

Organizadores
José Mario Botelho
Leonardo Ferreira Kaltner

Caderno Especial:

ANAIS DO XVI SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS

CURSO DE VERÃO DO CIFEFIL

Em Homenagem a Cleonice Serôa da
Motta Berardinelli

XVI SINEFIL



**José Mario Botelho
E
Leonardo Ferreira Kaltner
(Organizadores)**

XVI SINEFIL



CADERNO ESPECIAL:

**ANAIS DO XVI SIMPÓSIO NACIONAL
DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS
CURSO DE VERÃO DO CIFEFIL
Em Homenagem a Cleonice Serôa da Motta Berardinelli**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

BOTELHO, José Mario; KALTNER, Leonardo Ferreira [Orgs]

Caderno Especial: Anais do XVI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 465p.
16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1254-8 [Digital]

1. Anais. Filologia. 2. Linguística. 3. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. I. Título.

CDD – 469

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: José Mario Botelho

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13.568-878 – São Carlos-SP

2024

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Rua da Alfândega, 115, Sala 108 – Centro

20.070-003 – Rio de Janeiro-RJ

eventos@filologia.org.br – (21) 3368 8483 / (21) 99999 0947

<http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE:

José Mario Botelho

VICE-DIRETORA PRESIDENTE:

Anne Caroline de Moraes Santos

SECRETÁRIA:

Celina Márcia de Souza Abbade

DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Melyssa Cardozo Silva dos Santos

VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Regina Céli Alves da Silva

DIRETOR CULTURAL:

Leonardo Ferreira Kaltner

DIRETOR FINANCEIRO (INTERINO):

José Mario Botelho

**XVI SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS
de 3 a 5 de abril de 2024**

COORDENAÇÃO GERAL:

*José Mario Botelho
Leonardo Ferreira Kaltner*

COMISSÃO ORGANIZADORA:

*Celina Márcia de Souza Abbade
José Mario Botelho
Leonardo Ferreira Kaltner
Melyssa Cardozo Silva dos Santos*

COMISSÃO EXECUTIVA:

*Celina Márcia de Souza Abbade
Gildecide Oliveira Leite
José Mario Botelho
Leonardo Ferreira Kaltner
Melyssa Cardozo Silva dos Santos*

COMISSÃO CIENTÍFICA:

*Anne Caroline de Moraes Santos
Celina Márcia de Souza Abbade
José Mario Botelho
Leonardo Ferreira Kaltner
Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Regina Céli Alves da Silva*

COORDENAÇÃO LOCAL:

*Celina Márcia de Souza Abbade
Gildecide Oliveira Leite*

SECRETARIA GERAL:

Celina Márcia de Souza Abbade

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

EXPEDIENTE

Os Anais das edições do Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos (SINEFIL) vinham sendo publicados em uma Edição Suplementar da Revista *Philologus* (ISSN 1413-6457 e e-ISSN 2675-6846), que é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), o qual se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Este é um Caderno Especial, composto pelos artigos, que foram indicados por Pareceristas da Comissão Científica do Evento, referentes às apresentações das atividades programadas para esse XVI SINEFIL.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

EQUIPE DE APOIO EDITORIAL

Constituída pela Comissão Organizadora e Executiva de cada edição do Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Anne Caroline de Moraes Santos, Celina Márcia de Souza Abbade, José Mario Botelho, Leonardo Ferreira Kaltner, Melyssa Cardozo Silva dos Santos e Regina Céli Alves da Silva, que são os atuais Diretores do Círculo.

Organização: José Mario Botelho e Leonardo Ferreira Kaltner

Redação: José Mario Botelho

Diagramação, editoração e edição: José Mario Botelho

Revisão: Anne Caroline de Moraes Santos e Leonardo Ferreira Kaltner

CONSELHO EDITORIAL

Constituído pela Comissão Científica de cada edição do Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos e uma Comissão Consultiva: Aira Suzana Ribeiro Martins (CPII), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (IFNMG), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Mário Eduardo Viaro (USP), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Paulo Osório (Uni. of Beira Interior), Renata da Silva de Barcelos (UNICARIOCA).

Esta Equipe, constituída de Professores Doutores, normalmente é a responsável pela avaliação dos textos completos que compõem os Anais dos Eventos do Círculo.

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este Número Especial, com os 41 artigos, referentes aos trabalhos recebidos até o dia 30 de abril de 2024, que foram apresentados no XVI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, do dia 3 a 5 de abril de 2024, em formato híbrido, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB, *Campus I*), em Salvador-BA, sob a coordenação geral do Prof. Dr. José Mario Botelho e do Prof. Leonardo Ferreira Kaltner e coordenação local da Prof^ª Dr^ª Celina Márcia de Soza Abbade e do Prof. Dr. Gildeci de Oliveira Leite, totalizando 465 páginas neste Caderno Especial, dos Anais desse XVI SINEFIL.

Na história das locações desse Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, que é um Evento itinerante, vale lembrar que ele foi realizado, pela primeira vez, entre 3 e 7 de abril de 2008, tendo como Sede a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo-RJ), sob a coordenação Local do Prof. Mario Botelho. Desde então, outras tantas edições consecutivas foram realizadas em diferentes Instituições do país, sempre na primeira semana de abril, de acordo com a disponibilidade da Instituição que se propõe a sediar o Evento. Logo, trata-se de um dos Eventos tradicionais do CiFEFiL, que conta com a participação efetiva dessa enorme família cifefiliana. Esse XVI SINEFIL, teve como sede a Universidade do Estado da Bahia (UNEB, *Campus I*), com a Coordenação Local da Prof^ª Dr^ª Celina Márcia de Souza Abbade e do Prof. Dr. Gildeci de Oliveira Leite.

Este Caderno Especial é composto pelos artigos com seus respectivos resumos, referentes às apresentações das atividades programadas nos dias 3, 4 e 5 de abril de 2024. Esperamos que esta publicação seja útil aos seus autores e aos colegas que tiverem interesse nos temas aqui disponibilizados e que a possamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este Caderno Especial dos *Anais do XVI SINEFIL*, uma vez que o Círculo pretende produzir *e-books* para os Anais dos futuros Simpósios Nacionais cada vez mais qualificados e importantes para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Rio de Janeiro, 30 de julho de 2024.

**José Mario Botelho e
Leonardo Ferreira Kaltner
Organizadores**

SUMÁRIO

Apresentação.....	5
<i>José Mario Botelho e Leonardo Ferreira Kaltner</i>	
1. A complementação sentencial do verbo ‘ver’ no português popular: um estudo sob a ótica da gramática de construções.....	10-20
<i>René Dominique de Oliveira Menezes e Emanuel Cordeiro da Silva</i>	
2. A dimensão argumentativa em tiras cômicas: o impacto das redes sociais na sociedade contemporânea sob a ótica dos “Bichinhos de jardim”....	21-31
<i>Maria Clara Custodio de Souza e Glayci Kelli Reis da Silva Xavier</i>	
3. A docência na Educação Básica e a prática da pesquisa em léxico.....	32-41
<i>Naiara Serra de Jesus da Conceição, Rafael Nascimento Nogueira e Maria da Conceição Reis Teixeira</i>	
4. A obra de Du Marsais e a Gramática Racionalista: Uma leitura historiográfica do método para o ensino de latim.....	42-48
<i>Melyssa Cardozo Silva dos Santos e Leonardo Ferreira Kaltner</i>	
5. A poesia como recurso pedagógico para o letramento literário no Ensino Fundamental.....	49-56
<i>Luana Barbosa Ribeiro e Nerivaldo Alves Araújo</i>	
6. A República Literária Cristã (1549–1570) de Nóbrega e Anchieta e a Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (ANCHIETA, 1595)....	57-67
<i>Leonardo Ferreira Kaltner e Melyssa Cardozo Silva dos Santos</i>	
7. Abordagens e desafios no ensino de Língua Portuguesa: análise do material aprova Brasil para a 3ª série do Ensino Médio.....	68-81
<i>Daniella de Carvalho Alves, Mariane Araújo, Edilene Silva de Lima, Regina Coeli Mamede Marins, Heitor Lima de Miranda, Edson Pereira de Oliveira, Matheus Carlos da Silva, Luciana Arleu Vieira, Anne Caroline de Moraes Santos e Claudia Cristina Mendes Giesel</i>	
8. Airas Nunez: a retórica da cópia e a crítica à coita d’amor.....	82-89
<i>Évila Ferreira de Oliveira</i>	
9. Alagoinhas e suas praças: topônimos revelando histórias e memórias... 	90-100
<i>Edileuza Moura Cândido da Silva e Celina Márcia de Souza Abbade</i>	
10. Análise fraseológica das siglas em publicações no Instagram.....	101-11
<i>Carla Maria França do Nascimento e Maria da Conceição Reis Teixeira</i>	
11. Anchieta e a ecologia de contato de línguas: o Colégio de Piratininga (1554) e o Humanismo.....	112-21
<i>Leonardo Ferreira Kaltner e Viviane Lourenço Teixeira</i>	
12. Anchieta e a Gramática do tupi: a descrição humanística da língua mais usada na costa do Brasil.....	122-31
<i>Stephanie Cunha dos Santos da Silva e Leonardo Ferreira Kaltner</i>	

13. **As redes de significação nos quadros da escravidão brasileira.....132-43**
Luciel Pereira de Jesus
14. **Biografemas e fundamentos decoloniais presentes na obra de Jehová de Carvalho.....144-49**
Odílio da Silva Santos e Gildecil de Oliveira Leite
15. **Contribuições da Linguística Histórica no ensino sob o olhar dos professores de Língua Portuguesa do interior da Bahia.....150-57**
Isabel Silva Silveira
16. **Denis diderot e a forma da narrativa no Iluminismo.....158-67**
Ricardo Hiroyuki Shibata
17. **Diferentes formas semântico-lexicais para “peteca”: jogos e diversões em contextos amazônicos.....168-81**
Karina de Jesus Araujo, Michelli dos Santos Maciel e Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida
18. **“Dom Casmurro” em quadrinhos: a influência da Editora Ática no processo de adaptação mediante os contextos de produção.....182-92**
Alcione Sacramento dos Santos e Sayonara Amaral de Oliveira
19. **Ethos retórico: a imagem discursiva do candidato do ENEM.....193-206**
Josiane Pereira da Conceição e André Luiz Gaspari Madureira
20. **“Eu já escuto os teus sinais”: análise da equivalência representativa simbólica dos personagens ficcionais em “A terceira margem do rio” e “Pantanal”..... 207-21**
Ediél dos Santos e Viviane Faria Lopes
21. **“Eu não sei português, professora!” – Um estudo sobre o trabalho com a oralidade e a escrita como práticas sociais em sala de aula.....222-36**
Nidiane Rodrigues de Albuquerque e José Mario Botelho
22. **Homenagem ou influência? uma análise dos axiotopônimos no bairro da Liberdade/Salvador.....237-51**
Marilyn Fernandes da Cruz
23. **Ipirá e suas travessas: um estudo de antroponímia urbana.....252-61**
Luciana Natal Oliveira Santos e Maria da Conceição Reis Teixeira
24. **Lima Barreto e os direitos da mulher.....262-71**
Ricardo Hiroyuki Shibata
25. **Malinche: além da história – uma análise comparativa entre a narrativa histórica e o romance de Laura Esquivel.....272-85**
Maria Talita Rabelo Pinheiro e Nerivaldo Alves Araújo
26. **Marcadores discursivos do tipo requisitos de apoio discursivo: usos na fala popular de Salvador.....286-99**
Ana de Jesus Lima e Cristina dos Santos Carvalho

27. **Nome de plantas em manuais médicos do século XVIII: identificação e análises para um hiperdicionário de epidemiologia histórica luso-brasileira.....300-11**
Bibiana Zim, Rafaela Radnüz Lazzari e Maria José Bocorny Finatto
28. **O contexto de situação e de registro e suas implicações nos textos dissertativo-argumentativos.....312-26**
Flavia Corrêa Galloulçkydio, Raisa Nascimento de Barros, Ricardo Marinho Gadelha, Thais de Abreu Ancélmé, Anne Caroline de Moraes Santos e Claudia Cristina Mendes Giesel
29. **O discurso polêmico em postagens da revista veja no *instagram* como propulsor da violência verbal em cibercomentários.....327-41**
Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco
30. **O ensino de Língua Inglesa e as TICs nos anos finais do Ensino Fundamental.....342-46**
Darlan Machado Dorneles
31. **O estudo das abreviaturas em um processo-crime do século XIX: Os casos de parassinonímia e polissemia.....347-57**
Fabrcio dos Santos Brandão
32. **O léxico na obra “Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa”, de Tenório D’Albuquerque (1953), com enfoque historiográfico.....358-70**
Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento
33. **O mistério no conto “As joias”, de Guy de Maupassant.....371-76**
Darlan Machado Dorneles
34. **O processo da *bildung* ao rés do chão.....377-86**
Karen Miranda
35. **Os balbucios literários e seu eco nas aulas de literatura no ensino fundamental-anos finais.....387-95**
Generosa França Ribeiro Neta de Jesus e Adriana de Borges Gomes
36. **Processos de leitura, interpretação e compreensão de tiras em quadrinhos na escola: uma análise semiolinguística.....396-405**
Larissa Duarte Santos e Glayci Kelli Reis da Silva Xavier
37. **Qualificação da escrita jurídica no contexto da formação inicial do acadêmico de direito: contribuições da Semiótica e da Linguística Textual.....406-12**
Bruno Gomes Pereira
38. **Reflexões decoloniais e interseccionais na escrevivência de Conceição Evaristo: uma literatura que incomoda, que tira fora do lugar, que perturba e faz pensar.....413-25**
Flávia Maria Farias Baptista da Cunha, Cristiano de Oliveira Veras, Edson Luiz Santos da Silva, Patricia Costa Jordão, Pedro Henrique de Almeida Soares, William Silva Boy, Anne Caroline de Moraes Santos e Claudia Cristina Mendes Giesel

- 39. Signos e representações visuais: Um estudo pragmatista em imagens do livro didático de Língua Portuguesa.....426-35**
Antonio Cilírio da Silva Neto, Daniela Furtado dos Santos e Tatiana Thays Ramos
- 40. Um breve ensaio sobre o português pré-moderno: a língua portuguesa dos séculos XV-XVI.....436-51**
José Mario Botelho (FFP-UERJ)
- 41. Uma leitura filológica da dramaturgia do grupo de teatro Palmares Iñaron.....436-42**
Miguel Reis Teixeira e Isabela Santos de Almeida
- 42. Uma mirada lexicológica sobre as profissões em “Seara vermelha”....443-51**
Maria da Conceição Reis Teixeira

**A COMPLEMENTAÇÃO SENTENCIAL DO VERBO ‘VER’
NO PORTUGUÊS POPULAR: UM ESTUDO SOB A ÓTICA
DA GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES**

René Dominique de Oliveira Menezes (UFPE)

rene.dmenezes@ufpe.br

Emanuel Cordeiro da Silva (UFPE)

emanuel.csilva@ufpe.br

RESUMO

Reconhecendo o forte vínculo entre gramática e discurso, sendo a gramática um fenômeno que emerge de situações discursivas reais, esta pesquisa se propõe a investigar os processos pelos quais ocorrem as mudanças linguísticas observando fatores extralinguísticos atuantes. Nesta análise, contemplam-se dados de falas de moradores da cidade interiorana de Tejucupapo-PE, tomando construções com o verbo “ver” com complementação oracional como foco. Ao observar essas construções, diversas ferramentas de natureza cognitiva e socioculturais são trazidas, objetivando conhecer como novas construções com novos sentidos são gerados pelos falantes de uma comunidade específica. Assumindo a perspectiva da cognição corporificada, observa-se que a linguagem possui certo ancoramento corporal, nisso, princípios cognitivos gerais são partilhados entre a linguagem e outros aspectos cognitivos. Ao examinar os processos cognitivos, como a categorização e as metáforas conceptuais, é possível assimilar a maneira pela qual os falantes conceptualizam o mundo, em seus aspectos físicos e socioculturais, para compreender e falar sobre suas experiências, pensamentos e sentimentos. Desse modo, buscamos propor uma perspectiva sociocultural e cognitiva não apenas sobre um caso particular da língua portuguesa, mas também objetivando conhecer melhor sobre as gramáticas das línguas e a cognição humana, no que diz respeito a como significamos, entendemos e comunicamos.

Palavras-chave:

Cognição corporificada. Gramática emergente. Mudança linguística.

ABSTRACT

Recognizing the strong link between grammar and discourse, with grammar being a phenomenon that emerges from real discursive situations, this research aims to investigate the processes by which linguistic changes occur, considering active extralinguistic factors. In this analysis, data from the speech of residents of the small town of Tejucupapo-PE are considered, with constructions involving the verb “ver” (to see) with clausal complementation as the focus. By observing these constructions, various tools of cognitive and sociocultural nature are brought in, aiming to understand how new constructions with new meanings are generated by speakers of a specific community. Assuming the perspective of embodied cognition, it is noted that language has a certain bodily anchoring, whereby general cognitive principles are shared between language and other cognitive aspects. By examining cognitive processes such as categorization and conceptual metaphors, it is possible to understand the way speakers conceptualize the world, in its physical and sociocultural aspects, to comprehend and talk about their experiences, thoughts, and feelings. Thus, we seek to propose a sociocultural and cognitive perspective not only on a particular case of the Portuguese language but also aiming to better understand the grammars of languages and human cognition, concerning how we signify, understand, and communicate.

Keywords:

Embodied cognition. Emergent grammar. Linguistic change.

1. *Introdução*

Essa pesquisa se encontra dentro do escopo teórico da Linguística Funcional Norte-Americana e da Linguística Cognitiva, voltando-se principalmente para a abordagem da Gramática de Construções. Dito isto, assumimos uma noção de língua onde o uso real desta dita a sua forma, isto é, sua estrutura se dá a partir do modo como seus falantes a empregam, nos mais diversos contextos do cotidiano, sendo a função comunicativa formadora dos padrões estruturais da língua. Assim, não apenas concordamos que a língua possui uma estrutura que lhe é própria, mas também que esta é influenciada por fatores socioculturais e cognitivos. Como Bybee (2016) pontua, as línguas são como dunas de areia que mantêm certas características, embora possam sofrer mudanças e variações pela força dos ventos. Bybee (2016, p. 9) também afirma que a mudança na língua ocorre “à medida que a língua é usada e não no processo de aquisição”. Segundo esta proposta, Abreu (2010, p. 13) afirma que “a gramática nasce do uso cotidiano da linguagem.” Desse modo, cabe a nós, linguistas, entender como ocorrem os processos de mudança na língua e que fatores são estes que contribuem para os fenômenos de variação e de mudança.

Adotando também a perspectiva da Gramática de Construções sobre a linguagem humana (Cf. GOLDBERG, 2006; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021; HILPERT, 2014), assumimos que as línguas naturais são constituídas por uma grande rede de nós, sendo cada nó uma construção diferente. Por construções, entendemos que estas são pareamentos de forma-significado ou “unidades simbólicas convencionais” (LANGACKER, 1987; CROFT, 2005). Convencionais, pois elas são compartilhadas por grupos de falantes de uma determinada língua, e simbólicas por serem formados por símbolos que aparentam ser associados arbitrariamente. “A ideia crucial por trás da construção é que ela é um pareamento direto entre forma e significado que tem estrutura sequencial e pode incluir posições que são tanto fixas quanto abertas.” (BYBEE, 2016, p. 28). Sendo as construções esses pareamentos de forma e significado, não se assume uma perspectiva onde os módulos da linguagem, como sintaxe e semântica, são observados de forma separada.

As construções linguísticas ainda possuem propriedades que as caracterizam, a saber: esquematicidade, produtividade e composicionalidade. A propriedade de esquematicidade trata do nível de abstração que uma construção pode conter. Podendo ser formadas por mais abstrações, estas costumam ser percebidas de forma inconsciente pelos falantes, e as construções podem variar entre maior generalização ou mais especificação. “A esquematicidade de uma construção linguística está relacionada ao grau em que ela captura padrões mais gerais em uma série de construções mais específicas” (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021, p. 45). Ainda, a propriedade da esquematicidade permite a criação de distinções hierárquicas. Traugott e Trousdale (2021) dividem os níveis construcionais do seguinte modo: esquemas, subesquemas, micro construções e construtos, onde os construtos são as ocorrências que de fato são encontradas na língua. O nível mais alto é o esquema, sendo este também o mais abstrato em relação ao seu preenchimento e sua codificação linguística. Em seguida, observamos o subesquema, possuindo algumas especificações, e as micro-construções, mais preenchidas linguisticamente, mas não chegam a retratar dados de uso da língua com os construtos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Observando a propriedade construcional da produtividade, caracterizando-se pelo grau em que admite outras construções menos esquemáticas, ou seja, mais preenchidas linguisticamente. Traugott e Trousdale (2021, p. 51) comentam que esta propriedade é fortemente relacionada às frequências. Faz-se necessário distinguir os tipos de frequências, a saber: a frequência de tipo (*type*) e a frequência de ocorrência (*token*). Os autores (2021, p. 51) afirmam que a frequência *type* diz respeito ao “número de diferentes expressões que um padrão particular tem” e a frequência *token* ao “número de vezes em que a mesma unidade ocorre no texto”.

Por fim, a propriedade de composicionalidade é relacionada ao nível de transparência quanto a ligação entre a forma e o significado. Desse modo, uma construção seria mais composicional a depender do quanto o seu significado é inferido pela combinação sintática da sua forma. Seria, portanto, necessário conferir a compatibilidade entre os aspectos formais e os aspectos funcionais. A análise dessas propriedades são fundamentais para investigar os processos de construcionalização e mudanças construcionais que ocorrem nas línguas.

Dentre os fatores considerados como atuantes nos processos de mudança, consideramos os estudos propostos por Rosch (1971), a saber a teoria dos protótipos; por Givón (1984; 1990): os princípios de iconicidade e marcação; a teoria de metáforas conceituais, como proposto por Lakoff e Johnson (1980); e os processos de construcionalização e de mudanças construcionais, propostos por Traugott e Trousdale (2021).

Dentro da proposta da pesquisa, buscamos investigar construções com o verbo ‘ver’ que possuíssem complementos oracionais com o objetivo de compreender como essa estrutura linguística se desenvolve e se adapta em situações de uso variadas. A Linguística Funcional Norte-Americana e a Linguística Cognitiva fornecem a base teórica para a nossa abordagem, destacando a importância de considerar tanto a forma quanto o significado na análise linguística.

Seguindo essas abordagens, assumimos que a língua é intrinsecamente flexível e dinâmica, moldando-se de acordo com as necessidades comunicativas dos falantes e os contextos em que é utilizada. Essa perspectiva ressoa com a visão de Bybee (2016), que compara as línguas a dunas de areia, mantendo características estruturais, mas também sujeitas a mudanças influenciadas por fatores diversos. Considerando as palavras de Abreu (2010):

[...] somos um sistema complexo, é fácil concluir que a linguagem humana é igualmente um sistema complexo e, portanto, adaptativo. É por esse motivo que a gramática emerge do uso da linguagem, em situações de interação discursiva”. (ABREU, 2010, p. 17)

Ao considerar a cognição como um fenômeno corporificado, compreendemos que os sentidos concebidos são primeiramente formados pela nossa experiência sensorio-motora e sociocultural, sendo esta bastante influenciada pelo nosso meio. Nesta pesquisa, a cognição assume um papel importante de modo que é por ela que compreendemos diversos conceitos abstratos e complexos. Assim, é importante lembrar o princípio mais básico da Linguística Cognitiva: “(...) a linguagem não é uma faculdade autônoma em relação a outras faculdades humanas como a visão, a audição, a memória, a capacidade de pensar e de se emocionar” (ABREU, 2010).

Ainda segundo Abreu (2010), a estrutura da língua se dá pelas conceptualizações, ou seja, pelo modo que compreendemos e falamos sobre o mundo.

Um dos principais fatores considerados em nossa pesquisa é a teoria dos protótipos de Rosch (1971), que nos permite entender como as construções linguísticas podem ser organizadas em torno de conceitos centrais e periféricos, em categorias. Para Ferrari (2020, p. 31), “a categorização é o processo através do qual agrupamos entidades semelhantes.” Sendo este um dos processos cognitivos mais básicos, como afirma Lakoff (1987). Além disso, os princípios de iconicidade e marcação, propostos por Givón (1984; 1990), desempenham um papel fundamental em nossa análise, revelando como a estrutura linguística reflete aspectos da cognição humana e socio-culturais.

A teoria das metáforas conceituais, desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980), também é relevante para nossa pesquisa, pois nos ajuda a entender como as palavras e construções linguísticas muitas vezes são fundamentadas em metáforas que refletem nossas experiências sensório-motoras e conceituais. Como Lakoff e Johnson (1980, p. 3) afirmam: “Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual pensamos e agimos, é basicamente de natureza metafórica”. Ferrari (2020, p. 91) ainda comenta que as metáforas são fortemente vinculadas à perspectiva, já que diferentes metáforas dizem respeito a diferentes modos de conceber fenômenos. Além disso, metáforas sempre envolvem a conceptualização de um conceito mais complexo e abstrato a partir do domínio concreto da experiência corporal em um meio determinado. Assim, “a metáfora implica uma transposição de domínios” (ABREU, 2010, p. 42).

Por fim, a investigação dos processos de construcionalização e mudanças construcionais, conforme proposto por Traugott e Trousdale (2021), nos permite rastrear como as construções linguísticas evoluem ao longo do tempo e como novos usos e significados podem surgir. Distinguindo construcionalização e mudanças construcionais, os autores afirmam que no processo de construcionalização ocorre a formação de um novo pareamento de forma-significado, ou seja, uma nova construção é criada, sendo este processo, na maioria das vezes, gradual. Enquanto mudanças que acontecem, seja ela na forma ou no significado, de forma isolada são consideradas mudanças construcionais. Além dessas considerações, nos espelhamos na proposta de Gonçalves e Oliveira (2020) para composição da nossa rede construcional, adotando sua taxonomia de construções argumentais.

Nossa pesquisa se concentra em construções com o verbo 'ver' que possuem complementos oracionais, buscando entender como essas construções se encaixam nas teorias mencionadas e como demonstram a maleabilidade e adaptabilidade da língua portuguesa. Ao investigar esses fenômenos linguísticos, esperamos contribuir para uma compreensão mais profunda da relação entre língua, cognição e sociedade, enquanto exploramos as dunas em constante mudança da linguagem.

2. *Objetivos*

Dentre os objetivos dessa pesquisa podemos destacar:

- Transcrever dados de fala de Tejucupapo-PE: transcrevemos e organizamos de mais de 10 horas de fala coletada de dez falantes idosos e analfabetos ou semianalfabetos da cidade de Tejucupapo, Pernambuco. Essa etapa foi crucial para a constituição do corpus de análise linguística.
- Identificar, no *corpus*, ocorrências de orações completivas do verbo “ver”: realizamos uma análise minuciosa do *corpus* transcrito a fim de identificar todas as ocorrências em que o verbo “ver” é utilizado em construções que envolvem orações completivas, ou seja, casos em que o verbo “ver” é seguido de uma segunda oração que complementa e especifica a oração matriz.
- Analisar os pareamentos forma-sentido das construções identificadas: uma vez identificadas as construções com o verbo “ver”, analisamos profundamente os pareamentos entre a forma sintática dessas construções e os sentidos que elas veiculam. Isso implica em compreender como a estrutura gramatical dessas construções se relaciona com os significados formulados pelos falantes.
- Mapear a rede construcional da complementação sentencial do verbo “ver”: investigamos as diferentes construções que envolvem o verbo “ver” e como essas construções estão interconectadas em uma rede construcional. Isso inclui a identificação de construções prototípicas, bem como construções não convencionais que desafiam as expectativas tradicionais em relação ao uso do verbo “ver”.

Visando cumprir os objetivos expostos acima, realizamos uma análise dos pareamentos de forma e significado (construções) onde o verbo ‘ver’ recebe complemento oracional. Nesta análise, foi possível obter uma melhor compreensão dos processos de mudança linguística. Também observamos como os fatores socioculturais e cognitivos participam destes processos, de modo que evidenciamos fenômenos estruturantes não só na variedade linguística encontrada em Tejucupapo-PE, mas na língua portuguesa em geral.

3. Metodologia

O nosso *corpus* é constituído de transcrições de dez entrevistas gravadas por Silva (2015), durante a escrita de sua tese de doutorado, a qual foi viabilizada pelo comitê de ética (CAAE: 2002291.9.0000.5208), onde dez moradores idosos, analfabetos ou semianalfabetos, foram entrevistados. Durante o período de execução deste projeto, as gravações foram cedidas por Silva para serem transcritas utilizando o projeto Vertentes (Lucchesi, 2014), como modelo referencial para a forma de realizar as transcrições.

Depois de transcritas, voltamo-nos a identificar construções com o verbo “ver” com completivas oracionais, sendo depois essas analisadas segundo o pareamento forma-significado que estas formavam. Contam-se, ao final desta análise, um único *type*, o verbo ‘ver’, e 159 *tokens*. Destes, 57 foram identificados como cons-

truções com sentido de percepção direta, 61 com sentido de percepção indireta e 41 com o sentido de percepção sofrendo um desbotamento semântico.

3.1. Apresentação e discussão objetiva dos resultados obtidos

Interessa para a análise desta pesquisa investigar como se deram os usos das construções com verbo ‘ver’ seguido de completiva oracional buscando compreender os motivos e as formas que os processos de mudanças linguísticas ocorrem. Deste modo, nos empenhamos a analisar o modo pelo qual o discurso age na manutenção da estrutura (ou da gramática) linguística, esquadrinhando a maneira que, pela cognição corporificada, novos sentidos são criados e generalizados em uma comunidade de fala. Sendo assim, interessa conhecer mais sobre a maneira que nós, como seres humanos, significamos, compreendemos e expressamos sobre os mais diversos tópicos; isso na tentativa de possibilitar um melhor entendimento sobre a linguagem humana e sobre nossa capacidade cognitiva.

