas/fl/pag1.html>>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- PEREIRA, M. S. Sophia: “Sou uma mistura de Norte e Sul”. **Jornal de Letras, Artes e Idéias**, Lisboa, n. 135, 05 fev. 1985. Lisboa. Literatura. Entrevista. Disponível em: <<http://purl.pt/19841/1/galeria/entrevistas/03.html>>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- QUEIRÓS, Eça de. **A cidade e as serras**. São Paulo: Ática, 2012.
- RISÉRIO, A. **Mulher, casa e cidade**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- SILVEIRA, J. F. Casas de Escrita. In: SILVEIRA, J. F. **Escrever a casa portuguesa**.

Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

*Recebido em: 20 maio 2016.*

*Avaliado em: 30 jul. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

#### **Como referenciar este artigo científico:**

NASCIMENTO, S. S. Casa e cidade: espaços afetivos na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 111-128, dez. 2016.

---

NASCIMENTO, S. S. Casa e cidade: espaços afetivos na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 111-128, dez. 2016.

DA ERRÂNCIA AO INENARRÁVEL: uma análise espaço-temporal da obra  
“Caim”, de José Saramago

Bruno Henrique Muniz SOUZA<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo procura analisar a estrutura formal do romance **Caim**, de José Saramago (2008), pelo viés das Teorias da Narrativa relacionadas à composição do espaço. Nesse bojo, a pesquisa pretende estabelecer um diálogo entre alguns aspectos da narratologia pós-clássica e as reflexões contemporâneas acerca da concepção de espaço e tempo, tendo em vista o discurso parodístico de releitura de episódios bíblicos constituinte de todo o romance. Por esse prisma, a pesquisa pretende discutir, em diálogo com as teorias sobre o espaço de Massey (2008) e Santos (1988) como o processo de errância da personagem Caim evidencia todo um processo de desconstrução das relações de poder ali encenadas.

**Palavras-Chave:** Tempo. Espaço. Errância.

## 1 CAIM: uma narrativa de desconstrução

Alegria, perguntou a si mesmo, para caim nunca haverá alegria, caim é o que matou o irmão, caim é o que nasceu para ver o inenarrável, caim é o que odeia deus. (SARAMAGO, 2009).

A leitura da obra **Caim**, de José Saramago (2009), apresenta-se de modo desafiador e inquietante, sobretudo se levarmos em consideração toda uma tradição religiosa cristã que permeia a nossa sociedade e matiza boa parte de nossas relações sociais. No transcorrer das páginas do romance, observa-se uma complexa (re)textualização das histórias bíblicas, tomadas não pelo seu viés divino, mas pela perspectiva do humano, explicitando assim, uma gama de paradoxos e contradições constituintes de nossa existência.

Por esse prisma, a tessitura textual da obra de Saramago (2009) em análise possibilita evidenciar como o discurso bíblico construído com base em um estatuto sociocultural de uma “verdade incontestável” é posto em questão, na medida em que, por meio de uma linguagem irônica tão peculiar desse escritor português, a “palavra de Deus” é retirada de sua roupagem religiosa tendo em vista a exposição de suas incongruências

---

<sup>1</sup> Doutorando em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Bolsista da Capes. **E-mail:** brunoespartano23@outlook.com

em relação ao mundo moderno, na qual cenas de provações extremas de fé são entendidas não como uma prova de devoção, mas como fruto dos desígnios e vontades de um deus totalizador e alheio ao sofrimento dos homens. Nesse sentido, a literatura, sobretudo com o surgimento do romance, sempre se destacou como um prolífico palco para a possibilidade dessas outras histórias e trajetórias, antes silenciadas, friccionarem os discursos hegemônicos, focalizando assim, outras visões sobre determinada realidade.

Por esse viés, a presente pesquisa se propôs a analisar a obra **Caim**, de José Saramago (2009) pela perspectiva dos espaços percorridos durante a errância da personagem Caim, tal como uma representação de um movimento de fricção entre a história bíblica hegemônica, portanto, oficial, e as outras histórias e trajetórias (Cf. MASSEY, 2008) das personagens que são desveladas ao longo das cenas enunciativas, demonstrando assim, a pertinência da lente de leitura centralizada no espaço-tempo para a interpretação das relações de poder que são encenadas ao longo de todo o romance.

## 2 ESPAÇOS: histórias e trajetórias em movimento

Andarás errante e perdido pelo mundo[...] (SARAMAGO, 2009).

Uma das lentes de leitura mais pertinentes na leitura de um texto literário é a construção do espaço. Longe de uma categorização estável, definidas a *priori*, tal como um cenário no qual a narrativa acontece, o espaço é construído a partir das diversas relações que são tecidas ao longo das cenas enunciativas presentes no romance. Diante tal cenário, o geógrafo Milton Santos (1988) trabalha o conceito de espaço não como algo fixo ou imutável, mas como um construto composto por objetos artificiais e naturais, preenchidos da vida que os animam e os significam com base nas relações que são tecidas em seu interior. Nas palavras do autor:

O espaço seria um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre estes especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é o resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais. [...] O espaço é igual à paisagem mais a vida nela existente; é a sociedade encaixada na paisagem, a vida que palpita conjuntamente com a materialidade. (SANTOS, 1988, p. 71-73).

Seguindo por essa perspectiva, a teórica Doreen Massey (2008) aborda o espaço

como um conjunto de várias estórias e trajetórias, sempre em construção, sendo fruto das diversas inter-relações que nele são atravessados. Tal concepção dialoga com a dada por Santos (1988), sobretudo por entender o construto espacial como um elemento vivo, significado e simbolizado pelas relações estabelecidas em sua formação. Dessa forma, Massey (2008), em suas proposições iniciais, define:

O espaço como a esfera da possibilidade de existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. [...] reconhecemos o espaço como estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações-entre, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre em processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de estórias-até-agora. (MASSEY, 2008, p. 29).

Essas duas concepções de espaço são importantes para a análise literária, sobretudo por evidenciar a estrutura espacial como algo altamente relacional em que são encenadas as diversas relações entre as personagens representadas. Em última análise, o estudo do espaço possibilita não somente a observação dos discursos hegemônicos e das grandes narrativas que permeiam a nossa sociedade, mas, sobretudo, lança o foco nas pequenas narrativas, surgidas nas histórias e trajetórias das personagens que friccionam e (re)significam a “grande história hegemônica”.

Em conformidade com a categoria de espaço, Massey (2008) aborda ainda a questão do tempo como fundamental para a apreensão do espaço. De acordo com a estudiosa, o tempo (ou temporalidades) representa justamente o movimento, sempre contínuo, da sociedade. Por esse viés, as temporalidades se inscrevem no espaço por meio das inter-relações estabelecidas em um dado momento histórico da sociedade:

Se o tempo se revela como mudança, então o espaço se revela como interação. Neste sentido, o espaço é a dimensão social não no sentido da sociabilidade exclusivamente humana, mas no sentido do envolvimento dentro de uma multiplicidade. Trata-se da esfera da produção contínua e da reconfiguração da heterogeneidade, sob todas as suas formas – diversidade, subordinação, interesses conflitantes. À medida que o debate se desenvolve, o que começa a ser focalizado é o que isso deve trazer à tona: uma política relacional para um espaço relacional. (MASSEY, 2008, p. 97-98).

Ainda no que diz respeito à categoria de tempo, Émile Benveniste (1989) defende que todo o uso da língua se dá no presente da enunciação, chamado por ele de presente

linguístico ou presente da fala. A partir dele que se manifesta a experiência humana do tempo, sendo esse, o eixo organizador do discurso:

O presente linguístico é o fundamento das oposições temporais da língua. Este presente que se desloca com a progressão do discurso, permanecendo presente, constitui a linha de separação entre dois outros momentos engendrados por ele e que são igualmente inerentes ao exercício da fala: o momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo do discurso, deixa de ser presente e deve ser evocado pela memória, e o momento em que o acontecimento não é ainda presente, virá a sê-lo e se manifesta em prospecção. (BENVENISTE, 1989, p. 75).

Tal concepção pode ser entendida em diálogo com as palavras de Santo Agostinho (2001) na medida em que o autor nos mostra que o centro de qualquer discurso humano, inclusive o discurso literário, tem como o seu eixo central o presente, de modo que tanto o passado, quanto o futuro só poderiam ser apreendidos com base em nossa percepção do presente. Nas palavras do filósofo,

Existem na minha alma estas três espécies de tempo e não as vejo em outro lugar: memória presente respeitante às coisas passadas, visão presente respeitante às coisas presentes, expectativa presente respeitante às coisas futuras. Se me permitem dizê-lo, vejo e afirmo três tempos, são três. Diga-se também: os tempos são três, passado, presente e futuro, tal como abusivamente se costuma dizer; diga-se. Pela minha parte, eu não me importo, nem me oponho, nem critico, contanto que se entenda o que se diz: que não existe agora aquilo que está para vir nem aquilo que passou. Poucas são as coisas que exprimimos com propriedade, muitas as que referimos sem propriedade, mas entende-se o que queremos dizer. (AGOSTINHO, 2001, p. 117).

Tais características espaço-temporais podem ser vistas em **Caim**, sobretudo se considerarmos o percurso errante das personagens ao longo do romance, transitando, em um movimento de desconstrução, pelas histórias pertencentes ao Velho Testamento, recontando-as não pelo olhar divino presente na narrativa bíblica original, mas pelo viés do humano, com a forma irônica e ácida já característica do autor. Nessa análise, optei em focalizar três espaços que julgo importantes ao longo da narrativa e que possuem fortemente esse caráter de desconstrução: o **Jardim do Éden**, o **palácio de Lilith** e o **espaço dos desertos** que servem de caminho ao longo da errância de Caim.

## 2.1 Jardim do Éden: um espaço da solidão

Tal como na narrativa bíblica do Velho Testamento, o primeiro espaço construído

no romance de Saramago (2009) é o **Jardim do Éden**<sup>2</sup>. Em Gênesis 2: 6-10 (BÍBLIA, 2014), pode ser observado como a primeira morada de Adão e Eva é composta por um ambiente campestre, semelhante a um presente de Deus, destinado aos primeiros ancestrais da recém criada raça humana:

**6** mas subia da terra um vapor que regava toda a sua superfície. **7** O Senhor Deus formou, pois, o homem do barro da terra, e inspirou-lhe nas narinas o sopro da vida e o homem se tornou vivente. **8** Ora, o Senhor Deus tinha plantado um jardim no Éden, do lado do oriente, e colocou nele o homem que havia criado. **9** O Senhor Deus fez brotar da terra toda a sorte de árvores de aspecto agradável, e de frutos bons para comer; e a árvore da vida no meio do jardim, e a árvore da ciência da bem e do mal. **10** Um rio saía do Éden para regar o jardim, e dividia-se em seguida em quatro braços. (BÍBLIA, 2014, p. 50).

Neste excerto é possível notar como o texto bíblico enfatiza o tom benevolente de Deus ao destacar as características espaciais agradáveis do Jardim do Éden, sendo um ambiente arborizado, com boa e farta alimentação, enfim, um lugar repleto da graça divina, morada na qual Adão possui todos os seus desejos e vontades saciados.

Por outro lado, a recriação do Jardim do Éden encontrada em **Caim** possui uma drástica mudança de tom, oriunda da alteração da perspectiva em que se conta a história em relação ao seu correlato bíblico. Enquanto a perspectiva da narrativa religiosa reside no poder e na bênção de Deus, tal como um Pai bondoso para Adão, a construção espacial do Éden encenada no romance realça um cenário de abandono por parte da figura de Deus, de modo a escancarar, de forma bastante irônica, a ausência de Deus sob a ótica de Adão:

O que não pode ser deixado **sem** imediata referência é o profundo aborrecimento que foram tantos anos **sem** vizinhos, **sem** distrações, **sem** uma criança gatinhando entre a cozinha e o salão, **sem** outras visitas que as do senhor, e mesmo essas pouquíssimas e breves, espaçadas por longos períodos de ausência [...] imaginemos que pouco haverá **faltado** para que **os solitários ocupantes do paraíso terrestre** se vissem a si mesmos como **uns pobres órfãos, abandonados na floresta do universo** (SARAMAGO, 2009, p. 11, grifos nossos).

Pode-se verificar como o paraíso terrestre é resignificado em um **espaço de solidão** e **de abandono**, fato que pode ser evidenciado, inclusive, pela quantidade de signos cujo campo semântico remete, de alguma forma, a ausência

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que as expressões (lugares, nomes de personagens, etc.) reproduzidas do livro em análise foram transcritas tal como grafadas no romance de Saramago (2009), respeitando assim, a proposta textual empreendida pelo autor de corrosão e de ruptura em relação à normatização gramatical do português de Portugal.

(“sem”/“faltado”/“órfãos”/“abandonados”). O Pai bondoso cede lugar a um pai que pouco se manifesta aos filhos/criação, sendo tal movimento, a tônica das cenas no Jardim do Éden. Centrada na figura dos agentes envolvidos em seu processo de tessitura textual, o novo Jardim do Éden surge como uma história diferente daquela institucionalizada pela doutrina cristã, para, com isso, realçar o processo pretendido pelo autor de desconstruir a narrativa hegemônica da criação.

Em outras passagens do romance, percebe-se como o fato de o Jardim do Éden possuir o fruto proibido (semelhante ao espaço bíblico encontrado em Gênesis, capítulo 3) é interpretado como algo depreciativo, de modo a ressaltar o paradoxo presente no desejo/ordens de Deus. Na **Bíblia**, grosso modo, a transgressão de Adão e Eva ao comerem o fruto proibido não pode ser imputada à vontade de Deus, mas a uma grave desobediência dos humanos, graças à influência da maldade personificada na figura da serpente.

Já no romance, a culpa pela transgressão não poderia recair sobre Adão e Eva (o que não impediu, de forma semelhante ao texto bíblico, o peso da punição), mas, sim, sobre a imprevidência divina, visto que, de acordo com os argumentos do narrador

Em segundo lugar, brada aos céus a imprevidência do senhor, que se realmente não queria que lhe comessem do tal fruto, remédio fácil teria, bastaria não ter plantado a árvore, ou ir pô-la em noutro sítio, ou rodeá-la por uma cerca de arame farpado. (SARAMAGO, 2009, p. 13).

De modo notavelmente irônico e risível, o mito da providência divina é desmanchado com base em um discurso calcado em um pensamento lógico em detrimento de uma premissa puramente religiosa que se disseminou em nossa cultura: “Deus tudo sabe!”. Nesse sentido, o espaço do Jardim do Éden bíblico, calcado na uníssona voz de um Deus todo poderoso, apresenta uma roupagem bem diferente no romance, dada a sua perspectiva estar arraigada na visão do humano em detrimento do tom religioso da narrativa cristã. Assim, através da capacidade humana de questionar (adquirida por meio da linguagem, como encenado nas duas obras), as histórias das personagens, antes silenciadas, podem ser ouvidas por intermédio da tensão gerada na grande narrativa bíblica.

## 2.2 Lilith: da luxúria ao sagrado

Um segundo espaço significativo ao longo da narrativa é o espaço do palácio de



Lilith. Localizado na terra de Nod, ou terra dos errantes, esse palácio suntuoso é a morada de Lilith e seu marido, Noah, rei daquelas terras. A terra de Nod, tal como no texto bíblico, é o primeiro lugar para onde Caim vaga após a condenação de deus. No entanto, o texto bíblico não menciona nada além desse dado acerca do lugar:

**15** E o senhor respondeu-lhe: “Não! Mas aquele que matar Caim será punido sete vezes”. Então o Senhor pôs em Caim um sinal para que, se alguém o encontrasse, não o matasse.

**16** Caim retirou-se da presença do Senhor, e foi habitar na região de Nod, ao oriente do Éden.

**17** Caim conheceu sua mulher. Ela concebeu e deu à luz Henoc. E construiu uma cidade, à qual pôs o nome de seu filho Henoc. (BÍBLIA, 2014, p. 52).

Como visto acima, não temos nenhuma referência material sobre o espaço da terra de Nod, apenas a menção da geração de Caim após o exílio. Além disso, esse é o último episódio bíblico envolvendo Caim, dado que a sua saga não é mais referenciada em nenhuma outra parte do Velho Testamento. Entretanto, o romance de Saramago (2009) reserva uma atenção significativa à construção desse espaço, sobretudo, no que tange a relação entre Caim e Lilith.

Lilith é uma personagem que gera certa controvérsia nas discussões em torno das temáticas bíblicas, embora não encontremos nenhuma referência direta a ela nos textos sagrados cristãos. Por outro lado, a bíblia gnóstica apresenta a figura de Lilith como uma das esposas de Adão. A mais conhecida, Eva, fora feita da costela de Adão, enquanto Lilith, cujo nome vem do sumério *lulu*, que significa ‘libertinagem’, teria sido feita da mesma argila da qual Deus moldou e deu vida a Adão. Segundo a tradição gnóstica, Lilith, movida por luxúria e orgulho, havia se cansado de sua inferioridade perante Adão, simbolizada pela sua posição abaixo de seu marido durante as relações sexuais. Em sua concepção, como haviam sido feitos da mesma forma/material, eles deveriam ter os direitos iguais e desfrutar dos mesmos privilégios. No entanto, o seu pedido não foi atendido por Deus, causando a sua rebeldia e fuga do paraíso. Desde então, Lilith é frequentemente representada como um demônio de luxúria e relações sexuais com ambos os sexos.

Como dito anteriormente, embora Lilith não faça parte da Bíblia Sagrada, no romance em análise ela torna-se uma personagem muito representativa da superioridade feminina, em detrimento da posição dos homens que a rodeiam. Por esse viés, o tom funesto e pernicioso presente nas narrativas gnósticas cede lugar a um tom de sacralidade

e poder, possibilitando uma completa releitura de seus espaços através da perspectiva adotada na obra de Saramago (2009):

A escrava tinha se retirado, estavam sós. Lilith lançou ao homem um olhar apreciador, pareceu gostar do que via e finalmente disse. Estarás sempre nesta antecâmara, de dia e de noite, tens ali o teu catre e um banco para te sentares, serás, até que eu mude de ideias, o meu porteiro. [...] Caim dá voltas à vida na sua cabeça e não lhe encontra explicação, veja-se esta mulher que, não obstante estar enferma de desejo, como é fácil perceber, se compraz em ir adiando o momento da entrega, palavra por outro lado altamente inadequada, porque lilith, quando finalmente abrir as pernas para se deixar penetrar, não estará a entregar-se, mas sim a tratar de devorar o homem a quem disse, Entra. (SARAMAGO, 2009, p. 56-59).

Nesse trecho, a primeira vista, nota-se um teor de luxúria e poder muito próximos dos vistos na bíblia gnóstica. Com efeito, apesar de ser casada com Noah, Lilith não demonstra se importar em receber outros homens em seu luxuoso quarto. Nas terras de Nod, a infidelidade de Lilith era largamente exposta, assim como, a sua relação de poder no local; afinal, quem mandava no palácio era ela, e não o rei Noah. Contudo, longe de ser um espaço reservado às relações abjetas, o quarto da personagem configura-se de maneira completamente resignificada no prosseguimento do romance:

Conduzido por elas a um quarto em separado, caim foi despido e logo lavado dos pés a cabeça com água tépida. O contacto insistente e minucioso das mãos das mulheres provocou-lhe uma erecção que não pode reprimir, supondo que tal proeza seria possível. [...] O resultado, vistas as circunstâncias, era mais do que previsível, o homem ejaculou de repente, em jorros sucessivos que, ajoelhadas como estavam, as escravas receberam na cara e na boca. (SARAMAGO, 2009, p. 54).

Em outra passagem, nota-se como os instantes em que ocorrem as relações sexuais também são resignificadas neste novo espaço:

Aplicado, caim esforçou-se sobre o corpo dela, perplexo por aqueles desgarros de movimentos e vozes, mas, ao mesmo tempo, um outro caim que não era ele observava o quadro com curiosidade, quase com frieza, a agitação irreprimível dos membros, as contorções do corpo dela e do seu próprio corpo, as posturas que a cópula, ela mesma, solicitava ou impunha, até o ápice dos orgasmos. [...] Lilith era insaciável, as forças de caim pareciam inesgotáveis, insignificante, quase nulo, o intervalo entre as duas erecções e respectivas ejaculações, bem poderia dizer-se que estavam, um e outro, no paraíso do alá que há-de ser. (SARAMAGO, 2009, p. 60-61).

Mesmo sendo mantidas as cenas de sexo explícito, em uma provável alusão ao

retorno à animalidade das pulsões sexuais humanas, constata-se como a mudança de perspectiva se concretiza na transformação de um tom exclusivamente de luxúria, para uma nova nuance, que é a do prazer e do autoconhecimento do corpo. Como visto no primeiro trecho, a exigência de um elaborado ritual de limpeza para Caim ter permissão para adentrar no ambiente do quarto de Lilith já indicia uma espécie de sacralização daquele espaço, tendo em vista as relações ali estabelecidas. Assim, por meio de um viés irônico típico da literatura de Saramago, nota-se como o único ambiente verdadeiramente sagrado ao longo do romance encontra-se alicerçado em relações humanas calcadas no prazer e no gozo, de modo a realçar a sacralidade inerente do próprio conhecimento da natureza humana.

### 2.3 Errância: um espaço em percurso

Outro espaço muito representativo e enigmático que perpassa a obra como um todo é o espaço da errância de Caim. Como já mencionado, a Bíblia não relata o caminho que Caim percorre durante o seu exílio, limitando-se a dizer apenas o local de sua chegada após a sua punição designada por Deus. Esse é um aspecto radicalmente oposto se comparado ao texto romanesco em análise, visto que o percurso de exílio de Caim é fundamental para a tessitura da narrativa construída por Saramago (2009). Ao contrário do texto bíblico, Caim não se torna um errante em seu próprio tempo e espaço, mas um errante de **presentes** (como será abordado no tópico seguinte) por entre as **histórias** do Velho Testamento. Ao migrar, involuntária e aleatoriamente, por essas histórias, nos é apresentada uma recorrência de um dado trajeto bem delimitado espacialmente:

Tinha (caim) de encontrar algo para comer, ou então **acabaria prostrado neste deserto**, em poucos dias reduzido à ossamenta, que disso se encarregaria **as aves carnívoras ou alguma matilha de cães asselvajados** que até agora ainda não se tinham manifestado. **Estava porém escrito que a vida de caim não se acabaria aqui, sobretudo porque não teria valido a pena que o senhor tivesse perdido tanto tempo a amaldiçoá-lo se era para vir morrer neste páramo.** O aviso veio de baixo dos fatigados pés que haviam tardado a perceber **que o chão que pisavam era já outro, despido de vegetação, sem ervas ou cardos que embaraçassem o andar**, sem saber como nem quando, **tinha achado um caminho.** (SARAMAGO, 2009, p. 43-44, grifos nossos).

Em **todos** os caminhos percorridos por Caim entre as histórias do Velho Testamento, pode ser encontrado um cenário muito semelhante ao visto no trecho acima.

Temos um espaço desértico, de paisagem desolada, e com o caminho repleto de cardos e ervas. Tal descrição não me parece aleatória, na medida em que a própria **Bíblia**, em Gênesis, capítulo 3, versículos de 17 a 19, apresenta o mesmo caminho de cardos e espinhos como pertencente à punição de Adão e Eva por terem comido o fruto proibido. Por esse prisma, a punição do casal seria, portanto, não somente pela desobediência, mas por terem comido da árvore do conhecimento do bem e do mal.

Mediante tal cenário, pode-se inferir que, enquanto no texto bíblico tal caminho representa uma punição, no romance de Saramago (2009) ele pode representar o caminho duro e tortuoso percorrido por Caim em busca do verdadeiro conhecimento. Sendo assim, o romance parece encenar, por intermédio das histórias e trajetórias das personagens em questão, um processo de (re)conhecimento da própria condição humana de Caim, de modo que, mesmo permeado de paradoxos inerentes a nossa natureza, esse discurso errante de Caim, questionador em sua essência, faz com que a sua jornada conquiste um estatuto tão sacralizado quanto as narrativas bíblicas por ele desconstruídas.

### 3 TEMPO: historias que se presentificam

[...] entender-nos-íamos melhor se lhe chamássemos outro presente, porque a terra é a mesma, sim, mas os presentes dela vão variando (SARAMAGO, 2009).

Como discutido brevemente no início deste trabalho, uma categoria muito importante para a análise do texto literário é a categoria de tempo. No romance em análise, constata-se como o eixo norteador das cenas representadas é efetuada no presente, de modo a temporalizar as relações estabelecidas em um determinado espaço através de suas temporalidades. Desta forma, a errância de Caim pela terra após o assassinato de Abel não é efetuada apenas entre os espaços presentes nos textos antigos, mas por boa parte dos tempos encontrados nas narrativas bíblicas do “Velho Testamento”, chamados, na tessitura romanesca, de outros presentes. Nas palavras do narrador,

Então estamos no futuro, perguntamos nós, é que temos visto por aí uns filmes que tratam do assunto, e uns livros também. Sim, essa é a fórmula comum para explicar algo como o que aqui aparece ter sucedido, o futuro, dizemos nós, e respiramos tranquilos, já lhe pusemos o rótulo, a etiqueta, mas, em nossa opinião, entender-nos-íamos melhor se lhe chamássemos outro presente, porque a terra é a mesma, sim, mas os presentes dela vão variando, uns são presentes passados, outros presentes por vir, é simples, qualquer pessoa perceberá. (SARAMAGO, 2009, p. 77).

Ao caminhar por esses “outros presentes”, Caim não conhece as histórias retratadas no “Velho Testamento” apenas como um ouvinte distante de tais relatos, pois ele as presentifica através de sua experiência. Com efeito, o processo de errância de Caim pelos tempos e espaços possibilita, inclusive, uma nova forma de apreensão dos espaços previamente conhecidos nas antigas narrativas bíblicas. Não por acaso, Paul Ricoeur (1997) se apropria justamente dos conceitos de **espaço de experiência** e **horizonte de expectativa** para refletir sobre os modos de assimilação do tempo histórico pelos sujeitos, tendo em vista a focalização da transitoriedade e mobilidade das representações espaciais em virtude das relações estabelecidas entre sujeitos e espaço(s). Segundo o filósofo, o termo experiência, da palavra alemã *Erfahrung*, carrega em seu cerne a amplitude de representar tanto uma vivência individual do sujeito, quanto um conhecimento transmitido através das gerações, caracterizada por uma estranheza superada e transformada em um *habitus*. Já o termo espaço evoca justamente a possibilidade de múltiplos percursos e itinerários, por meio de um construto movediço e transitório, em detrimento de uma visão tradicional como algo constante e preso a um determinado contexto cronológico-social.

Do mesmo modo, Ricoeur (1997) define como horizonte de expectativa as inúmeras potencialidades que interferem na compreensão do presente por cada sujeito. Dito de outra forma, todas as manifestações individuais ou coletivas em relação ao futuro já se apresentariam inscritas no próprio presente, por meio da experiência de cada indivíduo. Diante disso, Ricoeur (1997) defende que o horizonte de expectativa seria o processo representado pelo futuro-tornado-presente (*vergegenwärtigte Zukunft*), aludindo para a possibilidade de um “ainda-não”. Sendo assim,

considerar as categorias de horizonte de expectativa e de espaço de experiência como autênticos transcendentais a serviço do pensamento da história reside na própria variabilidade dos investimentos que elas autorizam, conforme as épocas. Seu estatuto meta-histórico implica que elas sirvam de indicadores para as variações que afetam a temporalidade da história. Por essa razão, a relação entre o horizonte de expectativa e o espaço de experiência é ela própria uma relação variável (RICOEUR, 1997, p. 369).

Por esse prisma, o processo de “ir” e “vir” entre os espaços do “Velho Testamento” possibilita que, por meio das experiências dessas várias temporalidades inscritas no espaço, a personagem Caim vivencie essas grandes narrativas religiosas de modo a fazer ouvir as outras vozes inaudíveis dentro da perspectiva mítica. Dessa forma, o romance de Saramago (2009), através dessas outras trajetórias e histórias, fricciona e (re)significa as

histórias hegemônicas presentes na mitologia cristã, afinal, Caim, descrito como aquele que odeia deus (cf. SARAMAGO, 2009, p. 149), possui o espírito (romanesco!) de contestação a qualquer resposta pronta, visão essa, solidificada por sua experiência como errante. Um exemplo de tal asserção pode ser visto na comparação entre os relatos do cerco de Jericó presente na Bíblia,

**18** Mas guardai-vos de tocar no que é votado ao interdito. Se tomardes algo do que foi anatematizado, atraireis o interdito sobre o acampamento de Israel, o que seria uma catástrofe. **19** Toda a prata, todo ouro e todos os objetos de bronze e de ferro serão consagrados ao Senhor e farão parte do seu tesouro. (BÍBLIA, 2014, p. 258).

Descrita de forma ressignificada no romance:

Quando caim pôde finalmente entrar na cidade, a prostituta raab tinha desaparecido com toda a família, posta em segurança como retribuição **pela ajuda que ela havia dado ao senhor escondendo em sua casa os dois espíões que josué fizera entrar em Jericó**. [...] os soldados de josué lançaram fogo à cidade e queimaram tudo o que lá havia, **à exceção da prata, do ouro, do bronze e do ferro que, como de costume, foram levados para o tesouro do senhor**. (SARAMAGO, 2009, p. 111, grifos nossos).

No episódio de cerco e tomada de Jericó, o tom bíblico é milagroso e exalta o poder daqueles que confiam na força de Deus. Tal relato é reforçado, sobretudo, pela descrição dos objetos de valor referentes à conquista da cidade que são consagrados ao Senhor. Já no romance de Saramago (2009), temos a perspectiva daqueles que estiveram na cidade, fazendo com que a vitória, outrora milagrosa, fosse vista como um massacre praticado por deus, e que a ele, como a qualquer ditador, era reservado os despojos de guerra.

Outro aspecto relevante com relação ao tempo se dá na questão dos anacronismos linguísticos que aparecem ao longo do romance. Ao contar as histórias bíblicas, a fala do narrador remonta a expressões que não condizem com o tempo (ou o tom) de tais histórias. Vejamos dois exemplos, o primeiro, referente ao castigo imposto à Eva:

(Fala de eva ao querubim sobre castigo de deus) [...] comemos ervas, como o senhor prometeu, e temos **diarreias**. **Diarreias**, que é isso, perguntou o querubim, Também se lhes pode chamar **caganeiras**, o vocabulário que o senhor nos ensinou dá pra tudo, **ter diarreia, ou caganeira, se gostares mais desta palavra, significa que não consegues reter a merda que levas dentro de ti** (SARAMAGO, 2009, p. 25, grifos nossos).

Em seguida, o relato da intervenção de Caim no episódio do sacrifício de isaque:

Não, não era certo, caim não é nenhum anjo, anjo é este que acabou de pousar com **um grande ruído de asas** e que começou a declamar **como um actor que tivesse ouvido finalmente a sua deixa** [...] O anjo fez cara de contrição, Sinto muito ter chegado atrasado, mas a culpa não foi minha, **quando vinha para cá surgiu-me um problema mecânico na asa direita, não sincronizava com a esquerda**. (SARAMAGO, 2009, p. 80, grifos nossos).

Nos trechos em destaque, observa-se como termos contemporâneos (problemas mecânicos/diarreias/deixa/caganeiras) são usados para desmitificar as cenas bíblicas através de um tom que beira o risível. Tal estratégia temporal perpassa o texto como um todo, servindo como uma estratégia importante no que diz respeito ao plano formal do romance, ao evidenciar ainda mais o deslocamento temporal/experiencial das histórias bíblicas sacralizadas, para um tom próximo do jocoso, e, conseqüentemente, mais próximo do humano.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: romance, conjunto de (outras) histórias

A história acabou, não haverá nada mais que contar. (SARAMAGO, 2009).

Ao chegar ao final deste breve, mas desafiador, percurso analítico da obra **Caim**, a presente pesquisa pode constatar o modo como as categorias de tempo e espaço, emolduradas pelo gênero romanesco, foram uma peça importante para a desconstrução dos textos bíblicos presentes na proposta textual do romance.

Notou-se como a errância de Caim pelo espaço e tempo proporcionaram um conhecimento além da grande história mítico-cristã contada na Bíblia, tendo em vista as relações que são estabelecidas em cada espaço da narrativa, assim como, no presente da experiência na qual todas as histórias do romance são contadas de acordo com a perspectiva empregada na feitura da obra: a busca humana pela verdadeira “essência” do “senhor, também conhecido como deus” (SARAMAGO, 2009, p. 9), o que culmina na descoberta da própria natureza humana, repleta de paradoxos tão constitutivos da nossa existência.

Tal como uma voz romanesca, Caim é capaz de trazer essas outras histórias, essas outras narrativas que são esquecidas ou abafadas pelo senso comum, histórias essas, intimamente ligadas à construção do espaço e do tempo como defendido ao longo deste breve trabalho. Obviamente, não caberia aqui qualquer juízo de valor em relação ao tom

com o qual o romance é construído, principalmente no que diz respeito às estratégias autorais que muitas vezes beiram a dicotomias como bem e mal; certo e errado ou divino e humano. No entanto, mais do que condenar ou absolver tais construções, me interessou aqui analisar, literariamente, como o romance se constituiu por meio de um discurso que destoa, sendo questionador em sua essência, e personificado no caminho e na errância daquele que fora condenado por Deus, e que o odeia desde então, tal como uma voz que ecoa e causa um ruído romanesco na história hegemônica.

***DA ERRÂNCIA AO INENARRÁVEL: an analysis of the Jose Saramago's novel***

**ABSTRACT**

*This paper aims to analyze the formal structure of the novel **Cain**, by Jose Saramago (2008), through the Theories of Narrative related to the composition of space. Thus, this research intends to establish a dialogue between some aspects of post-classical narratology and the contemporary reflections about the conceptions of space and time, in view of the parodic speech retelling of biblical episodes constituent of the whole novel. From this perspective, the research seeks to discuss with the theories of space by Massey (2008) and Santos (1988), how the wandering process of the character can show a process of deconstruction of power relations that there is staged.*

**Keywords:** *Time. Space. Wanderings.*

**REFERÊNCIAS:**

AGOSTINHO, S. **Confissões, livros VII X e XI**. Tradução de Arnaldo do Espírito Santo et al. Covilhã: Universidade da Beira interior, 2008.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Bernadini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

BENVENISTE, É. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.

BÍBLIA. Tradução dos originais grego, hebraico e aramaico mediante a versão dos Monges Beneditinos de Maredsous (Bélgica). São Paulo: Ave Maria, 2014.

GNOSISONLINE. **Lilith: A Lua Negra**. Disponível em: <<http://www.gnosisonline.org/textos-especiais/lilith-a-lua-negra/>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

MASSEY, D. B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução de Hilda



Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Tomo III. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SARAMAGO, José. **Caim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

*Recebido em: 31 maio 2016.*

*Avaliado em: 27 set. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

#### **Como referenciar este artigo científico:**

SOUZA, Bruno Henrique Muniz. Da errância ao inenarrável: uma análise espaço-temporal da obra “Caim”, de José Saramago. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 129-143, dez. 2016.

FOGOS DE MEMÓRIAS EM “A VENDEDORA DE FÓSFOROS”, DE  
ADRIANA LUNARDI

João Pedro Wizniewsky AMARAL<sup>1</sup>

## RESUMO

**A Vendedora de Fósforos** é um romance contemporâneo de Adriana Lunardi, publicado em 2011. Partindo do pressuposto que a memória é o elemento estruturante do romance, o objetivo desse estudo é analisar como a representação de memórias aparece na narrativa, além de discutir como e por que os rastros de memória são representados a partir das lembranças da protagonista. A metodologia empregada nessa pesquisa foi a análise estruturalista do romance, focando nos seis elementos da narrativa (enredo, narrador, ponto de vista, personagens, tempo e espaço). Como base teórica, foram usados textos de autores que problematizam memória e representação aplicados à literatura. Com este estudo, observou-se que a memória se faz presente em todos os aspectos da narrativa, principalmente no ponto de vista do romance, pois este engloba também voz do narrador e da protagonista. Os vestígios de memória também são representados em elementos formais como a apresentação da narrativa, bem como o seu dinamismo, remetendo a flashes de memória.

**Palavras-chave:** Memória. Literatura brasileira. Literatura contemporânea.

## 1 A APRESENTAÇÃO ESTÉTICA DO CALOR DA OBRA

A obra **A Vendedora de Fósforos**, de Adriana Lunardi, é um romance brasileiro contemporâneo escrito a partir de duas narrativas, sob o ponto de vista da mesma personagem. No entanto, em uma o narrador é a protagonista adulta e na outra o narrador é a protagonista em sua infância. Nesta última narrativa, a composição dá-se a partir de flashes de memórias de infância da narradora/protagonista.

Publicado em 2011, o romance **A Vendedora de Fósforos** possui vários aspectos que permitem encaixá-lo na fase do romance contemporâneo, tanto quanto à forma quanto ao conteúdo. O dinamismo da forma, subversão na pontuação, ironia e intertextualidade são pontos que diferenciam essa obra de um romance moderno, por exemplo, em que há um rigor estético e formal na apresentação da obra. O próprio título é uma referência intertextual do conto dinamarquês de Andersen, em que uma pobre menina vende fósforos, em uma fria véspera de ano novo. Cada fósforo que ela acende revigora uma

---

<sup>1</sup> Mestrando em Literatura, Comparatismo e Crítica Social pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: shuaum@gmail.com

lembrança. Aliás, lembranças é o que relaciona esses dois textos, pois o romance de Lunardi (2011) está sedimentado a partir de memórias da protagonista.

Além do título, a intertextualidade, uma típica característica do romance contemporâneo, pode ser percebida ao longo da narrativa com referências a Machado de Assis e Zelda Fitzgerald, por exemplo. Já quanto à forma, nota-se que nos diálogos não há a pontuação usual: não há travessões para iniciar ou descrever atos de fala, por exemplo.

O caráter contemporâneo da obra (mescla de narrativas), projeta-se no âmbito da classificação da obra enquanto gênero literário. **A Vendedora de Fósforos** tem como narrador em primeira pessoa a personagem principal, que vai evoluindo a partir das experiências vividas, mesmo que sejam a partir de representações da memória e isso é passível de classificação no gênero romance de formação. Contudo, a forma dessa obra descobre potencialidades evolutivas do romance de formação, que, por estar vinculado ao realismo, parece ser concreto e fechado. Portanto, **A Vendedora de Fósforos** pode ser classificado como um romance de formação contemporâneo, em um texto baseado na memória com experimentações e subversão quanto à forma e ao conteúdo

Partindo do pressuposto que a memória é o elemento estruturante do romance de formação, neste artigo é analisada como a representação das memórias aparece nos elementos da narrativa **A Vendedora de Fósforos**. Nos próximos tópicos são apresentadas, então, a análise dos seis elementos da narrativa (enredo, narrador, ponto de vista, personagens, tempo e espaço) a partir da influência da memória da protagonista e também a problematização dessa mancha ou rastro que a memória deixa nessa obra acerca das discussões de teorias sobre representações e sobre literatura.

## 2 VESTÍGIOS DE MEMÓRIAS NA ESTRUTURA NARRATIVA

A partir dos seis elementos da narrativas (enredo, narrador, ponto de vista, personagens, tempo e espaço) farei uma análise de como as memórias são utilizadas como fatores estruturantes na composição da obra. A memória, além desses elementos, também é usada como um elemento para-textual. O prefácio da obra diz: “Escreverei as lembranças de minha irmã para falar de mim com mais verdade” (LUNARDI, 2011, p. 5). Ora, ao ser cordial com o leitor, avisando que a obra é escrita a partir de lembranças, torna-se evidente a importância das memórias na narrativa.

Além do mais, esse prefácio ironiza a própria noção de experiência pressuposta na

narrativa de lembranças. Como pode-se escrever sobre as experiências de outro alguém, se elas são individuais e intransferíveis? A ironia inicial, característica das obras contemporâneas, é um “abre as portas” para inovações e experimentações que aparecem em relação ao conteúdo e à forma na obra em questão.

## 2.1 Enredo

No romance de formação, o fio condutor do enredo é a evolução da protagonista a partir de suas experiências vivenciadas. O enredo de **A Vendedora de Fósforos** confirma esse conceito, mas adiciona um elemento inovador: a obra mescla duas narrativas. Uma delas se passa quando a protagonista é adulta e recebe um telefonema dizendo que sua irmã está internada por causa de outra tentativa de suicídio. A outra narrativa é composta a partir de chamadas de memórias de sua infância e juventude. Elas aparecem avulsas e separadas por capítulos sem números nem nomes. Essa segunda narrativa são memórias que abordam dramas cotidianos e se passam em contextos comuns (casa, escola, rua, cinema), tratando de problemas que dizem respeito às relações interpessoais e pessoais, principalmente dentro de um núcleo familiar.

O que pode ser considerado uma inovação no enredo é a não linearidade da trama. Apesar de haver uma divisão por capítulos, não há um indício prévio de se o capítulo seguinte será a narrativa da vida adulta ou a narrativa das memórias de infância. Além do mais, no fim do livro, a protagonista decide escrever as suas memórias (ou seriam as memórias da irmã?), como forma de registro escrito. Ou seja, há aí a ironia de escrever as memórias sobre escrever memórias no fim do livro, o que pode configurar as duas narrativas (adulta e juvenil) como narrativas baseadas na memória.

Mas por que essa necessidade de escrever as memórias, se a experiência já existiu? Inclusive em um trecho da obra, a protagonista afirma que “tudo muda depois que se experimenta” (LUNARDI, 2011, p. 9).

Provavelmente a resposta a essa pergunta é o fato de, ao trazer as memórias à lembrança, estamos construindo um conhecer, a partir das experiências já vividas. Além do mais, por um viés mais histórico e sociológico, essa necessidade de documentar a memória é histórica, e se dá principalmente na forma escrita. A própria história é ligada à escrita, pois o que havia antes da escrita era a pré-história.

Naturalmente, a tarefa histórica repousa inteiramente sobre a escrita, como indica o papel desempenhado pelos testemunhos escritos dos nossos arquivos: ousamos inclusive ligar a origem da história à da escrita. Mas a história gera novas espécies de escrita: livros e artigos, conjunto de cartas, de imagens, de fotos, pode instruir a memória. (RICOEUR, 2003, p. 5).

A partir dessa ideia, pode-se dizer que a necessidade de escrita, apontada pela protagonista funciona no enredo como uma organização de vestígios de memória para construir autoconhecimento. O processo de olhar para o passado é uma construção do presente. E em relação às características contemporâneas do enredo, pode-se considerar justamente a forma inovadora de apresentar as memórias nesse gênero: um romance de formação pós-moderno, em que as experiências são recriadas a partir da memória coletiva (a irmã às vezes torna-se a protagonista).

Pode-se ainda relacionar o título com a forma como as memórias são apresentadas na obra. De forma abrupta, desconexas, momentos aleatórios e fugazes, as memórias são apresentadas como uma chama de um fósforo. Tal qual a protagonista do conto dinamarquês **A Pequena Vendedora de Fósforos**, a protagonista da obra de Adriana Lunardi tem uma narrativa fundada em flashes de memórias.

Outro aspecto relevante para se analisar no enredo é o simbolismo da chama/fogo de memória ao longo da narrativa. O fogo e a chama significam de mudanças no plano químico. Assim, as memórias podem ser consideradas mudanças, por mais paradoxal que isso pareça. A noção de mudança permeia toda a narrativa, desde as inúmeras mudanças de cidade (e, conseqüentemente, de escola, de casa e de amigos), mudança de rotina e hábitos, mudança nas relações pessoais, mudanças de nome das coisas e pessoas. Então, as memórias funcionam no enredo de **A Vendedora de Fósforos** bem como a literatura, como uma instância de registro para percebermos e aprendermos com as mudanças que ocorrem conosco ou com o mundo ao nosso redor.

## 2.2 Narrador

O narrador do romance **A Vendedora de Fósforos** é claramente autodiegético, como na maioria das obras autoficcionais. O narrador (em primeira pessoa) é a protagonista da história tanto na narrativa da personagem adulta como na narrativa da infância. No entanto, como avisado previamente no prefácio, usa-se a incomum estratégia de mudança de narrador para tentar expor as memórias da irmã. Em determinadas partes

da narrativa, não dá para saber se o narrador é a própria protagonista ou sua irmã. No trecho a seguir, há uma ambiguidade na noção de quem é o narrador e quem é a irmã. “Mana é você ou eu?, pensei em perguntar, mas achei que ela levaria tempo demais para esclarecer.” (LUNARDI, 2011, p. 22).