O verbo “ver” apresenta na *corpus* uma grande frequência de ocorrência (ou frequência *token*), embora se configure como apenas um *type*, havendo no total 159 construções onde o verbo “ver” aparece com completiva sentencial. Das 159 ocorrências, foi possível identificar que 57 situações em que elas se compõem por construções com sentido de percepção sensorial, 61 com sentido de percepção mental e 41 onde o sentido de percepção já aparecia com certo desbotamento semântico (ou seja, não se observa o sentido tradicional do verbo ‘ver’ na construção), de modo que outros sentidos eram percebidos nessas construções. É interessante notar que as construções de percepção mental foram as mais frequentes quando esperávamos que as de percepção sensorial seriam por se configurarem como construções não marcadas de acordo com Givón (1990). No entanto, não consideramos que a frequência de construções com sentido de percepção indireta seja muito maior que as de percepção direta, logo é possível ainda considerar as construções com sentido de percepção sensorial na categoria não marcada. Ainda observamos uma grande frequência de construções com desbotamento semântico, o que seria possível de justificar pela grande incidência do uso do verbo “ver”, o que abriria espaço para novas configurações de arranjos sintático-semânticos, sendo uma grande frequência de uso fator motivador para mudança.

Considere os exemplos a seguir:

- (1) Quando ele recomperou, eu quase que eu me acabo. Fiquei muito doente porque eu **vi** meu filho sofrendo, nunca **vi** o meu filho passar por aquilo;
- (2) Eu digo: “Quer verificar, verifique! Pode verificar aí. Cê vai achar pano véio, viu? Pano véio cê vai achar muito e movi véio. Cama véia o senhor acha. Mas graça a meu irmão Deus... Arma, isso aquilo oto o senhor não vai achar não”. Eu disse a ele, ele disse: “Tá bom, obrigado”, aí pegou e saiu. Porque ele **viu que** eu... Não sou dessas qualidade de gente;

Enquanto em 1 possuímos um exemplo de construção com percepção direta, ou seja, sensorial, onde há um objeto a ser visto, em 2 observamos um exemplo de

percepção indireta, ou mental, onde não há um objeto concreto a ser visto, mas é possível perceber “que eu... Não sou dessas qualidades de gente” por outros fatores. Ao observar ambas as construções em nível semiesquemático, obteríamos [[[Suj ver] X] = percepção sensorial] para 1 e [[[Suj ver que] X] = percepção mental] para 2. Ao compará-las nesse nível, é possível perceber que a construção 2 possui maior codificação linguística do que 1, o que nos remete aos princípios de Iconicidade e Marcação de Givón (1984; 1990). Considerando estes princípios, vemos que a construção 2 seria considerada como marcada já que os critérios de complexidade cognitiva – sendo a categoria marcada cognitivamente mais complexa – e de complexidade estrutural - já que a construção 2 é estruturalmente maior que a 1. No entanto, não seria possível atribuir o critério da distribuição de frequência à 2, como Cezario e Furtado da Cunha (2013, p. 22) argumentam “a categoria marcada tende a ser menos frequente nos textos (...)”; ainda assim, consideramos 2 como construção de categoria marcada pois os dados não exibem uma diferença significativa entre a quantidade de construções com percepção sensorial e de construções com percepção mental.

No que diz respeito ao princípio da Iconicidade de Givón (1984), vamos observar um a um os seus subprincípios, a saber: quantidade, proximidade e ordenação linear. Como dizem Cezario e Furtado da Cunha (2013, p. 22), “(...) quanto maior for a quantidade de informação, maior será a quantidade de forma para sua codificação”. Nesse sentido, faz sentido pensar que a percepção indireta necessita de mais codificação linguística por se tratar de algo que você não percebe pela visão, mas que você capta por outros fatores. Cezario e Furtado da Cunha (2013) ainda mencionam Clark e Clark (1977) que afirmam que “a complexidade de pensamento tende a refletir-se na complexidade da expressão”.

Quanto ao princípio da proximidade, Cezario e Furtado da Cunha (2013) comentam que itens cognitivamente mais integrados costumam possuir mais proximidade entre os elementos que morfossintaticamente compõem a construção. Assim, é notável que em 1 o verbo ‘ver’ e o seu objeto “(...) meu filho sofrendo (...)” se relacionam de maneira mais concreta se compararmos com a construção 2, havendo o item “que” entre o verbo ‘ver’ e o seu objeto “(...) eu... Não sou dessas qualidades de gente”. Bybee *et al.* (1994, p. 11) afirma “(...) elementos que estão semanticamente juntos tendem a vir mais próximos um do outro na cláusula”.

Por fim, sobre o princípio da ordenação da linear Cezario e Furtado da Cunha (2013) afirmam que este:

[...] se caracteriza por dois aspectos básicos, (a) a informação mais tópica tende a vir primeiro [...] (b) a ordem das orações no discurso segue a sequência temporal em que os eventos são conceitualizados. (CÉZARIO; FURTADO DA CUNHA, 2013, p. 24)

Não aparenta haver qualquer diferença no que tange à ordenação linear das construções 1 e 2 já que ambas são compostas pela sequência SV(ver)O(orçamento).

Consideramos ainda os estudos de Lakoff e Johnson (1980) na análise da construção em 2. Sendo necessário partir de um domínio concreto, no caso o sentido da visão propriamente dito, para chegar em um domínio mais abstrato, no caso a percepção indireta que ocorre através de outras inferências. Assim, o sentido de percepção indireta é alcançado tendo como base a percepção direta. Por fim, o que

tange à teoria dos protótipos, consideramos que tanto construções com percepção sensorial quanto com percepção mental são bons exemplos de expressões prototípicas de percepção, embora as construções com percepção sensorial se mostrem como os melhores exemplos, ou seja, como os protótipos da categoria.

Vamos agora analisar dois exemplos de construções onde se observa um desbotamento semântico do sentido de percepção:

- (3) Toda as seis hora da manhã, toda as seis hora da noite, é de meia noite, é de uma hora da madrugada **só se vê** eu pedindo a Jesus, é... Jesus um dia vai ter de piedade dele;
- (4) Aí eu saí na casa duma... dum sobrinho dela e saí na casa duma tia que ela... duma irmã que ela tem quando cheguei lá eu peguei a conversar com ela, aí eu sei que *dissero*: “Minha gente, deixa a *famia* do... do... rapaz. A *mulé*, as *mulé* já *trabaia* de dia **pa vê que** tem um descanso de noite se põe dormindo pelas casa dos *oto*, *parsando* mais de um mês nisso

É possível perceber que nas construções 3 e 4 há um esvaziamento, ou melhor, um desbotamento do sentido prototípico de ‘ver’, sendo outros sentidos adquiridos por estas construções. Em 3, observamos que o sentido desempenhado pela construção se mostra bastante distante do sentido de visão, sendo o sentido adquirido de frequência, trazendo a ideia de que a ação de “eu pedindo a Jesus” se repete várias vezes. Tal ideia é reforçada pelos sintagmas adverbiais que a antecedem, “Toda as seis hora da manhã, toda as seis hora da noite, é de meia noite, é de uma hora da madrugada”. Em nível semiesquemático, podemos observar a construção da seguinte forma [[[só se vê]X] = frequência].

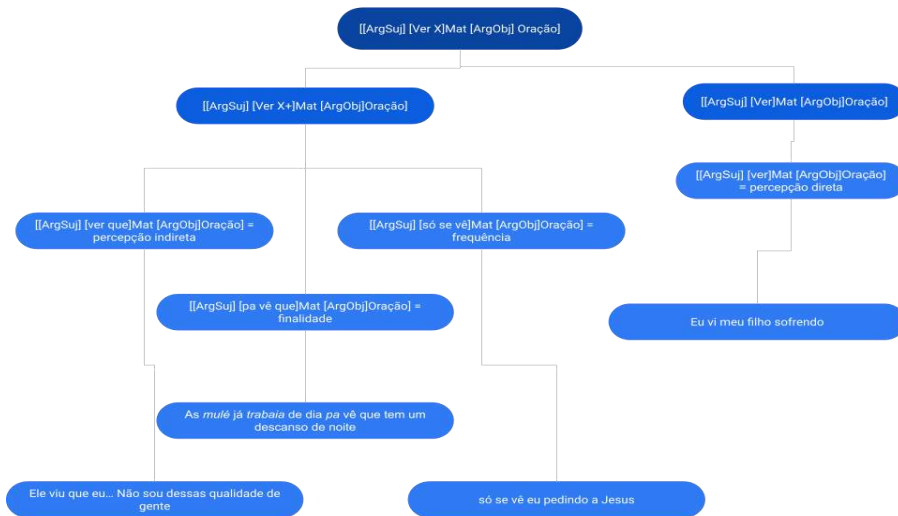
Também observando o desbotamento semântico que ocorre em 4, o verbo ‘ver’ aparece precedido pela preposição ‘pa’ (para) e seguido por uma completiva hipotética, sendo aqui expresso (pela construção) o sentido de finalidade. Assim, a razão do trabalho das mulheres, “(...) as *mulé* já *trabaia* de dia” seria para conseguir “um descanso de noite”. Considerando em nível semiesquemático, obteríamos [[[pa vê que]X] = finalidade]. Assim, é possível perceber nas construções 3 e 4 uma redução nas propriedades de composicionalidade – não sendo possível depreender o significado da construção pela soma das suas subpartes – e produtividade – pois tais construções possuem menor potencial de atração de outras construções.

Além disso, no que diz respeito aos aspectos cognitivos, as metáforas conceituais se mostram como um dos fatores atuantes destes tipos de construções. Partindo do domínio da percepção sensorial, onde algum objeto concreto é assimilado pelo sentido da visão, são gerados os conceitos abstratos de frequência e finalidade. Tal fenômeno ocorre pela nossa necessidade de nomear conceitos mais complexos, os quais não são percebidos no mundo material (ou seja, pelos sentidos corporais), sendo estes sentidos originados pelas metáforas, onde conceitos já conhecidos formam a base para compreender e expressar conceitos mais abstratos. Em relação a categorização das construções 3 e 4, no tocante ao nível de prototipicidade do verbo “ver”, elas se mostram em locais mais marginais, mais longe do sentido prototípico do verbo “ver”. Estando à margem da categoria do verbo ‘ver’, estas construções se

situam em zonas cinzentas, próximas a outras categorias, aproximando-se de categorias que expressam os sentidos de frequência e finalidade, respectivamente.

Na composição da rede construcional composta pelas construções analisadas, consideramos a proposta de Gonçalves e Oliveira (2020), onde no nível mais esquemático temos a construção [[ArgSuj] [Ver X]Mat [ArgObj]Oração]. O segundo nível é composto por outras construções semiesquemáticas, agora com menor grau de esquematicidade, havendo dois nós: (a) no primeiro nó observamos uma conexão mais forte entre a oração matriz e a oração contida em [ArgObj], pela ausência de quaisquer outros elementos morfossintáticos; (b) no segundo nó é possível notar uma conexão mais fraca entre as orações pela presença de outros elementos morfosintáticos, como a conjunção ‘que’, por exemplo. No terceiro nível, podemos observar novos nós se formando a partir do posicionamento da função (ou significado) das construções. Assim, as construções do predicador já estão totalmente preenchidas, sendo possível indicar a função semântica das construções, como em [[[ArgSuj] [pa ver que]Mat [ArgObj]Oração] = finalidade]. Finalmente, no quarto e último nível, observamos todas as construções sendo preenchidas, gerando constructos, aqui o grau de esquematicidade é mínimo e o grau de composicionalidade é o máximo. Observe a rede construcional na figura abaixo:

Figura 1: rede construcional de construções com verbo ‘ver’ com completiva oracional.



Fonte: Autoria nossa.

Assim, constata-se que construções com verbo “ver” podem significar outros sentidos para além das percepções sensorial e mental, expostas por Givón (1990). Tal fenômeno ocorre pois os elementos, ao entrar em uma construção qualquer, seguem às suas regras sintático-semânticas. O verbo “ver”, por si só, é bastante recorrente no *corpus*; elementos com maior incidência costumemente são alvos de

variação e mudanças linguísticas. Observamos aqui os fenômenos de construcionalização (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021) onde novas construções foram formadas pela recorrência do uso do verbo ‘ver’ de modo que novos nós são criados na rede com um novo pareamento de forma-significado.

4. Conclusões

A presente pesquisa se dedicou a compreender como os falantes da cidade interiorana de Tejucupapo-PE estão utilizando o verbo “ver” com completiva oracional; tendo como objetivo, a partir dos casos analisados, analisar os processos de mudança linguística e os fatores que as impulsionam. Como observado, o verbo “ver” se mostra bastante presente no *corpus*, abrindo espaço para que processos de variação e mudança linguística ocorram. A constatação destes fenômenos foi possível ao verificar a existência de construções onde o sentido prototípico de “ver” é esvaziado, assim as construções adquiriram outros sentidos, como frequência e finalidade. Estes processos ocorrem não apenas pelo índice de frequência de um item linguístico, mas também por motivações cognitivas. Influenciando a criação destes novos sentidos, as metáforas conceptuais exercem nestes processos permitindo que a partir de conceitos concretos (como a visão sensorial) novos e mais complexos conceitos sejam concebidos. Ainda, constatamos que as construções não prototípicas encontradas se encontram de maneira marginal no que diz respeito ao sentido tradicionalmente atribuído ao verbo “ver”.

Neste exercício de análise, compreende-se que a língua se comporta como um organismo vivo, obedecendo a necessidade comunicacional de seus falantes, onde o discurso, ou a função, molda a forma da língua. Reconhecemos, assim, a gramática como fenômeno emergente, fortemente influenciado por aspectos socio-culturais e cognitivos. No empreendimento de observar a variedade regional dos moradores de Tejucupapo-PE, demos a conhecer não apenas sobre esse recorte da língua, mas sobre a língua portuguesa em geral, contemplando processos linguísticos que naturalmente ocorrem na língua, e também sobre a cognição humana, compreendendo melhor como novos significados e construções linguísticas são criadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, A. S. *Linguística cognitiva: uma visão geral e aplicada*. 1. ed. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.
- BYBEE, J. *et al. The evolution of grammar: tense, aspect and modality in the languages of the world*. Chicago, The University of Chicago Press, 1994.
- _____. *Língua, cognição e uso*. São Paulo: Cortez, 2016.
- CEZARIO, M. M.; Furtado da Cunha, M. A. *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. 1. ed. Rio de Janeiro, Mauad X: FAPERJ, 2013.
- CLARK, H. H.; CLARK, E. V. *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CROFT, W. *Logical and typological arguments for radical construction grammar*. Em J.-O. Östman & M. Fried (Eds), *Construction grammars: Cognitive grounding and theoretical extensions*. 2005. Amsterdam, John Benjamins, 2005. Disponível em: https://benjamins.com/catalog/cal.3.11_cro. Acesso em: 25 set. 2023.

FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2020.

GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. Vol. I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1984.

_____. *Syntax: a functional-typological introduction*. Vol. II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990.

GOLDBERG, A. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GONÇALVES, S. C.; OLIVEIRA, T. P. Por uma abordagem de construções complexas em perspectiva construcional. *Working Papers em Linguística*, 21(1), p. 102-27, Florianópolis: jan./jul., 2020.

HILPERT, M. *Construction grammar and its application to English*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

_____. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar: Theoretical Prerequisites*. Vol. I. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LUCCHESCI, D. *Chave de transcrição*. Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/projeto/transcricao>. Acesso em: 03 jul. 2014. 2014.

ROSCH, E. Natural categories. *Cognitive psychology*. v. 4, Issue 3, p. 328-50 1971.

SILVA, E. C. *Um estudo da construção complexa com cláusula completiva no português popular de Tejucupapo-PE*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Construcionalização e mudanças construcionais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

**A DIMENSÃO ARGUMENTATIVA EM TIRAS CÔMICAS:
O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA SOB A ÓTICA
DOS “BICHINHOS DE JARDIM”**

Maria Clara Custodio de Souza (UFF)
mariacustodio@id.uff.br
Glacy Kelli Reis da Silva Xavier (UFF)
glaycikelli@id.uff.br

RESUMO

De acordo com Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, de Patrick Charaudeau, todo ato de linguagem pressupõe uma intencionalidade e tem por objetivo “agir sobre o outro”. Desse modo, a argumentatividade, sob uma visão ampla, é intrínseca ao discurso, permitindo ao homem expressar suas visões de mundo, como aponta Ruth Amossy. Nesse sentido, a argumentação é uma prática social determinada pela situação de uso, o que dá características específicas aos textos de diferentes gêneros discursivos. Com base nesse escopo teórico, o trabalho em tela visa a refletir sobre como a argumentatividade se manifesta em tirinhas cômicas, gênero midiático sem evidente intenção argumentativa, considerando os diferentes níveis de argumentatividade propostos por Amossy. Para isso, toma-se por base as especificidades dos gêneros quadrinísticos, em especial, as tiras cômicas, segundo Paulo Ramos. A metodologia de pesquisa, de caráter qualitativo, exploratório e descritivo, reúne como *corpus* de análise um grupo de tiras cômicas da série “Bichinhos de Jardim”, criada pela quadrinista Clara Gomes, que versam sobre o impacto das redes sociais na sociedade contemporânea, propondo-se uma análise que considere como é construída a dimensão argumentativa por meio da relação verbo-visual.

Palavras-chave:

Argumentatividade. Intencionalidade. Tiras Cômicas.

ABSTRACT

According to the Semiolinguistics Theory of Discourse Analysis, by Patrick Charaudeau, every act of language presupposes intentionality and aims to “act upon the other”. Thus, argumentativeness, under a broad perspective, is intrinsic to discourse, allowing individuals to express their worldviews, as Ruth Amossy points out. In this sense, argumentation is a social practice determined by the situation of use, which gives specific characteristics to texts of different discursive genres. Based on this theoretical framework, the present work wants to reflect on how argumentativeness manifests itself in comic strips, a media genre without apparent argumentative intention, considering the different levels of argumentativeness proposed by Amossy. To do so, we rely on the specificities of comic strips, as outlined by Paulo Ramos. The research methodology is qualitative, exploratory and descriptive and gathers as its analytical corpus a group of comic strips from the series “Bichinhos de Jardim” (Garden Critters), created by the cartoonist Clara Gomes, which deal with the impact of social media on contemporary society, proposing an analysis that considers how the argumentative dimension is constructed through the verbal-visual relationship.

Keywords:

Argumentativeness. Intentionality. Comic strips.

1. Introdução

As mídias digitais têm grande impacto na sociedade contemporânea, modificando as relações interpessoais e exercendo, assim, relevante influência e domínio

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

no cenário atual. Tendo isso em vista, os textos que aqui figuram explicitam como o contato cibernético está presente no cotidiano dos indivíduos e as consequências geradas por tal contato, como os estereótipos criados na mídia, o uso excessivo das redes e a força dos influenciadores digitais sobre seus seguidores.

Sob essa temática, o presente trabalho, por meio da análise de *corpus*, tem por objetivo refletir sobre como a argumentatividade se manifesta em tiras cômicas, gênero midiático sem evidente intenção argumentativa, sob um viés linguístico-discursivo, tendo como base teórica a intencionalidade do ato comunicativo, conforme Patrick Charaudeau (2001; 2008), e os diferentes níveis de argumentatividade, propostos por Ruth Amossy (2011). Além disso, para o desenvolvimento desta pesquisa, foram consideradas as particularidades dos gêneros quadrinísticos, em especial as tiras cômicas, segundo Paulo Ramos (2010; 2017).

A metodologia de pesquisa empregada tem um caráter qualitativo, exploratório e descritivo. O *corpus*, reunido sob a temática mencionada anteriormente – a influência das redes sociais na sociedade contemporânea –, é composto de três tiras cômicas da série “Bichinhos de Jardim”, criada pela quadrinista Clara Gomes. Dessa forma, propõe-se aqui uma análise que considere como é construída a dimensão argumentativa por meio da relação verbo-visual nas tiras, de modo a conduzir o leitor a observar determinadas conclusões e refletir sobre elas.

2. A Teoria Semi linguística

A Teoria Semi linguística tem por objetivo analisar a linguagem em sua totalidade, considerando, além do texto, a situação de comunicação e os sujeitos envolvidos. Ao fazer menção aos sujeitos, é possível afirmar que estes são elementos de extrema importância dentro do texto, pois são dotados de características sociais e cognitivas e, ao tomarem posse da palavra, ganham espaço para afirmação de suas ideologias e projetos de imaginário social.

Ao tratar do conceito de Semi linguística, Charaudeau (2001) aponta suas raízes nos termos “semio” (semiosis) e “linguística”. Em outras palavras, a teoria contempla o estudo de uma forma-sentido sob a presença de um sujeito intencional. Dessa forma, na análise Semi linguística, o foco não está apenas nos aspectos linguísticos ou somente no sujeito, mas em todos os elementos associados à situação de comunicação, isto é, a intenção dos falantes, o local social de fala, as circunstâncias materiais da troca, o signo de comunicação associado, entre outros.

A Semi linguística é considerada uma teoria do discurso. Por isso, Charaudeau (2001), no artigo “Uma teoria dos sujeitos de linguagem”, discute acerca do termo “discurso”, esclarecendo as definições nas quais ele não se enquadra e os espaços em que o termo tem a possibilidade de ser usado. Primeiramente, o pesquisador afirma que o discurso não deve ser assimilado à expressão verbal da linguagem simplesmente, pois é possível identificar que a linguagem verbal pertence a somente um código semiológico, isto é, um conjunto de signos formais (Cf. CHARAUDEAU, 2001, p. 24). O discurso, no entanto, ultrapassa a manifestação lingua-

geira, sendo um local de encenação da significação, que consegue fazer uso de diversos códigos semiológicos.

No que se refere à aplicabilidade do termo, é possível apontar que este se associa ao fenômeno de encenação do ato de linguagem. Tal encenação, por sua vez, pode se dividir em duas vertentes: encenação discursiva e encenação languageira. A primeira diz respeito ao espaço organizacional do dizer, ou seja, como as palavras são organizadas quanto à realização, ao estilo e ao gênero. Já a encenação languageira, por outro lado, está relacionada ao desenvolvimento do contexto psicossocial e de construção externa desse ato de linguagem. O discurso, todavia, será associado ao domínio do dizer, ou seja, uma encenação discursiva.

Assim, para Semiolinguística, todo ato de linguagem é uma encenação denominada *mise-en-scène*, que será composta por, no mínimo, quatro parceiros, sendo eles internos e externos (Cf. CHARAUDEAU, 2008). Os dois parceiros que se ligam ao circuito externo, isto é, ao ato de fazer, são os considerados “carne e osso” e são chamados respectivamente de EU-comunicante e TU-interpretante. Ao se tratar dos parceiros internos, isto é, ligados ao ato de dizer, pode-se afirmar que são protagonistas criados pelo EU-comunicante do circuito externo e são denominados como EU-enunciador e TU-destinatário. Dessa maneira, é notório perceber que a *mise-en-scène* funciona quando um sujeito real, por meio de um contexto e de uma intenção, cria uma persona a fim de persuadir outro sujeito real, de acordo com seus objetivos. Ao se tratar da presença do TU-destinatário, é importante destacar que é uma imagem projetada do TU-interpretante pelo sujeito que está comunicando.

A *mise-en-scène*, assim, é considerada um projeto de fala, em outras palavras, uma intenção regida por uma finalidade que será guiada por uma relação contratual de comunicação dividida entre três níveis: nível situacional (psicossocial), nível comunicacional e nível do discursivo (intencional). O nível situacional está ligado à percepção que os sujeitos têm das pessoas e, então, precisam levar em consideração fatores como idade, gênero, profissão e até mesmo estado emocional para dessa forma atingir seu objetivo dentro do texto, de acordo com as necessidades situacionais. Com relação ao nível comunicacional, trata-se da maneira como esses sujeitos irão se comunicar de acordo com os dados fornecidos pelo nível situacional, isto é, quais papéis languageiros devem assumir em determinadas circunstâncias.

Por fim, no nível discursivo, ou seja, intencional, demonstra-se uma interseção entre as limitações desse contrato e as estratégias discursivas que serão utilizadas nele. Dessa maneira, é preciso considerar os conhecimentos que esses sujeitos têm, seus saberes, seus imaginários sociais para, assim, ser montada uma estratégia discursiva a ser utilizada no ato de fala.

Charaudeau (2001, p. 28-9) ainda aponta que o ato de linguagem funciona tal qual um jogo, quando diz que o ato de linguagem pode ser considerado como uma interação de intencionalidades, cujo motor seria “jogar um lance na expectativa de ganhar”. Assim, a encenação do ato de dizer necessita de um conjunto de estratégias que consideram elementos do quadro situacional, isto é, externo, a fim de atingir seus objetivos linguísticos. Reitera-se, portanto, que o ato de dizer e o ato de fazer não funcionam um sem o outro, numa relação de indissociabilidade.

3. A dimensão argumentativa

Na mesma perspectiva, Benveniste (1974), uma das bases de Charaudeau, afirma que todo discurso supõe um locutor e um ouvinte e a intenção de influenciar, de algum modo, o outro. Esse indivíduo que deseja atingir o outro, através de sua influência, necessita de um domínio argumentativo em seu discurso, que levará seu destinatário ao convencimento acerca de seu objetivo principal em discussão. Segundo Breton (1996, *apud* AMOSSY, 2011), a argumentação pertence à família das ações humanas que têm como objetivo convencer, e sua especificidade é pôr em ação um raciocínio em uma situação de comunicação. No entanto, é importante ressaltar que esse convencimento do ouvinte nem sempre tem a intenção de diminuir sua convicção sobre determinado assunto, mas também pode ser destinado a aumentá-la.

Sob essa ótica, a definição de argumentação consegue demonstrar-se como mais que apenas convencer o alocutário, mas também modificar, reorientar e até reforçar sua visão sobre determinado objeto. Amossy (2011) amplia a nova retórica de Perelman, pontuando que a argumentação não se limita à tentativa de fazer o outro aderir a uma tese, mas também corresponde ao direcionamento de seus modos de pensar, ver e sentir. Por meio dessa ampliação de significação, a argumentação, portanto, consegue transitar por diferentes tipos de discursos, sejam eles públicos ou privados, dentro de um espaço contemporâneo. Assim, a argumentação se comporta num *continuum*, pois vai desde uma expressão de ponto de vista pessoal até a construção de uma resposta a partir do confronto de teses opostas.

Um aspecto importante a se pontuar é que, como demonstra Amossy (2011), o discurso argumentativo não se comporta por si só em uma situação comunicativa sem a presença de recursos linguísticos, sendo eles: o uso de conectores, a implicitude, a ambiguidade, a metáfora, a repetição etc. É na completude da língua, portanto, como diz a autora, que o ato de argumentar irá tirar proveito, pois é por meio de estratégias e escolhas linguísticas que o locutor agirá a favor daquilo que deseja mobilizar. O ato de linguagem carrega o discurso para determinados espaços sociais, além de determinadas regras e restrições que estão diretamente ligadas ao quadro de seu alocutário. Desse jeito, é importante pontuar que não somente nessa materialidade discursiva que a argumentação se inscreve, mas no interdiscurso.

Por fim, é necessário pontuar que, apesar de o discurso ter a característica intrínseca de influenciar e agir sobre o outro, existe uma diferenciação, segundo Amossy (2011), no que se chama de *intenção* argumentativa e *dimensão* argumentativa. A primeira se desdobra como a intencionalidade de argumentação direta no discurso, ou seja, é explícita a tentativa de influenciar seu alocutário. Para isso, os textos fazem escolhas de modalidades argumentativas, ou seja, uma estrutura adequada de troca, a fim de permitir a estratégia de persuasão.

No que diz respeito à chamada dimensão argumentativa, é importante discutir que se trata de uma estratégia de persuasão indireta, isto é, implícita e, em alguns casos, não admitida. Sua aparição ocorre usualmente em discursos em que o objeto em questão é outro e não aquele diretamente argumentativo. Alguns exemplos que

apresentam dimensão argumentativa são diários de viagem, notícias de jornal, tiras cômicas etc.

Nesses tipos de discurso, a intencionalidade direta tem outro objetivo, porém eles podem apresentar essa função não declarada de persuasão. Em diários de viagem, por exemplo, o testemunho dos lugares e as experiências vividas podem levar o leitor a querer também visitar o local retratado. Já no exemplo das tiras cômicas, como veremos a seguir, é notório que sua principal intenção seja gerar o humor por meio de um final inesperado, mas sabe-se que, por meio do conteúdo exibido, também é possível levar o interlocutor para um lugar de reflexão e até mesmo crítica. A dimensão argumentativa é, portanto, a prova de que a argumentação é um fenômeno global dentro do discurso, como será demonstrado a seguir.

4. As redes sociais em “Bichinhos de Jardim”: direcionando o olhar do leitor

Como *corpus* de análise desta pesquisa, trazemos aqui de três tiras cômicas da série “Bichinhos de Jardim”, de Clara Gomes, que tratam da influência das redes sociais na sociedade contemporânea. A análise foi feita a partir do embasamento teórico apresentado anteriormente.

Primeiramente, é importante destacar aqui o gênero tira, delineando suas características distintivas, suas definições fundamentais e ressaltando suas peculiaridades. O gênero discursivo tira está inserido dentro do hipergênero quadrinhos, que seria, na verdade, um grande rótulo, com características específicas, que agrega diversos gêneros (Cf. RAMOS, 2010). Alguns exemplos dessa gama de gêneros em quadrinhos são os cartuns, as charges, as *graphic novels*, e, além disso, o gênero em destaque deste trabalho, as tiras, que se dividem em: tiras cômicas, tiras seriadas, tiras seriadas cômicas e tiras livres.

Segundo Paulo Ramos (2017, p. 9) a tira é um “segmento ou fragmento de uma história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, apresentado normalmente em jornais ou revistas numa só faixa horizontal”. Dessa forma, a tira é um texto predominantemente curto, que tem a presença de personagens fixos ou não, e sua publicação varia em diferentes tipos de suporte, aparecendo de forma predominante em veículos jornalísticos. A tira mais publicada e conhecida é a tira cômica, influente em muitos jornais brasileiros e estrangeiros, e tem sua temática atrelada a uma narrativa curta com desfecho inesperado no final, que acarreta um efeito humorístico. Ramos (2017) aponta que o gênero em questão faz uso de estratégias textuais baseadas na piada, a fim de provocar esse efeito de humor no desfecho do quadrinho.