Inclusive, em alguns parágrafos há uma troca de narrador, como pode ser visto no trecho a seguir:

No visor do telefone encontro cinco chamadas perdidas, todas de Max. Quando nos conhecemos, eles já não estavam juntos havia mais de dois anos. O que não quis dizer nada. O tempo não contava, não conta, para ela. E eu não podia pedir perdão por aquilo, nunca pedi. A nossa desgraça, mana era querer o mesmo. Um mal da nossa descendência. Não importava quem chegasse primeiro, eu tinha a vantagem de ser mais velha. Fiquei com o que era meu e também com o que planejei para a minha irmã. Sendo as duas, não sobrou quase nada para ela. (LUNARDI, 2011 p. 182-183)

No início excerto anterior, falava-se de Max, o marido da protagonista, mas a partir do segundo parágrafo a irmã tornou-se a narradora e passou comentar a relação de Max com a irmã. A troca de narradora também é evidenciada ao afirmar que ela era a irmã mais velha. Ainda, no fim do trecho, há uma ideia de fusão das duas vozes narrativas, como se as irmãs narradoras fossem uma pessoa só.

As memórias funcionam, por isso, no narrador de **A Vendedora de Fósforos** como uma voz plural para a construção de realidade. O narrador é usado para juntar rastros de memórias ligadas ao passado como um processo de criação de um presente coletivo. Gagnebin (2002) afirma que

O detetive, o arqueólogo e o psicanalista, esses primos menos distantes do que pode parecer à primeira vista, devem decifrar não só o rastro na sua singularidade concreta, mas também tentar adivinhar o processo, muitas vezes violento de sua produção involuntária. Rigorosamente falando, rastros não são criados – como o são outros signos culturais e linguísticos –, mas, sim, deixados ou esquecidos. (GAGNEBIN, 2002, p. 129-130).

Portanto, pode-se relacionar o narrador como um detetive, um arqueólogo ou um psicanalista do exemplo acima, pois a partir da literatura e dos rastros da memória há uma produção de signos culturais (não individuais) a partir dos signos da experiência (que são estéticos e individuais). O narrador de **A Vendedora de Fósforos** adentra esse campo obscuro da memória e experiência e tenta desvendar ou adivinhar e codificar seus signos para um âmbito social e estético, comprovando a grande presença de função poética da

linguagem durante a obra.

### 2.3 Ponto de Vista

O ponto de vista, ou foco narrativo, não é apenas o modo como o narrador apresenta determinados fatos. A extensão do texto, os modos de descrição e narração, a escolha lexical, a pluralidade semântica e a organização sintática também são englobados nesse elemento estrutural da narrativa. Por isso, creio que o ponto de vista de **A Vendedora de Fósforos** é o elemento narrativo em que as memórias mais fazem-se influentes.

Qualquer memória se apresenta para as pessoas de forma dispersa, em frações de segundos, às vezes com detalhes aparentemente insignificantes, mas que são bem impactantes, e às vezes com uma forma nebulosa de perceber pessoas e lugares. Também, à medida que nos desenvolvemos como pessoa atuante no mundo, tendemos a melhorar as percepções de nossas memórias e incrementar seletividade (por trauma ou relevância social/pessoal) do que é lembrado. Dessa mesma forma, funciona o ponto de vista em **A Vendedora de Fósforos**.

A partir de flashes de memória, o ponto de vista nesse romance de formação vai tornando-se mais complexo, pelas experiências vividas e conhecimentos adquiridos pela(s) protagonista(s). Apesar da linguagem poética presente ao longo de todo o texto, pode-se perceber mais ingenuidade frente aos acontecimentos e a simplificação das escolhas lexicais nas lembranças mais remotas, quando o narrador/protagonista é mais jovem. No entanto, o conteúdo, a percepção da realidade e o conhecimento das relações pessoais tornam-se mais complexos nas memórias à medida que a protagonista vai crescendo e desenvolvendo-se. Temas como as cores dos quartos, a preocupação com a disposição de móveis na casa são abordados nas memórias mais infantis, enquanto a preocupação com a literatura e discussões de âmbito familiares estão presentes nas memórias mais adultas, por exemplo.

Com isso, creio que o ponto de vista da obra não pode ser visto como desconexo da representação da memória. O ponto de vista é, de certa forma, o ponto de vista da memória. Inclusive o caráter metafórico da memória como um fogo é catalisado nesse elemento da narrativa, pois o ponto de vista e a memória criam-se na narrativa, “esquentam” a narrativa e a transformam. É no ponto de vista que o “fogo da memória”

atinge a temperatura mais alta.

## 2.4 Personagens

Como já mencionado anteriormente, por se tratar de uma obra autobiográfica, a protagonista é o narrador. No entanto, como há mudança de narrador, pode-se afirmar que as duas irmãs são protagonistas. Além delas, há no convívio familiar da narrativa das memórias outros personagens secundários: o irmão mais velho que não fala em primeira pessoa; o pai, um contador malsucedido na profissão que tem que mudar constantemente de cidade; e a mãe, dona de casa que não tem voz ativa na família. Ainda nessa narrativa das memórias, há alguns amigos, colegas e professores de infância da protagonista (uns têm nomes inventados, como Nietzsche, e outros nomes próprios, como Cirineu), familiares distantes, e Max, presente tanto na narrativa das memórias da infância como na narrativa da vida adulta.

A protagonista/narradora não tem nome, o que é muito significativo para a narrativa, posto que essa ausência reforça o uso da memória como processo de busca identitária. É justamente pelas memórias que a narrativa toma forma, e isso exerce uma função de autoconhecimento. Então, o anonimato, aliado ao uso da memória, funciona como um processo de criação de identidade. Somente pelo conhecimento adquirido na narrativa durante a evocação das memórias é que a protagonista se reconhece e autoafirma-se, e não pelo registro escrito (nome próprio). Ao autoafirma-se pela narrativa da memória, notamos um caráter empático e dual da memória: ao mesmo tempo que a ela pode encavar nossa voz em outra pessoa, e a memória pode aludir a voz de outra pessoa em nós mesmos.

Já em relação aos membros do núcleo familiar, também sem nomes, a única identificação é pelo nome da família (dos Anjos) ou por parentesco (mãe, pai, irmão). Funções relacionais estão, pois, acima das identificações pessoais. Os únicos personagens familiares com nomes são aqueles fora familiar nuclear, como Tio Júlio, que não esteve presente no desenvolvimento da protagonista como pessoa, e aparece como um forasteiro na família.

Já personagens como Nietzsche são chamados assim pois as protagonistas tinham o costume de nomear de forma referencial objetos pessoais ou pessoas quaisquer. Sob a mesma linha de raciocínio, um bêbado corriqueiro da esquina da casa delas era chamado



de General Smirnoff. Com isso, nota-se que, para as personagens, a impressão das coisas e o que elas significam falam mais que um documento e que a memória vai além do registro factual.

O único que é chamado pelo nome é Max, que se torna o companheiro da protagonista. No entanto, o nome dele só é revelado na última lembrança da protagonista, tornando-se importante mais a sua história do que quem ele era ou como era chamado.

No que tange às características físicas dos personagens, há poucas descrições. No entanto, as lembranças de seus atos corroboram a ideia de que os personagens são, de fato, significativos para a narrativa. A apresentação dos personagens também se dá a partir de impressões e ações, porque eles são registrados em **A Vendedora de Fósforos** como parte da memória.

## 2.5 Tempo

Bem como em um flash da memória, não há marcadores temporais definidos na obra. Tem-se a noção da passagem do tempo apenas a partir das ações da narrativa adulta e pela evolução da infância na outra narrativa, como abordado na parte em que se tratou do ponto de vista.

O tempo em **A Vendedora de Fósforo** torna-se desimportante. Ao tomar como base a lembrança para a composição da obra, o passado funde-se com o presente. Assim, olhar para o passado é de certa forma conhecer o presente. Conforme Ricoeur,

o passado está, por assim dizer, presente na imagem como signo da sua ausência, mas trata-se de uma ausência que, não estando mais, é tida como tendo estado. Esse 'tendo estado' é o que a memória se esforça por reencontrar. Ela reivindica a sua fidelidade a esse 'tendo estado' A tese é que o deslocamento da escrita para a recepção e a reapropriação não suprime esse enigma. (RICOEUR, 2003, p. 2).

Essa ausência de marcadores temporais é uma forma, por meio de signos linguísticos, de transformar e ressignificar a memória.

## 2.6 Espaço

Diferentemente do tempo da narrativa, que não apresenta marcadores definidos, há marcadores espaciais e alusões e descrições de espaços no romance. Contudo, os

lugares são pouco detalhados, em decorrência à memória. Os espaços predominantes na narrativa são lugares comuns da infância, como escola, casa e ruas. O atentamento aos detalhes são peculiares e aparecem sob a ótica de uma criança. As descrições mais minuciosas começam a aparecer quando a protagonista está em um curso de redação e tem uma aula sobre o que é descrição.

No trecho a seguir, fica evidente a preocupação da protagonista adulta com o registro dos detalhes:

A vontade de explorar em detalhes, de registrar tudo, foi tão forte que não pude manter meus dedos longe do teclado, nem no hospital, onde estou sentada agora, junto a uma tomada de energia, de frente para um crucifixo para onde olho de vez em quando tentando lembrar por que razão mesmo eles são pendurados nas paredes (LUNARDI, 2011, p. 128).

Entretanto, essa preocupação tem um fundo irônico, pois mesmo tentando forçar a escrever detalhes, não é o registro completo que importa para a compreensão, e sim o efeito causado pela memória. A partir do efeito é que se percebe como as coisas são evocadas na memória para serem recodificadas em texto. Por exemplo, os detalhes mais importantes não estão em todos os objetos da sala de espera do hospital, mas sim nas próprias lembranças mais recentes, como a primeira ida ao apartamento de Max, local que é descrito mais detalhadamente que o hospital.

O quarto tinha menos atrativos do que a sala. Um colchão sem estrado e uma arara de onde pendiam as roupas eram todo o mobiliário. Uma lâmpada enroscada a um fio descia do teto; outra, no chão, estava ali como abajur de cabeceira. (LUNARDI, 2011, p. 179).

A seletividade de descrição das memórias evidencia sobre a falta de confiança nas fontes escritas, como nos diz Gagnebin (2002, p. 102): “o que nos importa aqui é que essa consciência da fragilidade e do efêmero altera profundamente a significação da metáfora mnemônica da escrita, especificamente do traço escrito como rastro”. Em outras palavras, a relação espaço-temporal da narrativa se dá guiada pelos rastros da memória e abre a discussão se devemos ser sempre fieis às fontes escritas. Ou será que o plano das sensações, ativadas pelas memórias, são mais efêmeros que a significação da escrita? Em **A Vendedora de Fósforos**, o que ocorre é uma junção das significações: os signos da ordem sensorial e da lembrança (que são basicamente estéticos) são recodificados em signos linguísticos (fonte escrita).

### 3 RISCANDO OS FÓSFOROS: a representação da memória

A **Vendedora de Fósforos** é um romance representado pelas memórias. Para entender essa asserção, primeiramente, devo problematizar o termo representação. De acordo com Besière, representação

define-se por uma certa autonomia frente ao real e por um certo encerramento em si própria, e relativamente à historicidade e à mediação simbólica social, que retoma respectivamente sob o aspecto da universalidade do texto e do espaço que, através da simbolização, a ficção desenha. (BESSIÈRE, 1995, p. 390).

Portanto, representação é uma recodificação simbólica de aspectos históricos, sociais e pessoais com o intuito de apresentar um mundo, uma totalidade. Nesse sentido, Besière (1995, p. 386) discorre sobre representação dizendo que, ao usar a linguagem, não há representação, mas apenas apresentação. “Através do arbitrário da convenção e do discurso, a linguagem é vários mundos: e a ficção, pluralidade de mundos. A obra é construção semântica de um mundo, que obedece a uma regra de sistema e a uma regra de incompletude” (BESSIÈRE, 1995, p. 386).

Como a representação (ou apresentação) é simbólica, ela é metafórica. Assim, com esse caráter metafórico, podemos considerar a representação como uma interpretação de uma determinada cultura ou sociedade. A representação é, então, uma apresentação da transposição da memória. Na obra de Adriana Lunardi, que é estruturada a partir de memórias, a representação nada mais é que essa *mímesis* construtiva que plurifica as apresentações de mundo por símbolos linguísticos

Há, inclusive, teorias literárias opostas, como a teoria realista e a romântica (idealista) que dialogam com a importância da representação. Conforme Mitchell (1995, p. 15), as teorias idealistas preferem objetos de representação mais elevados, enquanto as teorias realistas preferem meramente objetos do ideal imaginário. Assim, apesar de discordarem do que está representado, ambas as teorias são sustentadas pela representação. Por isso, a representação é sempre uma criação. Criação de uma ideia de totalidade e criação de um potencial de múltiplos mundos a partir do texto. Enquanto a realidade simplesmente apresenta o mundo, a representação, no caso literária, multiplica a apresentação dos mundos.

Ao escrever sobre memórias de experiências, como em **A Vendedora de**

**Fósforos**, não se está simplesmente voltando àquela realidade pretensamente vivida, mas são construídas novas possibilidades de realidades para adquirir autoconhecimento e conhecimento de mundo. A literatura também é assim: ela não é apenas uma representação da realidade, mas a multicriação de realidades, através da palavra. Assim, com a literatura, cria-se efeitos (a partir da experiência), e ela própria é feita baseada em efeitos (memórias). A literatura possibilita a criação de experiências e o entendimento de realidades aparentemente distantes. Se não fosse assim, como poderíamos explicar o sentimento causado no leitor, em relação a um personagem de um contexto totalmente diferente do seu?

Desse modo, “permanece excluído o reino da semelhança; abre-se o infinito da linguagem no que esta pode descrever sem regressar à imposição referencial nem ao mero artificialismo. [...] A ficção [...] não obedece à imposição do enunciado da realidade.” (BESSIÈRE, 1995, p. 387). Ou seja, a capacidade de plurificação da realidade que é pertinente à linguagem é reivindicada na literatura. A arte não imita a vida, mas cria múltiplos olhares através da representação.

Em **A Vendedora de Fósforos**, por mais que as memórias sejam reais, o que acontece é uma representação estética, feita a partir de signos linguísticos baseada na memória. Obviamente que há algo de real na literatura, principalmente quando se utiliza memórias como referência, pois a partir das sensações corpóreas, a memória consegue tocar o mundo. Por isso, deve-se entender a obra como uma representação, apesar de muito poética, calcada em experiências de mundo. Consequentemente, isso relaciona-se com uma das funções da literatura: ter a capacidade de criar uma realidade, para entender a nossa realidade, tanto como a vida individual como a vida em sociedade.

#### 4 DISCUSSÃO LITERATURA E VIDA

A conclusão a que cheguei é que as representação (principalmente alicerçadas nas memórias) em **A Vendedora de Fósforos** ajudam o entendimento do mundo, tópico que os estudos contemporâneos da literatura propõem. Grosso modo, a literatura é vista apenas como arte do uso das palavras ou no máximo forma de comunicação focada na mensagem. No entanto, a literatura também pode ser vista como uma ciência em que podemos aprender sobre o viver.

A literatura, de modo narrativo, revela o saber sobre a vida como saber sobre o vivenciar. Esse vivenciar, como vivência e como revivência, por certo fica acessível à análise científica, orientada pela estética da produção ou da recepção. Uma filologia orientada pela Ciência da Vida estará sempre atenta à lógica autorreflexiva de seu fazer, caso ela mesma, de sua parte, empenhe-se por produzir saber sobre a vida no sentido acima esboçado. (ETTE, 2015, p. 22-23).

Na obra de Lunardi (2011), esse propósito é claro. Pode-se notar desde o prefácio, e ao longo da narrativa, que são utilizados rastros de memórias para obter autoconhecimento e, conseqüentemente, ter um entendimento maior das vivências em comunidade e relações humanas. Ao representar as memórias em esse texto literário, há uma reivindicação de uma pertinência da literatura relacionada ao estudo da vida.

O último capítulo da obra pode inclusive ser visto como uma discussão da função da literatura atualmente. Esse capítulo é o conto que dá nome à obra recontextualizado e com um final diferente. Após isso, há a indagação do narrador: “Dá para mudar a história dos livros?”, seguida da resposta “Cada um conta do jeito que quiser” (LUNARDI, 2011, p. 187). Nesse contexto, retoma-se a importância do autor, em relação à criação da realidade (que pode ser baseada em experiências ou memórias), do texto, em relação à materialidade dessa realidade, e do leitor em relação às experiências estéticas e interpretações atribuídas à narrativa.

Esses fragmentos de memórias encaixam-se na ideia do poder da literatura em proporcionar esse autoconhecimento a partir de experiências estéticas. Conforme Ette (2015, p. 16), “que se destaque a força do literário – não só quanto à conformação da vida, mas também de sua salvação: a capacidade da literatura de, em contextos culturais e sociais os mais variados, transformar fragmentos dispersos do saber sobre a vida em um saber-sobre-viver”.

Afinal, como a grande metáfora do início da obra, a organização da ficção (em sua prateleira empoeirada, no caso da protagonista) é a organização da própria vida. A vida não está à parte da literatura. Pelo contrário, a literatura é feita com vida e para entender a vida.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro momento, após uma apresentação geral da obra **A Vendedora de Fósforos** e a análise estrutural dos elementos da narrativa cheguei a conclusão que a

memória se faz presente em todos esses aspectos, principalmente no ponto de vista do romance. Isso se dá pois o ponto de vista engloba a voz do narrador (que está narrando a partir de suas memórias), escolhas lexicais e dinamismo da forma: a apresentação do texto como se fossem memórias mesmos. Inclusive, as cenas do romance aparecem tal quais flashes de memória.

Com essa análise estruturalista também pondero que **A Vendedora de Fósforos** problematiza a questão da representação nos textos literários. Como um romance de formação moderno calcado nas memórias de experiências, a estética do real exerce extrema importância na narrativa de Lunardi (2011), pois há uma apresentação linguística de pluralidade de visões de mundo como forma de autoconhecimento e conhecimento da sociedade. Além do mais, essa discussão abordada na narrativa de Lunardi (2011) também projeta-se no âmbito dos estudos literários em geral, pois a literatura garante conhecimento de mundo a partir de representações linguísticas ressignificadas de rastros de memórias.

Assim, com a literatura, adquire-se conhecimento. Ela é uma ciência do viver. Ora, então a literatura também exerce um papel fundamental no que diz respeito ao autoconhecimento e às relações interpessoais. Ao fazer com que a literatura seja parte de nossa memória, conseguimos buscar conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos.

### ***“A VENDEDORA DE FÓSFOROS”, AN ANALYSIS OF THE ADRIANA LUNARDI'S NOVEL***

#### **ABSTRACT**

*A Vendedora de Fósforos is a contemporary novel by Adriana Lunardi, published in 2011. Assuming that memory is the novel's structuring element the objective of this study is to analyze how the representation of memories appear in the narrative elements of A Vendedora de Fósforos, besides it discusses how and why memory traces are represented from protagonist's remembrances. The methodology used in this research was the structuralist analysis, focusing on the six elements of the narrative (plot, narrator, point of view, characters, time and space). In the theoretical framework, texts problematize memory and representation applied to literature were used. From this study, I observed that memory is represented in all aspects of the narrative, especially in the point of view, because it also includes the narrator's voice, and, consequently, the protagonist's voice too. Memory traces are also represented in formal elements such as the presentation of narrative, as well as its dynamism, referring to memory flashes.*

**Keywords:** *Memory. Brazilian literature. Contemporary literature.*

## REFERÊNCIAS

BESSIÈRE, J. Literatura e Representação. In: ANGENOT, M.; BESSIÈRE, J.; FOKKEMA, D.; KUSHNER, E. (Orgs.). **Teoria Literária**. Lisboa: Europa América, 1995.

ETTE, O. **SaberSobreViver**: a (o)missão da filologia. Curitiba: Ed. da UFPR, 2015.

GAGNEBIN, J. M. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. **Pro-Posições**, v. 13, n. 3, p. 125-133, set./dez. 2002.

LUNARDI, A. **A vendedora de Fósforos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

MITCHELL, W. J. T. Representation. In: LENTRICCHIA, F.; MCLAUGHLIN, T. (Orgs.). **Critical Terms for Literary Study**. 2. ed. Chicago: University of Chicago, 1995.

RICOEUR, P. Memória, história, esquecimento. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL HAUTING MEMORIES? HISTORY IN EUROPE AFTER AUTHORITARIANISM, 2003, Budapeste. **Palestra**. Budapeste: Universidade de Coimbra, 2003. Disponível em: <[http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos\\_disponiveis\\_online/pdf/memoria\\_historia](http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/memoria_historia)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

*Recebido em: 31 maio 2016.*

*Avaliado em: 03 out. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

**Como referenciar este artigo científico:**

AMARAL, João Pedro Wizniewsky. Fogos de memórias em “A vendedora de fósforos”, de Adriana Lunardi. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 144-157, dez. 2016.

## FUNÇÃO DAS EPÍGRAFES EM “CRISÁLIDAS”, DE MACHADO DE ASSIS

Tânia Regina dos Santos FERNANDES<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo descrever e entender o efeito do funcionamento das epígrafes em dois poemas – “Versos a Corina” e “Stella” – do livro de poesia **Crisálidas**, publicado por Machado de Assis em 1864. Para tanto, será analisada sua correlação com a tradição da cultura literária ocidental observada pela seletividade das epígrafes, representantes das mais diversas tradições culturais e orientações estéticas – da Bíblia até Victor Hugo, passando por Santa Tereza de Jesus, Camões, Théophile Gautier, etc. Nesse estudo, serão consideradas as noções acerca de citação, de intertextualidade e de funcionalidade dos elementos discursivos constituintes do poema, a partir dos modelos teóricos propostos por Compagnon, Genette e Samoyault.

**Palavras-chave:** Literatura Brasileira. Intertextualidade. Intratextualidade.

## 1 INTRODUÇÃO

A constituição de um registro literário pode vir a ser demonstrada por meio da constatação da existência de articulações inter-relacionais entre um determinado texto e outros sistemas, registros ou discursos, podendo resultar em uma nova obra capaz de correlacionar-se também aos textos contemporâneos, aos discursos distanciados por épocas ou diversificados culturalmente. A partir desse enquadramento preliminar, esse estudo propõe uma análise da presença e do modo de funcionamento da epígrafe, tida como um índice de inerente relação intertextual inserido na composição de **Crisálidas**, considerado primeiro livro de poesia de Machado de Assis, cuja edição *princeps* foi publicada em 1864.

Com o intuito de buscar compreender o método de composição dessa obra, foram utilizadas como aporte teórico as reflexões de Antoine Compagnon em *La seconde main ou le travail de la citation* (1979), segundo as quais citação é uma prática de linguagem arcaica, “um ato de fala elementar e primitivo” (COMPAGNON, 2007, p. 61), capaz de originar “todas as espécies culturais, ideológicas e retóricas de repetição; seria um ato anterior ao discurso, mas já encerrado no discurso” (COMPAGNON, 2007, p. 61),

---

<sup>1</sup> Graduação/Bacharelado – Faculdade de Letras (UFRJ). Pesquisa realizada com fomento do Programa PIBIC da FAPERJ, sob orientação do Prof. Dr. Marcus Rogério Salgado (UFRJ). **E-mail:** taniarfernandes@bol.com.br



servindo à estruturação da manutenção e da construção do discurso literário ao longo do tempo.