No que diz respeito ao seu formato, é possível afirmar que sua veiculação, principalmente nos dias de hoje, com a presença de suportes de midiáticos digitais, torna-se variável. Durante muitos anos, as páginas de livros, jornais e revistas serviram de suporte para a publicação de tiras e, nesses casos, seguiram-se o modelo tradicional de uma faixa horizontal com um ou mais quadrinhos, destacando o fato de que não havia um número específico para quantidade de quadrinhos. Atualmente, as mídias digitais passaram a oferecer novas possibilidades e flexibilização no for-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

mato das tiras, como, por exemplo, o formato quadrado e retangular, dependendo do tamanho da história que se deseja narrar. No entanto, ainda que o molde seja diferenciado, é fundamental apontar que não ocasiona uma mudança no elemento principal da tira: uma situação inesperada a fim de gerar humor.

A circulação dessas tiras em veículos digitais pode ocasionar algumas diferenças em detrimento à sua publicação em veículos impressos. Além do formato diferenciado, como já dito anteriormente, os meios digitais proporcionam diferenças no processo de produção, isto é, na escolha de fotos e desenhos e, principalmente, na relação com os destinatários, pois, nesse caso, estes conseguem apresentar suas opiniões a respeito do que pensam sobre o conteúdo. Segundo Ramos (2017), um grande exemplo, são os blogs, isto é, sites próprios para essas tiras serem publicadas, onde, além de *links* de acesso para outras tiras, há o espaço para os comentários, o que não deixa apenas aberto ao leitor o acesso a comentar, mas também de interagir com outros leitores acerca do conteúdo publicado. Hoje, as redes sociais também cumprem esse papel.

Com relação à construção de sentido humorístico das tiras, como aponta Ramos (2017), elementos como o título e os personagens contidos na narrativa apresentam extrema importância. O título, que geralmente acompanha a tira no topo do quadrinho, tem o papel essencial de guiar o leitor a uma ideia prévia a respeito do conteúdo da tira antes mesmo de sua leitura. As diversas possibilidades que o título traz também acarretam o efeito humorístico que essa tira irá trazer a seu destinatário, que, após a leitura da tira, poderá entender de fato o *link* ao conteúdo exposto. No que diz respeito aos personagens, especialmente aqueles que são fixos nas tiras, são parte essencial do humor, pois, com a construção de sua personalidade ao longo das publicações, é possível entender suas motivações, seus pensamentos e até mesmo suas opiniões que, conseqüentemente, vão levar o leitor ao humor de forma não explícita no texto.

É importante salientar que o efeito humorístico das tiras se proverá por meio da relação que o leitor tem com o conteúdo exposto. Muito do efeito de humor dos quadrinhos se interliga a críticas e discussões sociais presentes nos suportes virtuais e impressos. Dessa forma, quando o leitor já tem essa gama de conhecimentos prévios acerca de determinados assuntos e debates, a percepção do humor retratado será alcançada e, por consequência, a intencionalidade da tira será desvelada.

Um exemplo de tira que trabalha com assuntos e debates frequentes em meios midiáticos são as tiras da série “Bichinhos de Jardim”, da autora Clara Gomes. Nelas, por meio da comicidade, a cartunista consegue perpassar e atingir assuntos frequentemente debatidos como política, redes sociais, educação, trabalho e saúde mental, por meio de um humor recreativo e, no entanto, inteligente, com sua assertividade, sobre aquilo que é frequentemente pauta das redes sociais. Assim, prova-se mais uma vez que o ato de linguagem necessita de uma ligação expressa entre um EU-comunicante e um TU-destinatário, interligados por uma intencionalidade tal como a Teoria Semi linguística aponta. Além disso, que, ao abordar determinados temas, toma-se um ponto de vista como base, direcionando o leitor para determinadas conclusões.

Na análise a seguir, nosso objetivo é apresentar o rico universo dessas tirinhas, apresentando seus personagens, seu conteúdo e oferecendo informações sobre a criadora por trás dessas histórias encantadoras. Além disso, iremos selecionar e analisar três tirinhas específicas, avaliando sua tese subjacente, os recursos visuais e linguísticos empregados, bem como os temas abordados, a fim de compreender mais profundamente a narrativa e o impacto dessas pequenas obras de arte.

Segundo o site oficial (<https://bichinhosdejardim.com/>), “Bichinhos de Jardim” é uma coletânea de tirinhas da autora Clara Gomes, publicadas pela primeira vez em 2001 no Tribuninha, suplemento infantil do jornal Tribuna de Petrópolis. Atualmente, são publicadas no site oficial dos “Bichinhos de Jardim” e em redes sociais. A série apresenta animais que costumam viver situações cotidianas e inerentes à vida humana, principalmente no que diz respeito a assuntos diariamente debatidos na sociedade. Seu ponto chave é o humor, que conduz os respectivos temas tratados, pois é por meio da ironia que questões relevantes são exploradas e que, conseqüentemente, levam seus leitores a possíveis reflexões.

Os bichinhos-personagens, responsáveis por conduzir as histórias, têm cada um suas próprias personalidades e características, e podem ser até mesmo comparados com o retrato humano. Segundo o site oficial, Maria Joana, a protagonista das tirinhas, é uma joaninha geniosa, estressada e cheia de opiniões acerca do universo que a cerca; sua honestidade nem sempre é bem-vista no seu perfil de internet, onde ela dá dicas como *coach* para seus seguidores. Outro importante personagem é Mauro Minhoca, um “minhoco” despretensioso que preza pelos simples prazeres da vida e também grande amigo de Maria Joana. Caramelo, o caramujo poeta, também é um rosto muito presente na publicação das tiras, conhecido por ser um típico sonhador e grande amigo da joaninha debochada.

Quanto à criadora das tiras, Clara Gomes é uma cartunista petropolitana, com formação em *design* gráfico e arte educação. Por meio de suas tirinhas, Clara busca construir um universo lúdico, poético e principalmente crítico através da comicidade. Além da participação em exposições no Rio de Janeiro, São Paulo e Recife, a cartunista também já fez parte da publicação MSP+50, da Mauricio de Sousa Produções. Atualmente, a série “Bichinhos de Jardim” já tem livros publicados e estampa materiais educativos e didáticos ao longo de todo o Brasil.

Nos próximos parágrafos, as três tiras cômicas selecionadas como *corpus* para este artigo serão brevemente analisadas, atentando-se ao referencial teórico exposto aqui.

Figura 1: O Dilema das Redes.



Fonte: <https://bichinhosdejardim.com/dilema-redes/>. Acesso em: 01

Ao considerar, primeiramente, a parcela visual primeira tira, é possível apontar que o recurso visual principal, além de Joana, é o notebook do qual a joaninha faz uso para acessar suas redes sociais e comunicar-se por meio dela. Quanto à parcela verbal, no primeiro quadrinho, é notório perceber que Maria Joana utiliza o formato e o recurso linguístico do gênero carta (ou *e-mail*), por meio do uso do vocativo “caro Mark” e a despedida “adeus”, que são recursos conhecidos por estruturar a escrita de gêneros epistolares em sua formalidade requisitada. Outro importante aspecto a pontuar é o nome de seu destinatário “Mark”, que soa como apenas um nome, se não considerarmos que o empresário Mark Zuckerberg é o dono das atuais redes sociais mais utilizadas: Instagram, Facebook, Whatsapp. Joana explicita essa afirmação quando diz “vou abandonar suas redes”. Para esse conhecimento prévio, no entanto, é necessário que o leitor ative seu conhecimento de mundo, a fim de entender a origem do nome utilizado e sua conexão com o universo das redes sociais.

No segundo quadro, o recurso visual presente é a palavra “publicar” que, fora do balão branco, desempenha o papel de barulho do botão “enter”, responsável por executar a tarefa de envio; isto é, Joana acabou de apertá-lo para publicar sua mensagem à Mark Zuckerberg. Por fim, no terceiro quadrinho, o uso de nenhum recurso linguístico, apenas a imagem de Joana em frente ao computador, demonstra uma passagem de tempo, de espera, que se confirma no quarto quadro, quando Joana afirma “Tô só esperando ele curtir!”.

O título “Dilema das redes”, somado a todos esses recursos linguísticos e visuais, demonstra a *tese implícita* de que, atualmente, com o uso massivo de redes sociais – ainda que muitas pessoas afirmem que conseguem minimizar ou cortar totalmente seu uso – o impacto do vício não permite esse afastamento. A palavra “Dilema” significa “uma situação, normalmente problemática, constituída por duas soluções que são contraditórias entre si”¹. Dessa forma, a tirinha traz em seu conteúdo a informação de que, ainda que o uso excessivo de internet não seja uma boa alternativa, seu corte definitivo também não se enquadra como uma alternativa viável para seus usuários, direcionando o olhar do leitor para esse aspecto.

Figura 2: Regras de Comunicação Virtual.



Fonte: <https://bichinhosdejardim.com/regras-comunicacao-virtual/>. Acesso em: 01 Mar. 2024.

Nessa segunda tira, observa-se novamente, na parcela visual, a personagem Maria Joana e seu computador. Além disso, a grande flor em que Joana se encontra sentada pode ser considerada como seu escritório, visto que a joaninha é um bichi-

¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dilema/>. Acesso em: 01 Mar. 2024.

nho encontrado muitas vezes em flores. No que diz respeito à parcela verbal, é possível notar que sua primeira declaração “A comunicação virtual é fascinante” demonstra certo deslumbramento acerca de uma nova descoberta dentro do uso das redes sociais. No segundo quadrinho, Joana confirma essa nova descoberta e a explicita, quando diz que “é possível identificar a idade de uma pessoa através do tipo de mensagem”, isto é, a maneira como uma mensagem é enviada pode dizer a respeito da faixa etária de quem a envia, pois gerações mais novas e gerações mais antigas apresentam diferença quanto ao uso e às preferências de comunicação virtual.

Já no terceiro quadro, Joana prova seu argumento ao relacionar o uso de *e-mail* a pessoas mais velhas, sendo essa uma fala regularmente repetida na *internet* atualmente, visto que o público mais jovem considera o uso de *e-mail* como meio de comunicação ultrapassado, dado que existem outras plataformas mais dinâmicas e rápidas de comunicação, como *Whatsapp*, SMS e outros recursos de mensagens instantâneas. Dessa forma, o título “regras de comunicação virtual” pode apontar a *tese implícita* em torno do estereótipo de que, atualmente, o uso de certos meios de comunicação menos populares já está automaticamente destinado a um público específico como uma regra, isto é, há um padrão regularizado dentro do mundo virtual. Isso ainda reforça a ideia de gêneros como tipos “relativamente estáveis de enunciados”, conforme define Bakhtin (1994), já que a carta deu lugar ao e-mail e este hoje já é considerado “fora de moda” por alguns.

Figura 3: Nova Tendência.



Fonte: <https://bichinhosdejardim.com/meri-nova-tendencia/>. Acesso em: 01 Mar. 2024.

A terceira tira concentra-se em Meri, a mariposinha influenciadora que também faz parte da família dos Bichinhos de Jardim. Logo no primeiro quadro, o recurso verbal do nome “Meri” e “A mariposinha influenciadora” já indicam informações a respeito da mariposa e fará com que o leitor ative seus conhecimentos de mundo acerca do que é um influenciador e o seu atual papel na sociedade para, enfim, entrar em contato com as informações seguintes da tirinha. Ao afirmar que “Hoje falarei de uma nova tendência!”, Meri demonstra a crucial informação acerca da função que um influenciador digital exerce em seu papel virtual: lançar tendências, usar de sua influência, assim como o nome “influenciador” já diz, a fim de persuadir seu público para que adquira seu objeto ou assunto em persuasão.

Já no segundo quadro, Meri explicita que a tendência em questão é um “desafio”, dinâmica usual lançada por influenciadores digitais, com o objetivo de alcançar maiores números de visualizações e seguidores, por meio da repetida reprodução proveniente do público. Por fim, o terceiro quadrinho logo revela o desafio em questão, quando a mariposa influencer diz “Tratar os outros com educação!” “Tente!”,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

demonstrando a *tese implícita* de que a boa educação ao próximo é considerada algo de pouca assiduidade nos dias de hoje e, por isso, torna-se um desafio, isto é, um grande obstáculo que contém alto grau de dificuldade, mas que deve ser cumprido.

No que diz respeito ao título, é possível observar que a autora faz alusão da palavra “tendência”, cuja frequência é altamente utilizada entre os influenciadores digitais, com objetivo de inclinar a repetição em torno de determinado objeto ou ação. No caso da tirinha, o humor se encontra na tendência inesperada, o respeito ao próximo, demonstrando certa crítica à maneira como as relações interpessoais se sucedem atualmente.

5. Considerações finais

Após o estudo do material teórico e a observação das tiras apresentadas, é possível afirmar que a Semiologia é uma teoria adequada para análise de tirinhas, uma vez que analisa a linguagem em sua completude, isto é, a situação comunicativa e a intencionalidade prevista pelo texto, observando as especificidades de cada gênero discursivo.

A argumentação, conceito também abordado na presente pesquisa, é vista aqui como uma característica inerente ao discurso, considerando a intenção de persuadir e influenciar o leitor de forma indireta, revelando um ponto de vista. Trata-se, assim, de uma prática interligada ao processo comunicativo e, portanto, que se constrói baseada em cada gênero discursivo.

No caso das tiras, a argumentatividade se manifesta de maneira implícita, pois se trata de um texto que não demonstra intenção perceptível de persuadir o alocutário. Dessa forma, demonstramos, por meio das análises, como essas tiras se comportam sob a ótica da *dimensão argumentativa*, em outras palavras, como contribuem para modificar o olhar do leitor, ainda que indiretamente, ou simplesmente levá-los à reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução: Eduardo Lopes Pires e Moisés Olímpio-Ferreira. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, n. 1, p. 129-144, Ilhéus, nov. 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BENVENISTE, Emile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1974 [Problemas de Linguística Geral I. 3. ed. Trad. de Maria da Glória Novak; Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 1991].
- BRETON, Philippe. *L'argumentation dans la communication*. Paris: La Découverte, 1996 [A argumentação na comunicação. Bauru: EDUSC, 1999].

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. *et al.* *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso-FALE/UFMG, 2001.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad. de Angela M. S. Corrêa *et al.* São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Tiras no ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PRÁTICA DA PESQUISA EM LÉXICO

Naiara Serra de Jesus da Conceição (UNEB)

naiaraserrajc@gmail.com

Rafael Nascimento Nogueira (UNEB)

nogueirarafa2801@gmail.com

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)

conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

A Residência Pedagógica é um programa da CAPES que objetiva realizar a inserção de estudantes dos cursos de licenciatura no ambiente escolar, para fomentar o espírito investigativo dos futuros profissionais em educação e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção da identidade docente destes profissionais em formação. A nossa inserção no núcleo “Letramentos em Gêneros Textuais: diálogos entre linguística, humanidades digitais e lexicologia” tem permitido o descortinar da investigação no ambiente da Educação básica e do Ensino Médio, colocando em diálogo o saber científico com o saber prático da regência de conteúdos nas aulas de língua portuguesa. No presente texto, pretendemos socializar resultados de pesquisa-ação desenvolvida no campo dos estudos lexicais. As análises incidem sobre a aplicação de oficinas de produção textual explorando os gêneros textuais conto e fotografia, visando a construção de uma cartilha contendo palavras e expressões antirracistas. O estudo encontra-se embasado em teóricos dos estudos lexicais, gênero textuais, em especial, Marcuschi (2002), e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil).

Palavras-chave:

Educação. Léxico. Pesquisa-ação

ABSTRACT

The Pedagogical Residency is a CAPES program that aims to carry out the insertion of students of undergraduate courses in the school environment, to foster the investigative spirit of future professionals in education and, at the same time, contribute to the construction of the teaching identity of these professionals in training. Our insertion in the nucleus “Literacies in Textual Genres: dialogues between linguistics, digital humanities and lexicology” has allowed the unveiling of research in the environment of Basic Education and High School, placing in dialogue scientific knowledge with the practical knowledge of content regency in Portuguese language classes. In the present text, we intend to share the results of action research developed in the field of lexical studies. The analyses focus on the application of textual production workshops exploring the textual genres of short story and photography, aiming at the construction of a booklet containing anti-racist words and expressions. The study is based on theorists of lexical studies, textual genres, especially Marcuschi (2003), and on the National Common Curriculum Base (Brazil).

Keywords:

Education. Lexicon. Action research.

1. Introdução

O projeto de residência pedagógica (PRP) é um programa da CAPES que visa realizar a inserção de estudantes dos cursos de licenciatura no ambiente escolar, para fomentar o espírito investigativo dos futuros profissionais em educação e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção da identidade docente dos futuros profissionais

que atuarão na educação básica e no ensino médio. Nesse sentido, a professora Maria da Conceição Reis Teixeira elaborou o projeto Letramentos em gêneros textuais: diálogos entre linguística, humanidades digitais e lexicologia, cuja implementação iniciou em novembro de 2022, inserindo 15 graduandos do Curso de Letras Língua Portuguesa em três unidades escolares da rede pública do estado da Bahia. A proposta inicial era a imersão dos futuros professores no ambiente escolar para estudar uma realidade escolar e, a partir dos saberes científicos adquiridos na universidade, desenvolver sequências didáticas explorando os gêneros textuais. Cada residente foi orientado a produzir, nos encontros formativos, projetos pedagógicos adequados à realidade observada e que buscassem explorar os gêneros textuais, as humanidades digitais e a lexicologia.

Cada graduando inserido na residência pedagógica, após a elaboração do projeto de intervenção pedagógica, sob a supervisão de um professor perceptor, aplicou, no espaço escolar, o seu projeto. No presente texto, optamos por realizar um recorte do trabalho desenvolvido intencionando oferecer uma pequena fotografia do exercício docente realizado por Rafael Nascimento Nogueira e Naiara Serra de Jesus da Conceição, explorando o léxico em sala de aula, em classes da educação básica.

As unidades lexicais de uma língua possuem as características básicas capazes de representar a realidade linguística cultural e social de determinada comunidade de fala. Assim entendendo o léxico, acreditamos ser muito importante tomá-lo como instrumento didático-pedagógico para ser usado em sala de aula e, conseqüentemente, contribuir para proporcionar o desenvolvimento da competência lexical dos alunos, a fim de que estes, quando da produção de textos orais e escritos, façam escolhas lexicais mais apropriadas às diferentes condições de produção e, ao mesmo tempo, se desvinculem de atitudes linguísticas preconceituosas, sejam elas linguístico, sejam elas étnico-racial, sejam elas social, sejam elas cultural e religiosa, por exemplo.

Compreendendo a importância do ensino do léxico para analisar a língua e a cultura de uma sociedade, desenvolvendo o senso crítico dos estudantes por intermédio de um olhar crítico da rede de lexias de nossa língua, Nogueira e Conceição planejaram, respectivamente, sequências didáticas que explorassem palavras relacionadas às religiões de matriz africana e o uso de expressões com teor racista. Uma pequena amostra da proposta de intervenção pedagógica desenvolvida por Nogueira e Conceição serão apresentadas nos parágrafos seguintes.

2. A importância do léxico

Conforme dito anteriormente, o projeto foi desenvolvido no ensino médio da educação básica em uma escola pública da rede estadual da Bahia, em uma unidade escolar localizada no bairro de Tancredo Neves, na cidade de Salvador. A unidade escolar aplicava o seu projeto pedagógico consoante as recomendações da Nova Base Nacional Comum Curricular. A referida base curricular, dentre outras questões, traz as orientações dos conteúdos e das competências que devem ser trabalhadas. Uma das habilidades propostas no documento oficial dialogava muito de perto com

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

aquilo que havíamos planejado explorar em nossas aulas. Trata-se da habilidade EM13LP10 da BNCC:

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 508.)

Desta forma, ao descrever a habilidade, a BNCC recomenda que nas aulas de linguagens e suas tecnologias o docente analise o fenômeno da variação linguística em todos os níveis, dentre eles o lexical, de forma a ampliar a compreensão sobre a dinamicidade da língua e fomentar o combate ao preconceito linguístico. Durante o desenvolvimento do nosso projeto de intervenção pedagógica, procuramos realizar atividades relacionadas a variação da língua e da cultura de forma que conduzissem aos estudantes a uma atitude investigativa, reflexiva e crítica sobre o uso de algumas palavras, especialmente porque comungamos com o que nos diz Biderman (1981):

O léxico pode ser considerado como tesouro vocabular de uma determinada língua. Ele inclui a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não linguísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural, criado por todas as culturas humanas atuais e as culturas do passado. (BIDERMAN, 1981, p. 132)

Entendendo a relevância do léxico como tesouro vocabular de uma sociedade e tomando como o ponto de partida e de chegada de nossas aulas o texto, procuramos desenvolver um trabalho pedagógico com os gêneros textuais ancorados nos conceitos de gêneros textuais, assim como propôs Marcuschi (2003):

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2003, p. 4)

Ao longo do trabalho realizado, foram abordados diversos gêneros textuais, explorando sempre os aspectos lexicais dos textos lidos ou produzidos pelos estudantes. Assim como defende Marcuschi, a produção textual também está voltada para atender as necessidades da sociedade. Isto significa dizer que o exercício da prática docente por nós realizada levou em consideração os gêneros e tipologias textuais emergentes na sociedade, especialmente aqueles advindos dos avanços das novas tecnologias, coadunando com aquilo que afirma Marcuschi, isto é, será influenciado pela cultura e pelas pessoas que integram a sociedade.

Daí termos uma ideia da importância de estudar o léxico juntamente com os gêneros textuais. Nesta direção, o estudo do léxico na educação básica poderá contribuir para o aprendizado de novos itens lexicais e, principalmente, levar os estudantes a refletirem sobre a carga semântica daqueles itens lexicais utilizados no dia a dia, que muitas vezes são tão marcados por uma carga semântica estigmatizada, preconceituosa e segregadora.

Visando contribuir para a construção de uma carga semântica condizente com os significados próprios de algumas palavras, quando se olha desnudado do viés preconceituoso, propomos duas atividades que explorassem os itens lexicais, as quais serão apresentadas nos itens 2.1 A imagem das palavras de religiões de matriz africana e 2.2. Palavras e expressões racistas.

2.1. A imagem das palavras de religiões de matriz-africana

Em nossa sociedade é possível observamos o preconceito ou o uso pejorativo de algumas palavras que fazem referência ao culto de religiões de matriz-africana. Durante o período de observação da realidade escolar onde íamos aplicar o nosso projeto de intervenção pedagógica, mesmo em diálogos informais entre os estudantes nos corredores ou durante a saída da sala de aula, percebemos uso de palavras marcadamente, atualmente, como preconceituosas, racistas e demonizadas dos cultos afrodescendentes. Como professores em formação e pesquisadores da língua não podemos permitir a perpetuação deste estado de ignorância de nossos estudantes. Acreditamos ser fundamental contribuirmos para a construção de uma sociedade que não tenha espaço para a intolerância e para a ignorância em relação ao legado cultural do outro, independentemente do credo, da etnia, do gênero. Neste sentido, compete ao docente pensar o processo pedagógicos capaz de instigar os educandos a entender a verdadeira significação das palavras e proporcionar momentos de avaliação do seu conteúdo social, histórico, cultural, pragmático que as palavras têm na sociedade.

Pensando nestas questões que, na disciplina de fotografia e suas multilinguagens, em uma turma de terceiro ano do ensino médio, desenvolvemos uma sequência didática que tinha como uma de suas atividades a realização de uma pesquisa lexicológica, na qual os estudantes deveriam buscar informações sobre os seguintes temas:

Tabela 1: Atividade 1.

Atividade a ser realizada	Itens lexicais a serem analisados
1. Pesquisar o nome e o significado;	Axé Candomblé
2. Trazer uma imagem ou desenhar aquilo que representa o que haviam encontrado.	Exu Iemanjá Macumba Obá de Xangô Orixá Oxóssi Umbanda Xangô.

Fonte: Produção dos autores.

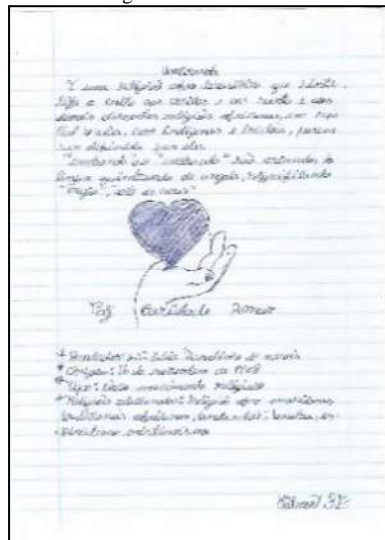
Desta forma, procurando atender aquilo que a BNCC preconiza em relação a habilidade EM13LP10: “analisar o léxico-semântico em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária”. Nesta direção, a nossa intenção inicial era contribuir para que, a partir das descobertas dos estudantes, estes ressignificassem a carga semântica, conseqüentemente, desconstruísse o estigma que as palavras carregavam em nossa sociedade.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Olhar para as palavras por outra perspectiva, usando lentes etimológicas, históricas, antropológicas, culturais, certamente, iria conduzir os estudantes a construir uma nova imagem sobre aquelas “velhas palavras”, que eram marcadas de forma negativa. Assim também estaríamos buscando atingir aquela habilidade proposta pela BNCC: “a compreensão de uma estigmatização de determinadas palavras e o combate ao preconceito, despertando os estudantes para serem protagonistas na construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

Interessante destacar que a proposta de realizar a representação por desenho das palavras analisadas trouxe a oportunidade de cada estudante conferir uma assinatura própria, individual e subjetiva sobre aquilo que pensa como arte e como cada um pode expressar aquilo que entendeu sobre a palavra usando a arte visual (desenho ou fotografia). Assim, selecionamos cinco produções dos estudantes para ilustrar como os estudantes representaram as palavras “UMBANDA”, “IEMANJÁ”, “ORIXÁ”, “OXÓSSI” e “OBÁ DE XANGÔ”. Confirmam, a seguir, as figuras 1, 2, 3, 4 e 5 que trazem as representações das palavras pertencentes as religiões de matriz africana.

Figura 1: UMBANDA.



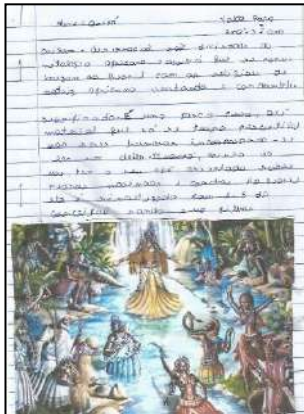
Fonte: Produção de aluno do CEHM.

Figura 2: IEMANJÁ.



Fonte: Produção de aluno do CEHM.

Figura 3: ORIXÁ.



Fonte: Produção de aluno do CEHM.

Figura 4: OXÓSSI.



Fonte: Produção de aluno do CEHM.

Figura 5: OBÁ DE XANGÔ.



Fonte: Produção de aluno do CEHM.

Como podemos observar nas figuras de 1 a 5, os estudantes do ensino médio registraram a definição das palavras, a origem, a função significadora destas entidades dentro do contexto das religiões de matriz africana praticadas no Brasil.

Em sala de aula, durante a momento de socialização das produções, pudemos perceber o quanto a realização da atividade proposta foi significativa para eles. Muitos estudantes relataram o quanto aprenderam sobre o conceito das palavras, outros afirmaram que ficaram surpresos porque não sabiam o “verdadeiro” significado daquelas palavras e que, quase sempre, olhavam para aquelas palavras sempre de forma negativa.

2.2. Palavras e expressões racistas

O racismo, infelizmente, ainda presente em nossa sociedade pode ser identificado na fala cotidiana dos nossos familiares, amigos e nos ambientes sociais. Mesmo que as pessoas não tenham consciência usam algumas palavras e expressões de cunho racista. Baseando-se nessa realidade e buscando contribuir para a sua desconstrução, propomos como uma das atividades da disciplina de língua portuguesa uma pesquisa sobre o significado de algumas palavras recolhidas de um conjunto de textos lidos em sala de aula pelos estudantes do ensino médio. Em seguida, eles deveriam produzir um conto que abordasse a temática discriminação racial.

O resultado da primeira etapa da atividade foi o elenco de 12 palavras (conferir tabela 2).

Tabela 2: Atividade 2 – Palavras e Expressões Racistas.

Atividades a serem realizadas	Palavras e expressões a serem analisada
-------------------------------	---

<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisar palavras ou expressões racistas; 2. Seleção e significado das palavras e expressões racistas; 3. Produção de um conto falando sobre a discriminação racial. 	<p>Denegrir; Boçal; Cabelo ruim; Criado mudo; Chuta que é macumba; Eu não sou tuas negas; Esclarecer; Humor Negro; Lista Negra; Magia Negra; Meia-Tigela; Mercado Negro; Ovelha Negra.</p>
--	--

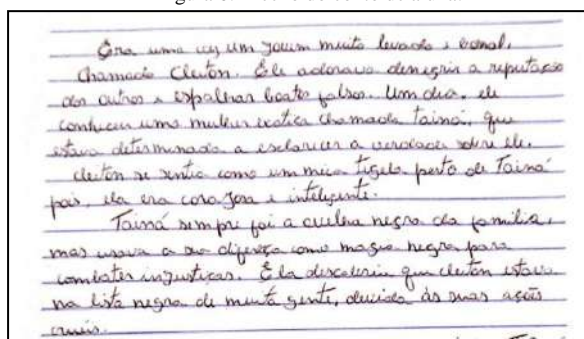
Fonte: Produção dos autores.

Uma leitura rápida da tabela 2 nos revela que, na seleção de palavras realizadas pelos estudantes do ensino médio, estão aquelas palavras usadas frequente e cotidianamente na nossa sociedade.

Ao socializar oralmente as palavras e os respectivos significados, os estudantes ficaram surpresa com a informação de se tratar de palavras e expressões de cunho racista. Uma tomada de consciência foi instaurada naquele momento, levando-os a refletir sobre a necessidade de se conhecer os significados das palavras, os valores que cada uma tem nos diferentes grupos sociais, bem como a necessidade estudar o léxico de uma língua por perspectivas diferentes para que se possa compreender o poder que as palavras têm na nossa sociedade.

Com tal compreensão, os estudantes, no próprio caderno, se engajaram na construção de um pequeno glossário antirracista com os termos e os respectivos significados dos doze itens lexicais analisado.

Figura 6: Trecho do conto de aluna.



Fonte: Produção de aluno do CEHM.

Após a produção do glossário, visando o entrosamento maior com os gêneros textuais, os estudantes foram instigados a produzirem um conto que versasse sobre a discriminação racial. À título de ilustração, a figura 6 é a reprodução facsimilar de um trecho de conto produzido por uma aluna do ensino médio de uma escola pública de Salvador. A imersão à temática gerou um debate e reflexão que contribuir para a

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

construção do senso crítico dos estudantes, ampliando seu repertório lexical e na produção textual seguido o protocolo de escrita do gênero conto.

4. Considerações finais

O trabalho de pesquisa-ação desenvolvido junto ao projeto Letramentos em gêneros textuais: diálogos entre linguística, humanidades digitais e lexicologia tem contribuído de forma significativa para a formação de futuros docentes da educação básica da área das linguagens e outras tecnologias, especialmente aqueles que atuam no ensino de língua portuguesa.

Acreditamos que, ao logo do texto, pudemos ter demonstrado o quão relevante para a formação do sujeito crítico é o mergulhar nos meandros do ensino da língua pautado na exploração dos diversos gêneros textuais em diálogo com os estudos sobre o patrimônio lexical de uma dada língua. Ademais, os textos orais e escritos só saem do plano das ideias (mental) para o concreto quando ganham formas e contornos estruturais e formais através do uso dos itens lexicais que todas as línguas naturais disponibilizam para os seus falantes. Por isso, Teixeira (2017; 2019) costuma afirmar que, por meio do léxico, as sociedades representam a realidade linguística, cultural e social de seus antepassados, conservando o legado herdado e garantindo o seu acesso às gerações futuras.

Destarte, a perpetuação e a renovação de valores e crenças dar-se-ão por meio das escolhas vocabulares realizadas pelos falantes. Assim sendo, é a partir dessas escolhas que as sociedades urdem os preconceitos, as desigualdades, as injustiças sociais, reprimem, condenam, dizimam outros povos, outras culturas. Mas é também por intermédio das escolhas lexicais que se pratica igualdade, equidade, inclusão, libertam, respeitam, valorizam, edificam outros povos, outras culturas. Daí residir a relevância de trabalho pedagógico com o ensino do léxico na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A Estrutura Mental do Léxico. In: _____. *Teoria Linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981. p. 131-45

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2003.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. Enveredando pela seara da flora e da fauna: um estudo lexicológico em Seara Vermelha, de Jorge Amado. In: MADUREIRA, A.L.G.; ABBADE, C.M de S.; SOBRAL, G.N.T. *Estudos de linguagem: léxico e discurso*. Curitiba: Appris, 2019. p. 119-42.

_____. Uma análise lexicológica dos instrumentos e das relações de trabalho em Seara Vermelha, de Jorge Amado. *Revista A Cor das Letras*, v. 18, n. 2, p. 294-302, Feira de Santana, maio-agosto, 2017.

A OBRA DE DU MARSAIS E A GRAMÁTICA RACIONALISTA: UMA LEITURA HISTORIOGRÁFICA DO MÉTODO PARA O ENSINO DE LATIM

Melyssa Cardozo Silva dos Santos (UFF)

cardozomelyssa@id.uff.br

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

O Siècle des Lumières ou Iluminismo foi marcado por movimentos científicos, políticos, pedagógicos e, sobretudo, filosóficos. Uma das grandes revoluções neste período foi no campo educacional, uma vez que os filósofos, também chamados secularistas, buscavam a ruptura com a monarquia absolutista e a Igreja Católica, reduzindo o poder das ordens religiosas. A busca por um método científico, novos ideais e o questionamento sobre a forma tradicional de aprendizagem, originou uma série de reflexões, metodologias e materiais para o ensino. Pensando em uma nova pedagogia para o ensino de latim, Du Marsais elaborou o método intitulado *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (1722). A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Historiografia Linguística (SWIGGERS, 2019; KOERNER, 2014; BATISTA, 2019; 2020), temos como objetivo analisar o pensamento linguístico do autor, que propôs o ensino de latim por um método considerado inovador, tanto pelo seu aparato teórico, quanto pela tradução interlinear, apresentada no manual através do *Carmen Saeculare*, de Horácio.

Palavras-chave:

Gramaticografia. Iluminismo. Du Marsais.

ABSTRACT

The Age of Enlightenment, or Illuminism, was marked by scientific, political, pedagogical, and above all, philosophical movements. One of the great revolutions during this period was in the field of education, as the philosophers, also called secularists, sought to break away from absolutist monarchy and the Catholic Church, reducing the power of religious orders. The search for a scientific method, new ideals, and questioning the traditional form of learning gave rise to a series of reflections, methodologies, and materials for teaching. Thinking about a new pedagogy for the teaching of Latin, Du Marsais developed the method entitled *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (1722). Drawing on the theoretical-methodological assumptions of Linguistic Historiography (SWIGGERS, 2019; KOERNER, 2014; BATISTA, 2019; 2020), our objective is to analyze the linguistic thought of the author, who proposed the teaching of Latin through a method considered innovative, both for its theoretical apparatus and for the interlinear translation presented in the manual through Horace's *Carmen Saeculare*.

Keywords:

Grammaticography. Illuminism. Du Marsais.

1. Introdução

Como um dos resultados parciais de nossa pesquisa de Tese de Doutorado, sobre o tema do ensino de língua latina pelos filósofos iluministas na França do século XVIII, apresentamos neste capítulo de livro as reflexões de nossa comunicação no XVI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, o XVI SINEFIL, que ocorreu na Universidade do Estado da Bahia em Salvador. Entre os filósofos iluministas, César Chesneau Du Marsais (1676–1756) foi um dos principais intelec-

tuais a debater a questão da gramática e mesmo do ensino de latim, e sua obra do século XVIII é o nosso objeto central de reflexões.

Suas discussões filosóficas acerca do ensino de latim na modernidade estão concentradas em um livreto intitulado *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (Exposição de um método racional para aprender a língua latina), publicado em 1722, em que apresentou as suas teses do que seria uma incorporação ao ensino de latim na filosofia racionalista que despontava em seu clima intelectual, na corte francesa do século XVIII. A obra que ficou conhecida entre seus contemporâneos sob o título de *Méthode*, foi desenvolvida como um material para facilitar o ensino de latim e vinculá-lo às inovações da vida moderna em seu contexto de produção.

Para Du Marsais, em seu método, a língua latina deveria ser aprendida a partir da língua natural, ou língua vernácula, do estudante, o que em seu caso era o francês, e o seu ensino deveria ser associado ao ensino da teoria da filosofia racionalista. Nossas reflexões sobre o pensamento linguístico iluminista de Du Marsais serão desenvolvidas no âmbito da disciplina de Historiografia da Linguística (HL), pelo modelo teórico-metodológico de Konrad Koerner (2014) e de Pierre Swiggers (2019), a partir de uma análise koerniana, fundada em princípios com a finalidade de uma reconstituição do ideário linguístico de um dado contexto.

O trabalho historiográfico, segundo José Borges Neto, desenvolve-se em uma perspectiva aproximativa à investigação filosófica, por buscar traçar a história do pensamento:

[...] historiografia da linguística (HL), de certo modo, aproxima-se do que Nietzsche chama de história crítica, aquela história que busca encontrar no passado as razões para que o presente seja como é. Em outras palavras, entendo que a tarefa da HL é investigar as concepções linguísticas do passado para que possamos compreender o processo que levou às concepções linguísticas do presente. Essa investigação nos permite entender melhor as concepções contemporâneas e – resultado vital – nelas enxergar os eventuais problemas, que comprometem o seu desempenho. (BORGES, 2012, p. 87)

Nesse sentido, além de buscar traçar essa reconstituição histórica, e mesmo filosófica, da história do pensamento linguístico, a HL busca estruturar em uma narrativa (meta)historiográfica essas reflexões. E para tal, adotamos uma periodização, já debatida em trabalhos anteriores, na sistematização da história do pensamento linguístico no Brasil, e no mundo ocidental, para o ensino e o emprego do latim: o período missionário, em que o latim se vinculou à Teologia no Brasil (séc. XVI–XVIII), período secular, em que o latim se vinculou à Filosofia racionalista (séc. XVIII–XIX) e o período científico, em que o latim se vinculou sobretudo à Filologia (séc. XIX).

Assim, o recorte temporal a ser analisado vincula-se ao chamado período secular, em que a língua latina era um instrumento da Filosofia racionalista francesa, um período vinculado ao modelo de gramática conhecido por gramática racionalista (CAVALIERE, 2022). Esse balizamento da obra de Du Marsais serve-nos à interpretação pela periodização, como anota o linguista Ronaldo Batista, quando afirma que a periodização aplicada pelo historiógrafo é a “(...) fixação de marcos temporais que delimitam no tempo histórico os documentos que analisa (...)” (BATISTA, p.

41, 2020). Dessa forma, a fim de analisarmos o pensamento linguístico de Du Marsais, acerca do lugar da língua latina na Filosofia racionalista da França do século XVIII, iniciamos nosso debate sobre esse modelo de organização de uma cronologia para a recepção da língua latina na modernidade.

O objetivo deste texto é analisar o *Méthode* de Du Marsais a partir da corrente de pensamento racionalista, e como seu manual de ensino propõe a continuidade do ensino de latim em uma perspectiva secularizada. O tema foi desenvolvido no contexto de pesquisa francês por diversos historiógrafos, como Bernard Colombat (1999) e Sylvain Auroux (2014), nossas principais fontes, para discorreremos acerca desse método específico de ensino de latim e investigarmos sua recepção e sua influência, no âmbito do clima de opinião de Du Marsais.

1. Du Marsais, a filosofia racionalista e o latim

Como foi supracitado na introdução, a *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (1772) pode ser considerada uma das obras mais singulares dos filósofos iluministas franceses do século XVIII, sobretudo os enciclopedistas. Du Marsais foi praticamente um dos poucos filósofos iluministas a se ocupar da questão gramatical em seu contexto de atuação, era um *grammairien philosophe* (gramático filósofo), em oposição aos gramáticos teólogos da tradição do humanismo cristão anterior.

Todavia, podemos correlacionar o desenvolvimento da filosofia racionalista com uma reforma que ocorria dentro do próprio círculo de intelectuais da Igreja. Du Marsais iniciou seus estudos de gramática e de língua latina em uma instituição eclesiástica, era um teólogo da Congregação do Oratório, ordem reformista e de tendências secularizantes, que entrou em embate teórico com os jesuítas no século XVIII. O fato de os jesuítas aderirem a uma regra de vida e de estudos, a *Ratio Studiorum*, era considerado muito limitante para a vida burguesa que mergia na sociedade da Idade Moderna na Europa. O modelo educacional jesuítico, pautado na estrita observância de sua regra para o ensino era considerado um modelo de estudos arcaico e ultrapassado para as inovações do século XVIII, e Du Marsais foi um dos críticos desse modelo.

Em Paris, desenvolveu uma formação secular, tendo estudado o Direito moderno e se tornado advogado, o que o permitiu comparar o sistema de pensamento da filosofia racionalista com a sua formação teológica anterior. Na sequência, tornou-se preceptor de crianças jovens da aristocracia, tendo como principal tarefa o ensino de latim, de uma forma que não fosse pelo rígido sistema da *Ratio Studiorum* dos jesuítas. Através dessa atividade de preceptoria e de ensino de latim para crianças como preceptor, fundamentou seu método específico para o ensino de latim nas sociedades modernas.

Além do *Méthode*, Du Marsais ficou conhecido na posteridade por ter sido o autor responsável pelos verbetes de teoria gramatical e de filosofia da linguagem da *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1772), de D'Alembert e Diderot, que foi uma das obras de maior prestígio do século XVIII:

Por esse fato, e pela enciclopédia iluminista ter se tornado fonte de consulta para gramáticos diversos no contexto ocidental, seu pensamento linguístico influenciou profundamente nas gramáticas racionalistas, e filosóficas, que predominaram nos séculos XVIII e XIX no contexto europeu, sobretudo aquele que foi influenciado culturalmente pela língua francesa, como o Brasil.

Em recente livro sobre a história da linguística, o linguista Marcos Bagno comentou acerca da relação entre a teoria gramatical racionalista e a filosofia moderna, que foi o clima de opinião de Du Marsais:

Os mais importantes verbetes nesse campo ficaram a cargo de dois *grammairiens-philosophes* (“gramáticos-filósofos, uma figura típica da França do século 18), César Chesneau Du Marsais (1676-1756) e, após a morte deste, Nicolas Beauzée (1717-1789). Ambos tentaram empreender uma síntese entre a tradição logicista da gramática francesa clássica e o pensamento empirista de Locke, intermediado por Condillac. (BAGNO, 2023, p. 280)

Bagno cita o fato de que Du Marsais e Beauzée foram os principais gramáticos-filósofos do contexto da França iluminista, tendo sido os responsáveis por dar continuidade à tradição gramatical no cenário do enciclopedismo. Dessa forma, a tradição gramatical do humanismo cristão, predominantemente latina, ou apoiada na tradição gramatical greco-latina, quando havia gramáticas do vernáculo, cedeu espaço à percepção da língua como instrumento filosófico, ou do Direito moderno.

Os gramáticos-filósofos propugnavam por uma gramática que permitisse a expressão das ideias e da razão com clareza, com nítidos vínculos com a filosofia cartesiana e com o neoplatonismo, que situava a língua no mundo das ideias abstratas e metafísicas. Assim, o exercício da razão e da especulação metafísica era um exercício filosófico e ao mesmo tempo gramatical. Os conceitos de gramática geral e de gramática particular emergiram nessa geração de gramáticos, influenciados pelos trabalhos de lógica de Port-Royal.

A gramática geral, considerada uma lógica universal, era muitas vezes identificada com a razão, daí o termo gramática racionalista. Era considerada comum a todos os seres humanos, desde que a sua língua fosse burilada pela metafísica, isto é, pela filosofia racionalista, secularizada e detentora dos ideais iluministas. Note-se que Du Marsais atuou mais como um pedagogo, e mesmo filósofo da linguagem, do que propriamente um gramático.

Sua obra sobre o método de ensinar o latim não era propriamente uma gramática da língua latina, mas um comentário, inclusive sobre as principais obras gramaticais da época para o ensino de latim, como a obra de *Sanctius* e as de Lancelot. Du Marsais publicou o *Méthode* (1722), também outra obra com o mesmo teor a *Les Véritables Principes de la Grammaire, ou nouvelle grammaire raisonnée pour apprendre la langue latine* (1729), ambas com um contundente debate acerca do ensino de latim em paralelo ao estudo da filosofia racionalista.

A repercussão no contexto ocidental da Filosofia iluminista, ou racionalista, se deu no século XVIII em diversos contextos europeus, como a Inglaterra, a Alemanha, a Itália e Portugal, tendo tido o pensamento dos iluministas um impacto mais do que regional:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O século 18 é também o século do Iluminismo (Lumières, em francês; Enlightenment, em inglês; Aufklärung, em alemão; Illuminismo, em italiano; Ilustración, em espanhol), uma corrente de pensamento filosófico, político, social, econômico e mesmo religioso que se opunha aos dogmatismos inflexíveis, ao obscurantismo e às superstições, às arbitrariedades dos governos autoritários, monárquicos e absolutistas, e reivindicava mais espaço para os progressos científicos obtidos por meio das experimentações e da teorização rigorosa. São as ideias iluministas que vão inspirar alguns importantes movimentos de transformação social e política [...] (BAGNO, 2023, p. 276)

Em relação a Portugal e ao Brasil no século XVIII, não temos uma recepção direta das obras de Du Marsais, mas os ideais reformistas da Congregação do Oratório, que confrontavam a visão de mundo dos jesuítas da época também atingiram o contexto ibérico. A reforma pombalina no século XVIII foi produto e desdobramento desse contexto, ainda que a influência de modelos de pensamento filosófico nesse caso estivesse mais ligada à Inglaterra do que a França, todavia um tema era comum a essa intelectualidade iluminista: a secularização dos saberes, inclusive dos saberes linguísticos e gramaticais.

A secularização desenvolveu-se, inicialmente, nesse contexto específico da França do século XVIII, tendo sido apoiada pela Filosofia racionalista, cuja base foi o pensamento cartesiano. A visão de mundo de que a razão era algo inato e inerente ao ser humano desde o seu nascimento entrou em choque com a visão de ser humano do humanismo cristão, que era teológica. Descartes levou o antropocentrismo ao seu limite, como principal dominador e criador da sua razão. Essa visão antropocêntrica radical, que é a base do Direito moderno, no conceito de indivíduo, foi desenvolvida pela ideologia liberal que predominou nas Revoluções burguesas.

2. Conclusão

Para a filosofia racionalista, a razão é o centro da metafísica, ou do ser humano, que é percebido em sua dualidade física, ou corpórea. A gramática racionalista tem como finalidade burilar a razão, ou preparar o ser humano para a compreensão do mundo metafísico da filosofia e das leis humanas e naturais. O latim era estudado como um instrumento para a compreensão dessas abstrações, tendo tido a obra de Cícero uma grande influência nos pensadores iluministas e republicanos. A gramática racionalista era também uma disciplina instrumental na preparação de oradores, mesmo de advogados, que atuariam no novo cenário político das sociedades burguesas.

Em termos atuais, essa visão de mundo dos gramáticos-filósofos racionalistas era bem excludente, pois o uso e a língua falada no cotidiano eram considerados irracionais e brutos se comparados com a polidez da filosofia racionalista. Dessa forma, quem não tivesse a formação filosófica adequada não poderia participar do debate político republicano. Note-se que o desenvolvimento da gramática racionalista se vinculou ao surgimento e renovação da Academia de Letras na França, a *Académie française*, fundada em 1635.

O declínio desse movimento se deu quando a gramática racionalista derivou, radicalizada, no purismo linguístico, tendo afastado os gramáticos-filósofos da

opinião pública. Ao mesmo tempo, no século XIX, a Filologia alemã e o Método Histórico-Comparativo passaram a levar em consideração a língua dos povos e a história das línguas, o que entrou em choque com a visão de mundo da gramática racionalista, em que a língua era considerada universal e imutável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli. Campinas-SP: Unicamp, 1992.

BAGNO, M. *Uma história da linguística*. São Paulo: Parábola, 2023.

BATISTA, R. de O. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

BORGES NETO, J. Traditional grammar and contemporary linguistics: continuity or rupture? *Todas as Letras*, v. 14, n. 1, p. 87-98, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/4549/3529>.

CAVALIERE, R. S. *História da Gramática no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2022.

COLOMBAT, B. *La grammaire latine en France à la Renaissance et à l'Âge classique. Théories et pédagogie*. Grenoble: ELLUG, 1999.

_____; FOURNIER J.M.; PUECH C. *Uma história das ideias linguísticas*. Trad. de Jacqueline Léon, Marli Quadros Leite. São Paulo: Contexto, 2017.

D'ALEMBERT; DIDEROT. *Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métier*. Paris: Briasson, David, Le Breton, Durand, 1751-1772.

DU MARSAIS, C. *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*. Paris: Ganeau, 1722.

_____. *Des tropes ou Des diferens sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue*. Paris: Chez la Veuve de Jean-Batiste Brocas, 1730.

_____. *Logique et principes de grammaire*. Paris: Chez Briasson, 1769.

LEITE, M. Q.; SIQUEIRA, C. C. de. Ianua linguarum: From Roboredo (1619) to Comenius (1631). *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 375-410, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3. [S.l.], 1948. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1948>.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* [Édition numérisée]. Paris: CLE international, 2012.

SÁNCHEZ S. E. O método latino de du Marsais: críticas e apologias contemporâneas. *Linha D'Água*, v. 32, n. 1, p. 195-217, São Paulo, jan.-abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v32i1p195-217>.

SANTOS, M. C. S.; KALTNER, L. F. O latim no período secular: uma análise do pensamento linguístico de César Chesneau Du Marsais (1676–1756). In: GONDAR, A.F.P.; MARIANI, B. (Orgs). *Educação linguística de hoje e de amanhã: história*,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

política e contato linguístico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/11/EBOOK_Educacao-linguistica-de-hoje-e-de-amanha-3.pdf

SWIGGERS, P. *Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas e problemas*. In: BATISTA, R.O. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

A POESIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luana Barbosa Ribeiro (UNEB)

lbr_lu@hotmail.com

Nerivaldo Alves Araújo (UNEB)

naraujo@uneb.br

RESUMO

O gênero literário Poesia, pode estar presente nas mais diversas manifestações artísticas, seja na pintura, na escultura, na música, na narrativa, na fotografia e até mesmo em pequenas situações do cotidiano expressa em momentos simples e significativos que marcam a vida dos sujeitos. O trabalho com a poesia em sala de aula tem sido um importante recurso pedagógico/metodológico para a aprendizagem através do letramento literário no ensino fundamental da educação básica. Desse modo, nesse artigo, objetiva-se refletir sobre a importância da utilização da poesia em sala de aula como importante instrumento pedagógico para o ensino e aprendizagem dos alunos, em especial da língua e na formação do leitor literário. O aporte metodológico baseia-se na pesquisa bibliográfica com análise do corpus literário com o intuito de buscar estabelecer uma comunicação entre os pesquisadores da área da literatura, da pedagogia e do letramento literário, a saber: Rildo Cosson (2021), Hélder Pinheiro (2018); Antonio Candido (2011), Jorge Araújo (2006), Michele Petit (2013), Tzvetan Todorov (2014), Maria Macedo (2021); Paulo Freire (1989). Como premissas, entende-se que o uso do texto literário, nesse caso em específico, da poesia em sala de aula, muito tem a contribuir para o letramento linguístico e literário do discente, também para outros aspectos de sua aprendizagem escolar.

Palavras chaves:

Literatura. Poesia. Letramento Literário.

ABSTRAT

The literary genre Poetry can be present in the most diverse artistic manifestations, whether in painting, sculpture, music, narrative, photography and even in small everyday situations expressed in simple and significant moments that mark the lives of the subjects. Working with poetry in the classroom has been an important pedagogical/methodological resource for learning through literary literacy in primary education. Therefore, in this article, the aim is to reflect on the importance of using poetry in the classroom as an important pedagogical tool for teaching and learning students, especially language and in the formation of literary readers. The methodological sport is based on bibliographical research with analysis of the literary corpus with the aim of seeking to establish communication between researchers in the field of literature, pedagogy and literary literacy, namely: Rildo Cosson (2021), Hélder Pinheiro (2018); Antonio Candido (2011), Jorge Araújo (2006), Michele Petit (2013), Tzvetan Todorov (2014), Maria Macedo (2021); Paulo Freire (1989). As you put it, it is understood that the use of literary text, in this specific case, poetry in the classroom, has a lot to contribute to the student's linguistic and literary literacy, as well as to other aspects of their school learning.

Keywords:

Literature. Poetry. Literary Literacy.

1. Considerações iniciais

A poesia está presente nas inúmeras formas de manifestações e representações², seja na dança, na música, na arte e nas diversas formas que tem o ser humano

² “A representação é necessária porque a rede da vida social moderna frequentemente vincula a ação de pessoas e instituições num determinado local a processos que se dão em muitos outros locais e instituições.” (YOUNG, (2000), p. 144)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de se expressar. A utilização da poesia como recurso pedagógico para o letramento literário, é uma importante estratégia, para que os alunos se construam como leitores, e conhecedores da literatura.

Se tratando das escolas públicas, sabemos do quanto é desafiador encontramos recursos pedagógico para a efetivação desse trabalho, a maioria das escolas da educação básica, não possuem bibliotecas ativas, nem mesmo livros literários físicos para que os alunos possam consultar.

Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala de livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleção tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras. (COSSON, 2021, p. 32)

Por esse motivo, o que resta ao docente é fazer uso do livro didático, recurso que está à disposição da maioria das escolas, todavia, ao consultar cada editora, cada coleção desses exemplares que estão ao alcance dos nossos alunos, percebemos que pouco se tem a falar sobre a literatura, sobre poesia, encontramos apenas alguns textos que muitas vezes são insuficientes para um trabalho de qualidade em sala de aula.

Além da barreira que é o pouco arsenal poético nos livros didáticos, sabemos que não só essa tem sido as dificuldades que impedem a efetivação do letramento literário das séries do ensino fundamental. A formação do docente também é um grande calcanhar de Aquiles para o trabalho pedagógico/literário com a poesia.

Por experiência própria, enquanto profissional da área da educação, participo em alguns municípios do recôncavo baiano de diversas jornadas pedagógicas, além de formações continuadas para professores, entretanto nenhuma as quais já participei nesses últimos anos, trouxe uma abordagem literária. Nesse sentido, é necessário que o profissional das licenciaturas busque sua própria formação/qualificação. Haja vista que, trabalhar em sala de aula com a poesia, com propostas de letramento literário, ressignifica a aprendizagem e a formação dos sujeitos.

Visto isto, este artigo, busca falar sobre os desafios e perspectivas do trabalho com a literatura em sala de aula, mais precisamente com a poesia como recurso pedagógico para o letramento literário no ensino fundamental. Importante estratégia que oportuniza uma formação transformadora nos alunos. Sobretudo porque o gênero poesia tem sido pouco trabalhado em muitas escolas, para Helder Pinheiro (2018), pesquisador deste tema:

De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula. Pesquisas mais antigas e também recentes apontam sempre certo distanciamento entre o leitor escolar e o gênero lírico. Aguiar (1979) mostra que a poesia fica sempre em terceiro ou quarto lugar na ordem de interesse de leitura realizados em turmas do final do ensino fundamental e ensino médio, por diferentes pesquisadores, apontam ainda maior distanciamento entre a poesia e os leitores mais jovens. (PINHEIRO, 2018, p. 11)

Mesmo a poesia presente nas mais diversas manifestações artísticas: narrativa, fotografia, música, dança, escultura, e até mesmo em pequenas situações do cotidiano expressas em momentos simples e significativos que marcam a vida dos

sujeitos, ela ainda tem sido pouco trabalhada em sala de aula. Diversos podem ser os motivos, desde o não reconhecimento de que esse gênero, assim como os demais, pode ser um importante recurso pedagógico para o letramento, e também o fato de que a formação docente vem seguindo há muitos anos uma linearidade de possíveis repetições, quando só se é trabalhado em sala de aula, o que já se vem trabalhando há anos, fissura que nos faz identificar uma possível necessidade de se fazer uma reelaboração de alguns currículos:

Em relação à formação, sabemos que a leitura literária não faz parte dos currículos dos cursos de pedagogia nem das licenciaturas. Os cursos ignoram a dimensão estética da formação docente a partir da leitura literária. O que se ensina nesses cursos é, quando muito formas e estratégias de mediação de leitura, sem contudo, permitir que os professores leiam ou tenham acesso à leitura de obras literárias escolhidas por eles ou indicadas pelo curso. (MACEDO, 2021, p. 52)

Dessa forma, analisamos a necessidade de que este profissional tem de buscar a sua própria formação e aperfeiçoamento. Rildo Cosson (2021), importante pesquisador no campo do letramento literário, nos diz que “(...) é papel do professor partir daquilo que o aluno, já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”.

Assim como é também papel do professor, pesquisar e buscar meios que oportunize aos alunos, maior conhecimento no campo da leitura, pois segundo Cosson, “é justamente ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON, 2021, p. 35).

Ao longo desse artigo, falarei da experiência que tive de, enquanto coordenadora pedagógica, desenvolver projetos de leitura e escrita de obras literárias em duas escolas públicas de ensino fundamental, situadas em dois municípios. Este projeto de estímulo ao letramento literário teve por objetivo o de contribuir no processo de leitura e escrita em sala de aula, valorizando a poesia como forma de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário, conhecimentos, e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura no processo de ensino-aprendizagem. E quando digo que a poesia exerce esse papel transformador e humanizador, não poderia deixar de citar o crítico literário Antonio Candido:

[...] a literatura 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 do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 256)

Ao longo do desenvolvimento desse projeto pedagógico de intervenção literária, pude identificar como os alunos possuíam necessidade de ler, de conhecer autores, de escrever suas próprias poesias. Essa importância do ato de ler tão bem apresentada por Paulo Freire (1989). Quando diz que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. E foi dessa forma que aconteceu, à medida em que os alunos liam obras literárias, e passavam a escrever a sua poesia, ficavam ainda mais letrados.

2. *A poesia como estratégia pedagógica/literária em sala de aula*

O trabalho com a poesia pode começar de forma bem natural no cotidiano do professor, durante as aulas com a leitura de poemas, afinal de contas, o poema é um texto literário capaz de expressar fantasias, criatividade, sentimentos e emoções. Muito mais do que palavras contextualizadas, ditas ou rimadas, o poema estimula o ser humano a pensar, criar, bem com, catalisar as suas emoções.

O gênero literário traz recursos linguísticos e estéticos, que oportuniza aos alunos a prática da escrita livre, e da expressão dos seus sentimentos e suas emoções por meio das palavras.

Um exemplo da utilização interdisciplinar de um poema em sala de aula pode ser visto com o poema de Antônio Bandeira:

O bicho
Vi ontem um bich
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem. (BANDEIRA, 1989, p.183)

Com esse poema, escrito em 1961, várias temáticas podem ser trabalhadas com os alunos, além propriamente da interpretação do texto, temáticas como desigualdade social, pessoas em situação de rua, a má distribuição dos recursos econômicos, entre outros. É um poema que traz a representação literária da experiência com a fome. Um exercício de leitura oportuna que pode ser trabalhada por qualquer disciplina em sala de aula, não somente em língua portuguesa.