A partir da afirmação de Compagnon de que “toda a prática do texto é sempre citação” (COMPAGNON, 2007, p. 41), a análise desses dois textos poéticos selecionados em **Crisálidas** foi feita sob duas perspectivas: a primeira trata das características relacionadas à elaboração de um texto literário quando o autor evoca o já dito sob a forma de citação; a segunda perspectiva está relacionada ao resultado da composição, enquanto nova elaboração literária.

Sobre o primeiro aspecto, foi observado na estrutura dos poemas que compõem o livro **Crisálidas**, uma multiplicidade de orientações estéticas, no que se refere à origem das epígrafes citadas, com as quais é possível perceber a influência de outras correntes literárias na construção dessa obra que se integra à cultura literária brasileira. Nesse sentido, foram verificados 29 poemas, dos quais 14 apresentam epígrafes oriundas de alguns programas estético-literários capazes de apontarem para determinados repertórios temático-textuais que fazem parte do acervo literário universal. Ao destacar as epígrafes dos textos poéticos da obra em questão, foi definido o primeiro elemento de análise desse estudo, as epígrafes tidas por Compagnon (2007) como uma modalidade da citação, pois:

A epígrafe é a citação por excelência, a quintessência da citação, a que está gravada na pedra para a eternidade, no frontão dos arcos do triunfo ou no pedestal das estátuas. (Imitando as epígrafes latinas é que os tipógrafos desenharam o caráter romano.) Na borda do livro, a epígrafe é um sinal de valor complexo. É um símbolo (relação do texto com um outro texto, relação lógica, homológica), um índice (relação do texto com um autor antigo, que desempenha o papel de protetor, é a figura do doador, no canto do quadro). Mas ela é, sobretudo, um ícone, no sentido de uma entrada privilegiada na enunciação. (COMPAGNON, 2007, p. 120).

Sobre o segundo aspecto, o livro **Crisálidas** pode ser considerado como uma nova obra literária em que o autor Machado de Assis torna-se o agente de uma composição, em parte heterogênea e inserida no repertório do acervo literário brasileiro como uma produção artístico-literária elaborada de forma singular e em uma época específica, também simbolizando a enunciação cultural referendada por meio de uma obra literária. Considerando-se que, em parte dessa produção o escritor utiliza o método da inserção de “índice cultural” como referencial literário ao epigrafar alguns poemas com palavras já ditas, essa prática permite que haja, portanto, uma renovação e, por vezes, uma extensão da significação a partir de seu próprio espaço-tempo cultural, constituindo assim,

elementos característicos de uma enunciação artístico-literária.

Logo, por serem consideradas as duas vertentes nesse estudo, foram definidos também como elementos de análise, o título e o corpo de texto dos poemas. E para a averiguação da correlação significativa entre a epígrafe e o título e/ou o corpo do texto de um determinado poema, foram consideradas as propostas do também teórico francês, Gérard Genette, *Seuils* (1987) cuja síntese discursiva, ao resgatar o conceito de perigrafia estabelecido por Compagnon (1979), tem por finalidade estabelecer como elementos discursivos paratextuais, todo e qualquer elemento periférico ao texto, de modo a considerá-los como elementos discursivos significativos, divididos em dois grupos. Segundo Gérard Genette (1987), os elementos externos (cartas, entrevistas, comentários, etc.) são definidos como epitextos; e os elementos internos (títulos, dedicatórias, prefácios, notas de rodapé ou de fim de página; entre outros, como as epígrafes) são considerados peritextos.

## 2 USO DAS EPÍGRAFES

De acordo com Genette (2009, p. 141), “epigrafar é um gesto mudo cuja interpretação fica a cargo do leitor”. A essa afirmação, o teórico vincula quatro possibilidades funcionais para o uso das epígrafes, sobre as quais esse estudo será assentado para o direcionamento da análise proposta a respeito do uso das epígrafes em **Crisálidas**: a) função de comentário, de esclarecimento, de justificativa do título; b) função de “comentário do texto, cujo significado ela precisa ou ressalta indiretamente” (GENETTE, 2009, p. 142), como um enigma que poderá ter seu significado desvendado através de uma leitura minuciosa do texto; c) função de valorização da identidade intelectual do autor da epígrafe e; d) função estabelecida pelo efeito de presença da epígrafe em um determinado texto, como uma espécie de índice cultural, cujo valor discursivo seria o de fornecer informações históricas como a “época, o gênero, ou a tendência de um escrito” (GENETTE, 2009, p. 144).

Para demonstrar a justaposição das reflexões de Compagnon (2007) referente ao ato da citação, e as proposições de Genette (2009) quanto à função da epígrafe, também foram apreciadas as considerações de Tiphaine Samoyault, em **A intertextualidade** (2008), para averiguar a implícita característica do uso da epígrafe, de constituir “uma prática ao mesmo tempo elementar e exemplar de intertextualidade” (SAMOYAULT,

2008, p. 65), por meio da qual a literatura estabelece um diálogo consigo mesma, em uma relação capaz de produzir seu próprio universo referencial. Em **Crisálidas**, parte desse diálogo é expressado pela referência observada na forma estrutural de alguns poemas que apresentam fragmentos temáticos selecionados das diversas linhagens literárias por meio da alocação de algumas epígrafes no início de suas composições:

A epígrafe, destacada do texto que ela antecede e de alguma maneira introduz, é geralmente constituída de uma citação, seguida da referência a seu autor e/ou ao texto do qual ela saiu. A colagem da frase acima do texto, na abertura, faz ao mesmo tempo aparecer uma separação (graças ao branco que dissocia o intertexto e o texto) e uma reunião: o texto apropria-se das qualidades e do renome de um autor ou de um texto precedentes, que estes últimos lhe transmitem por efeito de filiação: o lugar da epígrafe, acima do texto, sugere a sua genealógica. A ligação se faz sempre pelo sentido, mas ela pode ser precisa ou mais difusa. (SAMOYAULT, 2008, p. 64).

Assim as epígrafes apresentam implicitamente informações da história literária, sobretudo, para demonstrar o mecanismo de convergência intertextual capaz de estabelecer sua própria referência, constituindo paralelamente, o seu próprio universo literário. Pois, a forma de composição de alguns poemas observada em **Crisálidas** pode servir para comprovar o que Samoyault (2008) define por “memória da literatura” (SAMOYAULT, 2008, p. 47), por expressar o movimento da literatura através da inserção de fragmentos literários alocados em um texto específico, produzindo um hibridismo discursivo, pressuposto para a noção de intertextualidade. Fenômeno capaz de atuar na dinâmica da extensão literária, observado no âmbito da composição formal e também no âmbito da significação.

No entanto, “a epígrafe pode enfim introduzir um desvio do modelo e a paródia” (SAMOYAULT, 2008, p. 64), um modelo que aparece em **Crisálidas** sob a forma de fragmento de um fato literário distinto sendo mesclado à produção de alguns poemas. Resultando assim, em uma mescla cuja singularidade discursiva cultivada pode também atuar no conjunto do acervo literário como uma nova produção, demonstrando descontinuidade ou subversão de determinados paradigmas literários. Uma transformação observada, por exemplo, com a desconstrução de parte da linearidade significativa pressuposta entre a epígrafe e o texto do poema **Stella**.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

A linearidade discursiva apresenta-se como um aspecto relevante para a descrição da construção do sentido dos poemas epigrafados em **Crisálidas**, servindo para mensurar o grau de pertinência significativa construída com a articulação realizada entre as partes dos elementos que compõem o poema. Para isso, entre os 29 poemas que constituem o livro **Crisálidas** (1864), foram observados em 14 poemas, a presença de 20 epígrafes, ou aproximadamente 48% dos poemas estão epigrafados, considerando as subdivisões do poema **Versos a Corina**; enquanto 15 poemas, ou aproximadamente 52% dos poemas não estão epigrafados.

A partir desses dados, segue a proposta de descrição do trabalho literário praticado na elaboração desses poemas, que ao serem dispostos com elementos periféricos significativos podem estabelecer, em seu conjunto, uma significação a partir da qual é possível inferir uma gradação em níveis de pertinência significativa discursiva, quando comparada ao elemento índice. Para isso, além das proposições de Gérard Genette (2009), foram consideradas as abordagens de Samoyault (2008) na análise dos poemas feita sob uma perspectiva descritiva, tomando por base o aspecto semântico-lexical. Logo, o aspecto enunciativo da epígrafe, tanto como do título e do corpo do texto do poema em si.

Como exemplificação de parte do corpus literário que constitui os elementos de análise desse estudo, segue abaixo a relação de alguns poemas e suas respectivas epígrafes:

**Quadro 1 – Relação poema-epígrafe**

(Continua...)

POEMA	EPIGRAFE / AUTOR	ESTÉTICA/VÍNCULO
Stella	« <i>Ouvre ton aile et pars...</i> » ( Th. Gauthier)	Romantismo / Parnasianismo
Sinhá	“O teu nome é como o óleo derramado.” (Cântico dos Cânticos)	Tradição Judaico-Cristã Occidental
Aspiração	« <i>Qu’aperçois-tu, mon âme? Au fond, n’est-ce-pas Dieu? Tu vas à lui...</i> » (V. De Laprade)	Romantismo
Epitáfio do México	“Caminhante, vai dizer aos Lacedemônios que estamos aqui deitados por termos defendido as suas leis” (Epitáfio das Thermopylas)	Tradição Clássica Greco-Romana
Versos a Corina - título	“ <i>Tacendo il nome di questa gentilissima</i> ” (Dante)	<i>Dolce stil novo</i>

Fonte: ELABORADA PELA AUTORA, 2016.

## Quadro 1 – Relação poema-epígrafe

(Conclusão)

POEMA	EPÍGRAFE / AUTOR	ESTÉTICA/VÍNCULO
Versos a Corina – parte I	« <i>Car la beauté tue. Qui l' a vue. Elle enivre et tue</i> » ( A. Briseux)	Romantismo
Versos a Corina – parte II	« <i>Mon pauvre coeur, reprends ton sublime courage. Et me chantes ta joie et ton déchirement</i> » (A. Houssaye)	Romantismo
Versos a Corina – parte III	“Se tu pudesses viver um dia na minh’ a alma... feliz criatura, tu saberias o que é sofrer!” (Mickiewicz)	Romantismo
Versos a Corina – parte IV	« <i>Ne vois-tu pas?</i> » (A. M.)	Romantismo
Versos a Corina – parte V	“ <i>Povero mio core! Ecco una separazione di piú nella mia scigurata vita!</i> ” (Silvio Pellico)	Romantismo
Versos a Corina – parte VI	“O amor tem asas, mas ele também pode dá-las” (Homero)	Tradição Clássica Greco-Romana
Última folha	« <i>Tout passe. Tout fuit</i> » ( V.Hugo)	Romantismo

Fonte: ELABORADA PELA AUTORA, 2016.

A forma de elaboração dos poemas epigrafados em **Crisálidas** torna possível uma variedade de interpretações, podendo confirmar a significação poética proposta pelo autor da composição, desvendada através do enunciado que também pode proporcionar a extensão do sentido poético, devido à correlação discursiva resultante do hibridismo construído por fragmentos textuais de escritores e épocas diferentes. Fator esse que ressalta a enunciação sob duas óticas diferentes, podendo estender-se a três, quando considerada a época de leitura dessa composição, nesse aspecto insurge a “referencialidade” tratada como “o liame da literatura com o real” (SAMOYAULT, 2008, p. 101).

Percebe-se, portanto, o tempo como um fator variável, tanto pela capacidade de estabelecer características imanes durante a composição de uma obra, quanto pela relevância de sua enunciação na época de interpretação dessa obra literária. Nesse sentido, esse estudo tem por premissa descrever a possibilidade de significação de um determinado poema, considerado pois, seu formato composto pelo título, pela epígrafe e, evidentemente, pelo corpo do texto. Elementos que em conjunto apresentam ou estendem o sentido proposto e/ou constroem novo sentido literário, quando considerada a correlação discursiva representada pelo traço de intertextualidade observado formalmente na composição dos 14 poemas epigrafados.

### 3.1 O poema “Versos a Corina”

Na tentativa de aplicar as propostas de Genette (2009) ao formato dos poemas epigrafados na obra **Crisálidas** de Machado de Assis, pretende-se explicá-los através de uma leitura interpretativa, em uma análise estruturada pelo aspecto semântico-lexical do discurso enunciado. Sendo assim, segue em detalhes uma proposta de explanação do poema **Versos a Corina** composto por sete epígrafes. Sendo uma delas referente ao título e as outras seis referentes às subdivisões do poema, composto em partes.

Destaca-se logo abaixo do título a epígrafe de Dante (“*Tacendo il nome di questa gentilissima*”)<sup>2</sup>, que embora apresente uma correlação discursiva com a totalidade do poema, foi preciso considerar sua localização – abaixo do título e anterior à primeira parte do poema – para relacioná-la à função de justificativa do título, como um comentário ao nome **Corina** enunciado no próprio título. Para isso, foi considerada a proposta de relação entre o título e a epígrafe, abordada por Genette (2009).

Após a indicação da primeira parte do poema, segue a epígrafe de A. Briseux (“*Car la beauté tue qui l’a vue. Elle nivre et tue.*”)<sup>3</sup>, a partir da qual o poeta começa por descrever a beleza da “forma peregrina” (ASSIS, 2009, p. 50) nomeada **Corina**, nome de gênero feminino capaz de possibilitar na primeira parte do poema **Versos a Corina**, uma ornamentada elaboração para significar a “origem do teu ser” (ASSIS, 2009, p. 50), liricamente transfigurada sob a figura feminina, “a mulher que reúne a terra e o céu: Corina!” (ASSIS, 2009, p. 51). Dessa maneira, equiparando a mulher à natureza, o poeta prima por “fazer de ambas – uma essência” (ASSIS, 2009, p. 51), incorporando a natureza à figura da mulher e nomeando-as **Corina**, surge uma exaltação lírica pelo processo da existência, como pode ser inferido a partir do sentido extraído da quinta estrofe:

Neste fundo sentir, nesta fascinação,  
Que pede do poeta o amante coração?  
Viver como nasceste, ó beleza, ó primor,  
De uma fusão do ser, de uma efusão do amor.  
(ASSIS, 2009, p. 51).

Confirmado pelos três primeiros versos da sexta estrofe:

<sup>2</sup> “Calando o nome desta gentilíssima.” (DANTE apud ASSIS, 2009, tradução nossa).

<sup>3</sup> “Pois a beleza mata

Quem a vê,

Ela embriaga e mata.” (BRISEUX apud ASSIS, 2009, tradução nossa).

Viver, - fundir a existência  
Em um ósculo de amor,  
Fazer de ambas - uma essência  
(ASSIS, 2009, p. 51).

Assim, fica demonstrado que a epígrafe utilizada nessa primeira parte do poema introduz a temática da existência que será desenvolvida ao longo de toda essa primeira parte.

A epígrafe de A. Houssaye (“*Mon pauvre coeur, reprends ton sublime courage. Et me chantes ta joie et ton déchirement*”)<sup>4</sup> abre a segunda parte do poema, aparecendo como um índice que denota a inserção do estado de angústia do “eu lírico” convertido em estado de sublimação. Uma significação que surge parafraseada pelo segundo verso da quarta estrofe “tanta ansiedade o coração encerra!” (ASSIS, 2009, p. 53), ou comentada nos dois últimos versos da quinta estrofe “desci ao chão do vale que se abria/subi ao cume da montanha alpestre” (ASSIS, 2009, p. 53), ou ainda pela sexta estrofe:

Nada! Volvi o olhar ao céu. Perdi-me  
Em meus sonhos de moço e de poeta;  
E contemplei, nesta ambição inquieta,  
Da muda noite a página sublime.  
(ASSIS, 2009, p. 53).

Correlacionando a epígrafe de A. Houssaye à significação dessa parte do poema, percebe-se que o poeta evidencia um contraste entre o vazio e o esplêndido. Estado de aflição experimentado em seu percurso “de campo em campo e plaga em plaga” (ASSIS, 2009, p. 53) vislumbrando a “paz e a calma” (ASSIS, 2009, p. 52), já vividas anteriormente:

A minha alma, talvez, não é tão pura,  
Como era pura nos primeiros dias;  
Eu sei: tive choradas agonias  
De que conservo alguma nódoa escura,  
(ASSIS, 2009, p. 52).

Uma paz vivida durante os “sonhos de moço e de poeta” (ASSIS, 2009, p. 53), agora sendo saudosamente referida para superar o estado de aflição:

---

<sup>4</sup> “Meu pobre coração, recupera tua sublime coragem  
E me canta tua alegria e tua aflição.” (HOUSSAYE apud ASSIS, 2009, tradução nossa).

Mas, tu passaste... Houve um grito  
Dentro de mim. Aos meus olhos  
Visão de amor infinito,  
Visão de perpétuo gozo  
Perpassava e me atraía,  
Como um sonho voluptuoso  
De sequiosa fantasia.  
Ergui-me logo do chão,  
E pousei meus olhos fundos  
Em teus olhos soberanos,  
Ardentes, vivos, profundos,  
Como os olhos da beleza  
Que das escumas nasceu...  
Eras tu, maga visão  
Eras tu o ideal sonhado  
Que em toda a parte busquei,  
E por quem houvera dado  
A vida que fatiguei;  
Por quem verti tanto pranto,  
Por quem nos longos espinhos  
Minhas mãos, meus pés sangrei!  
(ASSIS, 2009, p. 54).

Com essa estrofe, o “eu lírico” apresenta sua contínua busca pelo estado sublime equivalente ao “ideal sonhado” (ASSIS, 2009, p. 54), ou à “forma peregrina” (ASSIS, 2009, p. 50) da primeira parte do poema, nomeada **Corina**. Nota-se assim, uma relação de comentário entre a epígrafe e o texto nessa segunda parte.

A epígrafe de Mickiewicz (“Se tu pudesses viver um dia na minh’alma... feliz criatura, tu saberias o que é sofrer!”) aparece iniciando a terceira parte do poema **Versos a Corina** como um anseio do poeta ao estado de glória que “orna a poesia da história” (ASSIS, 1864, p. 137), com a qual é possível deduzir que a glória tematizada pelo poeta é equiparada às diversas figuras poéticas aludidas na primeira estrofe, como “ilusões doces e vivas” (ASSIS, 1864, p. 135) nas quais o poeta procura sua harmoniosa inspiração.

Por meio de uma correlação intratextual entre as partes do poema, infere-se que a glória descrita nessa terceira parte, surge em consonância com a figura de **Corina**, de quem o poeta teme afastar-se, como pode ser percebido nos versos que compõem a oitava estrofe:

Se faltar esta esmola,  
Corina, ao teu poeta, e se a doce ilusão,  
Com que se alenta e vive o amante coração,  
Deixar-lhe um dia o céu tão azul, tão tranquilo,  
Nenhuma glória mais há de nunca atraí-lo.  
Irá longe do mundo e dos seus vãos prazeres,  
Viver na solidão a vida de outros seres,  
Vegetar como o arbusto, e murchar, como a flor,



Como um corpo sem alma ou alma sem amor.  
(ASSIS, 1864, p. 137).

De certo modo, esses versos comprovam o receio do poeta à temerosa solidão anunciada pela epígrafe, que também explicita uma exaltação à **Corina** evocando-a implicitamente por “feliz criatura”. A partir dessas observações, é fácil perceber uma interação significativa entre a epígrafe e essa parte do poema, ampliada pela correlação entre as outras partes. Comprovando, portanto, o recurso de construção do sentido discursivo em um nível intertextual, podendo ser também figurado pela correlação intratextual.

A epígrafe (“*Ne vois-tu pas?*”)<sup>5</sup>, aparece relacionada à quarta parte do poema na forma de um questionamento cuja resposta pode ser extraída do sentido das três primeiras estrofes a seguir, das quais é possível também, perceber o desenvolvimento de um comentário para indicar **Corina** como aquela que está sendo questionada na epígrafe de Alfred de Musset:

Tu que és bela e feliz, tu que tens por diadema  
A dupla irradiação da beleza e do amor;  
E sabes reunir, como o melhor poema,  
Um desejo da terra e um toque do Senhor;

Tu, criação feliz de um dia de pureza,  
Em que a terra não teve um só pecado, irmã  
Das visões que sonhou no culto da beleza  
A musa de Petrarca e o pincel de Rembrandt;

Tu que, como a ilusão, entre névoas deslizas  
Aos versos do poeta um desvelado olhar,  
Corina, ouve a canção das amorosas brisas,  
Do poeta e da luz, das selvas e do mar.  
(ASSIS, 1864, p. 139-140).

Também como uma possível resposta em complemento à questão imposta pela epígrafe, aparecem tematizados pelo “eu lírico” alguns aspectos do estado da natureza, além, da forma feminina na figura de **Corina** sendo preponderantemente exaltada diante de alguns elementos da natureza como a brisa, a luz, a água e a selva, em uma tentativa de torná-las semelhantes pela magnitude, no entanto, distintas pela forma, como observado na 16ª estrofe:

<sup>5</sup> “Tu não vês?” (MUSSET apud ASSIS, 1864, tradução nossa).

Ouviste a natureza? Às súplicas e às mágoas  
 Tua alma de mulher deve de palpar;  
 Mas que te não seduza o cântico das águas,  
 Não procures, Corina, o caminho do mar!  
 (ASSIS, 1864, p. 143).

Destaca-se, no segundo verso dessa estrofe, uma possibilidade de identificação para o referente “tu” mencionado na epígrafe, completando o sentido vago, colocado pelo questionamento da epígrafe. O que confirma a função de comentário da epígrafe no corpo do texto, proposta por Genette (2009).

A quinta parte do poema traz a epígrafe de Silvio Pellico (“*Povero mio core! Ecco una separazione di piú nella mia sciagurata vita!*”)<sup>6</sup>, como um índice complementado com a primeira estrofe que será duplicada ao final dessa mesma parte:

Guarda estes versos que escrevi chorando  
 Como um alívio à minha soledade,  
 Como um dever do meu amor; e quando  
 Houver em ti um eco de saudade,  
 Beija estes versos que escrevi chorando.  
 (ASSIS, 2009, p. 59-60).