Dado a importância de incentivar às crianças desde cedo ao universo literário e poético, oportunizando-os o primeiro contato com livros, poemas e escritores, fazendo da poesia um processo educativo.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fluir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2021, p. 120)

Consigno identificar uma forte ligação do trabalho com a literatura na escola, fazendo uso da leitura e escrita de textos poéticos, com “A escrita de si” (FOUCAULT, 1992), afinal de contas, quando os alunos escrevem suas poesias autorais,

buscam em sua maioria, fazer uma escrita de si, da sua representatividade, do seu exterior³. Segundo Dalcastagnè (2007), a representatividade é:

Espaço onde se constroem e se validam representações do mundo social, a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas *determinadas* representações sociais, camufladas, muitas vezes no pretenso “realismo” da obra. A ideia de realismo se ancora, neste caso, na ilusão (alimentada, inclusive, em entrevistas e declarações) de que o escritor toma seus modelos diretamente da realidade, e não que lida com outras representações. (DALCASTAGNÈ 2007, p. 19)

Quando os alunos passam a escrever suas poesias, começam a sentir-se representados em sala de aula, são os autores das suas poesias, e diante disso, nos perguntamos: “O que é um autor?”. Para Foucault (2002):

O autor é igualmente o princípio de uma certa unidade de escrita, pelo que todas as diferenças são reduzidas pelos princípios da evolução, da maturação ou da influência. O autor é ainda aquilo que permite ultrapassar as condições que podem manifestar-se numa série de textos: deve haver – a um certo nível do seu pensamento e do seu desejo [...] Em suma, o autor é uma espécie de foco de expressão, que, sob formas mais ou menos acabadas, se manifesta da mesma maneira, e com o mesmo valor, nas obras, nos rascunhos nas cartas, nos fragmentos, etc. (FOUCAULT, 2002, p. 53-54)

Esse processo de escrita, essa devolutiva feita em sala de aula, é uma atividade muito importante para a efetivação do letramento, os alunos tornam-se protagonistas da sua própria história, construtores do seu conhecimento. E nessa ordem do discurso, os alunos se tornaram autores:

O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou palavras ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, com foco de sua coerência. (FOUCAULT, 1970, p. 26)

2.1. A poesia como metodologia para o letramento literário

O primeiro passo para colocar a poesia como metodologia nas aulas é sobretudo incluí-la estrategicamente nos planos de cursos e nos planos de aula das turmas, selecionar obras canônicas e não canônicas, pesquisar material em PDF para projeção em data *show*, visto que, como já falamos aqui, os livros literários impressos são mais difíceis de serem encontrados nas bibliotecas e a impressão de livros para toda a turma fica inviável.

De início, os alunos necessitam se apropriar das leituras dos textos selecionados pelo professor, os estudantes necessitam também participar efetivamente das aulas, fazendo leituras coletivas, interpretações dos textos selecionados. É necessário que os alunos conheçam mais sobre o gênero poesia, para assim saberem escrever. Os livros em pdf que forem selecionados pela coordenação pedagógica conjuntamente com os professores, poderão também ser disponibilizados para o aluno através do WhatsApp, aplicativo mais utilizado atualmente por todos, para assim facilitar a leitura e o maior acompanhamento. Para além disso, os professores de língua

³ Conceito retirado do texto: SANTOS, Roberto Corrêa dos. *Modos de saber, modos de adoeecer*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

portuguesa e redação poderão inclusive, construir um plano de leitura, podendo sugerir leituras para atividades extraclasse.

Embora saibamos que nossas bibliotecas ainda são deficitárias e que seus horários de funcionamento restringem o acesso de estudantes-trabalhadores, as escolas podem fazer da leitura de texto literário um exercício de cidadania. Múltiplas trocas e renovações podem ser criadas no compartilhamento do patrimônio comum através de características peculiares à palavra posta a serviço da criação. (ARAÚJO, 2006, p. 10)

E nesse exercício de cidadania, este projeto de intervenção literária, poderá percorrer durante toda a unidade. No final da execução uma grande culminância pode ser realizada. A exemplo de saraus literários e concursos de poesias. O concurso de poesia pode mobilizar toda a escola, as melhores poesias poderão concorrer a premiações. No final desse processo, a escola caso deseje, também poderá construir um *e-book* com as poesias autorais dos alunos. Nesse *e-book*, pode constar todo o passo a passo do projeto, com fotos dos alunos, e desenhos representando a sua poesia.

Ao final do projeto, toda a equipe poderá perceber que fazer uso da poesia como metodologia para o letramento literário, é uma estratégia muito eficaz para o aprendizado dos alunos, eles se envolvem com bastante dedicação em todo o processo, as premiações também acabam sendo um grande incentivo:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. (TODOROV, 2012, p. 76)

Essa é a verdadeira função da poesia na escola, transformar as realidades dos alunos, motivar a aprendizagem, torná-los letrados, fazer com que eles usem e abusem da criatividade, da fantasia, da imaginação. Alunos que outrora não gostavam de ler, passam a encarar a leitura de outra forma, assim como, alunos que tinham dificuldade de escrever iniciam uma descoberta no ramo da escrita autoral de poesias, quando expressam seus sentimentos, suas angústias, conseguem externar no papel o que talvez nunca tenham dito em palavras para o professor em sala de aula.

3. Considerações finais

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2021, p. 17)

Uma estratégia simples, talvez já conhecida por muitos professores, porém pouco utilizada. A poesia como recurso pedagógico para o letramento literário no ensino fundamental é um importante recurso para a consolidação da aprendizagem. Os exemplos expostos nesse ensaio foram frutos do projeto de intervenção literária realizado nos anos 2020, 2021 e 2022 em uma escola pública municipal.

Estratégia que surtiu efeitos significativos, dados comprovados no último IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica), quando a Escola Municipal Professora Maria Bernadete Borges Pinheiro, localizada no município de Dom Ma-

cedo Costa-BA, ficou em 2021 com a nota de 5.1⁴, um dos maiores índices do re-côncavo baiano, estando à frente de onze cidades.

Todos os professores dessa escola trabalharam com a poesia de forma inter-disciplinar, com orientação da coordenadora pedagógica, os docentes ajudaram na organização do concurso de poesia que foi realizado durante três anos consecutivos. Como resultado desse projeto, a coordenadora pedagógica organizou três *e-books* com as poesias autorais dos alunos, estes *e-books* ainda estão em processo de publicação. Os livros contêm fotos dos alunos e desenhos representando as suas poesias. Em cada ano letivo, o projeto trouxe um tema gerador.

No primeiro ano a escrita foi livre, entretanto os alunos escreveram mais sobre a pandemia, que era o tema mais comentado naquele ano (2020). No segundo ano, o tema foi *O amor é o que nos move*, quando os alunos puderam escrever sobre seus sentimentos, suas emoções. No terceiro ano da realização do projeto, o tema gerador foi *Cotidiano: Minha vida em poesia*. Os alunos leram e escreveram sobre o seu cotidiano, sua vida, e suas vivências.

Um dos momentos mais lindos do projeto, foi na leitura e declamação das poesias, no dia da realização do Concurso Literário de Poesia, aqueles alunos do sexto ano que ainda possuíam dificuldade na leitura, tiveram um significativo avanço, conseguiram ler a sua poesia em público.

Esta iniciativa da coordenadora pedagógica na escrita e execução do projeto que contou com o apoio dos professores, motivou toda a escola, bem como toda a comunidade familiar e civil. Os vereadores doaram recursos para as premiações dos alunos, o prefeito da cidade doou na terceira realização do evento: um tablet, um notebook e um smartfone, o que esquentou ainda mais a dedicação dos alunos para produzirem uma poesia digna de concorrer às premiações. Apesar das premiações serem apenas para os três primeiros lugares, sabemos que no final das contas todos saíram ganhadores: A gestão escolar, a coordenação pedagógica, os professores, e os alunos, as famílias. Além de todo o município, visto que este projeto contribuiu efetivamente para o crescimento no IDEB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Jorge de Souza. *Letra, leitor, leituras: reflexões*. 2. ed. Itabuna: Via Literarum, 2006.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Introdução de Gilda e Antonio Candido Mello e Sousa. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. 2011.

⁴ IDEB de Dom Macedo Costa-BA. Disponível em: <https://www.dommacedocosta.ba.gov.br/Site/Noticias/noticia-190920220930521626-DOM-MACEDO-COSTA-SE-DESTACA-NA-EDUCA-O-MUNICIPAL-COM-O-MELHOR-IDEB-DOS-AN#~:text=O%20%20C3%ADndice%20do%20Munic%C3%ADpio%20de,no%20ano%202021%20para%205.1>. Acesso em julho de 2023.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2021.

DALCASTAGNÈ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. *Letras de hoje*, v. 42, n. 4, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *O que é um autor?*. Lisboa: Veja, 2002.

_____. A Escrita de si, In: _____. *O que é um autor?*. Lisboa: Passagens. 1992. p.129-60

MACEDO. Maria Socorro Alencar Nunes Macedo. *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. 1. ed. São Paulo: Parábolas, 2021.

PINHEIRO, Hélden. *A poesia na sala de aula*. São Paulo, Parábolas, 2018.

LOBATO, M. *Na Antevéspera*. São Paulo: Brasiliense, 1951.

PETIT, Michele. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: 34, 2013.

SANTOS, Roberto Corrêa dos. *Modos de saber, modos de adoecer*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

SANTOS, Oton Magno Santana dos. *O ensino da literatura pelo livro didático: Machado de Assis, o leitor contemporâneo e os discursos legitimadores da cultura*. Ilhéus-BA: UESC, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 4. ed. Rio de Janeiro, 2012

YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidade e minirias. In: _____. *Inclusion and democracy*. Trad. de Alexandre Morales. Lua Nova. 2000.

A REPÚBLICA LITERÁRIA CRISTÃ (1549–1570) DE NÓBREGA E ANCHIETA E A ARTE DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA MAIS USADA NA COSTA DO BRASIL (ANCHIETA, 1595)

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

Melyssa Cardozo Silva dos Santos (UFF)

cardozomelyssa@id.uff.br

RESUMO

O artigo tem por tema o princípio de contextualização de Konrad Koerner (2014) para a história do pensamento linguístico no Brasil. O objeto de estudos analisado, sob esse prisma é a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (ANCHIETA, 1595), de autoria do missionário e humanista José de Anchieta (1534–1597). A fim de contextualizar o pensamento linguístico de Anchieta desenvolvemos uma descrição do Brasil do século XVI como uma República Literária Cristã, no sincretismo de duas utopias europeias: a *Res Publica Christiana* (República Cristã) de Santo Agostinho, de Hipona (354-450 d.C.) e a *Respublica Literarum* (República das Letras) dos humanistas do Renascimento, como Petrarca (1304–1374). Esse sincretismo levaria Manuel da Nóbrega (1517–1570), superior de Anchieta, a propor uma República Literária Cristã no Brasil, que perdurou de 1549 a 1580, como procuraremos demonstrar.

Palavras-chave:

Anchieta. Humanismo renascentista. Pensamento linguístico.

ABSTRACT

The article focuses on Konrad Koerner's (2014) principle of contextualization for the history of linguistic thought in Brazil. The object of analysis under this perspective is the *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (*Grammar Art of the Most Used Language on the Coast of Brazil*) by the missionary and humanist José de Anchieta (1534–1597), published in 1595. To contextualize Anchieta's linguistic thought, we develop a description of 16th-century Brazil as a Christian Literary Republic, in the syncretism of two European utopias: the *Res Publica Christiana* (Christian Republic) of Saint Augustine of Hippo (354-450 AD) and the *Respublica Literarum* (Republic of Letters) of Renaissance humanists such as Petrarch (1304–1374). This syncretism led Manuel da Nóbrega (1517–1570), Anchieta's superior, to propose a Christian Literary Republic in Brazil, which lasted from 1549 to 1580, as we will attempt to demonstrate.

Keywords:

Anchieta. Linguistic thought. Humanism of Renaissance.

1. Introdução

A disciplina de Historiografia da Linguística (HL) tem por um de seus objetos de investigação a história do pensamento linguístico. A categoria de “pensamento linguístico” (*linguistic thought*) é derivada da fundamentação teórico-metodológica de Konrad Koerner (2014) e de Pierre Swiggers (2019). Além disso, a história do pensamento linguístico é um estudo que pode ser regido por princípios, como presuppõe uma análise “koerniana”, que se embasa nos princípios de: contextualização, imanência e adequação teórica (Cf. KOERNER, 2014), na investigação do “clima de

opinião” (*climate of opinion*) e das contintuidades e descontinuidades no desenvolvimento da história do pensamento linguístico.

Konrad Koerner (2014) afirmou sobre o princípio de contextualização:

O primeiro princípio para a apresentação das teorias linguísticas propostas em períodos mais antigos tem a ver com o estabelecimento do ‘clima de opinião’ geral do período em questão. As ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período em que surgiram. Na verdade, o que Goethe chamou de *Geist der Zeiten* sempre deixou as suas marcas no pensamento linguístico. (KOERNER, 2014, p. 58)

O objeto de estudos do presente artigo é um contexto específico, vinculado a uma periodização da história do pensamento linguístico no Brasil já debatida em estudos anteriores (Cf. KALTNER, 2022). Em uma tarefa de periodização da história do pensamento linguístico no Brasil, desenvolvemos a hipótese de que houve um período missionário no desenvolvimento desse processo histórico, delimitado cronologicamente entre 1500 e 1759, tendo tido como “pontos de ancoragem” (*anchoring points*) (Cf. SWIGGERS, 2019) o início da missionaçãõ na América portuguesa, por missionários franciscanos, jesuítas, seguidos de outros, até a secularização pombalina, que ocorreu com a expulsão dos jesuítas da colônia portuguesa em 1759.

Durante esse período missionário, o pensamento linguístico estava vinculado à corrente de pensamento do humanismo cristão e ao modelo de gramática latina humanística, com uma instrumentalização das línguas vernaculares para fins teológicos, inclusive das línguas indígenas dos povos originários da América portuguesa, como a língua tupinambá, e outras línguas gerais. Cumpre salientar que durante esse período missionário, de 1500 a 1759, houve, porém, sucessivas mudanças no paradigma de pensamento linguístico na América portuguesa, o que leva o período missionário a uma outra periodização em fases específicas, a fim de facilitar sua análise e descrição historiográfica, e uma dessas fases é o tema do artigo: o período compreendido entre 1549 e 1580, que tem como pontos de ancoragem a chegada dos missionários jesuítas à Bahia em 1549 e o início da União Ibérica em 1580. Essa fase histórica que foi marcada pelas atividades missionárias dos jesuítas Manuel da Nóbrega (1517–1570) e S. José de Anchieta (1534–1597) pode ser rotulada como uma República Literária Cristã, hipótese que buscaremos defender.

2. República Cristã e República Literária: o humanismo erasmiano

O termo “*res publica Christianana*” (República Cristã), ou “*res publica Christianorum*” (República dos cristãos) foi cunhado a partir do século V d.C., na tradição teológica romana da Antiguidade tardia, sobretudo através dos escritos de Santo Agostinho, bispo de Hipona (354–430 d.C.). Ainda que o termo não apareça explícito em suas principais obras a terem debatido a “*res publica Romana*” (República Romana), como a obra *De Civitate Dei* (Cidade de Deus), uma citação específica parece sintetizar todo o significado do termo: “*Omniunim enim christianorum una respublica est*” (Uma única república de todos os cristãos), derivada da obra *De opere monachorum* (A obra dos monges) (RAMOS, 1995).

A obra *De Civitate Dei* (Cidade de Deus) de Santo Agostinho era um dos livros favoritos do imperador Carlos Magno (724–814), primeiro imperador do Sacro Império Romano-Germânico do Ocidente. O pensamento agostiniano sobre a República Cristã, inspirado por Platão e Cícero, propunha uma divisão entre o mundo terreno e o mundo espiritual, tendo sido o mundo espiritual governado por Cristo, o que influenciou na formação do império de Carlos Magno e no período feudal europeu como um todo (Cf. CONGAR, 1970). O termo República Cristã estava vinculado, dessa forma, a uma concepção de Estado confessional, com aspectos teocráticos, em um modelo que predominou na Idade Média ocidental, na relação entre a Igreja e o Estado. Esse modelo de pensamento e de Estado teria influenciado na constituição das primeiras missões jesuíticas na América portuguesa, e mesmo na própria organização da colônia.

Rodrigues nos atenta que o conceito de República Cristã estava vinculado à expansão da cristandade:

podemos dizer que a noção de *respublica christiana* representou a cristianização da *civitas romana*, numa dinâmica onde a necessidade de civilizar o mundo, subjacente à lógica do *orbis terrarum romanorum*, identificou-se plenamente com a necessidade cristã de converter o mundo, de transformar o *orbis terrarum romanorum* em *orbis christianum*, oriunda desse universalismo do qual a fé cristã se mostrou desde cedo imbuída. Assim, esse movimento característico do Baixo Império romano, que foi a extensão da cidadania romana a todos os homens livres do império, independentemente de origem étnica, encontrou seu paralelo no convite que, na passagem do VI para o VII século, o papa Gregório Magno fez aos “bárbaros”, no sentido de que se juntassem à *sancta respublica*. (RODRIGUES, 2017, p. 51)

A recepção do pensamento agostiniano se deu ao longo dos séculos no contexto europeu, mas teria sido, sobretudo, com o humanista Erasmo, de Roterdã (1466-1536), em sua obra *Institutio principis christiani* (Formação de um príncipe cristão) (1516), que teremos uma percepção de recepção na educação linguística, mais próxima do pensamento humanístico de Nóbrega e de Anchieta, para a missão na América portuguesa, entre 1549 e 1580. Erasmo, nessa obra, defendia que a sociedade fosse governada por valores e princípios da ética e da moral cristãs, em consonância com o pensamento agostiniano, o que deveria ser um padrão educacional para os humanistas cristãos: vincular as letras humanas às letras divinas (Cf. HUIZINGA, 2010).

Essa concepção erasmiana ao mesmo tempo nos leva à recepção de um segundo conceito de república, a dos humanistas, a *Respublica Litteraria* (República Literária) ou *Respublica Litterarum* (República das Letras) dos humanistas itálicos dos séculos XIV e XV, inspirados por Petrarca (1304–1374), inicialmente. A República das Letras de Petrarca, e dos humanistas europeus, era um círculo literário para compartilhar o conhecimento e os “*studia humanitatis*” (estudos de humanidades) de Cícero. Inspirados sobretudo no discurso de Cícero *Pro Archia Poeta Oratio* (Discurso de Cícero em defesa do poeta Árquias), os humanistas buscavam criar uma sociedade ideal, uma utopia, em que as “*humaniores litterae*”, as letras humanas tivessem proeminência. Todavia, isso os afastava dos estudos teológicos e da tradição religiosa, segundo os críticos, sobretudo teólogos.

Houve uma polêmica entre Erasmo e alguns humanistas que ele rotulou, pejorativamente, como “ciceronianos”, isto é, seguidores *ipsis literis* da obra de Cícero, orador latino (Cf. FUMAROLI, 1994). Esses humanistas foram criticados por Erasmo por se afastarem das tradições do cristianismo latino, isto é, propunham um estudo do latim fora da tradição cristã e se aproximavam do paganismo, segundo a sua crítica na obra *Ciceronianus* (Ciceroniano) (1528). Dessa forma, Erasmo critica o emprego da obra de Cícero como única fonte doutrinária para o estudo do latim, que não deveria se afastar da tradição cristã.

O humanismo erasmiano era, de certo modo, um humanismo cristão, em que a República Literária era uma utopia contida em uma outra utopia maior: a República Cristã, o que dava um sentido reformista à educação linguística no contexto católico do Renascimento (Cf. RODRIGUES, 2017). Esse ideal teria se aproximado muito dos jesuítas e da criação da Companhia de Jesus, em 1534. O clima de opinião favorável a uma educação humanística cristã foi reafirmado no contexto do papado do Papa Paulo III (1468–1549), que promulgou dois importantes documentos eclesiásticos, o que teria afetado, indiretamente, a missão jesuítica na América portuguesa: a Bula *Ut Respublica Christiana* (1537), que consitiu Frei Brás de Braga (1500–1559) como reformador do Convento de Santa Cruz de Coimbra, tendo dado impulso à chegada ao reino de Portugal do humanismo cristão; e a Bula *Sublimis Deus*, também de 1537, que reconhecia a “*humanitas*” (humanidade) dos indígenas, os povos originários das Américas. Ao mesmo tempo em seu papado os jesuítas foram reconhecidos como ordem religiosa, e se iniciou o Concílio de Trento, com a reforma católica.

Esse contexto europeu permitiu o estabelecimento de uma missão na América portuguesa pautada nos ideais de uma República Literária Cristã, principalmente com a participação dos povos originários, os indígenas do Brasil do século XVI. Na próxima seção do artigo, vamos debater como esse processo se organizou e defender a hipótese de nossa periodização que propõe as datas de 1549 e 1580 para o desenvolvimento de um humanismo cristão no Brasil, conforme a atuação missionária de Nóbrega e de Anchieta.

3. República Literária Cristã no Brasil: por que 1549 e 1580?

Para tecer uma história do pensamento linguístico no Brasil, podemos situar uma fase em que se desenvolveu uma República Literária Cristã, entre 1549 e 1580. Os pontos de ancoragem que marcam essa delimitação temporal dizem respeito a dois eventos históricos notáveis nesse contexto da América portuguesa, como a antiga colônia ultramarina do reino de Portugal. Em 1549, houve a chegada dos primeiros missionários jesuítas; já em 1580, houve a instalação da União Ibérica no reino de Portugal, o que marcou o início da chegada oficial de outras ordens religiosas nos territórios coloniais antes exclusivos dos jesuítas. Todavia, antes mesmo da chegada oficial dos jesuítas ao Brasil, houve um processo de missão anterior, desenvolvido por missionários franciscanos, entre 1500 e 1549, que os antecederam, cuja ordem religiosa teria retornado ao território oficialmente também após a União Ibérica, em 1584.

A chegada oficial das missões jesuíticas, em 1549, marcou também o início da institucionalização da educação na América portuguesa, inclusive a educação linguística. A corrente de pensamento do humanismo cristão, cuja *alma-máter* era o Colégio das Artes de Coimbra, teria predominado nessa educação linguística inicial, com apoio na gramática humanística, no ensino de português e de latim, e mesmo com uma prática letrada pautada pela emulação de modelos literários europeus. No cerne desse projeto estava Nóbrega como mentor e Anchieta como o principal escritor. A *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (ANCHIETA, 1990 [1595]) é um produto desse clima de opinião, como as demais “gramáticas missionárias” (*missionary grammars*) foram em seus contextos coloniais diversos (Cf. ZWARTJES, 2011).

Uma inovação no Brasil, em relação ao humanismo cristão europeu, estava no uso da língua tupinambá, uma língua indígena dos povos originários, como instrumento para viabilizar a República Literária Cristã da América portuguesa. A catequese quinhentista, vinculada ao humanismo cristão, era uma prática letrada na colônia, organizada por um sistema de disciplinas humanísticas e de uma escolástica reformada, mas ainda vinculada ao sistema do *trivium*, com o estudo sistemático da gramática, da dialética e da retórica, com maior ênfase na gramática.

Com a autorização do Concílio de Trento (1545–1563) para a difusão do cristianismo nas “*linguae vulgares*”, as línguas vernaculares, ainda que o latim predominasse, os missionários jesuítas com formação humanística puderam empregar as línguas indígenas em suas atividades cotidianas de catequese. É nesse clima intelectual que surge a gramática da língua tupinambá, escrita por Anchieta entre 1554 e 1556, na localidade de Piratininga, da capitania de São Vicente, mas publicada em Coimbra.

A gramática de Anchieta buscava fixar no tempo e no espaço o “*usus*” (uso) da língua pelos missionários, língua esta que foi um instrumento utilizado por intérpretes há décadas para a comunicação com os povos indígenas da costa do Brasil. A gramática de Anchieta, um instrumento do *trivium*, não era um texto isolado, pois acompanhava outros textos manuscritos, alguns atualmente perdidos na versão da época da gramática, como uma lista lexical luso-tupi, com uma provável versão anterior ao *Vocabulário na língua brasileira*, de 1621 1622, a tradução de textos doutrinários da catequese, de que temos como versão mais antiga o *Catecismo na língua brasileira* de 1618, publicado por Antônio de Araújo, e da tradução de orações cristãs para a língua tupinambá. Anchieta atuou como intérprete de confissão de Nóbrega antes de ter se ordenado em 1566.

De sua autoria, restou-nos um confessionalário, cujas cópias manuscritas, uma do século XVII e outra de 1731 estão atualmente no *Archivum Romanum Societatis Iesu* (Arquivo Romano da Sociedade de Jesus):

O confessionalário de Anchieta está acessível em dois manuscritos, um do século XVII (Arquivo Romano da Companhia de Jesus/ARSI Opp n. 22), e outro, cópia deste, do século XVIII (Arquivo da Postulação Geral da mesma companhia) (APGSI n. 32 ms.1731). (MONTSERRAT; BARROS, 2018, p. 92)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Esse *corpus* era a base para os missionários estabelecerem a sua República Literária Cristã entre os povos indígenas da cultura tupinambá, predominante no litoral do Brasil, no século XVI. Sua educação humanística era voltada sobretudo a meninos indígenas, a mamelucos e às raras crianças portuguesas, como os poucos órfãos enviados para as missões. Acredita-se que era uma educação bilíngue.

Entre as atividades religiosas que necessitavam do emprego da língua indígena, o sacramento mais importante era o de confissão, que deveria ser tomado após um “exame de consciência”, em que a ética e a moral cristãs eram debatidas com certa profundidade filosófica, tendo em vista que a disciplina de “casos de consciência” era comum nesse modelo educacional. Sem compreender a língua indígena e expressar nela os conceitos teológico-filosóficos não seria possível aos missionários cumprir essa obrigação. Esse fator, de natureza religiosa e cultural, levou os missionários a se aprofundarem no conhecimento instrumental da língua tupinambá e na transmissão da doutrina cristã na língua. Para que a República Literária Cristã no Brasil se tornasse completa, foi necessária a criação de uma prática letrada plurilíngue, com base na tradição do humanismo cristão europeu e expressa na língua indígena.

4. *Usus e ratio: nuances da gramática de Anchieta*

Em relação ao pensamento linguístico desse contexto social e histórico, a América portuguesa, entre os anos de 1549 e 1580, há um par de conceitos abstratos, de natureza filosófica, que parecem ordenar as tendências de pensamento derivadas do contexto europeu: a “*ratio*” (razão) e o “*usus*” (uso). Note-se que esses conceitos, presentes no humanismo cristão erasmiano e na tradição gramatical humanística não são totalmente excludentes entre si, pois a predominância da “*ratio*” pressupõe algum “*usus*”, ao mesmo tempo em que a predominância do “*usus*” pressupõe em alguma medida o emprego da “*ratio*”. Pois ambos os conceitos são nuances para a organização do pensamento linguístico, e não conceitos absolutos.

Essa oposição entre o uso e a razão teve uma antiga origem no debate filosófico da antiga Hélade, a Grécia clássica, tendo sido um embate teórico entre a doutrina filosófica de Platão, eminentemente vinculada à “*ratio*” (razão), ou seja ao mundo racional das Ideias e das formas, e a doutrina filosófica de Aristóteles posterior, vinculada ao “*usus*” (uso), à experiência e à prática empírica. O humanismo cristão de Erasmo teria buscado um equilíbrio entre a “*ratio*” e o “*usus*”, em sua educação linguística, o que reverberou no modelo educacional humanístico dos jesuítas à época de Nóbrega e Anchieta, relacionados ao “*modus parisiensis*” do Colégio das Artes de Coimbra. Ao mesmo tempo, a gramática de Anchieta que buscou racionalizar, ou descrever em termos modernos, uma língua indígena conhecida apenas pelo uso, a língua tupinambá, é uma demonstração dessa tentativa de equilíbrio entre ambas as tendências de pensamento.

O debate entre “*ratio*” e “*usus*”, inicialmente filosófico, se tornou teológico quando foi desenvolvido na Antiguidade tardia por Santo Agostinho, que assimilou o racionalismo platônico em seus escritos, tendo absorvido em termos cristãos a

teoria dualista que separava o mundo material do mundo das Ideias e das formas. Posteriormente, já na Idade Média, o frade dominicano Santo Tomás de Aquino (1225–1274) incorporou o empirismo aristotélico à doutrina cristã, em sua teologia especulativa, tendo assim fundado uma tradição de pensamento muito influente na formação cristã até os dias de hoje, mas divergente, em alguns aspectos, do pensamento agostiniano. Duas correntes de pensamento filosófico-teológico se firmaram então, sem terem sido antagonicas, mas antes diversas em seus métodos.

Grosso modo, o racionalismo platônico tendia ao desenvolvimento da “*ratio*” (razão), de uma busca pela verdade interiorizada e racional, enquanto o empirismo aristotélico tendia ao “*usus*” (uso), isto é, ao exercício contínuo pela busca da verdade em uma experiência externalizada, ou dialética. Essas nuances de pensamento não eram absolutas, mas a sua influência sobre o pensamento linguístico se deu principalmente no modelo gramatical adotado pelos gramáticos humanistas e pela forma como se ensinava o latim no Renascimento.

O modelo gramatical predominante na tradição empirista aristotélico-tomista, durante a Idade Média, era a gramática especulativa, cuja principal característica teórica era seu embasamento na lógica especulativa, com base nos silogismos e na dialética, o que levava ao debate sobre os “*modi significandi*” (modos de significar), os usos da língua sob a égide da razão. Por ter uma temática recorrente relacionada aos “modos”, ou à modalização da linguagem e do pensamento, os gramáticos dessa tradição eram chamados de “*modistae*” (modistas), tendo tido maior renome entre os modistas Tomás, de Erfurt (fl. c.1300), filósofo e teólogo alemão. Tomás, de Erfurt, foi o autor do *Tractatus de modis significandi seu Grammatica speculativa* (Tratado dos modos de significar ou gramática especulativa).

A gramática especulativa, que se tornou uma das disciplinas da escolástica, predominou no contexto europeu do Ocidente, da Baixa Idade Média até o Renascimento. Durante a época em que predominou, não houve uma produção de gramáticas vernaculares, e o latim era hegemônico na interpretação racional dos modos de significar, em um uso restrito da linguagem e considerado por vezes artificial. Esse modelo gramatical dependia do método especulativo, sistematizado pela filosofia aristotélica, o que tornava o seu aprendizado um processo bem extenso. Por outro lado, o fato de as línguas naturais variarem constantemente por seu uso era considerado um impeditivo para a descrição linguística dos vernáculos, eram línguas disformes. Não houve uma produção de gramáticas de línguas vernaculares na Idade Média ocidental.

Os humanistas entraram em um embate teórico, desde o século XV, contra esse modelo gramatical, que criticavam de formas diversas. Houve uma retomada na gramática humanística dos ideais do *trivium* agostiniano, com uma releitura dos gramáticos latinos da Roma antiga, como *Donatus*, *Priscianus*, *Varro* entre outros, mas tendo buscado o equilíbrio das regras gramaticais com o uso. Santo Agostinho também propunha o estudo da “*latinitas*” (latinidade), pelos autores latinos, como Sêneca, Virgílio e Cícero, o que os humanistas retomaram, tendo fundado um novo modelo de estudo e de descrição da língua latina, que buscava as regularidades das formas da língua latina nos autores clássicos, isto é, no estilo dos autores. Esse perí-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

odo teve uma expansão do “*usus*” que predominou sobre a “*ratio*”, fundada na “*au-toritas*” (autoridade) dos autores clássicos da tradição da Roma antiga. Assim, o movimento foi bem expresso por Erasmo, um de seus próceres, por sua máxima, em relação ao pensamento humanístico: “*in primis ad fontes*” (em primeiro lugar, às fontes), não à “*ratio*”.

Conforme afirma Navarro:

A gramática normativa do Renascimento, ao opor-se à gramática especulativa medieval, não estava a afirmar o caráter alógico da linguagem ao referendar o *usus* como critério supremo da gramaticalidade. O *usus*, com efeito, inseria-se em esquemas lógicos-metafísicos prévios, que se consideravam a própria sistemática do espírito humano. Não se superaria ainda, aqui, a indissociabilidade, até então aceita, entre categorias de pensamento e categorias de língua, entre sentido e forma. (NAVARRO, 2022, p. 130)

A percepção racionalista platônica de que o mundo das ideias e das formas era fixo, acrescida aos textos dos autores latinos como registro do uso, como as obras de Cícero, e da língua latina como um instrumento linguístico permanente e invariável, fez com que os humanistas se propusessem a descrever a língua latina em relação a todo o universo de suas regularidades e irregularidades, ou analogias e anomalias, de forma a esgotar todos os fatos linguísticos da língua, isto é, dominá-la em sua ontologia, ou totalidade. Essa descrição ontológica da língua latina nas gramáticas humanísticas é um traço que faz com que difiram da gramática especulativa, por exemplo, que buscavam antecipar ou delimitar os modos de significado.

Em comparação com a gramática especulativa, que tratava dos modos de significar, a gramática humanística está mais vinculada às formas da língua e à construção oracional, em que são registrados aspectos com maior regularidade, no caso do latim das declinações nominais (gênero, número e caso), da conjugação verbal (número, pessoa, tempos, modos e voz), as partes da oração, as figuras de linguagem e a métrica. A gramática humanística, tanto a latina quanto as vernaculares, não debatia os modos de significar, tendo sido dividida em quatro partes, com unidades de análise definidas (letra – ortografia, sílaba – prosódia, palavra – etimologia e oração – construção), como temos na gramática da língua portuguesa de João de Barros, de 1540, por exemplo.

Para os missionários jesuítas, entre 1549 e 1580, período de atuação de Nóbrega e de Anchieta, havia ainda um certo equilíbrio entre as duas perspectivas, do “*usus*” e da “*ratio*”. Esse equilíbrio permitiu a Anchieta escrever a sua gramática da língua tupinambá, uma língua natural que não possuía ainda uma tradição escrita. Tendo aprendido a língua indígena como intérprete, pelo “*usus*”, isto é, pelo exercício da especulação dos significados da língua em atividades dialéticas, conversando com os indígenas diretamente, em seguida o missionário aplicou o modelo de gramática humanística latina à língua indígena para fixar as suas formas. Anchieta buscou a regularidade da língua, tendo-a descrito em uma perspectiva racionalista de formas regulares: a letra, a sílaba, a palavra, como parte da oração, e a oração em si.

5. *Conclusão: o usus e a ratio, antes e depois de Anchieta*

Antes do período de Nóbrega e de Anchieta, entre os anos de 1500 e de 1549, a língua indígena era aprendida diretamente pelo “*usus*”, de modo empírico, sobretudo por intérpretes e missionários franciscanos versados no sistema da lógica especulativa e nas operações do modo de significar, então predominante até a gramática humanística. Já no período posterior a Anchieta, de 1580 a 1621, temos uma descrição linguística mais pautada no registro das formas fixas e regulares da língua, com o emprego da gramática latina de Manuel Álvares, a *De Institutione Grammatica Libri Tres* (Instituição da gramática [latina] em três livros), de 1572, a *Ratio Studiorum* (1599) dos jesuítas e, por fim, a publicação da *Gramática da língua brasílica* (1621), de Figueiredo, com um predomínio de um racionalismo formal na fixação dos fatos linguísticos da principal língua indígena do Brasil durante o período colonial dos séculos XVI e XVII.

Em termos práticos, o predomínio do “*usus*” (uso) foi caracterizado pela análise do significado da língua em suas duas unidades: a palavra e a oração, enquanto a “*ratio*” (razão) era a descrição das formas da língua. Para o “*usus*” a gramática não é um instrumento tão importante quanto a lógica especulativa, tendo em vista que os intérpretes e missionários da América portuguesa entre os anos de 1500 e 1549 aprenderam a língua tupinambá e não fizeram uma descrição gramatical formal dessa língua, que permanecia em constante uso. Deduzimos pelas fontes históricas da época que já havia listas lexicais com o significado de vocábulos e de expressões utilizadas na comunicação, assim como uma tentativa de tradução de conteúdo catequético. Somente no contexto de Nóbrega e de Anchieta, entre 1549 e 1580, houve o esforço racionalista de sistematizar as formas da língua tupinambá, em uma gramática humanística, algo que só teria sido mais aprofundado efetivamente em 1621, com a publicação da gramática de Figueira, mais formal do que a de Anchieta, que fixou de vez também o nome da língua como “brasílica”.

O “*usus*” por se voltar à experiência, ou ao dado empírico, que é, em partes análogo ao modo de significar, permite uma maior tolerância para com as variações linguísticas, enquanto a “*ratio*” tende a normatizar os sistemas linguísticos. No período compreendido entre 1580 e 1621, houve um esforço dos missionários da América portuguesa em sistematizar e racionalizar mais a língua indígena do que na época de Anchieta, e a República Literária Cristã, pautada no humanismo cristão erasmiano, cedeu espaço a uma educação linguística mais racionalista, centrada na gramática de Manuel Álvares e nas disciplinas formais da *Ratio Studiorum*, de 1599, no apogeu do racionalismo jesuítico. Nesse sistema de pensamento, o estudo da especulação e da lógica aristotélica seria uma disciplina restrita aos Estudos Superiores e limitada apenas aos que cumprissem todo o programa de estudos da *Ratio Studiorum*, nas classes de filosofia e de teologia, após anos de estudo da gramática latina. A gramática humanística teria, por fim, ganho primazia sobre a lógica especulativa, em um período diretamente posterior ao de Anchieta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONGAR, Yves. *L'Église. De Saint Augustin à l'Époque Moderne*. Paris: Cerf, 1970.
- FUMAROLI, Marc. *L'Âge de L'Éloquence – Rhétorique et 'res literaria' de la Renaissance au seuil de l'époque classique*. 2. ed. Paris: Albin Michel, 1994.
- HUIZINGA, Johan. *O outono da Idade Média. Estudo sobre as formas de vida e de pensamento dos séculos XIV e XV na França e nos Países Baixos*. São Paulo: CosacNaify, 2010.
- KALTNER, Leonardo Ferreira. Latin in colonization of sixteenth century Brazil. *Cadernos de Letras da Uff*, n. 26 (53), p. 39-60, 2016.
- _____. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 56, p. 197-217, 2019a.
- _____; SANTOS, M. C. S.; TEIXEIRA, V. L. Gaspar da Índia: o língua e o Brasil quinhentista. *Confluência*, v. 57, p. 9-35, 2019.
- _____; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 25, n. 75, v. 2, p. 1564-72, set./dez. 2019.
- _____. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *Cadernos do CNLF*, n. 23, p. 424-39, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019b.
- _____. Monumenta Anchieta à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso, SJ (1906-2002). *Cadernos de Linguística da Abralín*, ano 1, n. 1, p. 01-15, 2020a.
- _____. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Martius: estudos historiográficos*. Ponta Grossa: Atena, 2020b.
- _____. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista Philologus*, ano 26, n. 76, v. 2, p. 717-31, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2020c.
- _____. Regna Brasillica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *Revista da Abralín*, n. 19, p. 1-25, 2020d.
- _____; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitânica e a gramática de Despauterius: intertextualidades. *Revista Philologus*, n. 76, v. 2, p. 750-59, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020.
- _____. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta, SJ (1534–1597). *Global Journal of Human-social Science: G Linguistics & Education*, n. 20, p. 37-44, 2020e.
- _____. The place of Anchieta's Grammar in the history of linguistic thought in Brazil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e610, 2022. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/610>. Acesso em 14 fevereiro de 2024.

KOERNER, Konrad. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.

MONSERRAT, Ruth; BARROS, Cândida. O primeiro mandamento da lei de Deus em confissões tupi jesuíticas dos séculos XVI e XVII. *Indiana*, v. 35, n. 2. Berlin: Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18441/ind.v35i2.89-117>. Acesso em: 08 de março de 2023.

NAVARRO, Eduardo. *A era das gramáticas: a questão das línguas na época do renascimento e das grandes navegações*. Campinas: Pontes, 2022.

RAMOS, Francisco Manfredo Tomás. A Civitas Política de Agostinho – Uma Leitura a partir do Epistolário e do A Cidade de Deus In: SOUZA, J.A.C.R. de. *O Reino e o Sacerdócio (O Pensamento Político na Alta Idade Média)*. Porto Alegre: EdIPU-CRS, 1995. p. 23-43

RODRIGUES, Rui Luis. Sobre diversidade e unidade: dinâmicas locais e extralocais nas concepções do humanismo erasmiano, da *Institutio principis christiani* (1516) ao *Ecclesiastae siue De ratione concionandi* (1535). *Topoi*, v. 18, n. 34, p. 48-65. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: BATISTA, R. (Org). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80

**ABORDAGENS E DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: ANÁLISE DO MATERIAL APROVA BRASIL PARA A 3ª
SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

Daniella de Carvalho Alves (UVA)
danielladcalves@gmail.com

Mariane Araújo (UVA)
nannezynhaa@gmail.com

Edilene Silva de Lima (UVA)
limaedilene4@gmail.com

Regina Coeli Mamede Marins (UVA)
remamede@gmail.com

Heitor Lima de Miranda (UVA)
heitorlima50@hotmail.com

Edson Pereira de Oliveira (UVA)
edonpo1979@gmail.com

Matheus Carlos da Silva (UVA)
matheuscarlos2115@gmail.com

Luciana Arleu Vieira (CECB)
proflucianaarleu@gmail.com

Anne Caroline de Moraes Santos (UVA)
anne.santos@uva.br

Claudia Cristina Mendes Giesel (UVA)
claudia.giesel@uva.br

RESUMO

O projeto Aprova Brasil, implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), em parceria com a Editora Moderna, apresenta uma iniciativa de intervenção direcionada, destacando-se por sua metodologia fundamentada em recursos impressos e digitais. Esse projeto tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades evidenciadas em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No contexto do ano de 2023, a iniciativa expandiu-se para as turmas de 3ª série da SEEDUC-RJ, oferecendo material de Português e Matemática do Aprova Brasil. Esses recursos foram integrados ao conteúdo programático da série, visando atenuar os impactos do ensino remoto durante a pandemia. O presente estudo visa analisar o impacto desse material no processo de letramento em duas turmas de 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Central do Brasil. A pesquisa foi realizada ao longo de três bimestres, simultaneamente aos conteúdos pertinentes à série, sob a mediação da professora/preceptora Luciana Arleu Vieira, bem como as aulas ministradas pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com o Curso de Letras da Universidade Veiga de Almeida. Esse projeto não apenas se destaca pela inovação metodológica, mas também pela parceria entre instituições educacionais, editoras e programas de formação de professores, proporcionando uma abordagem integrada e abrangente para melhorar a qualidade de ensino.

Palavras-chave:

Práticas educacionais. Residência pedagógica. Material didático Aprova Brasil.

ABSTRACT

The Aprova Brasil project, implemented by the State Department of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), in partnership with the Publishing house Moderna, presents a targeted intervention initiative, standing out for its methodology based on printed and digital resources. This project focuses on the development of skills and abilities evidenced in external assessments, such as the Basic Education Assessment System (Saeb). In the context of the year 2023, the initiative expanded to 3rd grade classes at SEEDUC-RJ, offering Portuguese and Mathematics material from Aprova Brasil. These resources were integrated into the series' programmatic content, aiming to mitigate the impacts of remote teaching during the pandemic. The present study aims to analyse the impact of this material on the literacy process in two 3rd year high school classes at Colégio Estadual Central do Brasil. The research was carried out over three two-month periods, simultaneously with the content relevant to the series, under the mediation by professor/preceptor Luciana Arleu Vieira, as well as classes taught by residents of the Pedagogical Residency Program of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), in partnership with the Language Course at Veiga de Almeida University. This project not only stands out for its methodological innovation, but also for the partnership between educational institutions, publishers and teacher training programs, providing an integrated and comprehensive approach to improving the quality of teaching.

Keywords:

Educational practices. Pedagogical residency. Educational material Aprova Brasil.

1. Introdução

O presente artigo, elaborado por licenciandos em Letras pela Universidade Veiga de Almeida (UVA) no contexto do programa de Residência Pedagógica, propõe uma análise detalhada dos resultados obtidos a partir da implementação do projeto Aprova Brasil em duas turmas da 3^a série do Ensino Médio do Colégio Estadual Central do Brasil. O Aprova Brasil, concebido como um suporte educacional para os últimos anos da educação básica, tem como objetivo primordial o desenvolvimento do autoconhecimento e da gestão emocional dos alunos, além de proporcionar uma avaliação diagnóstica das abordagens de ensino aplicadas nas instituições de ensino.

A metodologia adotada pelos licenciandos baseou-se no livro *Aprova Brasil*, alinhado aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza o uso de diferentes gêneros textuais e linguagens na prática pedagógica. Através da dinâmica de apresentação dos gêneros textuais contidos nas apostilas do projeto, os residentes promoveram a interação dos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa, estimulando a leitura, interpretação textual e o letramento.

Este estudo visa não apenas apresentar os resultados obtidos com a implementação do projeto, mas também discutir a importância dos gêneros textuais como objetos de ensino na prática cotidiana da aprendizagem de Língua Portuguesa. Embasando-se em teóricos como Bakhtin, Marcuschi, Dolz e Schneuwly, busca-se compreender a relevância dos gêneros textuais como formas de ação social e ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

Ademais, este trabalho se propõe a dialogar com as recentes diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa que enfatizam a necessidade de implementação de novas estratégias de ensino-aprendizagem da

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

língua materna. Ao final, pretende-se não apenas apresentar os resultados obtidos, mas também contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras que promovam uma educação mais significativa e eficaz para todos os estudantes.

2. *Letramento Crítico no Aprova Brasil*

A dinâmica de apresentação dos gêneros textuais através das apostilas do Aprova Brasil, garante que o discente, de posse do seu material particular, acompanhe a aula e interaja durante todo o tempo. O material apresenta textos que estimulam a leitura e exercícios de interpretação textual que podem ser respondidos na própria apostila, por ser um material consumível. Dessa forma, é possível estimular o interesse dos alunos em conhecer os diferentes textos, suas estruturas e características peculiares. Além disso, proporciona o acesso à leitura de textos publicados em diferentes veículos de comunicação, ampliando assim o letramento, oferecendo informações dos mais diversos temas da atualidade.

A metodologia e o tema usados estão aliados aos preceitos da BNCC (2018), porque analisou-se as relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores renomados e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos:

Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção. (BRASIL, 2018, p. 506)

Os residentes organizaram as atividades por escala de temas para apresentação aos alunos da 3ª série do Ensino Médio. Essa experiência acrescentou conhecimento através da imersão na prática docente, o que um estágio regular não proporcionaria. A dinâmica realizada consistia em iniciar as aulas com uma introdução ao gênero textual, apresentando estrutura e características do gênero, seguindo a leitura coletiva de um texto.

Durante a leitura, a troca de conhecimento e vivências reforçaram o aprendizado e aproximaram o aluno do texto, facilitando a compreensão. Ao finalizar essa etapa, o Aprova Brasil apresentou uma sequência de exercícios para serem feitos na própria apostila, facilitando e mantendo o interesse dos alunos. Em cada encontro um tipo diferente de gênero textual era oferecido, propondo uma leitura diversificada dos textos que eram relidos periodicamente para verificar se as dificuldades percebidas foram superadas e se outras surgiram.

Dessa forma, entende-se que a educação é significativa e, em consonância com uma educação que permite a construção de caráter e não uma simples repetição. As escolas são um espaço necessário para instrumentalizar o sujeito, promovendo o exercício de contato entre a leitura e a cidadania, a leitura e a realidade, como pensava Freire (1997), ratificando que

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E, a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. (FREIRE, 1997, p. 29-30)

Cosson (2014) sustenta que a leitura literária tem perdido espaço para outras características da sociedade atual, tais como a variedade e intensidade de imagens disponíveis e a diversidade de manifestações culturais. Com o objetivo de incentivar uma educação inovadora e despertar o interesse dos estudantes, o autor (2014) ratifica a importância das atividades coordenadas de ensino e aprendizagem em relação à leitura literária para a construção de comunidades leitoras em sala de aula, já que essa dinâmica possibilita a cada aluno uma maneira própria de ver e viver o mundo. Nessa perspectiva, é fundamental realizar uma análise aprofundada de temas. Esse processo de análise não apenas ajuda a entender o progresso educacional, mas também tem implicações importantes no que diz respeito ao controle e qualidade do ensino.

De acordo com Solé (1998), que o Aprova Brasil tem como base, são explorados métodos e técnicas que auxiliam na interpretação de textos, na identificação de informações relevantes e na melhoria da capacidade de leitura crítica. Ao longo da obra, Solé oferece orientações práticas e exemplos para ajudar os leitores a desenvolverem habilidades de leitura mais eficazes e a se tornarem leitores mais competentes e autônomos.

Além disso, a análise crítica dos materiais de ensino e do currículo também pode ajudar a promover a inovação e a melhoria contínua na educação. Identificar áreas onde o currículo pode ser expandido ou aprofundado pode enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos e prepará-los melhor para os desafios reais. A análise e melhoria contínua do currículo e dos materiais educacionais não apenas garantem um ensino de qualidade, mas também desempenham um papel crucial no controle e na evolução do sistema educacional na totalidade.

A avaliação do Ensino Médio desempenha um papel fundamental na busca por aprimorar as competências leitoras no contexto educacional. Em particular, projetos como o Aprova Brasil, voltados para a intervenção direcionada nessas competências, evidenciam a importância de avaliar o sistema educacional, não apenas no Rio de Janeiro, mas em todo o país.

É um mecanismo valioso para a identificação de desafios e necessidades no sistema educacional. Ao analisar o desempenho dos estudantes em competências específicas, como leitura, é possível identificar lacunas no ensino que demandam atenção. Essa análise crítica fornece informações valiosas para ajustes curriculares e estratégias pedagógicas direcionadas, promovendo, assim, uma melhoria substancial na qualidade do ensino.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Desta forma, observou-se que a aprendizagem da leitura não ocorre de maneira uniforme ou padronizada, e as experiências pessoais, o contexto social e as preferências individuais desempenham um papel fundamental na maneira como as pessoas se relacionam com a leitura e com a escrita. É importante que a escola reconheça e valorize essas diferenças, buscando tornar a educação mais relevante e significativa para os alunos, conectando-a às suas vivências e interesses pessoais.

Há, então, mais um motivo para ampliar-se a noção de leitura. Vista num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, ela permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência. Incorpora-se, assim, ao cotidiano de muitos que ficam limitados a uma parcela mínima da sociedade: no âmbito dos gabinetes ou das salas de aula e bibliotecas, há momentos de lazer ou de busca de informação especializada (Cf. MARTINS, 2003, p. 29).

Martins (2003) defende que a leitura, muitas vezes, é vista de maneira restrita, como algo que acontece somente nos espaços educacionais ou em momentos específicos de lazer. No entanto, a leitura, quando vista amplamente, é uma ferramenta poderosa para compreender o mundo ao nosso redor. Ela vai além do ato de decifrar palavras em um livro, pois envolve a interpretação do que nos cerca, a absorção de experiências, o entendimento das culturas e realidades distintas.

A equidade no acesso à educação é um princípio fundamental que a avaliação do ensino ajuda a sustentar, ao identificar disparidades no desempenho entre diferentes grupos de alunos, as avaliações permitem que medidas sejam tomadas para reduzir essas disparidades. Isso é crucial para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica ou local de residência, tenham igualdade de oportunidades educacionais.

A ampliação da noção de leitura contribui para a inclusão de pessoas que, de outra forma, ficariam de fora desse processo; pois como já destacado anteriormente, muitos indivíduos não têm acesso frequente a ambientes de leitura tradicionais, como bibliotecas ou salas de aula, e, ao reconhecer a leitura em suas diversas formas, é possível permitir que essas pessoas também participem ativamente desse enriquecimento pessoal.

O autor Ferrari (2008) defende inúmeras vezes que a leitura, vista de forma ampla, é uma ferramenta democrática que pode estar presente no cotidiano de todos, independentemente de sua condição social. É necessário incentivar não apenas como letramento, mas como uma prática que envolve a absorção de conhecimento e a reflexão constante sobre o mundo em que se vive.

A melhoria da qualidade do ensino é um dos objetivos primordiais da avaliação do ensino médio. Ao compreender as necessidades individuais dos alunos, os professores e gestores escolares podem adaptar seus métodos de ensino para atender às demandas específicas, criando um ambiente educacional mais dinâmico e eficiente. O método Paulo Freire, não visa apenas tornar mais rápido o aprendizado, mas aspira habilitar o aluno a “ler o mundo”, segundo o educador. “Trata-se de aprender a ler a realidade, conhecê-la para em seguida poder reescrever essa realidade e trans-

formá-la” (FREIRE, 2015). Essa abordagem personalizada contribui para a elevação constante dos padrões de ensino, garantindo que os estudantes adquiram as habilidades essenciais para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais.

A transparência e responsabilidade são elementos essenciais para um sistema educacional eficaz. A avaliação do ensino médio cria um ambiente em que pais, educadores, gestores e autoridades podem monitorar o progresso dos alunos de maneira objetiva. Isso não apenas fortalece a confiança na eficácia do sistema educacional, mas também permite a identificação precoce de problemas, facilitando a implementação de medidas corretivas proativamente. A BNCC destaca a importância dessa avaliação, pois

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 461)

Logo, as avaliações fornecem dados objetivos que orientam a formulação de políticas educacionais eficazes. Essa abordagem informada é vital para a alocação eficiente de recursos, a implementação de estratégias educacionais eficazes e a promoção de uma educação de qualidade para todos.

É possível concluir que a avaliação do ensino é uma ferramenta essencial para promover melhorias substanciais na qualidade da educação! Ao identificar desafios, promover a adaptação de métodos de ensino, preparar os estudantes para o futuro, garantir transparência e responsabilidade, basear decisões em dados e promover equidade no acesso à educação, desempenhando um papel central na construção de um sistema educacional mais equitativo, responsável e eficaz.

As recentes diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa agregam em suas discussões a necessidade de implementação de novas estratégias de ensino. Este artigo pretende- a partir da análise do material Aprova Brasil, utilizado nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, também demonstrar que esse antagonismo entre os estudos da gramática e os estudos de gêneros textuais é um relevante debate tanto em termos pedagógicos como dos gêneros textuais enquanto objeto de ensino na prática cotidiana da aprendizagem de Língua Portuguesa.

Tendo em vista o presente panorama que tende a sistematização dos mecanismos para o ensino de língua materna, a inclusão dos gêneros textuais como objeto de ensino, tem se apresentado eficaz como um significativo aliado neste processo, verificando-se que colaboram não só no desenvolvimento da linguagem ampliando a competência leitora, a capacidade de produção textual como dito anteriormente, mas também o conhecimento gramatical da língua.

Baseando-se em renomados autores da área como Bakhtin (1992), Marcuschi (2004; 2005), Dolz e Schneuwly (2004) podemos entender o tamanho da importância do estudo dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de língua

materna, uma vez que é possível atribuí-los como elementos responsáveis pela interação e formação do sujeito em sua coletividade e oportunizar ao aluno o desenvolvimento das competências comunicativas, seja na leitura, produção textual e ou oralidade, já que o estudo do gênero, de forma ampla, propicia diferentes abordagens acerca da concepção da linguagem.

Bakhtin (1992), que classifica “todas as esferas da atividade humana [...] à utilização da língua” e argumenta que cada uma desses campos “comporta um repertório de gêneros do discurso”, sugere uma sequência de trabalhos relacionados às teorias da linguagem e necessidades de compreensão em torno dos gêneros textuais. Dentre as afirmações que ganham recorrente notoriedade nos trabalhos voltados a esta temática, encontra-se a defendida por Marcuschi (2002) em que, segundo o autor, “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. O que dá a questão do gênero, em consonância com ambos os estudiosos, uma dimensão abundante.

Marcuschi (2008) apresenta sua definição de gêneros textuais, que, em síntese, denomina-os como “formas de ação social”, mas por considerar a definição oficial dos gêneros algo duvidoso propõe que, a depender do sentido em que se observa, os gêneros textuais podem ser: “uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e/ou uma ação retórica”. Para ele, os gêneros são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” e se constituem como “formas de ação incontroláveis” que têm a função de “ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia”. Dessa forma, enfatizam a abrangência teórica e prática atribuída aos gêneros textuais, levando em consideração a sua exigência de delimitação e compreensão. Desta maneira, chega-se a ideia de que os gêneros são a maneira espontânea pela qual usamos a língua para nos comunicar, não sendo possível falar nenhuma palavra sem utilizar um gênero textual, não havendo assim comunicação sem eles. Já Dolz e Schneuwly (2004), defendem que a abordagem e estudo da língua devem ser feitos em sala de aula a partir da aplicação dos diversos gêneros textuais, sejam orais ou escritos.

Desta forma, observamos que os entendimentos desses autores sobre a utilização dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa estão totalmente alinhados com a orientação dos PCNs de Língua Portuguesa (1998) que apresentaram os gêneros textuais como ferramentas de ensino na prática de leitura e produção de texto e como aliados no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, propondo a uma metodologia que possibilite que o texto também atue como um espaço apropriado à compreensão dos elementos gramaticais da língua, desfrutando do potencial linguístico do texto utilizado (Cf. BAKHTIN, 1992).

Dado o enfoque do livro *Aprova Brasil* estar contido no estudo dos múltiplos gêneros textuais de que compõe a linguagem, pode-se suscitar uma dúvida, se este estudo prejudica o estudo mais amplo da linguagem através de uma suposta substituição do estudo tradicional da gramática normativa (Cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Por sua vez, a gramática, dirigindo-se ao texto escrito, cumpre o papel de formular regras na arte da escrita a fim de que se estabeleça uma tradição, fazendo com que os textos escritos possam ser lidos em outros espaços e outros tempos, conferindo assim o caráter de perenidade contra a dissolução da língua a cada geração, coisa que a fala não é capaz de frear.

A gramática e os estudos dos gêneros textuais são intrinsecamente relacionados, sendo que a compreensão da gramática muitas vezes é mais eficaz quando contextualizada na leitura e releitura dos grandes clássicos da língua. Nesse sentido, a apostila *Aprova Brasil* reflete essa interligação, apresentando diversas questões gramaticais nos seus capítulos. Por outro lado, a interpretação textual transcende aspectos puramente gramaticais, adentrando no campo psicológico.

A compreensão de narrativas complexas requer não apenas habilidades linguísticas, mas também uma participação imaginativa do leitor na cena, no enredo e nos personagens. Em contrapartida, textos científicos e filosóficos frequentemente utilizam vocabulário técnico e conceitos abstratos, direcionados a um público mais especializado e exigindo uma abordagem cognitiva distinta. Segundo Rojo (2004),

[...] as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. (ROJO, 2004, p. 1)

A participação imaginativa na leitura literária não apenas envolve a construção de imagens mentais do cenário e dos personagens, mas também demanda uma compreensão emocional mais profunda dos eventos narrados. Esse aspecto ressalta a importância da literatura não apenas como entretenimento, mas como uma arte que reflete e enriquece a experiência humana.

No âmbito da educação linguística, os textos imaginativos apresentam certa superioridade em relação aos textos científicos, uma vez que estimulam a capacidade de interpretação das nuances da linguagem, favorecem o desenvolvimento da criatividade e proporcionam uma experiência estética única.

O incentivo à leitura é um desafio crucial para os professores, pois pode ser a única oportunidade para muitos alunos entrarem em contato com a cultura literária. Transmitir entusiasmo e amor pelo conteúdo é essencial para despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes. O professor desempenha um papel fundamental ao mostrar aos estudantes não apenas a importância do conteúdo em si, mas também sua relevância para a formação de uma consciência crítica e para a capacidade de tomar decisões informadas na sociedade contemporânea, levando ao letramento crítico que segundo Rojo (2004):

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p. 2)

Além disso, a educação linguística também envolve a compreensão dos textos jornalísticos e a capacidade de analisar criticamente informações e argumentos apresentados pela mídia. Os alunos devem ser orientados a reconhecer diferentes perspectivas, a identificar o público-alvo e a discernir entre fatos e opiniões.