Por um lado, há novamente com essa epígrafe um direcionamento para ilustrar o temor do “eu lírico” pela possibilidade de solidão já descrita anteriormente na penúltima estrofe da terceira parte “Se faltar esta esmola, [...]” (ASSIS, 1864, p. 137). Por outro lado, essa epígrafe atribuída a Silvio Pellico, também demonstra uma articulação intratextual com outra epígrafe, a do título (“*Tacendo il nome di questa gentilissima*”). Unindo esses atributos à percepção da ausência do nome **Corina** nessa parte do poema, é possível deduzir que exista um antagonismo entre a epígrafe do título e a epígrafe dessa quinta parte. O que conduz a uma reelaboração da significação por meio dessa quinta parte, em que se pode perceber uma certa lamentação e angústia pelo afastamento de **Corina** idealizada sob a figura da amada.

A sexta e última parte do poema apresenta a epígrafe de Homero (“O amor tem asas, mas ele também pode dá-las”), com a qual o lirismo sublime parece estar sendo consubstanciado pelo sentimento de amor dispensado naturalmente à **Corina**:

Lá, como quando volta a primavera em flor,  
 Tudo sorri de luz, tudo sorri de amor;

<sup>6</sup> “Pobre do meu coração! Eis uma separação a mais na minha vida miserável!” (PELLICO apud ASSIS, 2009, tradução nossa).

Ao influxo celeste e doce da beleza,  
Pulsa, canta, irradia e vive a natureza;  
Mais lânguida e mais bela, a tarde pensativa  
Desce do monte ao vale; e a viração lasciva  
Vai despertar à noite a melodia estranha  
Que falam entre si os olmos da montanha;  
A flor tem mais perfume e a noite mais poesia;  
O mar tem novos sons e mais viva ardentia;  
A onda enamorada arfa e beija as areias,  
Novo sangue circula, ó terra, em tuas veias!  
(ASSIS, 2009, p. 61).

Para apresentar a experiência do amor no processo de construção da existência, o poeta vislumbra a grandeza da natureza, simulando a beleza da criação por meio da figura de **Corina** para “sentir e ver o amor através de uma alma” (ASSIS, 2009, p. 62). Por meio dessa convergência, o poeta ilustra uma ampliação da significação da epígrafe enunciada nessa parte, reformulando-a e justificando-a com os seguintes versos:

O esplendor da beleza é raio criador:  
Derrama a tudo a luz, derrama a tudo o amor.  
(ASSIS, 2009, p. 61).

Em uma demonstração da difusão lírica produzida por intermédio da epígrafe, o poeta reconhece e qualifica em **Corina** a virtude de amar, anunciando que “tinhas a alma e o amor” (ASSIS, 2009, p. 62). Conseqüentemente, é destacada uma ligação metafórica da epígrafe com o corpo do texto, comprovando a abordagem de Genette (2009) no que se refere à inserção da epígrafe como uma citação provida de significação e comentada no corpo do texto, é possível distinguir também, os aspectos imanentes da composição capazes de comprovarem a formulação do sentido nessa última parte do poema **Versos a Corina**.

### 3.2 O poema “Stella”

Aprofundando a proposta de Genette (2009) a respeito do funcionamento da epígrafe como comentário do texto, “cujo significado ela precisa ou ressalta indiretamente” (GENETTE, 2009, p. 142), fica destacada pela análise do poema **Stella**, a abordagem de Samoyault (2008) em que a proposta de inter-relacionamento literário pode resultar em uma articulação transformacional quando comparada a uma determinada referência do universo literário. Observando o poema **Stella**, quando se considera uma

leitura direcionada superficialmente pela significação do fragmento truncado da epígrafe de Théophile Gautier (“*Ouvre ton aile et pars...*”)<sup>7</sup> fica a impressão de tratar-se de um pássaro devido à significação semântica do vocábulo *aile* (asa); nesse caso, percebe-se um índice que ao ser relacionado ao título poderia conduzir a leitura para uma exaltação da figura feminina, reforçada pelo quarto verso da terceira estrofe, retomado como primeiro verso da décima e última estrofe “A virgem da manhã” (ASSIS, 2009, p. 39). Uma heterogeneidade textual que, a princípio poderia exemplificar a proposta de Gérard Genette (2009) de justificativa do título, ao qual estariam relacionados outros vocábulos encontrados no corpo do texto que também poderiam ser associados ao estereótipo feminino.

No entanto, por meio da matéria textual já homogeneizada, ao considerar o aspecto de singularidade observado pelo resultado dessa composição, é possível deduzir a existência de uma passagem gradativa de significação por intermédio da correlação entre os elementos discursivos paratextuais analisados e as características intrínsecas da significação produzida no corpo do texto, estabelecendo níveis quanto à pertinência significativa referencial.

Destacando-se a singularidade discursiva também a partir de uma leitura motivada pelo aspecto semântico-lexical do poema **Stella**, nome ao qual está atrelada a significação etimológica de **estrela**, a partir da qual se propõe uma poética de exaltação dos aspectos referentes à temática da lírica de contemplação da natureza, presente tanto no título, quanto na alusão da epígrafe à figura de um pássaro. Um encadeamento lírico construído pelo corpo do texto, de onde podem ser destacados vários vocábulos capazes de demonstrarem a referencialidade do ambiente que ilustra o fenômeno natural e imperativo da sucessão entre a noite e o dia.

Para isso, foi considerada a articulação significativa metafórica entre a epígrafe e o segundo verso da primeira estrofe “A noite arrasta o manto” (ASSIS, 2009, p. 38), “a fim de analisar não só as modificações do enunciado emprestado como também, mais ainda, as transformações que este enunciado opera na forma e no conteúdo do texto de acolhida” (SAMOYAULT, 2008, p. 125), o que estabelece em parte, uma articulação de grau médio, tendendo a um grau baixo para o resultado dessa articulação quanto à equivalência do sentido discursivo apresentado pela epígrafe, o que caracteriza o aspecto

---

<sup>7</sup> “Abre tuas asas e parte...” (GAUTIER apud ASSIS, 2009, tradução nossa).

transformacional dessa articulação, exemplificada e desenvolvida com a quarta estrofe:

Uma por uma, vão  
As pálidas estrelas,  
E vão, e vão com elas  
Teus sonhos, coração.  
(ASSIS, 2009, p. 38-39).

Esses quatro versos podem ser tidos como uma glosa ao verso “A noite arrasta o manto” (ASSIS, 2009, p. 38), ao se considerar como um fato da realidade, a luminosidade, e conseqüentemente, a visibilidade das estrelas somente a partir de um ambiente noturno, alusão para **manto**. Uma estrofe que de forma implícita, também articula-se de forma metafórica com a epígrafe quando se estende a significação da epígrafe de movimento de um pássaro ao fenômeno natural de rotação em que a noite é camuflada pelo dia, como demonstrado nas 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> estrofes, a seguir:

Tíbio clarão já cora  
A tela do horizonte,  
E já de sobre o monte  
Vem debruçar-se a aurora.

À muda e torva irmã,  
Dormida de cansaço,  
Lá vem tomar o espaço  
A virgem da manhã.

Vai. Radioso e ardente,  
Em breve o astro do dia,  
Rompendo a névoa fria,  
Virá do roxo oriente.

De tudo nos desperta  
Luz de importuno dia;  
Do amor que tanto a enchia  
Minha alma está deserta.  
(ASSIS, 2009, p. 38-39).

Essas estrofes evidenciam a hipótese de baixo grau de equivalência discursiva entre a significação da epígrafe e o texto (corpo do poema), pois mesmo considerando a epígrafe como índice intertextual, o que se percebe como resultado dessa articulação é, pois, a sobreposição do sentido discursivo da singular homogeneidade do poema em relação ao sentido introduzido pela epígrafe. Demonstrando assim, a abordagem de Samoyault (2008) de que a intertextualidade representada formalmente, nesse caso, pela epígrafe antes do corpo do poema, pode evidenciar os traços de uma transição de sentido

e demonstrar uma subversão discursiva capaz de representar o aspecto transformacional no âmbito da construção literária, pois “a citação pode deste modo paradoxalmente aparecer como o lugar pelo qual a transmissão ocorre assim como o da impossibilidade de transmitir, quando se impõem as ideias de presença e imanência” (SAMOYAULT, 2008, p. 138).

Logo, comprovando que a intertextualidade formalizada na composição de um texto pode produzir efeitos diversos no que concerne ao resultado de sua receptividade enquanto nova produção literária. Por exemplo, um resultado que aponte para um grau baixo de equivalência discursiva, um grau médio de equivalência discursiva ou um alto grau de equivalência discursiva, a depender do sentido extraído entre os elementos intertextuais constituidores da composição.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo, direcionado em parte pela análise dos poemas **Versos a Corina** e **Stella**, demonstrou como a intertextualidade formalizada na utilização das epígrafes no início desses poemas, pôde constituir funcionalmente uma gradação na construção do sentido discursivo dos poemas epigrafados analisados em **Crisálidas** (1864). Referendando, portanto, como a singularidade de um texto literário fornece subsídios capazes de demonstrarem traços identificadores do nível de gradação significativa, cujo parâmetro pode servir para orientar a disposição dessa elaboração literária no âmbito do universo da memória da literatura, como sendo um produto transmissor e/ou um produto transformador, aspecto traduzido no e pelo contexto cultural.

Embora esse estudo tenha servido para evidenciar uma maior probabilidade do aspecto relacional da epígrafe com o título ou com o corpo do texto, resultante da análise do poema **Versos a Corina** servindo, pois, para comprovar uma articulação de transmissão discursivo-literária; também foi possível ressaltar pela articulação literária, como o hibridismo construído no poema **Stella** serve para formar uma matéria homogeneizada, enunciada para demonstrar não só a renovação, mas também a transformação de uma significação proposta pela epígrafe, demonstrando o modo como um índice literário pôde ser vinculado artisticamente, construindo uma singularidade observada pelos próprios atributos do poema **Stella**.

O estudo dessas duas composições epigrafadas, realizado a partir do modelo

teórico desenvolvido por Gérard Genette (2009) em **Paratextos editoriais**, indica que a utilização de elementos discursivos como as epígrafes, pode ser útil para demonstrar a construção ou a extensão de significação da temática de alguns gêneros estéticos identificados pelas epígrafes inseridas em uma parte dos poemas em **Crisálidas**. Sendo, portanto, por meio de mecanismos como as articulações intertextual e intratextual, que as temáticas aparecem sendo transmitidas ou transformadas em uma concomitante atuação para a extensão da memória literária.

Além disso, como propõe Compagnon e pode ser verificado nos poemas epigrafados ora estudados, toda a realização textual pode ser comparada a uma citação, conceito no qual inserem-se as epígrafes enxertadas nos poemas aqui tratados. Composições essas que quando consideradas produtos constituidores da literatura, também passam a demonstrar a abordagem de Samoyault (2008) referente ao funcionamento da articulação intertextual atuante tanto na transmissão discursiva, quanto na constituição de novas temáticas discursivas sendo inseridas na memória da literatura.

#### ***FUNCTION OF THE EPIGRAPHS IN "CRISALIDAS", BY MACHADO DE ASSIS***

##### ***ABSTRACT***

*This article aims to study the effects caused by the epigraphs in the poems Versos a Corina and Stella – extracted from **Crisálidas**, a book of poetry written by Machado de Assis and published in 1864. In order to achieve this aim, the tradition of Western literary culture will be observed through the selection of the epigraphs, since they are representative of several cultural traditions and aesthetical directions – (from the Bible to Victor Hugo, as well as Santa Tereza de Jesus, Camões, Théophile Gautier etc). Also into the scope of this study are the notions about quotation, intertextuality, intratextuality and functionality of the elements of a poem based on Compagnon, Genette and Samoyault theoretical models.*

**Keywords:** *Brazilian Literature. Intertextuality. Intratextuality.*

#### **REFERÊNCIAS**

ASSIS, M. de. **Crisálidas**. Rio de Janeiro: Garnier, 1864.

ASSIS, M. de. **Brasiliana Digital**. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

ASSIS, M. de. **Poesias Completas: Crisálidas, Falenas, Americanas, Ocidentais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; INL, 1976.

ASSIS, M. de. **A Poesia completa**: edição anotada: recepção crítica. Organização e fixação dos textos por Rutzkaya Queiroz dos Reis. São Paulo: Nankin; Ed. da USP, 2009.

COMPAGNON, A. **La seconde main ou le travail de la citation**. Paris: Seuil, 1979.

COMPAGNON, A. **O trabalho da citação**. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2007.

GENETTE, G. **Seuils**. Paris: Seuil, 1987.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê, 2009.

SAMOYAUULT, T. **A intertextualidade**. Tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec, 2008.

*Recebido em: 24 maio 2016.*

*Avaliado em: 26 set. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

#### Como referenciar este artigo científico:

FERNANDES, Tânia Regina dos Santos. Função das epígrafes em “Crisálidas”, de Machado de Assis. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 158-174, dez. 2016.



## O DIREITO À LITERATURA: “sonho acordado” das civilizações

Fabiane Aparecida PEREIRA<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo foi desenvolvido a partir da análise da metáfora da literatura como “sonho acordado”, exposta no texto “O direito à Literatura”, presente na obra “Vários Escritos”, de Antônio Cândido. Sob a perspectiva desta metáfora, propõe-se, neste trabalho, um debate sobre os conceitos de literatura e direito e sobre como o chamado “universo fabulado” da literatura provém os indivíduos de instrução, educação e inclusão social. Analisando-se os deslizamentos da metáfora no texto, sua historicidade e condições de produção, objetiva-se desenvolver uma análise e reflexão sobre o papel (trans)formador da literatura e sua condição de necessidade universal. Através do caráter fabuloso, a literatura institui-se como meio de experiência e vivência, como instrumento de humanização e como transfiguração da vida, pois é produto da própria sociedade, deste modo, pode ser vista como um direito indispensável ao homem, pois o conduz ao autoconhecimento e ao entendimento do outro, assim como permite que seus sonhos sejam concretizados por meio das palavras.

**Palavras-chave:** Literatura. Direito. Direitos Humanos.

## 1 INTRODUÇÃO

A tensa exposição inicial de Antônio Cândido sobre as práticas sociais nocivas que pairam sobre os direitos humanos parece ser um arriscado ponto de partida para uma reflexão que envolverá assuntos como literatura, arte e cultura. Todavia, a perturbação aflorada já nas primeiras páginas do texto “O direito à literatura”, serve como agente propulsor de uma imersão em um delicado e necessário debate que, por muitas vezes, é omitido ou evitado, visto que toca em questões melindrosas, como a que ponto está o respeito, o cumprimento e a garantia aos direitos considerados “essenciais” à vida humana. Para o autor, numa reflexão sobre as práticas atuais do homem em sociedade, principalmente no Ocidente, “[...] podemos dizer que os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria” (CÂNDIDO, 1988, p. 169), desta forma, como garantir direitos às pessoas quando seu próprio semelhante lhes priva ou aniquila deste bem?

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos na linha de pesquisa Práticas Discursivas e Subjetividades pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Graduada em Letras Inglês/Português pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Campus de Joaçaba. Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **E-mail:** fabiaap@yahoo.com.br

Através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DHDU) (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), cada indivíduo pode conhecer as leis que, teoricamente, lhe garantem igualdade e respeito perante a sociedade, porém, é raro que surja alguma discussão sobre o lugar da literatura nesse contexto. Cândido (1988) propõe-se a examinar esta relação, trazendo importantes colocações sobre o papel da literatura enquanto instrumento de inclusão social e prática humanizadora.

As noções de literatura e direito flutuam de campo para campo, pois podem adquirir moldes mais subjetivos assim como mais concretos e formais, sendo assim, nortear estas duas concepções de modo definitivo e único torna-se impossível. Com base no texto de Cândido (1988), uma das análises possíveis a partir da consideração da literatura como um direito, é a suposição dos sentidos metafóricos criados pelo autor para a fundamentação desta relação.

Neste artigo, propõe-se uma análise da metáfora da literatura como o “sonho acordado” das civilizações, a fim de se revelarem as possíveis interpretações desta colocação de Antônio Cândido (1988) e os entendimentos realizáveis a partir da ponderação sobre a fruição da literatura como bem essencial ao ser humano. Através da análise dos deslizamentos da metáfora no texto e suas condições de produção, assim como o estudo da sua historicidade neste mesmo sentido, objetiva-se desenvolver uma reflexão sobre de que maneira a ideia de “sonhar acordado” relaciona-se à literatura e como contribui para a confirmação da necessidade desta manifestação artística como uma primordialidade ao ser humano<sup>2</sup>.

## 2 IN(DEFINIÇÕES) DE LITERATURA E DIREITO

A literatura é, muitas vezes, difícil de ser definida ou limitada, pois todos os conceitos e explicações a seu respeito podem não ser suficientes para contemplar todas as suas formas, funções e nuances. Cercar a concepção de literatura como a arte da escrita ou a exposição artística em versos ou prosa, seria restringir seu significado, que se mostra tão amplo tendo em vista o seu papel na vida das pessoas.

A literatura, pode-se dizer, é algo sublime, fonte inesgotável de conhecimento, de instrução e de experiências incríveis que só os leitores podem descrever, por isso, merece

---

<sup>2</sup> Trabalho realizado na disciplina de Discurso e Leitura, com orientação do Prof. Dr. Valdir Prigol.

ser destacada, refletida, discutida, perpetuada e desfrutada, entre todos, em todos os lugares. A literatura é indispensável a todos, desde crianças a adultos, pois “[...] garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua” (BRASIL, 2006, p. 49). Tendo em vista todas as suas particularidades e os valores que pode transmitir às pessoas, a literatura é algo que tem a oferecer múltiplas experiências positivas e condições para formação da personalidade e entendimento acerca da vida, então, não há como fixar e limitar seu significado e papel, pois sua amplitude e dimensão só podem ser entendidas ao se experimentá-la, mergulhando em sua vastidão, de onde, certamente, o leitor sairá transformado.

Muitos autores já se aventuraram em tentativas de definir a literatura, mas suas presunções, apesar de válidas, serviram para enriquecer a já vasta gama de perspectivas que se interligam, se integram, se complementam, mas não chegam a formar uma visão única e completa sobre a literatura, sem contar que a própria história se encarrega de (re)produzir e exigir novas compreensões do termo. Em seu texto, Cândido (1988, p. 174) explica sua consideração:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis a produção escrita das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 1988, p. 174).

Esta definição coloca a par a literatura popular e erudita, o que se comprova ao longo do texto, quando é possível verificar que o autor ressalta a importância das duas formas e defende sua fruição por todos os indivíduos de uma sociedade, sem privações. Neste sentido, destaca que “[...] a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” (CÂNDIDO, 1988, p. 174).

A premissa da literatura como direito é fundamentada e acentuada incansavelmente em “O direito à literatura”, por isso, é importante também que se coloque nesta reflexão uma concepção para o termo **direito**, pois a correlação apresentada pode ser avaliada com maior razão conhecendo-se os conceitos envolvidos.

O termo é proveniente do latim, *directum*, cujo significado é “reto”, como retidão, e, segundo o Dicionário Aurélio, é “O que é justo e conforme com a lei e a justiça.”

(FERREIRA, 2004), então, sob esta ótica, mostra-se como uma condição atribuída e que se torna regra segundo os parâmetros da justiça.

A literatura tratada como direito é, então, equiparada aos demais direitos universais, sob a justificativa de que “[...] ela é uma necessidade universal imperiosa, e [...] fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade. [...]” (CÂNDIDO, 1988, p. 179-180), uma vez que funciona como mediadora dos direitos de liberdade e igualdade.

### 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E O DIREITO À LITERATURA

Uma reflexão mais aprofundada sobre os direitos humanos é um importante passo para o entendimento da sociedade antiga e atual, por isso, o paralelo traçado por Antônio Cândido (1988), entre passado e presente, buscando desvelar pontos cruciais que delatam resultados contraditórios do progresso e da racionalidade humana, evidencia a esperançosa proposição de que ainda existe e está ganhando mais força, atualmente, a luta pelos direitos básicos e essenciais à vida. Cândido (1988) polemiza ao destacar que vivemos em uma época de “problemas dramáticos”, “barbáries”, “desarmonias” e “injustiças”, no entanto, também afirma que existem perspectivas animadoras e mudanças no discurso político e social em relação à (não) aceitação destes problemas.

Quando se tratam de direitos humanos, uma das dúvidas que despontam é em relação a quais deles seriam indispensáveis e quais poderiam ser deixados em um plano secundário. É natural e (ainda) majoritário que sejam classificados como direitos essenciais: “[...] a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, etc.” (CÂNDIDO, 1988, p. 174), mas, o autor lembra que também deveriam ser considerados “[...] o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.” (CÂNDIDO, 1988, p. 174).

A discussão sobre quais são os direitos humanos indispensáveis é delicada e controversa, pois se trata de uma análise que leva em conta diferentes visões, interesses e modos de considerar o outro. Nessa perspectiva, o indivíduo é concebido como quem formula, analisa, aprova e desfruta dos direitos seus e do seu próximo, “Mas será que pensam que o seu semelhante teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Bethoven?” (CÂNDIDO, 1988, p. 172).

Talvez o Artigo XXVII da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DHDU)

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 14-15) permita uma visão mais direcionada ao objeto foco dessa discussão, a literatura, se englobarmos a mesma como expressão artística, uma vez que propõe que “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 14-15), sendo assim, ver a literatura como um direito universal não parece ser disparate ou extravagância, pois também tem papel fundamental no desenvolvimento da habilidade de formular o que propõe o Artigo XIX do mesmo documento: “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independente de fronteiras.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 10).

Este caráter comunicador e formativo próprio da literatura, seja ela popular ou erudita, é tratado como essencial para a construção dos conhecimentos do sujeito e para que se refine a capacidade de discernimento em sua atuação em sociedade, por isso, “[...] a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CÂNDIDO, 1988, p. 191).

Como afirma Todorov (2009, p. 11) em seu relato pessoal, a literatura o ajuda a viver. Todavia, é ela um direito essencial à vida? Muitas controvérsias surgem nesse sentido, pois muitos julgam como essenciais somente itens diretamente ligados à manutenção orgânica e preservação da vida, porém, Cândido (1988, p. 186) considera sim a literatura como elemento vital aos indivíduos, pois “[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos organiza.” (CÂNDIDO, 1988, p. 186). Nesta visão, são sim direitos essenciais ao ser humano o da alimentação, habitação, vestuário, saúde, educação, lazer, mas, indubitavelmente, também a literatura, pois esta é um dos principais mecanismos de desenvolvimento e fortalecimento do intelecto e da consciência, meios essenciais para a atuação do indivíduo na sociedade.