Isso contribui não apenas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação, mas também para a formação de cidadãos conscientes e críticos. O professor desempenha um papel essencial ao fornecer orientações sobre como abordar as informações de forma crítica e construtiva, incentivando a consulta a diversas fontes e a formação de opiniões fundamentadas. Sob tal perspectiva, Bakhtin (1988), ratifica que

[...] o ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o [discurso de] outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cor” e “com suas próprias palavras”. [...] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc., – ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra internamente persuasiva. (BAKHTIN, 1934, p. 142)



Fonte: *Aprova Brasil*, 2020.

A condução das aulas de Língua Portuguesa, utilizando o material da Editora Moderna *Aprova Brasil*, foi realizada pelos residentes do Programa Residência Pedagógica da Capes, graduandos dos períodos finais do Curso de Letras na Universidade Veiga de Almeida. As atividades foram supervisionadas pela professora/preceptora, alinhada ao calendário da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ), que estabeleceu a data para a aplicação do Simulado ao final de cada bimestre.

Antes da realização do Simulado, a professora/preceptora antecipadamente forneceu aos residentes os temas disponíveis, permitindo que cada um, individualmente ou em dupla, escolhesse o gênero textual a ser abordado. Com a data e o tema programados, os residentes preparavam suas aulas, tendo autonomia para expandir o

conteúdo com anotações e disponibilizar materiais adicionais para enriquecer a discussão.

Durante as aulas, a professora/preceptora acompanhava o desenvolvimento do processo, intervindo quando necessário. Além da explanação sobre o gênero textual do dia, os residentes conduziram, juntamente com os estudantes, as atividades propostas pelo material. A participação dos alunos, tanto em termos de presença quanto na execução dos exercícios propostos, era registrada cuidadosamente pela educadora ao final das atividades. Essa participação constitui um dos instrumentos avaliativos do bimestre, destacando a relevância de uma avaliação contínua e qualitativa no processo educacional.

3. Avaliação pelo método Aprova Brasil



Fonte: *Aprova Brasil*, 2020.

Ao término do bimestre, os estudantes realizaram o Simulado de Português, cujo desempenho quantitativo era somado às demais avaliações, incluindo a prova elaborada pela docente, a redação no formato do Enem e os trabalhos relacionados aos projetos pedagógicos da escola. Essa abordagem integrada proporcionou uma avaliação abrangente do desempenho dos discentes, considerando diferentes aspectos do processo educacional e sua preparação para avaliações externas.



Fonte: *Aprova Brasil*, 2020.

Apesar da viabilidade da correção digital, a escola enfrentou a ausência de recursos que pudessem facilitar a digitalização dos cartões respostas, resultando na necessidade de digitar manualmente as respostas de cada estudante do Sistema após

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

a aplicação do Simulado Físico. Embora a SEEDUC-RJ tenha assegurado cadastrar os professores para acessar os resultados de seus alunos, essa promessa não se concretizou de maneira eficaz. Na prática, apenas a direção/coordenação da escola usufruiu de acesso facilitado ao sistema, comprometendo um dos objetivos essenciais do projeto, que é o acompanhamento das habilidades dos estudantes e a identificação das áreas que ainda necessitam de desenvolvimento.

Essa limitação afeta o planejamento de intervenções pedagógicas, prejudicando a implementação efetiva das melhorias necessárias. Portanto, apesar da eficácia potencial do material didático, observou-se a existência de obstáculos nos trâmites entre a editora, a Seeduc e a escola, dificultando a plena realização dos objetivos propostos pelo projeto. Essa constatação ressalta a importância de uma colaboração mais efetiva entre as partes envolvidas para otimizar a implementação e alcance dos objetivos educacionais.

4. Reflexões acerca do diálogo com o Aprova Brasil

O livro *Aprova Brasil* da 3ª série do Ensino Médio tem uma proposta didática pautada na compreensão de diferentes gêneros textuais, são 20 capítulos desenvolvidos em consonância com a Matriz de Referência do Saeb, isto é, a ênfase não está na sistematização dos conteúdos tradicionais de Língua Portuguesa, como leitura, gramática e ortografia, mas sim na promoção do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita a partir da análise de diferentes tipos de textos (Cf. MODERNA, 2020).

Cosson (2006) trata da função social da leitura, que deve aproximar o aluno-leitor do que ele lê e levá-lo a contextualizar, referenciando com suas vivências. Dessa forma, a leitura encontrará o lugar de compreensão e interpretação. Essa abordagem é especialmente relevante para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e interpretação de textos, essenciais para a compreensão de diferentes gêneros textuais, assim como para a preparação dos alunos, visando o desenvolvimento profissional.

O acompanhamento foi feito pelo professor, através de simulados e monitoramento da aprendizagem, com o intuito de desenvolver competências e habilidades necessárias para realização de exames externos. A cada bimestre é realizado um simulado com questões referentes ao conteúdo trabalhado que, ao longo do percurso, tornam-se mais complexas.

É possível aos alunos escolherem entre a versão impressa ou a versão digital do simulado. Este deve ser realizado em um ambiente tranquilo, que propicie a concentração e que não haja interferência de colegas ou professores nas respostas das questões de cada aluno. Nas turmas observadas, porém, não houve escolha pela avaliação digital, uma vez que não foi disponibilizada essa opção.

As tabelas a seguir foram elaboradas a partir dos resultados obtidos pelos alunos nos simulados dos 2º e 3º bimestres. O simulado constava de 26 questões que foram respondidas dentro do tempo estipulado, em silêncio, sem auxílio do profes-

sor ou colegas. Em seguida, os alunos registraram no cartão-resposta suas opções de resposta.

Tabela 1		Tabela 2	
Resultados 3007 2º Bimestre		Resultados 3007 3º Bimestre	
Total de alunos	5	Total de alunos	6
Cortados no sistema		Cortados no sistema	2
Presença	7	Presença	0
Menos de 10 pontos		Menos de 10 pontos	
11 a 19 pontos	1	11 a 19 pontos	
20 a 26 pontos		20 a 26 pontos	
Fonte: Autores, 2023.		Fonte: Autores, 2023.	

Tabela 3		Tabela 4	
Resultados 3006 2º Bimestre		Resultados 3006 3º Bimestre	
Total de alunos	1	Total de alunos	3
Cortados no sistema	4	Cortados no sistema	6
Presença	8	Presença	1
Menos de 10 pontos		Menos de 10 pontos	
11 a 19 pontos	8	11 a 19 pontos	1
20 a 26 pontos		20 a 26 pontos	
Fonte: Autores, 2023.		Fonte: Autores, 2023.	

Dado o exposto, considerou-se que o trabalho realizado com as turmas, baseado no livro *Aprova Brasil*, apresentou resultado satisfatório na formação desses discentes. O livro que esteve sob a responsabilidade dos residentes, para uso na sala de aula do Colégio Estadual Central do Brasil, foi o responsável pelo desempenho dos secundaristas que apresentaram após os exames, média de, aproximadamente, 15 pontos.

Ao analisar os resultados, percebeu-se a importância de compartilhar as informações de maneira clara e acessível. Portanto, as respostas foram organizadas em formato de gráficos para proporcionar uma visualização mais compreensível e facilitar a interpretação dos dados. Essa abordagem visa promover uma análise mais eficaz e embasar decisões futuras para otimizar ainda mais o uso do livro *Aprova Brasil* no contexto específico da escola.

5. Considerações finais

Neste artigo, objetivamos prosseguir com o diálogo e reflexão, que estão intrínsecos na prática docente, sobre o uso do material didático ofertado - pelos órgãos regularizadores da educação brasileira - que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de estratégias avaliativas mais assertivas, promovendo a excelência no ensino e aprendizado nas instituições de ensino. É necessário ratificar a relevância do material aqui apreciado como uma ferramenta valiosa para a avaliação do ensino, destacando sua capacidade de proporcionar uma visão abrangente e integrada do desempenho dos alunos.

O projeto com o material Aprova Brasil, implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) em 2023, representou uma iniciativa pontual destinada a promover o desenvolvimento do letramento crítico entre os alunos da 3ª série do Ensino Médio. Este material, já disponível pela Editora Moderna para todas as séries do Ensino Médio, foi restrito a uma faixa específica de estudantes, o que levanta importantes questionamentos sobre a amplitude e a efetividade das políticas públicas voltadas para a educação. A análise crítica deste projeto revela tanto suas potencialidades quanto suas limitações, especialmente ao considerar sua descontinuação no ano subsequente, 2024, e a não expansão para outras séries.

Logo, o potencial do material em fomentar o letramento crítico entre os alunos do Ensino Médio foi marcado por limitações significativas. A restrição de seu alcance a uma série específica e sua subsequente descontinuação em 2024 revelam lacunas nas políticas públicas educacionais, que carecem de uma abordagem mais holística e sustentada. É fundamental que iniciativas futuras considerem a importância de abranger todos os níveis de ensino e de garantir a continuidade dos projetos, assegurando assim um impacto mais amplo e duradouro no desenvolvimento educacional dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. O discurso no romance. In: _____. *Questões de Literatura e de Estética – A teoria do romance*, p. 71-210. SP: Hucitec/EdUNESP, 1988.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

FERRARI, Márcio. Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. *Nova escola*, v. 1, São Paulo, 2008. Acesso em: 25 jan 2024.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Autores Associados: Cortez. São Paulo, 1989.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MODERNA. *Aprova Brasil*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE-SP, 2004, 853.

**AIRAS NUNEZ: A RETÓRICA DA CÓPIA
E A CRÍTICA À COITA D'AMOR**

Évila Ferreira de Oliveira (UNEB)
evila_oliveira@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho tem o objetivo de discorrer sobre a vida do poeta Airas Nunez no que tange aos aspectos pessoais, à sua obra, que é cercada de controvérsias autorais, bem como ao seu conhecimento sobre a arte poética, uma vez que atrai para a sua obra críticas como a de ser meramente um curioso da arte de fazer versos. Quer mostrar, este trabalho, os dois aspectos da representação feminina nestas composições medievais, tendo como medida as circunstâncias sociais, as quais possibilitam a estas composições oferecer desenho diverso para o mesmo objeto: a mulher. O trabalho se sustenta sobretudo em estudos de Giuseppe Tavani (1999) e outros, a exemplo de M. Rodrigues Lapa (1981), G. Duby (1989) e Lênia Márcia de Medeiros Mongelli *et al.* (1995). A abordagem adotada é a qualitativa. Os métodos são o teórico e o empírico. A metodologia proposta se compõe da seleção de poemas para a constituição do *corpus* em análise.

Palavras-chave:

Airas Nunez. Coita d'amor. Poesia trovadoresca.

ABSTRACT

The work aims to discuss the life of the poet Airas Nunez in terms of personal aspects, his work, which is surrounded by authorial controversies, as well as his knowledge of poetic art, as it attracts him to his work criticisms such as being merely curious about the art of making verses. This work aims to show the two aspects of female representation in these medieval compositions, taking as a measure the social circumstances, which allow these compositions to offer different designs for the same object: the woman. The work is based mainly on studies by Giuseppe Tavani (1999) and others, such as M. Rodrigues Lapa (1981), G. Duby (1989) and Lênia Márcia de Medeiros Mongelli *et al.* (1995). The approach adopted is qualitative. The methods are theoretical and empirical. The proposed methodology is composed of the selection of poems to create the *corpus* under analysis.

Keywords:

Airas Nunez. Coita d'amor. Troubadour poetry.

1. A retórica da cópia

Airas Nunez foi conhecido como homem das letras, cuja formação fizera transversalidade com literatura e teologia; talvez isso tenha lhe valido a acepção de clérigo (MUNIZ, 2009, p. 420) e trovador. A sua obra está situada nos fins do século XIII, mais especificamente entre os anos de 1284 e 1289. A vida de Airas Nunez, tanto quanto a sua obra, é cercada de controvérsias. Isto pode ser verificado, tanto no que tange ao seu conhecimento sobre a arte poética (já que as suas composições trazem marcas da lírica provençal), quanto no que concerne à sua posição na sociedade. No primeiro caso, o seu pretenso conhecimento da arte poética, notadamente sobre a poesia occitana, causou polêmica sobre a autoria de certas composições que trazem Airas Nunez como selo autorial. Movimento inverso, diz que, ao invés deste trovador ter se apropriado de textos alheios, seja ele mesmo o autor de composições atribuídas a outro autor. Henrique Monteagudo (2024) traz estudos de Walter Mettmann, os quais apontam Airas Nunez como compositor majoritário das Cantigas de Santa Maria (CSM) atribuídas a Afonso, o Sábio. Estes estudos, segundo Monteagudo

(2024), dão como provável que tivesse sido Airas Nunez o autor não só de alguns, mas da maioria dos poemas das Cantigas de Santa Maria.

A arte poética medieval ressalta-se pelo gosto de fazer alusões intencionadas de um texto a outro, de um autor a outro, de um repertório a outro e, também, de motivos a outros, ou seja, reportar-se a textos “bem precisos e claramente identificáveis por parte do público” (TAVANI, 1999, p. 10). Estas características orientam para dois entendimentos: a existência de uma espécie de dialogismo, uma prática que Giuseppe Tavani chama de “mimese em forma de diálogo” (TAVANI, 1999, p. 10), e a interação da poesia com a sua recepção, o que é possível pela reelaboração de textos preexistentes conhecidos do público. Todavia, o copiar servil de composições alheias, uma prática retórica muito cultivada por Airas Nunez, pode revelar que na época medieval era bem possível que se desconhecesse o conceito de plágio, pelo menos no sentido gravoso como o é compreendido nos nossos dias.

Diante do exposto entende-se que, o que escreveu Airas Nunez insere-se naquilo que, hoje, também poderíamos chamar de recriação parodística, ou mesmo plágio, recursos retóricos que, à época medieval, como antes dito, não eram vistos com aceção pejorativa. Segundo Tavani, “a poesia de Airas Nunes apresenta, com frequência, citações e paráfrases de versos alheios” (TAVANI, 1999, p. 10). Exemplos disso são as chamadas coincidências, quase literais, existentes entre alguns versos desse poeta com os de Dom Denis, Joan Zorro e Nuno Fernandez Torneol.

No entanto, Rodrigues Lapa (1981) passa ao largo da questão do plágio e propõe que essa pretensa coincidência se deva ao fato de haver uma fonte comum, à qual tiveram acesso esses poetas independentemente uns dos outros. Tavani (1999) esboça ceticismo quanto ao que propõe Lapa, ou seja, a existência de um tema tradicional. E, ao se contrapor a Lapa, responde que

En Airas Nunez o recurso á citá ou á paráfrase de versos alleos é demasiado frecuente como para que se poida em verdade pensar num préstamo simultáneo e autónomo de materiais de “un mesmo tema tradicional”: sobre todo, se se considera que as correspondencias adquiren sempre o aspecto dunha mimese en forma de diálogo, é decir dunha alusión polémica intencionada a textos bem precisos e claramente identificables por parte do público. (TAVANI, 1999, p. 10)

O que Tavani, na verdade, argumenta, é que, ao contrário do que Lapa expõe, há efetivamente, uma intenção no trabalho de reelaboração na escrita de Airas, uma vez que no diálogo – que existe entre as passagens deste poeta e, outras, de diferentes poetas – nada há de independente: corresponde-se com os escritos de outros poetas como a se referirem em uma espécie de “*contrafactum*”. O *contrafactum*, por sua vez, foi uma das modalidades mais adotadas pela retórica medieval e se caracteriza por utilizar materiais previamente conhecidos, fosse para adaptá-los a uma situação parcialmente distinta da original, ou para dizer o oposto da mensagem inicial; ou, ainda, para satirizar ou só criticar a quem lhe teria destinado uma manifestação ideológica determinada e não compartilhada (TAVANI, 1999, p. 10). O próprio Tavani considerou Airas Nunes como um mestre do “*contrafactum*, de veia polêmica e sutil” (TAVANI, 1999, p. 10).

Esta situação, colocada por Tavani, orienta para que se perceba a retórica poética medieval como sendo uma espécie de embate, uma provocação que, via de regra, mereceria réplica; um diálogo poético que se realiza em uma tensão que se sustenta na reelaboração de conteúdos previamente conhecidos pelo público. É o próprio Tavani que recorre a uma proposição de Jaus, contida em um artigo sobre literatura medieval, que assim afirma: “Com efeito uma arte poética medieval tem por principal objectivo o de consolidar o horizonte de espera que o potencial fruidor conhece pela frequência dos textos anteriores.” (TAVANI, 199, p.7).

Assim, entendemos que a frequência a textos já conhecidos do público pode funcionar tanto como leitmotiv, quanto como garantia da manutenção da recepção em razão do dado (tema, motivo) já ser conhecido.

Airas Nunes representa aquilo que se poderia considerar de mais novo, em termos de construção poética, pois, ao reelaborar textos preexistentes, tanto na forma quanto no conteúdo, e a estes emprestar sentidos diversos, demonstra ser um poeta cuja visão se lançou para além do seu próprio tempo. Conhecedor profundo do protocolo literário cortesão, mesmo na sua produção satírica, esse poeta optou por renunciar à sátira privada, à burla grosseira dos defeitos físicos ou morais ou, ainda, à desventura amorosa dos seus adversários; limitou-se à denúncia do conteúdo estritamente político (TAVANI, 1990, p. 42) e, por isso, resguardou a sua elegância poética. De acordo Tavani (1990), Airas Nunez é considerado um dos poetas mais atentos e entendidos seguidores das regras de “mesura” (aspas minhas), cuja linguagem mantém-se substantivamente atada aos preceitos do amor cortês. As regras de cortesia são demonstradas pelo respeito do poeta/cavaleiro pela dama/mulher, em oposição à grosseria do cavaleiro. Sabe-se que Airas assume, até às últimas consequências, o respeito aos protocolos de medida, a ponto de provocar uma modificação no esquema do “gênero” (aspas minhas) lírico amoroso (Cf. TAVANI, 1990, p. 44). É, também, de Airas a “reelaboração” (aspas minhas) do sentido da “coita d’amor” (aspas minhas): “a sua concepção da poesia como um canto feito de ledícia e de esperança, inspirado e movido pólo amor, e non destinado unicamente a pôner em evidencia a habelencia técnica do poeta” (TAVANI, 1990, p. 44).

A lírica amorosa medieval obedece a um esquema formal de “ampla homogeneidade” como diria Tavani (2002), e que se sustenta em um modelo estrutural articulado em três ou quatro cobras com ou sem arremate. Como muito apropriadamente chama a atenção Tavani (2002), Airas Nunes lança mão do texto original alheio, ressignifica-o, tanto em nível de forma, quanto em nível de conteúdo.

2. *A crítica à coita d’amor*

No que tange ao conteúdo, a “coita d’amor” (aspas minhas) é o grande mote e que, também, se reflete na metáfora do modelo sociopolítico dominante. Na cantiga de amor se sabe que o “amante é o vassalo que serve sem contestação a uma senhor inatingível e que detém em suas mãos o destino da relação” (MALEVAL, 2002, p. 100). Se, por um lado, esse jogo se mantém para sustentar o pacto vassálico, em que um está ligado ao outro, cedendo ou insistindo de forma equilibrada, seja

para não estabelecer esperança ou não ceder rapidamente, por outro, o eu lírico das cantigas de amor repassa o discurso de servilismo inerente ao vassalo. A não correspondência de sentimento por parte da “senhor” (aspas minhas), símbolo da nobreza: altiva e inacessível, revela não só os degraus hierárquicos do modelo social medieval, mas a impossibilidade de ruptura a esse modelo.

De sorte que Airas retoma o tema do amor concebido tradicionalmente como fonte de “coita” (aspas minhas) de “mal” (aspas minhas) e de “morte” (aspas minhas) e a este mesmo amor empresta o sentido de alegria e esperança (Cf. TAVANI, 1990, p. 44). Acrescenta, ainda, Tavani (1990), que dos

[...] cinco poemas de amor que lle son atribuídos pólos códices, ningún reproduce ó pé da letra os motivos xá anticuados e ridículos, da “coita” póla indiferença da dona nin aqueles igualmente acostumados que se basean en pensamentos de desesperación e de morte. (TAVANI, 1990, p. 44)

Paralelo à ressignificação do conteúdo, em que a “coita d’amor” (aspas minhas) se reveste de um animus benigno, positivo, a forma, nas cantigas de amor de Airas, também ganha novos contornos. Por exemplo, as cinco cantigas de amor de sua autoria são construídas com estrofes de cinco decassílabos, seguidas de refrões que se diferenciam, não só pelo número, mas pelo recurso ao bilinguismo (Cf. TAVANI, 1990, p. 48).

Os dois poemas seguintes: “Senhor, por que eu tant’afã levei”, de Fernand’ Esquio e “Praz-mi_a mi, senhor, de morrer”, de D. Dinis trazem, bem-marcada, a questão da coita d’amor associada ao elemento religioso:

Senhor, por que eu tant’afã levei

Senhor, por que eu tant’afã levei,
gran sazón á, por Deus, que vos non vi;
e, pero mui longe de vós vivi,
nunca aqueste verv’ antig’ achei:
quan longe d’olhos tan longe de coraçõ.

A minha coita, por Deus, non á par,
que por vós levo sempr’e levarei;
e, pero mui longe de vós morei,
nunca pud’este verv’ antig’ achar:
quan longe d’olhos tan longe de coraçõ.

E tan gran coita d’amor ei migo,
que o non sabe Deus, mal pecado;
pero que vivo mui’alongado
de vós, non ach’ est verv’ antigo:
quan longe d’olhos tan longe de coraçõ. (Fernand’ Esquio)

Neste poema a desesperação amorosa se dá pela imagística do olhar. É o olho (que não vê), dada a distância que se estabelece entre o olhar e o objeto do desejo, o responsável pelos males do coração. O eu lírico, como em uma prece, reclama de não ser verdadeira a sabedoria popular segundo a qual “quan longe d’olhos tan longe de coraçõ”, ideia de que se compõe o refrão e que é o motivo, não só de contestação, mas da “coita d’amor” (aspas minhas) que sustenta a cantiga. O poema “Praz-mi_a mi, senhor, de morrer”, que transcrevemos,

Praz-mi_a mi, senhor, de morrer,
e praz-m' ende por vosso mal,
ca sei que sentiredes qual
míngua vos pois hei de fazer:
ca nom perde pouco senhor
quando perde tal servidor
qual perdedes em me perder.

E com mià mort' hei eu prazer,
porque sei que vos farei tal
míngua qual fez homem leal
-o mais que podia seer-
a quem ama, pois morto for;
e fostes vós mui sabedor
d' eu por vós atal mort' haver.

E, pero que hei de sofrer
a morte mui descomunal,
com mià mort' hoimais nom m' encal,
por quanto vos quero dizer:
ca meu serviç' e meu amor
será-vos d' escusar peor
que a mim d' escusar viver.

E certo podedes saber
que, pero s' o meu tempo sal
per morte, nom há já i al,
que me nom quer' end' eu doer,
porque a vós farei maior
míngua que fez Nostro Senhor
de vassal' a senhor prender.
(D. Dinis)

mostra que o prazer que poderia ser propiciado pela “joie de vie” (alegria de viver/aspas minhas), como ensina a lírica provençal, é substituído por uma espécie de prazer mórbido, a morte por amor, como um modo de contrapartida pela não reciprocidade desse sentimento. O jogo poético, então, se sustenta em três argumentos: 1) de que a morte traria, para a “dama sans merci” (dama mal-agradecida/aspas minhas), sofrimento causado pela ausência do trovador; 2) da ameaça em responsabilizar a “senhor” (aspas minhas) pela sua própria morte e 3) da negação em razão das recusas: a dama em recusar o seu amor e o trovador em, por este motivo, recusar-se a viver.

Contra-pondo-se à estética da “coita d’amor” (aspas minhas), que é o mote da escritura poética do seu tempo, as cantigas de amor começam a experimentar uma transformação que vai se afastando da tradição medievalista, na altura em que se insinuam abordando temas que não se parecem muito aos tipos de cantigas líricas, a exemplo do alegre trovar, que, em lugar da coita amorosa, cantam a esperança no lugar do desespero d’amor. (TAVANI, 1992). É como Airas se coloca no poema IV:

IV

Amor faz a min amar tal senhor
que é máis fremosa de quantas sei,
e faz-m'alegr'e faz-me trobador,
cuidand'en ben empr'; e máis vos direi:
faz-me viver en alegrança
e faz-me toda vía en ben cuidar.

Pois min Amor non quer leixar
e dá-m'esforc'e asperança,
mal venh'a quen se del desasperar.

Ca per Amor cuid'eu máis a valer,
e os que del desasperados son
nunca poderán nen ùu ben haver,
mais haver mal; e por esta razón
trob'eu e non per antolhança,
mais pero que sei mui lealment'amar.

Pois min Amor non quer leixar
e dá-m'esforc'e asperança,
mal venh'a quen se del desasperar.

Cousecen min os que amor non han
e non cousecen si, vedes que mal!,
ca trob'e canto por senhor, de pran,
que sobre quantas hojeu sei val
de beldad'e de ben falar,
e é cousida sen dultança.
Atal am'eu, e por seu quer'andar.

Pois min Amor non quer leixar
e dá-m'esforc'e asperança,
mal venh'a quen se del desasperar.

Trata-se de uma cantiga de Amor composta de três estrofes singulares: as duas primeiras de 6 versos (5 decassílabos agudos e mais um octossílabo grave na penúltima posição), a terceira composta de 7 versos (5 decassílabos agudos e mais 2 octossílabos, o primeiro agudo e o segundo grave, respectivamente antepenúltimo e penúltimo verso da estrofe grave na penúltima posição). Comporta um refrão de três versos que reproduzem a medida e as rimas dos três últimos versos da terceira estrofe: 2 octossílabos, o primeiro agudo e o segundo grave, mais um decassílabo agudo. O esquema métrico é esse: I e II estrofes: abab – 8’d: 10c; III estrofe: abab: 8c 8’d: 10c; Refrão 8C: 8’D: 10C. As duas primeiras estrofes estão incompletas, pois faltam-lhes o antepenúltimo verso, presente, em contrapartida, na III estrofe. É um esquema que requer rimas fixas nos três últimos versos condicionados pelo refrão.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Conclui, Tavani (1992), que encontra semelhanças com alguns trovadores provençais (Peire d'Alvernia, Peire Cardenal, Marcabru, Bertran de Born, etc.), embora esses usassem medidas diferentes de versos, com preferência pelo octossílabo, só alternando nas rimas c-d com decassílabos (TAVANI, 1992, p. 101).

A semelhança com o que os trovadores provençais produziam suas canções está para além da forma. Como mostram os versos de 3 a 6, em lugar da “Coita d'amor” (aspas minhas), aí são desenvolvidos os motivos da alegria e da fiel espera da recompensa, um dado que é estranho na cantiga lírica galego-portuguesa, e se supõe ter este conteúdo chegado até Airas Nunez pela tradição lírica occitana. Como bem salienta Ivo Falcão da Silva (2012, p. 11), “a possível influência da tradição lírica occitânica na produção lírica do poeta é uma das hipóteses que justificam a introdução da temática do feliz trovar em Ayras Nunes, especialmente se se considera a sua localização temporal, em fins do século XIII. A dor, o afã e a desesperação, tão cultivados pelos trovadores peninsulares, em razão do amor não correspondido, não se observa na lírica amorosa de Airas. A provocação de Airas Nunez reside no fato de opor a essa dor a “coita” (aspas minhas), tão fictícia quanto o é o amor que a provoca, o amor real e a alegria. Desse modo, Airas canta a desesperação, sim, mas com singular ironia a repreende, de modo a louvar a alegria da vida em lugar da desesperação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTE de trovar do Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa. Edição de Giuseppe Tavani. Lisboa: Colibri, 1999.

DUBY, G. O modelo cortês, In: _____. *História das Mulheres: a Idade Média*. Lisboa: Afrontamento, 1989. p. 331-51

LAPA, M. Rodrigues. *Lições de literatura portuguesa: época medieval*. 10. ed. rev. Coimbra: Coimbra, 1981.

MALEVAL, Maria do Amparo Tavares (Org.). *Estudos galegos*. Niterói, Universidade Federal Fluminense/Núcleo de Estudos Galegos, 1996. p. 99-112

MONGELLI, Lênia Márcia de Medeiros; MALEVAL, Maria do Amparo Tavares; VIEIRA, Yara Frateschi. *Vozes do Trovadorismo galego-português*. Cotia: Íbis, 1995.

MONTEAGUDO, Henrique. *Ayras Nunez, Afonso O Sabio e a Cantigas de Santa Maria*. Disponível em: <https://publicacionsperiodicas.academia.gal/index.php/BRAG/article/view/813/828>. Acesso: 31 mar. 2024.

MUNIZ, M.R.C. Airas Nunes. In: *Fremosos cantares: antologia da lírica medieval galego-portuguesa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SILVA, Ivo Falcão da. *Revista Inventário*, 11. ed., Jul.-Dez. 2012. Disponível em: www.inventario.ufba.br.

TAVANI, Giuseppe; LANCIANI, Giulia (Org. e Coord.). *Dicionário da literatura medieval galega e portuguesa*. Trad. de José Colaço Barreiros e Artur Guerra. Lisboa, Caminho, 1993.

_____. *A poesía de Airas Nunez*. Galícia: Galaxia: 1992.

_____. *Trovadores e jograis*: introdução à poesia medieval galego-portuguesa. Lisboa: Caminho, 2002. Cap. III, 1: A estrutura da cantiga, p. 131-46; Cap. III, 2: Isomorfismo e congruências intertextuais, p. 146-57.

Outra fonte:

PORTAL GALEGO DA LÍNGUA. Disponível em: http://www.agal-gz.org/modules.php?name=Biblio&rub=mostra_libro&id_livre=5. Acesso: 01 abr. 2011.