#### **4 A METÁFORA: literatura como “sonho acordado”**

Todos os seres humanos possuem necessidades essenciais a sua sobrevivência, à

manutenção da vida; geralmente, enquadram-se como emergências as necessidades de ordem material, como habitação, alimentação ou vestimenta, porém, existem outros tipos de imprescindibilidades que afetam diretamente os indivíduos, conferindo-lhes uma posição na sociedade e atuando na formação de sua personalidade, são as necessidades de ordem intelectual, psicológica e espiritual. Entre elas, desponta como imprescindível a necessidade de fabulação, que se caracteriza por suprir no sujeito o fator humanizador, a medida que fornece a este o equilíbrio psicológico proveniente do estado de vigília, em que não ocorre o desligamento da realidade, porém, é possível adentrar na dimensão onírica.

A necessidade de sonhar é universal, e, uma das principais fontes de satisfação desse desejo humano é a literatura, pois, por meio de sua fruição, o inconsciente é alimentado e estimulado a produzir representações da ficção. Entre a variedade de ideias expostas por Cândido (1988), merece atenção especial a metáfora<sup>3</sup> da literatura como “sonho acordado”, exposta na seguinte Sequência Discursiva 1 (SD1):

**SD1:** “Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o **sonho acordado** das civilizações.” (CÂNDIDO, 1988, p. 175, grifo nosso).

A literatura como “sonho acordado” das civilizações é a expressão da mesma como a fomentadora das materializações geradas no inconsciente, e que se transportam para o meio consciente, de modo a serem controladas pelo indivíduo para a concretização de suas crenças, sentimentos e anseios coletivos e individuais, que podem ser vislumbradas por meio da fruição da literatura. Neste sentido, apesar da escrita voluntária e consciente do autor, este passa a conduzir/abduzir o leitor, através de sua obra, a uma espécie de realidade paralela, ficcional.

O “sonhar acordado” não é, neste caso, encarado como uma desordem mental, mas como uma associação da realidade lida com a realidade vivida ou almejada. Esta divagação permite que objetivos sejam traçados a curto e longo prazo e que riscos sejam evitados, também promove planejamentos e organização de ações, tudo isso é resultante do processo de “ida e volta”, sem se sair do lugar, que envolve fantasias e pensamentos íntimos, outrora reclusos no inconsciente. Sonhar acordado permite que o indivíduo se

---

<sup>3</sup> “O efeito metafórico, nos diz Michel Pêcheux (1969), é o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, lembrando que este deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo tanto do sentido designado por x como por y.” (PÊCHEUX apud ORLANDI, 2009, p. 79).

veja em outro plano e que se posicione como espectador de sua própria vida. Porém, pela literatura, em momento algum há o desligamento do leitor de sua consciência, ou seja, ela está ativa e constrói a imagem e o discurso, pois, neste caso, o sujeito pode produzir, controlar e abortar o seu próprio sonho, no momento em que desejar.

A presentificação do sonho se justifica pela inquietação em se antecipar a realidade pretendida, e, se durante o sono não se há controle sobre o objeto sonhado, neste caso, a literatura provém essa necessidade, quebrando expectativas e dando lugar ao gozo e fruição do bem desejado.

Em outro ponto do texto, em um deslizamento da metáfora já citada, Cândido (1988) propõe:

**SD2:** “Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de **fabulação.**” (CÂNDIDO, 1988, p. 174, grifo nosso).

Entendida como fabulação, a palavra materializa a utopia construída na consciência do leitor, numa recriação da realidade que possibilita a vivência simulada, pois a apreensão da realidade é uma das intenções do autor ao escrever.

O ponto de contato entre o universo utópico criado na consciência do leitor e o universo literário recria o mundo real e produz uma lógica que representa a possibilidade de realização e concretização do sonho pela palavra. Nessa recriação, uma sociedade justa e igualitária é possível, assim como valores e sentimentos benéficos podem reinar permanentemente entre todos. A literatura pode levar a quimera a pontos extremos, como, por exemplo, quando se produz a utopia da utopia, ou seja, o leitor mergulha numa fabulação fundamentada em uma construção utópica. É o caso da experiência ímpar proveniente da leitura de **Utopia**, de Thomas Morus, **A República**, de Platão, **A cidade do Sol**, de Tommaso Campanella, **A nova Atlântida**, de Francis Bacon, entre outras obras que apresentam idealizações e aspirações que foram geradas dentro do universo fabuloso da mente do autor e que são reconstruídas e refabuladas na psique do leitor.

Mais uma vez, em seu texto, Cândido (1988) desdobra os sentidos metafóricos para explicar a literatura, declarando que

**SD3:** “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao **universo fabulado**. (CÂNDIDO, 1988, p. 174, grifo nosso).

A literatura, carregada de objetos simbólicos, aparenta ser fruto da voluntariedade e consciência do autor, mas, certamente, pode apresentar a impressão e traços do inconsciente coletivos. A fuga desperta da realidade se explica pela imersão em um universo fabulado paralelo, pois através da literatura entra-se em contato com diferentes culturas, espaços, tempos e indivíduos, sejam reais ou fictícios, então, a condução e o teletransporte mental ocorrem por meio de um devaneio pelo universo fabulado que pode ser permanente ou ocorrer em lacunas, durante ou após a fruição, por meio de *insights*.

Cândido (1988) ainda propõe a literatura como promotora de “incorporação difusa e inconsciente” (CÂNDIDO, 1988, p. 176) e “espetáculo mental” (CÂNDIDO, 1988, p. 177), ancorando a ideia da função instrutiva, comunicadora e criadora das palavras, cujo poder transformador se manifesta em qualquer tipo de texto, seja em versos ou prosa, com diferentes sonoridades ou organização, através de conteúdo e/ou forma.

Deste modo “[...] ela é fator essencial de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.” (CÂNDIDO, 1988, p. 175). Por carregar consigo esse papel formador, motivador e constitutivo da identidade do indivíduo, é que a literatura configura-se como um direito essencial, que não deve ser privado ou modulado por aspectos como classe social ou nível de instrução. A humanização é entendida como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, 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 que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 1988, p. 180).

Neste sentido, o acesso à literatura, tanto a popular quanto a erudita, e sua apreciação, ajudam o homem em seu autoconhecimento e na capacidade de compreender o outro e seus sentimentos, minimizando fronteiras arbitrariamente socialmente estipuladas e promovendo democratização do saber. O usufruto de obras literárias populares e eruditas deve ocorrer entre todas as camadas sociais, pois assim como pessoas mais instruídas podem deleitar-se com criações populares folclóricas, por exemplo, indivíduos com menor



grau de instrução também podem apreciar e construir sentidos a partir de uma obra erudita, então, a classificação hierárquica da literatura e sua privação a determinados grupos sociais são ações depreciativas e nocivas, uma vez que desvalorizam a produção artística e tolhem o direito à fabulação, ao sonhar acordado, à viagem ao universo ficcional que tanto pode contribuir no conhecimento do indivíduo e em sua atuação consciente na sociedade.

## 5 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Antônio Cândido é considerado um dos mais respeitados críticos da literatura no Brasil. Sua obra "Vários Escritos" (1995), publicada pela editora Livraria Duas Cidades, de São Paulo, pontua questões históricas, culturais, científicas e literárias, amarradas a ideias originais, intrigantes e altamente reflexivas, propostas em uma espécie de conversação sobre obras de autores como Machado de Assis, Oswald de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, Basílio da Gama, entre outros.

A obra "Vários escritos" traz ensaios formulados pela comunhão entre conhecimentos teóricos e posicionamentos críticos do autor em relação a assuntos históricos, filosóficos e políticos, entrelaçados a obras, autores e aspectos literários. O vínculo indissociável entre homem e sociedade é explorado magistralmente pelo autor através de suas memórias, conhecimentos teóricos e análise crítica, resultando em interpretações originais e reveladoras que conduzem o leitor a novas visões e reformulações do pensamento sobre os temas ali tratados.

O texto "O direito à literatura", de 1988, que abre a segunda parte do livro, trata sobre literatura, direitos humanos e desigualdade social, sendo escrito com uma linguagem clara e objetiva e vocabulário condizente com o teor crítico da tessitura, tangendo em pontos importantes para a reflexão acerca da proposta principal.

Em "O direito à literatura, o autor busca "[...] expor a função humanizadora da literatura, diretamente vinculada à satisfação de uma necessidade incontestável do ser humano, cravada na psique de todos nós – o sonho, a efabulação que transfiguram a vida na criação literária." (LOPEZ, 2009, p. 218). Então, tanto autor como leitor apoiam-se nesse caminho utópico como meio de expressão, mimese e catarse, como possibilidade de metamorfosear sua própria vida no plano ficcional e moldá-la de acordo com suas aspirações, deixando transparecer sua imagem e essência a fim de materializar, pela

palavra ou pela interpretação dela, o ideal presente em seu imaginário.

## 6 HISTORICIDADE: o direito ao sonho

Desde Freud a Jung, há muito tempo o sonho é estudado, não só sob o ponto de vista de seu acontecimento, mas em relação a seus efeitos e construções de sentidos geradas a partir dos mesmos. Sob a ótica da psicanálise, muitas proposições emergiram, algumas são contestadas pela ciência por sua instabilidade, mas, em contrapartida, são corroboradas e assimiladas pelo senso comum. A neurociência e a psicologia são áreas que também se dedicam a estudos sobre o universo onírico, em busca de descobertas e conclusões que desvelem os segredos desse fenômeno psíquico e seu papel enquanto elemento constituinte do ser humano.

Os sonhos não são inofensivos ou inúteis, pelo contrário, nele se materializam os acontecimentos mais comuns ou excêntricos, dependendo da fecundidade do inconsciente individual. É um espaço rico, produtivo e instigante, passível de interpretações e simbolismos. Nele se revelam os mais profundos instintos, medos, angústias, desejos, dúvidas e inquietações, por isso, a exploração desse campo, apesar da imprecisão das colocações, gera importantes reflexões.

Em “O direito à literatura”, Cândido (1988) afirma que, assim, como o sonho promove o equilíbrio psíquico durante o sono, a literatura permite o equilíbrio social, estando essa possibilidade alicerçada na fabulação, ou seja, na necessidade da penetração na ficção pelo indivíduo, o que lhe humaniza, pois nesse ato a realidade é espelhada, em uma ilusão criativa capaz de promover a humanização.

Representar metaforicamente a literatura como um “sonho acordado” que promove o equilíbrio social pode parecer exagero, mas esse deslocamento do real aponta como uma necessidade a medida que, ao ser construído pelo imaginário, o sonho ganha força ao ser realizado, primeiramente, por palavras.

Outro autor que tratou da literatura como sonho foi Ricardo Piglia, no texto “O último conto de Borges”. Nessa narrativa, Piglia (2004) diz que o último conto do famoso escritor surgiu de um sonho em que viu um homem sem rosto num quarto de hotel e que este lhe oferecia a memória pessoal de Shakespeare. No texto, afirma que a literatura é “[...] a réplica (melhor seria dizer, o universo paralelo) que Borges erige para esquecer o horror do real. A literatura reproduz as formas e os dilemas do mundo estereotipado, mas

em outro registro, em outra dimensão, como num **sonho**.” (PIGLIA, 2004, p. 17, grifo nosso). Nesta consideração, Piglia aborda a questão da experiência literária, num diálogo sobre a memória alheia, a tradição poética e a herança cultural, salientando o caráter intertextual das obras, que, segundo ele, seriam compostas pelas memórias de diversos escritores. Ao replicar a realidade, o autor estaria dispondo de um artifício para mascarar o que não aceita ou para recriar, em uma dimensão diferente, o seu real idealizado, confirmando a ideia de “sonho” e “sonho acordado”, pois por intermédio das palavras, é livre, criador e ditador de suas escolhas.

No prólogo da obra “O Informe de Brodie”, Jorge Luís Borges (1970) escreve que a literatura é constituída por sonhos e símbolos partilhados, “Afinal de contas, a literatura não é outra coisa senão um **sonho dirigido**. Cada linguagem é uma tradição, cada palavra um símbolo compartilhado; não tem importância o que um inovador seja capaz de alterar” (BORGES, 1970, p. 6, grifo nosso). O “sonho dirigido” nada mais seria do que a produção literária sob o controle do autor, que escreve como quem registra as oníricas passagens criadas em sua mente ou trazidas à tona pela memória, pois a escrita também seria embasada pela tradição literária, pela partilha de textos já produzidos e lidos pelo autor, então, quaisquer inovações ainda seriam reflexo da consciência do escritor, povoada de memórias discursivas<sup>4</sup>, que resultariam em uma representação idealizada e estereotipada, promovida pelo encontro entre realidade e ficção.

Ter o direito a sonhar, fabular, devanear através da produção de literatura ou de sua fruição é essencial. Como pode a experiência profunda e enriquecedora de ler e transcender o tempo e o espaço, através da literatura, não atingir e modificar o leitor de alguma maneira? Essa fabulação necessária abastece o indivíduo de condições para se tornar consciente, crítico, participativo na sociedade, atuante na vida das pessoas, construtor de novos preceitos, formulador de ideias.

Nessa perspectiva, a literatura, seja clássica, romântica, moderna ou pós-moderna, encarada como um “sonho acordado”, traz consigo um papel libertador, pois, além de entreter, encantar e mostrar beleza ao leitor, leva-o, por meio da comparação, da análise e da reflexão sobre o universo ficcional, à conscientização sobre diversas questões que lhe são privadas ou ocultadas na sociedade, seja desvelando abusos do poder, expondo regras

---

<sup>4</sup> De acordo com Orlandi (2009, p. 31) a memória discursiva é “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.”

de conduta de épocas distintas, emoldurando aspectos de identidade nacional, pregando valores, incitando ideais independentes, ou, simplesmente, levando até o leitor exemplos das mais sublimes expressões de amor, “[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação [...] como equipamento intelectual e afetivo.” (CÂNDIDO, 1988, p. 175).

A negação do direito à literatura seria um veto à necessidade de sonhar do indivíduo, ao desenvolvimento da cultura e saber individuais, pois “A literatura é um exercício de pensamento [...]” (COMPAGNON, 2009, p. 23). Porém, há, realmente, o interesse em que todos tenham seu pensamento enriquecido e modificado pela literatura? Assim como o acesso à cultura e à arte, a literatura, muitas vezes, tem seu acesso bastante limitado em nosso país e em muitos lugares do mundo, atingindo somente públicos específicos e restritos. Essencial na formação do pensamento e da consciência, “Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo.” (COMPAGNON, 2009, p. 10), ou seja, nem sempre a literatura será incentivada ou haverá preocupação quanto a sua divulgação e conhecimento entre as pessoas, pois a mesma, através da possibilidade da experiência fictícia, “abre os olhos” das pessoas para muitas questões, principalmente sociais, como política, ética, desigualdades, cultura e organização social; esta humanização nem sempre é priorizada pelos governos ou pelos interesses dos poderosos, pois quanto mais pessoas alcança, mais modificações no pensamento, e, por conseguinte, na sociedade, seriam geradas.

Na atualidade, vemos meios tecnológicos sofisticados que visam o entretenimento, a informação e interação entre as pessoas, porém, poderão esses meios substituir ou aniquilar a literatura? Na verdade, cada um define o que permitirá adentrar em sua vida e atuar na formação de seu intelecto, mas “A própria literatura [...] parece, por vezes, duvidar de seus fundamentos frente aos discursos rivais e às novas técnicas não somente [...] as ciências exatas e sociais, mas também o audiovisual e o digital.” (COMPAGNON, 2009, p. 08). É provável que nenhum desses meios poderá substituir a literatura e a experiência indireta do “sonho acordado” a que somos conduzidos por meio dela, por isso, o incentivo ao acesso à literatura deve ocorrer desde cedo. A escola é um dos primeiros e principais espaços por onde a literatura chega até os indivíduos, por isso, a cada dia devem ser reforçados e incentivados tanto seu ensino quanto seu contato dentro da mesma, pois “[...] ela tem um papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções[...]” (CÂNDIDO, 1988, p. 175-176). O estudante está em constante (re)formulação de seus

saberes, “A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio [...] de preservar e transmitir a experiência dos outros [...]” (COMPAGNON, 2009, p. 20), ou seja, ensinar literatura nas escolas é propiciar aos alunos uma das maiores fontes de conhecimento e muni-lo da capacidade de contestação, criação e reflexão, tão necessários, mas escassos, em nossa sociedade.

A proposta da literatura como um direito universal deveria ser compreendida como uma garantia e não como uma tentativa, pois é notório e confirmado o seu poder de penetração e transformação dos sujeitos, então, que lhes seja garantido o direito à sua fruição, o direito ao sonho, à fabulação, já que “Os **sonhos são a literatura** do sono” (Jean Cocteau) e a literatura é o “sonho acordado” das civilizações.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem pode ser “modificado” pelo universo fabuloso da literatura, passando a exprimir sua opinião e sua visão transformadora de mundo de maneira mais liberta de conceitos preestabelecidos e contestando o poder com a criação de novas possibilidades de reformulação da realidade, já que “A literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder.” (COMPAGNON, 2009, p. 14). Desta forma, diz-se que a literatura proporciona ao homem, pela efabulação, o contato com realidades diferentes, com experiências de pessoas de épocas distintas, com fatos cuja descrição chega até ele com riqueza de detalhes que permite uma visão quase real de como se sucederam, e, é a partir daí que se delinea a “viagem” pela ficção que mune o leitor de experiência e o humaniza.

A mistura entre fantasia e realidade é, indubitavelmente, aposta de resultados sublimes e grandiosos; basta imaginar as ideias do leitor-sonhador entrelaçadas, por exemplo, com as de Shakespeare, Homero, Alighieri ou Platão, literatos possivelmente não menos fantasistas que o próprio. É esse encantamento proveniente da literatura que permite que o “sonho acordado” se projete efetivamente, que saia da esfera utópica e ultrapasse as fronteiras da lógica racional, oportunizando ao leitor, seja qual for sua condição social ou seu lugar no mundo, o contato com culturas, história, ciência, enfim, com conhecimentos múltiplos e que vão além de sua individualidade. Essa importante experiência que alia palavras, imagens e imaginação, e que vai além da sensorialidade, afeta de modos diferentes a cada um dos indivíduos, por meio da riqueza das percepções,

contatos e sensações originadas deste processo, o da fruição da literatura.

O universo fabulado da literatura não é privilégio a ser desfrutado apenas por crianças em histórias de “Era uma vez...” que lhe são oferecidas e pelas quais são conduzidas com certa facilidade devido à sua disposição para o sonho, mas é também uma necessidade fundamental a jovens e adultos de todas as idades, pois a transfiguração da vida na literatura é o sonho lúcido capaz de fomentar a criatividade, a imaginação, a criticidade e a humanização do sujeito, uma vez que os torna mais conscientes, participativos na sociedade e capazes de compreender o seu semelhante, e isso sim é um verdadeiro direito.

### ***THE RIGHT TO THE LITERATURE: the dream of the civilizations***

#### **ABSTRACT**

*This article was developed from the metaphor analysis of the literature as "waking dream", exposed in the text "O direito à literatura", present in the book "Vários Escritos", by Antonio Cândido. From the perspective of this metaphor, we propose in this paper a discussion about the literature and right concepts and how the called "fabled universe" of literature comes from education, instruction and social inclusion to the people. Analyzing the metaphor landslides in the text, its historicity and production conditions, the objective is to develop an analysis and reflection about the trans(former) function of the literature and its status as universal need. Through the fabulous character, literature is instituted as a mean of experience, as an instrument of humanization and as transfiguration of life, since is product of society, thus, can be seen as an indispensable right, because it leads to self-knowledge and understanding of each other, as well as it allows your dreams are pursued through the words.*

**Keywords:** *Literature. Human Rights.*

#### **REFERÊNCIAS**

BORGES, J. L. **O Informe de Brodie**. Porto Alegre: Globo, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Positivo, 2004.

LOPEZ, T. A. A literatura como direito. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 11, p. 216-219, jun. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

PIGLIA, R. O último conto de Borges. In: PIGLIA, R. **Formas Breves**. 2 ed. Barcelona: Anagrama, 2004.

TZVETAN, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

*Recebido em:* 07 fev. 2016.

*Avaliado em:* 03 set. 2016.

*Publicado em:* 31 dez. 2016.

#### Como referenciar este artigo científico:

PEREIRA, Fabiane Aparecida. O direito à literatura: “sonho acordado” das civilizações. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 175-189, dez. 2016.

# *Resenha*





SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013. 398 p.

## PRESSUPOSTOS DE SER/PENSAR/AGIR NA/PARA A EDUCAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS

Marta Gresechen Paiter Luzia de SOUZA<sup>1</sup>

Na coletânea intitulada **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**, publicada em 2013, Kleber Aparecido da Silva e Rodrigo Camargo Aragão reuniram as vozes de 27 formadores/as de professores/as de línguas, os quais atuam em diversas Instituições de Ensino Superior do país, na área de formação de professores/as, no campo da Linguística Aplicada, a saber, Bonini (UFSC); Castro (UNITAU); Cristóvão (UEL); Fernández (USP); Figueiredo (UFG); Garcez (UFRGS); Gil (UFSC); Gimenez (UEL); Jordão (UFPR); Leffa (UCPEL); Mateus (UEL); Magno e Silva (UFPA); Menegassi (UEM); Miccoli (UFMG); Oliveira, A.P. (UFBA); Oliveira, L.A. (UFBA); Pessoa (UFG); Reis (UEL); Rodrigues-Júnior (UFOP); Schlatter (UFRGS); Souto-Maior (UFAL); Tílio (UFRJ); Vetromille-Castro (UFPEL); Vian Jr. (UFRN); Xavier (UFPE); Xavier (UFSC); Zozzoli (UFAL).

As discussões apresentadas foram norteadas por 10 perguntas presentes em **Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas (2010)**, no qual a professora/pesquisadora Maria Antonieta Alba Celani traz um panorama das abordagens e tendências teórico-metodológicas ao longo da história da formação de professores/as, além de apresentar avaliações/críticas sobre o que, atualmente, está acontecendo nesse âmbito educacional.

Dessa forma, os organizadores partem das problematizações feitas por Celani (2010) com o propósito de que o/a leitor/a – sobretudo o/a professor/a, o/a formador/a de professores/as, o/a formador/a de formadores/as – dialogue com esses/as formadores/as acerca dos avanços e problemas levantados por eles/elas, com vistas ao desenvolvimento

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora colaboradora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). **E-mail:** martagresechen@hotmail.com

e à consolidação de “uma formação de professores de línguas que permita superar os atuais índices e déficits” (SILVA; ARAGÃO, 2013, p. 393).

Os resultados apontam, em linhas gerais, para a advertência de grande parte dos/as formadores/as ao problema, que ainda persiste, da descontinuidade nas relações estabelecidas entre as diferentes instâncias educacionais, o que corrobora o posicionamento de Celani (2010, p. 62, grifo nosso) no enunciado: “é necessária uma **ação coordenada**, com o apoio dos vários escalões do sistema educacional, envolvendo, **necessariamente**, as autoridades, desde a escola até o setor pertinente das secretarias de educação”.

Em termos gerais, a proposta deste livro é relevante ao público para o qual foi escrita - professores/as tanto em formação inicial quanto contínua, por apresentar um panorama geral das dificuldades contextuais nos processos de ensino/aprendizagem relacionadas às concepções ontológicas/epistemológicas de alguns dos principais pesquisadores/as e formadores/as de professores/as, provenientes de Instituições de Ensino Superior das 5 regiões oficiais do Brasil. Essa coletânea, portanto, representa um meio de professores/as conhecerem os posicionamentos de importantes pesquisadores/as da área frente às questões abordadas para, então, estabelecerem relações de semelhança ou contraste com suas próprias formas de ser/pensar/agir.

O livro é constituído por 27 capítulos, cada um deles sob a responsabilidade de um/a professor/a formador/a, que responde às 10 perguntas relativas a questões, tais como **(1) concepção de ensinar/aprender língua(gem); (2) filiação teórico-metodológica; (3) imposição de modelos teóricos; (4) resistência/dependência; (5) resistência à inovação/mudança de necessidade de maior profundidade na discussão dos elementos inovadores; (6) identidade e afetividade; (7) independência informada; (8) paradigmas da contemporaneidade; (9) aspectos tecnológicos e (10) desafios** na formação de professores/as de línguas.

No que se refere à organização textual, por terem sido orientados por um formato pré-estabelecido de perguntas e respostas – nomeado pelos organizadores de **entrevista** – os capítulos apresentam semelhante estrutura macrotextual. Além disso, a linguagem formal/acadêmica, que é o esperado para este tipo de produção científica – tendo em vista seu público alvo e situação de comunicação – é, frequentemente, acompanhada por referências seminais e secundárias, salvo exceções, e por conceitos teóricos comentados

estudados na área de formação de professores/as de línguas. Portanto, essa obra consiste em (re)leituras que exigem um certo conhecimento teórico a priori e/ou pesquisas a conceitos por vezes subjacentes aos textos para compreensão/interpretação e/ou aprofundamento nos assuntos abordados.

O princípio da estruturação textual desse livro, ao mesmo tempo em que, de certa forma, delimitou o dizer dos/as formadores/as (formato pergunta-resposta), possibilitou o questionamento dos pressupostos, a partir dos quais as perguntas foram pensadas e (re)criadas. Estabelece-se, pois, uma relação dialógica ainda que não haja evidências de um **ato-resposta** da enunciadora, ou seja, daquela que pergunta, aos posicionamentos responsivos dos/as formadores/as (BAKHTIN, 1997).

Sobre isso, o pesquisador/formador Luciano Oliveira, por exemplo, contesta os pressupostos e/ou a constituição semântica das perguntas 4, 5, 7, 8, 9. O autor reitera seu ponto de vista de que algumas das perguntas estão, fortemente, permeadas por aspectos que constituem uma concepção behaviorista de formação educacional. Para ele, tal concepção se contrapõe aos “paradigmas contemporâneos que apontam para uma **formação crítica** de professores e estudantes” (OLIVEIRA, 2013, p. 183, grifo nosso).

Ademais, houve espaço/abertura para a formadora/pesquisadora Elaine Mateus propor uma pergunta à pergunta 3, na qual, fundamentada em suas concepções de mundo/ontológicas e numa perspectiva praxiológica, apresenta uma crítica aos pressupostos de que “os movimentos sociais históricos caracterizam tendências passageiras, modismos” e de “que seria possível uma formação de professores/as de línguas descolada de arcabouços teóricos” (MATEUS, 2013, p. 96).

Podemos relacionar o pensamento de Mateus ao seguinte esclarecimento de Celani (2010, p. 64, grifo nosso) sobre a pergunta 3: “O formador, necessariamente, **precisa escolher um referencial teórico** [...] o grande desafio é fazer com que esse referencial teórico não seja interpretado pelo professor em formação como ‘o’ modelo inquestionável”. Convém observar que o uso da modalidade alética em “**precisa escolher**” – a qual relaciona-se a um sentido ontológico, parece servir à modalidade deôntica. Dessa maneira, ao passo que Mateus fala sobre a relação dialética entre arcabouço teórico e formador/a com base nas concepções do ser, Celani está centrada no domínio conflituoso entre a **existência** e o **dever-ser** (BAKHTIN, 1997), o que parece imprimir o sentido de **problema/desafio** ao assunto sob investigação.

No que tange à característica da originalidade da obra, se considerarmos que o principal objetivo dos organizadores consiste em instaurar um diálogo **com o outro** (o/a leitor/a dessa coletânea), logo, podemos dizer que a relação dialógica que se estabelece com esse/a interlocutor/a é original/singular/única/legítima (BAKHTIN, 1997). Em termos de originalidade de conteúdo, sobretudo para a área de formação de professores/as de línguas, a obra, tem abundância teórica, com níveis de aprofundamento que variam de acordo com o autor/a. Contudo, ela consiste mais numa continuação/(com)validação de obras anteriores que, propriamente, numa postura crítica e analítica de **caráter inédito**. Isso pode estar associado ao fato do conjunto das problematizações, há muito, fazer parte do nosso repertório cultural, artístico e histórico tanto da área de formação de professores/as de línguas quanto de outras áreas educacionais.

É importante mencionar que, em alguns poucos capítulos da obra, não foram apresentadas citações e/ou referências que sustentassem teoricamente as asserções feitas. Essa lacuna compromete a clareza dos pressupostos ideológicos, nos quais o/a autor/a se fundamenta e pode dificultar o aprofundamento/expansão da leitura por meio da localização de outros/as autores/as, que discutam o mesmo assunto sob perspectivas semelhantes e/ou divergentes.

Outro aspecto que não pode ser desconsiderado é o conteúdo do posfácio, escrito pelos organizadores, cujo enfoque está centrado tão somente nos/as **desafios/dificuldades/problemas** vigentes na formação de professores/as de línguas, sem qualquer referência aos **avanços** na área, ainda que esse termo esteja presente no título e que, ao longo do texto, alguns poucos formadores/as tenham compartilhado suas experiências práticas locais **bem-sucedidas**; como, por exemplo, a experiência Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa (ENFOPLI), a qual demonstrou o “potencial de tecnologias digitais para sustentação do senso de pertencimento e de aprendizagem em rede”, segundo Gimenez (2013, p. 356), a iniciativa Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que, conforme aponta Jordão (2013), apesar de não consistir numa política de formação, tem se mostrado um instrumento de valorização à docência, e a atividade de análise de material didático, proposta e ministrada por Cristóvão, que é considerada pela autora uma oportunidade de promover a “construção de uma **consciência crítica** de conceitos e das implicações do uso desses conceitos no ensino” (CRISTÓVÃO, 2013, p. 369). Essa postura das autoras é

importante para semear o que muitos autores/as defendem nessa coletânea, ou seja, a valorização das práticas e conhecimentos locais.

Por se tratar de uma obra que se caracteriza por uma área de difícil delimitação conceitual – a área de formação de professores/as de línguas – devido ao seu caráter vasto de perpassar as mais diversas áreas do conhecimento humano, é fácil compreender a diversidade de possibilidades de posturas, pensamentos e práticas entre aqueles/as envolvidos nesse complexo processo de ensinar e aprender. Essa coletânea, certamente, é um meio da busca pela valorização dessa multiplicidade de vozes.

Uma (re)leitura atenta dos 27 capítulos dessa obra permite observar uma constante regularidade no uso de termos/enunciados que parecem remeter a **perspectivas/teorias/abordagens críticas** de formação de professores/as, assim como uma contínua menção a **práticas democráticas, conjuntas/colaborativas, reflexivas e dialógicas de ensino/aprendizagem**. Esse discurso parece ocupar um lugar de destaque nas materializações discursivas do livro em questão. No entanto, posturas de não definição/especificação de termos/enunciados, como esses referentes a **práticas críticas/reflexivas de ensino/formação**, podem levar a um processo de cristalização e, conseqüente, esvaziamento de sentido(s).

Podemos concluir que as reflexões e perguntas levantadas pelos/as formadores/as podem contribuir para despertar a atenção do/a leitor/a aos caminhos já percorridos, o que possibilita a aprendizagem por meio da experiência do outro, e para (re)pensar a evidência sócio-discursiva de uma **aparente convergência**<sup>2</sup> dos valores/metas educacionais desses/as formadores/as, voltados/as, substancialmente, para perspectivas de cunho crítico-reflexivo-transformacional e natureza participativa.

À propósito de futuros encaminhamentos, é imprescindível (re)pensar o compartilhamento de **experiências positivas**, que possam encorajar outros formadores/as a (re)criarem suas práticas locais de ensino/aprendizagem, conscientes da possibilidade de lacunas em suas propostas e dos “efeitos políticos indesejáveis e não intencionais” que delas possam resultar. Assim como práticas, que parecem ser instrumentais, podem “incorporar um profundo senso de moral e comprometimento político para o desenvolvimento da sociedade”, práticas denominadas **reflexivas**, podem reforçar a

---

<sup>2</sup> Um estudo sócio-discursivo crítico e aprofundado seria necessário para tratar, especificamente, das perspectivas filosófico-educacionais das práticas de ensino/formação mencionadas pelos autores/as.

“conformidade a sistemas ideológicos dados” (FENDLER, 2003, p. 21).

Para o novo volume – **Conversas com (mais) formadores de professores de línguas**, réplicas de Celani aos questionamentos levantados poderiam enriquecer ainda esse diálogo. As perguntas, frutos das discussões presentes nesse livro, podem também ser objeto de investigação rigorosa da próxima publicação.<sup>3</sup> E, por fim, nesse processo *ad infinitum* de perguntas e respostas, será oportunizado um espaço para o compartilhar de caminhos **criativos**, que permitam a realização do ideal – que parece ser compartilhado pelos/as formadores/as – de (re)criar uma (com)vivência, de desenvolvimento humano/intelectual, justa e igualitária, **com o outro**.

### REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de Línguas. In: GIMENEZ, T. MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de Professores na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Pontes, 2010.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. Conversa com Vera Lúcia Lopes Cristóvão. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.
- FENDLER, L. Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. **Educational Researchers**, v. 32, p. 16-25, 2003.
- GIMENEZ, T. Conversa com Telma Gimenez. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.
- MATEUS, E. Conversa com Elaine Mateus. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.
- OLIVEIRA, L. A. Conversa com Luciano Amaral Oliveira. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.

---

<sup>3</sup> Algumas das questões propostas pelos/as formadores/as, que poderiam compor o segundo volume da coletânea, são: “Como atuar como mediador entre políticas governamentais e profissionais e, ao mesmo tempo, colocar em xeque essas próprias políticas?” (GIMENEZ, 2013, p. 357); “Como formar o educador crítico-reflexivo e inseri-lo na esfera profissional com os requisitos básicos de capacitação devidamente atendidos?” (RODRIGUES-JÚNIOR, 2013, p. 31).

SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013. 398 p.

*Recebido em: 30 maio 2016.*

*Avaliado em: 08 set. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

#### **Como referenciar esta resenha:**

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de. Pressupostos de ser/pensar/agir na/ para a educação de professores/as de línguas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 191-197, dez. 2016.

---

SOUZA, M. G. P. L. de. Pressupostos de ser/pensar/agir na/ para a educação de professores/as de línguas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 191-197, dez. 2016.

# *Poemas*





## ALGUMA COISA, SUTILMENTE

Robson DEON<sup>1</sup>

Alguma coisa sutilmente vai se empedrando

Em meio a todos os macios arranjos.

Alguma coisa adensando-se vai virando crosta

Entorno do movimento que era sem enrijecimento

Alguma coisa invisivelmente vira névoa

Enevoando meus olhos logo pela manhã

Alguma coisa despercebidamente vai barrando

Em meio a todas as livres passagens diárias

Alguma coisa sufocando todo ar respirado

numa sala de fresco ar matinal arejada

Alguma coisa despercebidamente pesando

Sobre meu corpo que não carrega nada

Alguma coisa climática às avessas, tempestuosa e negra,

Firma-se inevitavelmente no céu celeste de nuvens brancas

Alguma coisa sorrateiramente amarando-me todo

Por estas calçadas acessíveis onde caminho sem incômodo

Alguma coisa ocultamente fazendo-se ver

Por trás daquilo tudo calmo que vou olhando

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. **E-mail:** robson\_deon@hotmail.com.

Uma substância outra, estraga prazeres, vai se dando  
Enquanto que uma substância outra, prazerosa se não fosse, vou saboreando.

Alguma coisa intelectivamente vai pensando  
No meu pensamento inerte e pousado

Alguma coisa imperativa e subliminarmente decide  
Em minha decisão nenhuma, então decidida

Afinal, alguma coisa, coisa feita pedra no meio do caminho  
Que não tinha, no meio do caminho, pedra nenhuma

...Mas que tinha uma pedra, e daquelas drummondianas.

*Recebido em: 10 jun. 2015.*

*Avaliado em: 28 ago. 2015.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

**Como referenciar este poema:**

DEON, Robson. Alguma coisa, sutilmente. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 199-200, dez. 2016.

## QUIÇÁ ESCREVEDOR

Raphael de Morais TRAJANO<sup>1</sup>

escrevedor escreve  
lança  
ferve  
dança a verve  
como quem faz coisa alguma  
(estas linhas ou versos -  
como se queira escravizar -  
não têm qualquer serventia  
muito menos  
garantia)  
escrevedor  
dá petelecos nas orelhas  
da página, do tempo-vento  
palavra não é urso feroz gradeado  
rebanho dócil marcado a ferro  
ou chip  
planta cercada com pau  
para não deixar que triunfe  
a escassez de firmeza  
pode sequer ser polida  
a palavra  
ou lida  
a polidez  
pode não ser sentida  
sentido  
a poesia é um porre de idioma traído

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professor de Língua Portuguesa, Linguística e Produção Textual na Faculdade de Letras da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques (FTESM). **E-mail:** raphademorais@gmail.com

ou coisa a que se preste  
escrevedor  
tende a simpatizar com o que não vale  
nada mesmo  
nem o prato em que come  
cisma como um asno  
- e com toda razão -  
que nesses vales mora a resistência  
escreve  
como quem faz coisa alguma  
e coisa alguma quer dizer  
quicá  
quase  
muito

*Recebido em: 31 maio 2016.*

*Avaliado em: 12 ago. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

#### **Como referenciar este poema:**

TRAJANO, Raphael de Moraes. Quicá escrevedor. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 201-202, dez. 2016.

## TRAÇO

Moema Najjar DINIZ <sup>1</sup>

Neste Belo lugar em que me aflijo,  
Um Horizonte de serras e de dores,  
E nas águas e nas matas já extintos,  
Não se pode padecer tais dissabores.

Perguntam-me de onde venho e o que faço,  
O que importa se é de um todo imaginário?  
Da União dividida ao meio, um traço,  
Com dois lados como as cores de um baralho.

O meu Norte me aponta pro teu Sul,  
Em minhas veias corre apenas sangue teu,  
E aquele por mais alvo que pareça,  
Num caboclo encontrará pedaço seu.

Não divido meu país, divido a dor,  
O meu traço é somente o do destino,  
De um gigante de tão nobre coração,  
Que adormece e se crê ainda menino.

*Recebido em: 24 maio 2016.*

*Avaliado em: 15 ago. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

**Como referenciar este poema:**

DINIZ, Moema Najjar. Traço. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 203, dez. 2016.

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Literaturas de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestrado em Comunicação Social: Interações Midiáticas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2013). Graduação em Publicidade e Propaganda pela Universidade da Amazônia (2007). Atualmente trabalha com Relações Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **E-mail:** moemanajjar@hotmail.com

# *Contos*



## AMIGA

Luiz Roberto Lins ALMEIDA<sup>1</sup>

Quando se encontraram por primeira vez, já era tarde. Houve uma imediata e espontânea empatia entre os dois. Ele a viu e teve muitas certezas: eram amigos. Sempre haviam sido, ainda que sequer conhecessem um ao outro. Há esse mistério entre amigos, essa amizade que começa antes mesmo de existir, essa conexão primordial, esse sentimento que tem o mesmo fundamento do amor à primeira vista, mas que toma o caminho mais puro e transcendente (libido inibida na nascente). Ele já a via como madrinha dos filhos que não tinha, a amiga das confissões ao fim das noites, os longos telefonemas, a troca de correspondência. Por essa fração de segundo, quando seus olhos se cruzaram com os dela, soube que suas almas eram irmãs e que ela lhe correspondia esse sentimento fraterno. Com ar nostálgico, já antevendo as saudades que sentiria, levantou o revólver e apertou o gatilho.

(in Memórias Sentimentais de um Assassino)

*Recebido em: 31 maio 2016.*

*Avaliado em: 12 jul. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

**Como referenciar este conto:**

ALMEIDA, Luiz Roberto Lins. Amiga. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 205, dez. 2016.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Letras-Português da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: luizrlins@hotmail.com

## BANDEIRA PORTUGUESA ENSOPADA DE SAUDADE

Luiz Henrique Moreira SOARES<sup>1</sup>

*Imensa honra e alegria teria eu se morresse com o sangue rompendo os poros,  
Pulmões paralisados, a ouvir gritos rebentando meus tímpanos.  
Essa era a senha: a revolução acontecia.*

Eu sentia o gosto da revolução na boca. Não sentia o abraço apertado de um amigo, nem a ternura de nossas mãos dadas na esquina. Eu queria sentir o calor da sua carne, o suor de seu rosto. E o sol de abril que despontava em meus olhos não possuía nenhum ar de esperança. Eu queria sentir o calor da sua mão, eu queria sim. Tocar sua pele, sentir o cheiro dela mais uma vez, só mais uma. E isso me faria mais robusto. Só assim eu saberia lidar com a sua perda maldita, que também é a minha. Eu perdi um pouco de mim, senão o meu inteiro eu. O céu vermelho de cravos é o cenário triste de quem não consegue vencer a saudade. A guerra levou nosso tesão aos ares. Merda!

Agora as ruas estão lotadas, parentes se abraçam, casais se beijam, mães choram acalentando os filhos. E eu só queria segurar a sua mão, apertá-la, como se estivesse a cair de um penhasco. Porque nos meus sonhos era assim. A guerra acabara e estávamos livres para dançar juntos nas ruas, o dedo em v, alegria nos olhos...

Pensava eu que a vida era isso mesmo: cuspir o sangue e caminhar. Apagar os passos, mas nunca esquecer o caminho. Eu que desejava tudo, agora não sei mais desejar. Amigos meus estavam lá, de bigodes lustrosos e ideias perambulantes na cabeça, gozando com as amantes, umas brancas e lindas rameiras lisboetas, cantando fados e coisa e tal. Zeca não estava. Mas se alguém perguntar, digo que foi esquecido pela memória do tempo, pelo amargo da luta, pela emergência da revolução, pela imensidão dos malditos ideais.

A história de Zeca é um mote que não é contado. O sangue dele é mais vermelho que o esplendor dessa bandeira portuguesa, muito mais. E eu sei que toda essa revolução não valeria a vida do meu Zeca, eu sei que não. Eu tive que dizer adeus à pessoa que mais amava. Isso não valeria, claro que não. Coração miúdo e uma garganta fervorosa gritando

---

<sup>1</sup> Graduando em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho. Bolsista do Programa de Iniciação Científica, na modalidade voluntária. Atua como estagiário na Assessoria de Comunicação Social da UENP e realiza pesquisa nas áreas de Literatura Contemporânea Brasileira e teoria queer. **E-mail:** luiz.moreira@uenp.edu.br



à Vila Morena. Terra da fraternidade. Terra da insanidade. Os versos de Zeca se calaram por um tiro de fuzil saído da arma de um militar, no dia 24 de abril de 1974.

Aquele desgraçado tinha a maldição de ser o poeta mais valente que já conheci.

*Recebido em: 28 maio 2016.*

*Avaliado em: 12 jul. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

#### **Como referenciar este conto:**

SOARES, Luiz Henrique Moreira. Bandeira Portuguesa ensopada de saudade. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 206-207, dez. 2016.

## MANHÃ DE BAR

Pedro Luís Fagundes AMARAL<sup>1</sup>

Profundo. É assim que chamamos algo quando nos toca. Quando sentimos que, em algum sentido, vai mais além. Codifico, ergo sum. Como não ser assim? A rigor, os dados são impressos. Sim, e o não? Com há de ficar a negativa, a proposição calada e altissonante, que pulsa e vibra em ermo lugar, ou planície abrasada. Tudo no crânio. Lacan, Pêcheux, Freud. Derrotado mais uma manhã, levantei. As costas molhadas pelo calor do verão, e os brônquios maltratados pelo tabaco. O paladar pedia bolachas torradas e café passado. Abri bem a janela e o sol derramou-se todo pela sala. Lá fora, os carros eram só felicidades. E também os caminhões e as motos. Olho para o interior da casa e constato que a cadela defecou no piso. Mais uma vez fora do lugar. São as sequências da vida. Repetitivas. Talvez seja necessária essa repetição para que os dias sejam mais palatáveis. Ou para que a memória seja como é.

Visto minha camiseta. A estampa é sindical, e remete a uma luta que ficou no zero a zero. O que vale dizer que perdemos para o governo por WO. A coloração desbotada combinando com a bermuda e o chinelo. Aonde posso ir assim senão a um bar? Em verdade, entro em qualquer lugar. E tinha a convicção de que não sabia para onde ir, mas iria.

Desço as escadas do prédio, cruzo por uma matrona suada, provavelmente voltando do varal, onde dependurou suas peças molhadas. Ela cumprimenta na dose certa, sou recíproco: bom dia! e, em pensamento, completo: lombuda!. Externo um leve sorriso. Em seguida, topo-me com o velhinho e seu cachorro. É muito simpático, e antigo. Fora barbeiro longos anos, colecionador de moedas de vários países. Vive com a esposa, e apostam nas sombras e nas brisas: trocados a recolher do verão.

– E, então, chove?

– Diz que!

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa (2015), graduado em Letras pela Universidade da Região da Campanha (2011). Atua como professor na Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul. **E-mail:** plamaral1@hotmail.com

Se der um revertério no tempo, hão de se recolher as roupas do varal. As minhas ficaram dependuradas na janela. Minha esposa me dará uma espinafrada. Além de andar por aí amassado, se encarnando nas mesmas roupas, ainda por cima deixa molharem na chuva. Eu vou para o bar. É bom, sabe. Lá eu fumo, e converso se quero. Tem uma mesinha de toalha quadriculada do tempo do. E também desvisto o figurino de funcionário público, educador, pós-graduado, de quem se espera isso e aquilo. Dou um traguinho pro santo e imagino, por breves instantes, uma cusparada na cara de toda aquela equipe gestora do meu trabalho. Não gastem fotocópias, cuidem os alunos, deem o exemplo, escrevam no quadro! Eu dissolvo quase tudo num gole bem gelado de cerveja, e me remeto a versos de Ginsberg, Blake ou Rimbaud.

Chego, enfim, no bar. Estive amordaçado. Me amordaçam, ergo sum. Lembro do que Ogum disse do meu estado da última vez que estive com ele: de tão tenso e ansioso, eu parecia feito de madeira, estava duro. Sento à mesa e peço a mesma cerveja, aquela à base de milho. O dono, camisa engordurada, botões em falta, e barriga para fora, me traz a garrafa e o cinzeiro. Não emprestam isqueiro por um motivo que me parece óbvio demais para dizer. Sirvo-me num copo não muito asséptico. Dou o primeiro gole. Relaxo. Acendo o primeiro cigarro do dia. É o melhor sabor. Conheça a verdade e ela vos libertará, é o que diz no calendário. Jesus tem o coração em destaque, envolto em uma coroa de espinhos. Divide a parede com um quadro antigo do Internacional da década de setenta, ao lado de medalhas do dono do bar, referentes a torneios de truco. Peço mais uma cerveja. Dessa vez pretendo ser mais lento na degustação. Devagar se vai ao longe, não é assim que se diz? Preciso trapacear o código, embaralhar o alfabeto, como o velho embaralha suas cartas toda a vez que vai aos torneios. É como Barthes diz em *Leçon*. A trapaça salutar.

Não havia, no bar, àquela hora, ninguém com quem conversar. Era, sem dúvida, uma vantagem. Apenas aquela figura, prostrada sobre o balcão, com seu grande bigode branco, mastigando alguma coisa que, pelo jeito, não acabava nunca. O ambiente cheirava a rapaduras e vinho tinto. Se eu não me conhecesse e, de repente, me visse desde fora, o que pensaria? Certamente eu pensaria que eu era alguém que podia dormir.

Esse pensamento, ainda que simples, me tocou. E eu o codifiquei para mim mesmo: profundo. Posso dormir, logo sou? Não dormirei, logo sou? Uma raiva começou a brotar em mim, então procurei aplacá-la com um gole ansioso. O trago desceu denso, parecendo aliviar-me. Mas a minha testa seguiu franzida. Sempre que vejo um velho

bebendo, sem camisa, com camisa, alienado, penso que é alguém que dorme na paz. Por minha vez, eu não dormia na paz. E eu deveria fazer isso.

Tanta gente me conhece. Esse tempo de magistério no serviço público, qualquer tempinho de magistério, nessas cidadezinhas, nos furta do anonimato. No sentido de que é impossível caminhar um pouco sem topar com um rosto conhecido. Aqui sentado, já enxerguei três passando na rua. Te vi passeado com um cachorrinho esses dias, te vi fazendo caminhada com a sua esposa, te vi no mercado fazendo rancho. Há quem tenha me visto inclusive na fila do psiquiatra. Eu adiei, hoje, o café com bolacha torrada. O álcool veio primeiro. Mas recém é de manhã e ainda há bastante tempo para tomar um pretinho. Restam sete cigarros na carteira. Esse é meu sétimo ano letivo, e estou com vinte e sete anos, fazendo dieta (mas não hoje) para perder sete quilos. Dou-me conta de que, há sete anos, tudo poderia ser diferente. Peço mais uma garrafa. Meu isqueiro já está falhando. Acendi, nos dias precedentes, muitos charutos baratos com ele. Comprar outro, aqui neste bar, sai muito caro. Fósforos? Claro que não vendem. Faço o seguinte: no finalzinho de um, acendo outro na bituca.

Mas o que eu dizia mesmo a respeito do código? Que eu estava tirando a espécie dum casaco, para ver se relaxava, pois, afinal, era verão. Minhas roupas de trabalho estavam muito carregadas, tantas coisas que suportei nas costas. Precisava dá-las a alguém.

Estava quase na hora de almoçar e eu precisava curar-me daquele álcool todo, certa vez tomei café, banho, dormi, e de alguma maneira atenuou meu estado. Mas agora acho que estava pesado demais. Paguei a conta e sai. Caminhei cambaleante por outro trajeto, a fim de não me topar com muita gente. Peguei uma ruazinha de paralelepípedos irregulares. Ainda assim senti que alguém me observava. E eu não podia apurar o passo. Poderia cair se forçasse, mas não tinha mesmo noção de minhas pernas. Eu não era Brás Cubas, cujas pernas o levavam tranquilamente. As minhas tremiam. Havia pessoas sentadas em frente às casas, mas não distinguia seus rostos, poderiam ser conhecidas ou não. Puxa vida! Agora então era urinar-me pernas abaixo ou chegar num muro. Chego num muro. Abro o zíper e alívio-me. Detrás do muro, ergue-se uma velha. Provavelmente estava sentada. E ficamos cara a cara. Bagaceiro, a ouço falar e entrar para dentro de casa. A senhora me desculpe. Mas ela, eu tinha a certeza, não me conhecia. Talvez conhecesse alguém que me conhecesse. Precisava estar bom até às duas horas. Minha esposa chegaria do serviço. Mas se não desse, pelo menos necessitava cair dormindo na cama, sem deixar

resquícios. Era difícil, o cheiro de cerveja exalava do corpo. Teria, então, de me tapar. Mas claro, a solução: eu usaria aquele cobertor cheio de letrinhas.

*Recebido em: 22 maio 2016.*

*Avaliado em: 12 jul. 2016.*

*Publicado em: 31 dez. 2016.*

**Como referenciar este conto:**

AMARAL, Pedro Luís Fagundes. Manhã de bar. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 208-211, dez. 2016.

## MENINO DA RUA

Marina de Souza JACOB<sup>1</sup>

Era uma mãe cheia de amores, dedicações e planejadeira... via o filho crescendo, tomando porte, ficando homem mesmo. E seu coração vibrava como o trem de ferro que passava por lá perto de sua casa. Todos os dias, um ritual arrumá-lo para ir à escola. Uniforme limpinho, cabelinho cheiroso. Os materiais ele mesmo já dava conta de organizar na mochila. Ela levava-o todos os dias à escola, um portal para o futuro, dever cumprido... era como uma oração, um encontro com Deus. Como ficava feliz com o filho. Punha um pregador bonito no cabelo e saía pelas ruas com o sol tão forte quanto o vermelho daquele vestido.

– Vá com Deus, meu filho! Boa aula. Ela dizia com fé...

Um dia chegou uma propaganda da aula de inglês. Ela se animou. O filho nem tanto. Queria mesmo era brincar com a cachorrinha que tinha ganhado do tio. A Suzy. Atirava o osso e ia buscar feliz da vida. Pulava e rolava. Ela queria um carinho, nada mais que companhia e atenção. Como era bom ficar perto dela.

– Rômulo, vamos, vamos, tá na hora do dever. A letra tem que ficar bonita! Você sabe! Deixe a Susy ai! Vá para a mesa!

Este pedido sempre se repetia após a aula. Não tinha jeito de fugir. Ele até tentava ao brincar com a cachorrinha mais um pouco, seu real desejo. E também admirava quando passava em frente ao seu portão o carroceiro guiando seu burro, acompanhava-o um cãozinho. O moço ia em pé, roupa simples, levando uma carga qualquer. Ficava olhando aquilo, acompanhava com seu olhar curioso o trabalho diário daquele carroceiro. Os carros indo e vindo e o carroceiro numa calma impenetrável.

“Ele é que é feliz! Tem do lado dele dois animais e faz o que gosta...”

O menino ia para a mesa todos os dias. Cumpria as ordenações escolares sem queixas. E sempre era assim. Às vezes brincava com o vizinho, com cavalinho de pau. No passeio próximo de casa, desenhava e recortava uma cara de cavalo, feita a papel, para o cabo da vassoura. Era a cara do cavalo do carroceiro. Cavalo lindo e forte. O rabo, fez-se

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação e Formação Humana – da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), professora da Escola Municipal Altina Olívia Gonçalves, em Ipatinga/MG. **E-mail:** marinarosajacob@yahoo.com.br

com um pedaço de fita voando pela calçada, na direção certa de uma vontade simples, um desejo humilde. Emprestava o cavalinho ao amigo e os dois ficavam felizes.

“O que você quer ser quando crescer, Rômulo?” Perguntou o vizinho. Não tinha pressa em responder. Ficava calado, olhando o céu e as folhas secas...

Quando cresceu mais um pouco mais, saiu do inglês, tomou emprestada uma carroça e lá se aventurou. Acenou para mãe emudecida no portão:

“Eu quero é isto o que vejo, ser dono de uma carroça e de um cavalo. Nada mais.”  
Vocação...

*Recebido em:* 12 jan. 2016.

*Avaliado em:* 12 jul. 2016.

*Publicado em:* 31 dez. 2016.

#### Como referenciar este conto:

JACOB, Marina de Souza. Menino da rua. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 212-213, dez. 2016.

# *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 site da Revista Primeira Escrita **SEM QUALQUER TIPO DE IDENTIFICAÇÃO** na página <http://seer.ufms.br/index.php/revpres/about/submissions#onlineSubmissions>. 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 **Revista 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 da editora-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.

<sup>1</sup> As regras de formatação foram elaboradas e revisadas (2016) 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 do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ). Editora-chefe da Revista Primeira Escrita (e-ISSN 2359-0335). **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 na Universidade Estácio de Sá (UNESA). Mestranda em Recursos humanos e Gestão do Conhecimento na *Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO)*. Empresária e Produtora Editorial da MCElestine. **E-mail:** contato.mcelestine@gmail.com

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.
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, observando a diferença entre as funções orientador – aquele que orienta/orientou o acadêmico na elaboração do trabalho/artigo, e autor – aquele que escreveu juntamente com o acadêmico o trabalho/artigo.
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.
9. Vale ressaltar que, ao submeter artigo científico à Revista Primeira Escrita, os autores responsáveis pela submissão se comprometem a atender às **Condições para Submissão** e à **Declaração de Direito Autoral**, assim como às práticas obrigatórias de ética na pesquisa e na publicação científica.

## DIRETRIZES PARA SUBMISSÃO DE ARTIGO CIENTÍFICO

### Regras obrigatórias de apresentação do artigo científico

**Formato do arquivo:** editados em papel tamanho A4 (21 x 29,7 cm), com todas as margens de 3 cm. Não há necessidade de paginação. A extensão mínima é de 10 páginas; e a máxima, de 20, incluindo referências, apêndices e anexos.

**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 entre linhas).

### Formato dos elementos básicos do artigo científico

**Título:** deverá ser escrito em caixa-alta, estilo negrito, centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. Caso haja **subtítulo**, ficará na sequência do título, antecedido por dois pontos (:), escrito em caixa-baixa. Os artigos científicos deverão apresentar **título e subtítulo** (quando houver) compreensível e sintético que reflita a temática desenvolvida no trabalho, com extensão máxima de 20 palavras no total.

**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),

---

FONSECA, J. Z. B.; MEDRADO, M. J. C. Diretrizes para autores. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 215-225, dez. 2016.

alinhada à direita, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. Em nota de rodapé, 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. A revista aceitará trabalhos com o número máximo de três autores e será permitida a publicação de um texto por autor em cada número da revista. 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, sendo designado ao orientador a autoria somente quando este escrever parte substancial do artigo científico, caso não aja colaboração textual, correspondente a pelo menos 30% do texto, o orientador será mencionado apenas em nota de rodapé, o percentual também se aplica a todos os autores que submeterem artigos científicos em parcerias autorais.

**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.

**Após a autoria**, o artigo deverá contar com:

**Resumo em português:** a extensão mínima do resumo é de 100 palavras; e a máxima, de 250. 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. **Formato no 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).

Após o resumo e as palavras-chave será inserido o texto conforme estrutura composicional do gênero artigo científico, a saber: **1 INTRODUÇÃO; 2 REFERENCIAL TEÓRICO** ou **REVISÃO DA LITERATURA; 3 METODOLOGIA; 4 ANÁLISE DOS DADOS; 5 CONCLUSÃO;** e, suas subseções. Observação: os autores possuem liberdade para definição do título das seções, porém, faz-se necessário apresentar cada parte do artigo científico dividido conforme suas respectivas seções e em conformidade com a ABNT NBR 6022:2003 – Artigo em publicação periódica.

**Antes das referências bibliográficas**, o artigo deverá contar com:

**Título em inglês:** deverá ser escrito em caixa-alta, estilo negrito, centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. Caso haja **subtítulo**, ficará na sequência do título, antecedido por dois pontos (:), escrito em caixa-baixa. Os artigos científicos deverão apresentar em inglês **título e subtítulo** (quando houver) compreensível e sintético que reflita a temática desenvolvida no trabalho, com extensão máxima de 25 palavras no total.

**Resumo em inglês:** o resumo na língua estrangeira é um elemento obrigatório que consiste na tradução do resumo em língua vernácula para a língua inglesa (*abstract*). 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**, 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. **Formato no 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).

**Notas de rodapé:** deverão ser apresentadas com letra tamanho dez (10), espaçamento entre linhas simples. As notas deverão ser usadas especificamente para: explicações relacionadas ao conteúdo do artigo científico, bem como para esclarecimentos acerca da origem do estudo. Não deverão ser usadas notas de rodapé para referências; estas são listadas ao final do artigo.

**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 com mais 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:** apresentadas ao final do texto, após as palavras-chave em língua estrangeira, de acordo com as normas da ABNT NBR 6023:2002. **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. 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.

### Exemplos de referências

#### **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 out. 2016.

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.

**Capítulo de livros (impressos):**

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: 30 set. 2016.

**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 set. 2016.

**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.html](http://www.planeta.terra.com.br/arte/PopBox/Kamiquase/ensaios.html)>. Acesso em: 08 maio 2007.

**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: MCElestine, 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: MCElestine, 2015. p. 38. [Caderno de resumos].

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – MONOGRAFIA, TESE E/OU DISSERTAÇÃO****Monografia (impressa)**

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.

FONSECA, J. Z. B.; MEDRADO, M. J. C. Diretrizes para autores. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 215-225, dez. 2016.

**Dissertação (impressa)**

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/MG, 2011.

**Tese (impressa)**

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/MG, 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 (impressas 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, 2001b.

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/ldb\\_8.ed.pdf?sequence=13](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_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)**, e assim sucessivamente.

## Informações complementares

**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.

**Sigla(s):** uma vez mencionada, após o nome completo da instituição, documento, etc., deverá ser repetida no decorrer do texto. Ex.: A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A partir daí, menciona-se apenas a sigla, quando for necessário citar a instituição.

**Equações e fórmulas:** As equações e as fórmulas deverão vir na sequência normal do texto, numeradas com algarismos arábicos entre parênteses, em fonte Times New Roman, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa baixa, cor preta (automática), alinhados à direita, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas, sendo permitido um espaçamento maior caso seja necessário.

**Exemplo 1 (parágrafo separado do texto):**

A atividade era compreender que

$$1 + 1 = 2$$

(1)

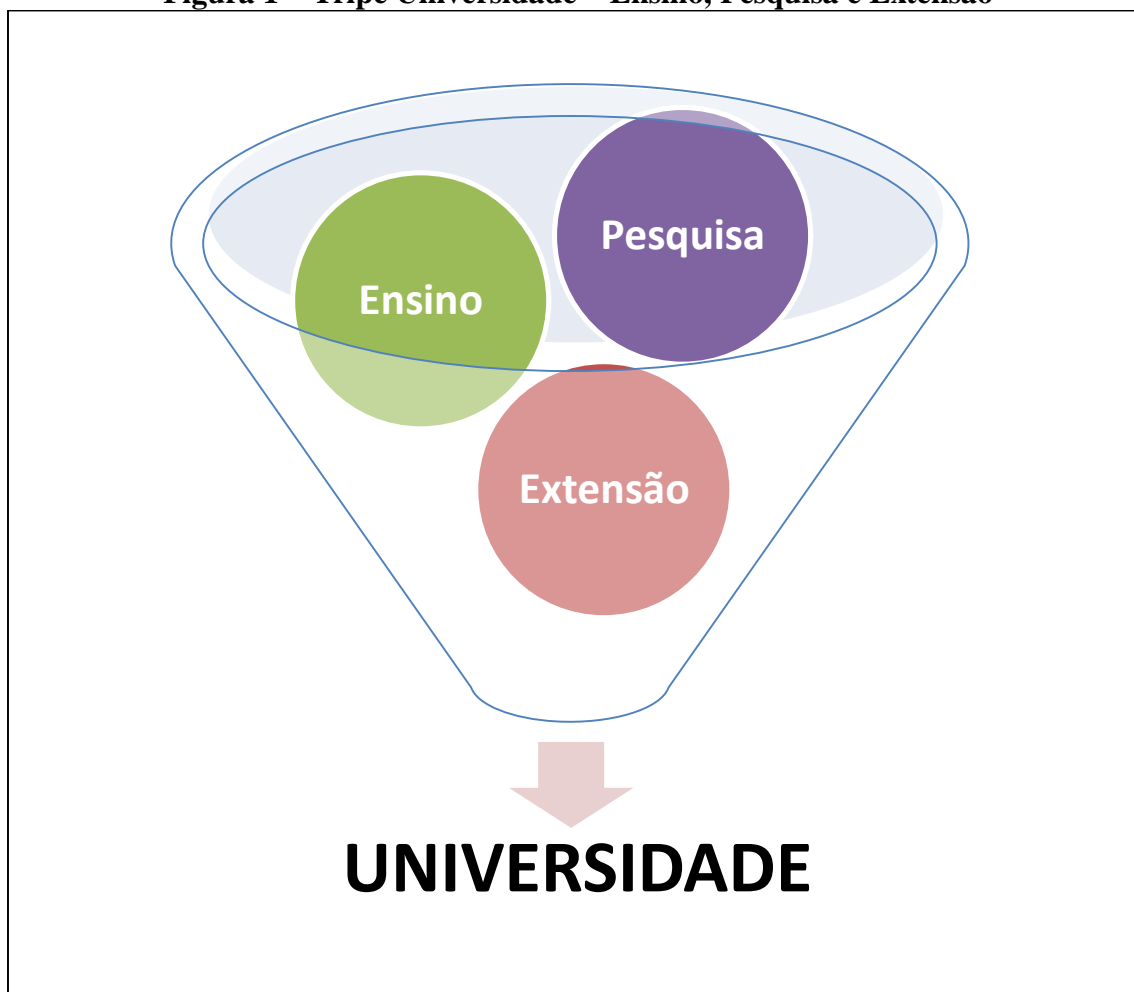
**Exemplo 2 (no texto):**

O aluno calculou  $1 + 1 = 2$ , corretamente.

**Ilustrações:** Antes da ilustração, deverá ser acrescentada a sua designação – desenho, esquema, figura, quadro, fluxograma, entre outros –, seguida do número de ordem conforme sequência textual com utilização de hífen para separar o título informativo da sua designação. O título da ilustração deverá ser escrito em fonte Times New Roman,

estilo negrito, tamanho doze (12), caixa baixa, cor preta (automática), centralizado, sem recuo, espaço simples de 1,0 cm entre linhas. A seguir, deve ser inserida a ilustração de preferência com quebra de texto automático – alinhado com o texto. Após a ilustração, deverão ser colocada a fonte (observando o modelo de citação autor, data: SOBRENOME, ano, p.), legendas e outras informações pertinentes. A seguir, modelo para apresentação de ilustrações:

**Figura 1 – Tripé Universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão**



Fonte: ELABORADA PELAS AUTORAS, 2016.

**Tabelas e Quadros:** A tabela se diferencia do quadro por apresentar como informação principal a relação de variáveis numéricas (quantidade, porcentagem, entre outras); o quadro, por sua vez, apresenta em suas informações a relação de variáveis textuais com objetivo de embasar, refletir, esquematizar alguma ideia e/ou teoria.

Abaixo, um exemplo de tabela elaborado pelas autoras (2016):



Tabela 1 – Indicadores Científicos – 2009/2010

Década	Fator de Impacto	Quantidade de publicação	Quantidade de Autores
2000	1	15	23
2010	2	16	21
Média no período	1,5	15,5	22

Fonte: INSTITUIÇÃO FICTÍCIA, 2016.

Elaboração: AUTORAS, 2016.

(\*) Período de aferição 2009 a 2010 (dois anos).

Observação: Tabela criada com dados ilustrativos para que sirva de exemplo na criação de outras tabelas.

A seguir, apresentamos o modelo de quadro:

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos e caracterização da pesquisa

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA
Lógico	Indutiva
Finalidades	Explicativa e descritiva
Métodos	Histórico, comparativo e estatístico
Técnicas para coleta e análise de dados	Bibliográfica, documental e estatística
Abordagem	Qualiquantitativa
Instrumentos de pesquisa	Roteiro de observação sistemática e análise de conteúdo

Fonte: MEDRADO, 2015, p. 19.

### 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 formatação devem, na medida do possível, manter o padrão proposto pela revista.

### REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6021**: Informação e documentação: publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024**: Informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento: apresentação. Rio de Janeiro, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: Informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Normas de Apresentação Tabular**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20%20RJ/normastabular.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

MEDRADO, Maria José Celestino. **Guia básico sobre normalização de trabalhos acadêmicos**. Elaboração de Maria José Celestino Medrado; Colaboração e revisão de Janaína Zaidan Bicalho Fonseca. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2013. 54 p. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0B--KFYh4gGDIUHlsVU9SSXZzeDg&authuser=0>>. Acesso em: 15 out. 2016.

FONSECA, J. Z. B.; MEDRADO, M. J. C. Diretrizes para autores. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, n. 3, p. 215-225, dez. 2016.

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.

REVISTA INTEGRARE. Campo Grande: M Celestiné, 2016-. [Site]. Disponível em: <<http://www.revistaintegrarecmcg.com.br/revista/index.php/revistaintegrare/index>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

REVISTA PRIMEIRA ESCRITA. Aquidauana: UFMS/CPAQ, 2014-. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/revpres/index>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

**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](mailto: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. 3, p. 215-225, dez. 2016.

---

FONSECA, J. Z. B.; MEDRADO, M. J. C. Diretrizes para autores. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 215-225, dez. 2016.

## 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

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

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