ALAGOINHAS E SUAS PRAÇAS: TOPÔNIMOS REVELANDO HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

Edileuza Moura Cândido da Silva (UNEB)
mouradasilva29@gmail.com

Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB)
celinabbade@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, propomos um recorte da tese de doutoramento em desenvolvimento na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Programa de Pós- Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), sobre os logradouros urbanos (praças públicas) da cidade de Alagoinhas-BA. O *corpus* em análise é composto por 10 axiotopônimos (nomes próprios de pessoas acompanhados de títulos e patentes) que nomeiam praças da cidade, de um quantitativo referente a 44 praças dessa localidade. O objetivo é investigar a importância destes homenageados para a história e memória do local. Embasada nos princípios teóricos metodológicos dos estudos de Dick (1990a; 1990b) e Faria (2017), os dados concernentes aos axiotopônimos pesquisados foram reunidos em fichas toponímicas, segundo o modelo classificatório de Dick (1990; 1992). A análise dos dados diz respeito à motivação toponímica e à estrutura formal dos topônimos. Este estudo está vinculado ao projeto Atlas Toponímico da Bahia (ATOBAB), que tem como propósito inventariar os topônimos que abrangem os municípios baianos. O *corpus* foi selecionado e constituído com base na Lei Municipal nº 2.484/2019, de 3 de setembro de 2019, que rege a designação de espaços públicos da cidade.

Palavras-chave:

Alagoinhas. Praças. Toponímia.

ABSTRACT

In this article, we present an excerpt from the doctoral thesis being developed at the State University of Bahia (UNEB), in the Postgraduate Program in Language Studies (PPGEL), on urban places (public squares) in the city of Alagoinhas-BA. The corpus under analysis is made up of 10 axiotoponyms (proper names of people accompanied by titles and ranks) that name squares in the city, out of a total of 44 squares in the area. The aim is to investigate the importance of these namesakes for the history and memory of the place. Based on the theoretical methodological principles of the studies by Dick (1990a; 1990b) and Faria (2017), the data concerning the axiotoponyms researched are gathered in toponymic records, according to Dick's classification model (1990; 1992). The data analysis concerns the toponymic motivation and the formal structure of the toponyms. This study is linked to the Toponymic Atlas of Bahia (ATOBAB) project, which aims to inventory the toponyms that cover the municipalities of Bahia. The corpus was selected and constituted based on Municipal Law N. 2.484/2019, of September 3, 2019, which governs the designation of public spaces in the city.

Keywords:

Alagoinhas. Squares. Toponymy.

1. Introdução

O ato de nomear os espaços surgiu da necessidade do homem de demarcar o território e registrar a sua marca no lugar onde vive, exigindo a identificação destes à medida em que são ocupados. Ao classificar os topônimos de uma cidade, região ou estado, mostra-se a importância das pesquisas toponímicas para a preservação da língua, da história e da cultura de uma comunidade, pois, tais estudos permitem o conhecimento da relação entre o homem e o espaço no qual está inserido.

A disciplina linguística encarregada do estudo dos nomes próprios de lugares é a Toponímia, uma subárea da Onomástica que, por meio da análise linguística e motivacional dos nomes atribuídos aos lugares, permite a recuperação de aspectos sócio-históricos, geográficos e culturais das mudanças relacionadas às migrações e colonizações. Além disso, pode revelar fatores ligados à crença, história e cultura dos grupos populacionais. Sobre os estudos toponímicos, Dick (1990) ressalta:

[...] a Toponímia reserva-se o direito de se apresentar como a crônica de uma comunidade, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras. Assim é que os elementos mais diferenciadores da mentalidade do homem, em sua época e em seu tempo, em face das condições ambientais de vida, que condicionam a sua percepção do mundo, estão representados nos nomes de lugares, senão todos, pelo menos os mais flagrantemente. (DICK 1990a, p. 119)

Os estudos sobre toponímia no Brasil demonstram a presença de ideologias. Segundo Dick (1990), a motivação toponímica está inevitavelmente associada à história do país, assim como, os nomes evidenciam sucessivas ideologias: a preocupação descritiva dos axiotopônimos, mostrando a relevância da identificação de um local. Conforme assinala Andrade, “o topônimo não é algo estranho ou alheio ao contexto ambiental, histórico-político e cultural da comunidade. Ao contrário, reflete e refrata de perto a própria essência do ser social, caracterizado pela substância de conteúdo” (ANDRADE, 2010, p. 213).

A partir da definição utilizada por Santos (2007), “praça” é definida como um cenário de festas, passeios, reuniões, comércio, permanência, encontros, desencontros, descanso e convulsões sociais. É obra do homem no arco do tempo que transcende o próprio registro vivo a perpetuar na história relatando modismos e estilos de cada época.

A palavra praça provém do latim *platea*, e do grego *platys*. Resume o sentido da *ágora* grega e do *forum* romano, o espaço do público e da reunião. As praças destacam-se como espaços livres urbanos, destinados ao lazer e ao convívio da população, constituindo em alternativa para agregar qualidade ao ambiente construído e a vida da população. É um espaço livre, público, cuja principal função é o lazer, podendo não ser uma área verde quando não tem vegetação e encontra-se impermeabilizada (Cf. LOBODA; ANGELIS, 2005).

Conforme Pivetta & Filho (2002), os benefícios da arborização urbana estão relacionados à qualidade de seu planejamento. Nesse sentido, é importante registrar que as primeiras praças não possuíam vegetação e sua função primordial era o comércio e as relações de compra, de venda e de troca de informações. Porém, depois do advento da industrialização, as praças passaram a obter vegetação e outras funções: estética psicológica e ambiental, conforme Gonçalves (2010). Assim, os aglomerados como a praça, a rua, a avenida, a vila e outros, podem ser considerados como um dos mais importantes espaços públicos urbanos na história da cidade, do estado, do país.

Acreditando na relevância deste trabalho para a toponímia urbana alagoanense, selecionamos para análise, 10 praças que correspondem aos axiotopônimos, das 44 praças existentes na cidade. O *corpus* constituído foi selecionado com base

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

na Lei Municipal 2.484/2019, de 3 de setembro de 2019, que rege a designação de espaços públicos de Alagoinhas e teve como objetivo avaliar, por meio do estudo da linguagem, as ideologias do nomeador no ato de dar nomes a esses logradouros e, ao mesmo tempo, perceber de que forma contribuíram para memória e identidade deste lugar.

Sendo assim, o presente artigo constitui-se do estudo das 10 praças urbanas alagoanhenses que recebem como motivação nomes de pessoas e seus respectivos títulos, ou seja, os axiotopônimos, os quais, conforme Dick (1996, p. 12), são também veículos ideológicos. E, quando a nomeação deixa de contemplar aspectos importantes, como os geográficos, históricos e culturais, compreende-se que por si só os motivadores da nomeação revelam a intenção do nomeador. Desse modo, pode-se dizer que o topônimo é um texto, um reservatório do lugar de fala e das variadas relações de poder que entrelaçam e se sustentam no momento do pensamento.

Desta forma, este texto aborda a valorização dos nomes de pessoas a partir de suas titularidades, através de reflexões acerca da toponímia e, principalmente, da classificação antroponímica. Serão adotados os princípios teórico-metodológicos da Toponímia e das disciplinas afins, com ênfase no modelo de classificação taxonômica de Dick (1990; 1992), no qual a autora propõe que os topônimos possam ser classificados, considerando 27 taxes, divididas em dois grupos: 11 de natureza física e 16 de natureza antropocultural.

Dito isto, os designativos de lugares podem ser considerados como mais um elemento para a reconstituição do passado e compreensão do presente. Além disso, sabemos que “estudar o léxico de uma língua é abrir possibilidades de conhecer a história social do povo que a utiliza” (ABBADE, 2011, p. 1332). Logo, transitar pelos caminhos urbanos através dos topônimos de seus logradouros, é reconhecer que, ao registrar os contatos linguísticos e culturais entre os povos, constituímos testemunhos da história e da cultura de sua gente que, como as marcas de sua identidade, precisam ser conservadas.

Nessa perspectiva, o léxico da língua em uso, ultrapassa o próprio ato da nomeação, em razão de revelar traços da cultura e de valores regionais de uma sociedade, reconstruindo a história e costumes de grupos humanos os quais estão inseridos.

2. *Sobre a pesquisa*

Em algumas cidades, os espaços públicos chegam a ocupar 40% do tecido urbano. Considera-se este tipo de espaço: ruas, avenidas, vielas, boulevards, largos, praças, jardins, parques, passeios, esplanadas, cais, pontes, praias, mares, rios, margens e canais, caracterizados como lugares abertos e acessíveis a toda população (Menezes, 2013). Desse modo, estudar a nomeação dos logradouros públicos da cidade de Alagoinhas-BA, tem como propósito contribuir para o crescimento e memória do município.

Estudiosos como Faria & Seabra (2016) lembram que os logradouros também podem servir de fonte para os estudos toponímicos: “apesar de nem sempre ser tratada de maneira cuidadosa pelas autoridades locais a quem cabe essa tarefa, o batismo de logradouros constitui-se um importante registro histórico de uma cidade” (FARIA; SEABRA, 2016, p. 604).

Alagoinhas está inserida no Território de Identidade 18, Litoral Norte e Agreste Baiano, a 120 quilômetros da capital da Bahia, Salvador. A região onde o município está localizado, teve como seus primeiros habitantes os imigrantes portugueses. Seu povoamento se iniciou nos fins do século XVIII, quando um padre português fundou uma capela no território, e, então, começou a prosperar uma Vila, com feições de desenvolvimento econômico e social.

Em virtude da chegada de imigrantes portugueses e da passagem da estrada de Boiadas que dava acesso para o norte e o sertão, a cidade de Alagoinhas foi nomeada por Ruy Barbosa de “Pórtico de Ouro do Sertão Baiano”. Ao longo de sua história, recebeu diversas denominações como Freguesia da Água Fria, Freguesia de Santo Antônio das Lagoinhas e, posteriormente, Villa de Santo Antônio d’Alagoinhas, então desmembrada da Vila de Inhambupe, quando se tornou um município baiano, independente. A sua instalação oficial ocorreu em 02/06/1853.

Segundo registros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o distrito de Alagoinhas foi criado em 15 de outubro de 1816, pertencendo à Inhambupe até 16 de junho de 1852, ocasião em que se tornou sede municipal. Estudos feitos por Barros (1979), atestam que o nome Alagoinhas originou-se das águas, sejam as dos rios Sauípe, Catu, Subaúma, Quiricó, sejam as de lagoas, riachos e córregos existentes na região, especialmente na localidade conhecida como “Fonte dos Padres”, em Alagoinhas-Velha.

2.1. Sobre os dados

O *corpus* em estudo baseou-se na classificação taxonômica sugerida por Dick (1992, p. 31-4), que propôs a seguinte divisão: 11 taxas de natureza física e 16 taxas de natureza antropológica, somando um total de 27 taxas, motivadas a partir de referenciais da taxonomia do ambiente físico e taxonomia relacionada ao homem. No entanto, para este estudo, propomos uma reflexão de apenas uma taxa, que corresponde aos axiotopônimos, conforme já dito anteriormente.

Após coleta de dados, identificou-se a presença de 10 nomes de praças relativas aos títulos e dignidade que acompanham os nomes próprios individuais, localizados nos bairros da cidade de Alagoinhas. No quadro a seguir, apresenta-se a relação destes axiotopônimos:

Tabela 1: Categoria dos logradouros.

	Categoria de Logradouro	Topônimo	Axiotopônimo
1	Praças	Frei Leão Marota	Membro Religioso
2		Frei Galvão	Membro Religioso

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

3		Padre Alfredo	Membro Religioso
4		Conselheiro Ruy Barbosa	Título Nobiliárquico
5		Profa Ozelina Costa	Profissão
6		Prof Victor Meyer	Profissão
7		Vereador José Libório	Político
8		Vereador Antônio Fernando Aranha	Político
9		Barão do Rio Branco	Título Nobiliárquico
10		Marquês de Abrantes	Título Nobiliárquico

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Segundo Barros (1979), vários logradouros foram contemplados com titularidades, como se percebe na presença dos axiotopônimos na nomeação das ruas, travessas, praças e avenidas de Alagoinhas.

Algumas considerações sobre os antropotopônimos-axiotopônimos, possuem títulos bem peculiares, enquanto outros, correspondem à memória e à ideologia do denominador no ato de nomear: títulos profissionais, membros religiosos, políticos e nobreza, conforme se observa na história e geografia na formação do município.

Para análise destes dados, adaptamos a ficha toponímica do ATOBAH (2014), a qual utilizamos nos trabalhos, de acordo com a proposta de pesquisa.

Figura 1: Ficha toponímica do ATOBAH.

ATOBAH - Atlas Toponímico da Bahia	
TOPÔNIMO:	TAXONOMIA:
MUNICÍPIO:	
NATUREZA DO TOPÔNIMO:	
LOCALIZAÇÃO:	
ORIGEM:	
ESTRUTURA MORFOLÓGICA:	
MOTIVAÇÃO:	
HISTÓRICO:	
INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS:	
CONTEXTO:	
FONTE:	
COORDENADOR DO ATOBAH:	
PESQUISADOR:	
REVISOR:	
COLETA DE DADOS:	

Fonte: Abbade (2014).

Pontua-se aqui que a ficha adaptada para este trabalho é composta dos seguintes dados: BAIRRO - registra a localização do logradouro; TOPÔNIMO – identifica-se o nome do lugar, ou seja, os acidentes humanos levantados; TITULARIDADE – inserimos o título do topônimo apresentado; TAXONOMIA – registra-se a classificação taxonômica, seguindo o modelo teórico-metodológico proposto por Dick (1990, 1992), aspectos sociais, históricos e culturais. LOGRADOURO – a categoria do logradouro: praça, travessa, rua, avenida dentre outros; PLACA - imagem da placa encontrada *in loco*, observando se divergem o nome do logradouro no mapa e na placa. INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS - apresentam-se informa-

ções acerca da história e de outros aspectos do topônimo presentes na obra estudada e em notas ao final do campo de outras fontes pesquisadas, especialmente aquelas que justificam a classificação toponímica indicada; **CONTEXTOS ORAIS E ESCRITOS** – informações coletadas por moradores locais que residem na cidade há mais de 50 anos morando no local ou informações de fontes escritas pessoais; **IMAGEM DO HOMENAGEADO** – foto que represente a figura do homenageado; **FONTE**: informa as referências onde foram feitas as pesquisas das informações elencadas nas fichas e dispostas no campo Informações Enciclopédicas.

Os dados das fichas, nos subsidiaram a elaborar 10 verbetes com a pesquisa realizada, a partir da seguinte estrutura:

TOPÔNIMO (Bairro). Titularidade. Logradouro. Informações enciclopédicas. Contextos Oraís e Escritos.

A seguir apresentamos, com base nas fichas elaboradas, o axiotopônimos encontrados que designam as praças da cidade de Alagoinhas.

3. *Os axiotopônimos nas praças de Alagoinhas*

FREI LEÃO MAROTTA (Alagoinhas Velha). Membro Religioso. Praça. Frei Leão, nasceu na cidade de Marota, Itália, em 2 de julho de 1914. No batismo, recebeu o nome de Sinebaldo Ricci. Entrou no seminário Capuchinho de Pêsaro (Itália) em 1923. Em 3 de julho de 1929, recebeu o nome de Frei Leão Marotta. Terminado os estudos e ordenado sacerdote, veio para o Brasil em 1938, residindo no convento da Piedade em Salvador-BA. Foi assistente de Custódia Bahia/Sergipe de 1946 a 1948, depois transferido para ser vigário da comunidade Paróquia Santo Antônio em Alagoinhas (1952–1962). Volta para Salvador de 1963 até 1965, no convento da Piedade. Transferido para Esplanada, exerce duas funções: Pároco e diretor agrícola (1966 a 1968). E, finalmente, é transferido para a ordem Franciscana Secular, onde permaneceu pelo resto de sua vida, na cidade de Alagoinhas (1969–1987). Moradores da cidade há 56 anos, os senhores Eduardo Calmon e Dalva Calmon, relatam com muita alegria e satisfação, momentos vividos com o frei Leão, como ficou conhecido por toda comunidade e cidades vizinhas.

FREI GALVÃO (Santa Terezinha). Membro Religioso. Praça. Conhecido como Frei Galvão ou São Frei Galvão, foi um frade brasileiro. Uma das figuras religiosas mais conhecidas do país, famoso por seus poderes de cura, Galvão foi canonizado pelo Papa Bento XVI em 11 de maio de 2007. Nasceu em 13 de maio e 1739 em Guaratinguetá (São Paulo). Foi o primeiro santo brasileiro, conhecido como o padroeiro dos construtores civis, dos arquitetos, dos engenheiros, dos pedreiros e dos pintores, tendo seu dia celebrado anualmente em 25 de outubro. As pílulas de Frei Galvão são entregues gratuitamente todos os dias da semana no seu santuário em Guaratinguetá (São Paulo).

PADRE ALFREDO (Centro). Membro Religioso. Praça. O padre Alfredo foi pároco da catedral Santo Antônio fundada em 1816, pelos jesuítas, assumiu a catedral no início até metade do século passado, padre Alfredo o qual deu o nome a

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

praça em que está localizada a catedral. Posteriormente, foi denominada como Paróquia Catedral de Santo Antônio. A Paróquia até o ano de 2002 contou com 45 comunidades Eclesiais de base, 22 na zona rural e 23 na zona urbana. Atualmente com 23 comunidades entre urbanas e rurais. É também conhecida como igreja Matriz de Santo Antônio, padroeiro da cidade, comemorado no dia 13 de junho.

CONSELHEIRO RUY BARBOSA DE OLIVEIRA (Centro) Título Nobiliárquico. Praça. Filho de João José Barbosa de Oliveira e Maria Adélia Barbosa de Oliveira. Ingressou na faculdade de Direito de Recife em 1866. Dois anos depois transferiu-se para São Paulo com seu colega Castro Alves. Em 1870, graduou-se em Direito e retornou à Bahia. Em 1872, iniciou-se no jornalismo, colaborando no Diário da Bahia. Criou a 1ª Bandeira Republicana, usada entre 15 e 19 de novembro de 1889. Em 1878, foi eleito deputado pela Assembleia da Corte. Em 1881, promoveu a reforma geral do ensino. Foi ministro da fazenda, entre 1889 e 1891. A imprensa internacional destacou-o como um brilhante jurista. As autoridades nomearam a principal praça da cidade com seu nome em agradecimento aos serviços prestados à sociedade alagoinhense.

PROFESSORA OZELINA COSTA. (Santa Izabel). Profissão. Praça. Não encontrado. Não encontrado.

PROFESSOR VICTOR MEYER (Centro). Profissão. Praça. Victor Augusto Meyer Nascimento, mais conhecido na militância política e no mundo acadêmico como Victor Meyer, nasceu em Salvador em 16 de julho de 1948. Passou sua infância e adolescência em Alagoinhas, indo para Salvador em 1964 cursar o 2º grau no Colégio Central em Salvador. Foi militante estudantil, e, em 1968, entrou para a Organização Esquerda. Foi eleito presidente do Diretório Acadêmico e outras atividades políticas. Faleceu em 17 de abril de 2001 em Salvador. Acredita-se que a nomeação na praça da cidade deva-se a sua coragem e luta pelas questões sociais guardadas como um bom e orgulhoso filho da Terra para os cidadãos alagoinhenses.

VEREADOR JOSÉ RIBEIRO LIBÓRIO (Riacho do Mel). Cargo Político. Praça. José Ribeiro Libório, um dos poucos políticos a ter, entre os anos de 1977 e 1993, mandatos eletivos por três cidades diferentes: Santo Amaro, Teodoro Sampaio e Alagoinhas. Atuou como presidente da Casa por dois períodos. Considerado um dos grandes expoentes da política alagoinhense, um verdadeiro bairrista, homenagem feita em agradecimento aos serviços prestados. Casado com Cecília de Azevedo Libório, faleceu aos 91 anos em 15 de julho de 2015.

VEREADOR ANTÔNIO FERNANDO XAVIER DOS SANTOS (Centro). Político. Praça. Conhecido como Fernando Aranha, foi subsecretário de governo do município e presidente regional do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Nascido em Alagoinhas em 18 de maio de 1951, era casado com Cleide Lobo dos Santos e pai de 3 filhos. Vereador da cidade de Alagoinhas entre 1982 e 1988, foi diretor do Centro de Educação Profissional de Alagoinhas e, em Salvador, foi diretor de serviços públicos da prefeita Lídice da Mata. Conforme um morador local, Eduardo Calmon (89 anos), “Quem nessa cidade nunca ouviu falar, de Aranha, como era conhecido? Homem de coração bom, que ajudava a todos que o procurava”. Faleceu em 25 de maio de 2015, deixando seu legado para os cidadãos alagoinhenses.

BARÃO DO RIO BRANCO (Centro). Nobiliárquico. Praça. José Maria da Silva Paranhos Júnior, o Barão do Rio Branco, nasceu em 20 de abril de 1845, no Rio de Janeiro. Em sua vida pública, assumiu as profissões de advogado, diplomata, geógrafo, professor, jornalista, historiador e ministro das Relações Exteriores do Brasil. Em 1876, foi nomeado cônsul em Liverpool, cidade portuária inglesa por onde passava a maior parte dos produtos de exportação brasileiros. Em 1884, representou o Brasil na Exposição Universal de São Petersburgo com o intuito de promover o café brasileiro. O título de Barão do Rio Branco, em 1888, foi em virtude da assinatura da Lei Áurea. Em 1898, defendeu os assuntos diplomáticos referentes à fronteira do Amapá junto com o governo francês; a sentença favorável foi dada ao Brasil em 1900. Faleceu em 10 de fevereiro de 1912. Alagoinhas, por ser um município que servia de eixo ferroviário para outros locais, pode também ter usurpado desses favores políticos.

MARQUÊS DE ABRANTES (Alagoinhas-Velha). Nobiliárquico. Praça. Político baiano, nascido em Santo Amaro, Bahia, no dia 23 de outubro em 1796. Recebeu o cognome de “Estadista de Dois Impérios” por sua atenção no Brasil e em Portugal. Recebeu diversos títulos de nobreza, foi membro do Instituto Histórico e Geográfico e presidente da Imperial Academia de Música. Entre os anos de 1822 e 1823, presidiu o conselho interino do governo da Bahia. Em 1827, foi eleito deputado constituinte, foi ministro da fazenda e deputado geral pela Bahia, ocupando os mandatos entre 1826 e 1841, tais cargos justificam a escolha das nomeações de vários logradouros.

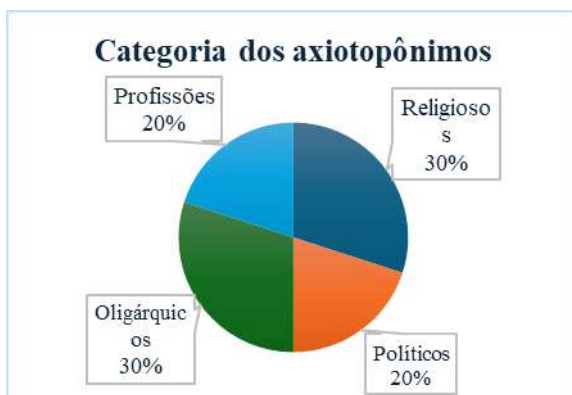
4. Análise de dados

De acordo com Dick (1990), existem topônimos das mais variadas origens e procedências, pois a nomeação pode ser motivada por questões internas e externas, e as características do local pesquisado podem revelar traços, através dos topônimos, jamais imagináveis, sejam eles de ordem física ou sociocultural.

Após catalogar e analisar os topônimos, notamos a presença de 10 homenageados com titularidades, sendo nove do gênero masculino e uma homenageada do gênero feminino. Esse resultado nos leva a crer que, em alguns aspectos, o prestígio social dos indivíduos, está vinculado ao gênero, ou seja, as mulheres permanecem segundo comprovação dos dados, sendo sutilmente hostilizadas e inferiorizadas.

De maneira geral, percebemos que os axiotopônimos das praças de Alagoinhas-BA são formados pelos seguintes títulos: Conselheiro, Barão, Marquês, Frei, Padre, Professor, Professora, Vereador. Estas qualificações referenciam figuras que apresentaram feitos no país, no estado ou até mesmo na cidade, conforme gráfico abaixo:

Figura 2: Gráfico de categoria dos axiotopônimos.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como nos mostra a representação gráfica da figura 2, relativa à distribuição dos 10 axiotopônimos contabilizados, 30% representam títulos oligárquicos, 30% profissões, 20% membros religiosos e 20% políticos. Além disso, conforme estudos, verificou-se que os axiotopônimos referem-se, em sua maioria, a pessoas que viveram na cidade e muitos se tornaram cidadãos alagoanhenses por reconhecimento do poder público.

De acordo com Dick (1990, p.178.), os “antropotopônimos se referem, com exclusividade, à distinção dos indivíduos entre si, no conjunto dos agrupamentos sociais”. Quando esses sujeitos possuem seus nomes gravados nos topônimos urbanos, são lembrados e se perpetuam durante muito tempo ou até mesmo para sempre na vida daquela sociedade, possibilitando às gerações conhecerem essas pessoas, mesmo que não saibam por que mereceram tais homenagens, dando nomes aos logradouros de uma localidade.

Assim, as denominações se constroem e se reconstroem por meio dos povos e do meio social num processo de construção e de transformação, guardando a memória cultural, histórica e ideológica dos indivíduos das gerações passadas de uma localidade, refletindo esses valores para a atual sociedade. Dessa forma, a história e a origem dos nomes dos logradouros podem indicar valores ideológicos da comunidade em que se insere.

5. Considerações finais

Conforme dissemos, essa pesquisa faz parte de um recorte da tese de doutoramento em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação de Estudo de Linguagens do PPGEL/UNEB. Após ter construído o banco de dados com os nomes dos axiotopônimos e realizado uma análise parcial taxonômica com os nomes desses logradouros, segundo o modelo proposto por Dick (1990a; 1990b), Faria (2017) e outros teóricos, percebemos que a taxa dos axiotopônimos por titularidades oligárquica, representa significativa maioria, ficando de igual posição com os membros

religiosos, refletindo aí a contribuição desses nobres e religiosos na origem e formação dessa cidade se sobrepondo aos nomes próprios de pessoas comuns e profissionais da saúde, educação e política. Observa-se também que a taxa da categoria dos axiotopônimos masculinos é superior à taxa da categoria feminina e isso comprova que os nomes femininos nunca receberam similar importância.

Nomear logradouros que tiveram ou fizeram parte da história e memória dos contrerrâneos ou contemporâneos naquela época elevava os valores de prestígios para a cidade. De maneira geral, percebemos que os axiotopônimos são formados por indivíduos que exerceram títulos oligárquicos, profissões comuns, membros religiosos e cargos políticos. A homenagem a essas pessoas por meio da nomeação dos espaços públicos, indica o intuito de valorizá-las e preservar sua memória.

Nosso objetivo agora é aprofundar o nosso espírito de investigador para que, num futuro bem próximo, possamos resolver questões toponímicas presentes no universo investigado, ou seja, a toponímia urbana da cidade de Alagoinhas com seus 44 bairros. Nesse artigo, fizemos um recorte dessa investigação, apresentando como amostragem a microtoponímia das praças dos bairros da cidade de Alagoinhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A Lexicologia e a Teoria dos Campos Lexicais. *Cadernos do CNLF*. v. XV, n. 5, t. 2, p. 1332-43. Rio de Janeiro: CEFEL, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/105.pdf. Acesso em: 20 março. 2024.

_____. ATOBAH: proposta de elaboração do atlas toponímico da Bahia. *Caletros-cópio*. v. 4, n. Especial. p. 576-88. II DIVERMINAS, 2016. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_244.pdf. Acesso em: 14 março. 2024.

AGUILERA, V. de A. Taxionomia de Topônimos. In: ANDRADE, K. *dos S. Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins*: Atito. Goiânia, Goiás: PUC, 2010.

BARROS, Salomão. *Vultos e Feitos do Município de Alagoinhas*. Salvador: Artes Gráficas, 1979.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e Antroponímia no Brasil: Coletânea de Estudos*. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1992.

_____. *A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Edições Arquivo do Estado, 1990a.

_____. *Toponímia e Antroponímia no Brasil: Coletânea de Estudos*. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1990b.

FARIA, Glauçiane da Conceição dos Santos. *Tradição e memória: um estudo antroponímico dos nomes de logradouros da cidade de Ponte Nova – Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Universidade Federal de Minas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística Teórica e Descritiva. Belo Horizonte-MG, 2017. 686p.

_____; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa; Toponímia Urbana: Nomes de ruas da cidade mineira de Ponte Nova. II Diverminas (II Encontro sobre a Diversidade Linguística de Minas Gerais). *Caletroscópio*, v. 4, n. Especial. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/caletroscopio/article/view/3683>. Acesso em: maio 2020.

GONÇALVES, W. *Urbana Paisagem 3: Palestras e Conferências – 2008/2009*. Viçosa: o autor, 2010.

LOBODA, C. R.; ANGELIS, B. L. D. de. Áreas verdes públicas urbanas: conceitos, usos e funções. *Ambiencia*, v. 1 n. 1 p. 125-39, Guarapuava-PR, jan./jun. 2005.

MENEZES, F. M. *Projeto Urbano e Criação de Espaços Públicos: Cidade Pedra Branca na Grande Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade) – Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-Graduação em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade, Florianópolis-SC, 2013. 210 p.

PIVETTA, K. F. L.; FILHO, D. F. da S. *Boletim Acadêmico/Série Arborização Urbana*. UNESP/FCAV/FUNEP Jaboticabal-SP. 2002.

SANTOS, L. I. R. *Proposta de um modelo Conceitual-teórico para a manutenção de Praças públicas nomunicípio de Vitória-ES: estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Tecnológico. 2007. 110f.

SEABRA, M. C. T. C. de. *A formação e a Fixação da Língua Portuguesa em Minas Gerais: a Toponímia da Região do Carmo*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, 2004. 368p.

SILVA, E. M. C. da. *A Toponímia Rural na Construção Cultural e Histórica de Alagoinhas*. Salvador. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens-PPGEL, Campus I, Salvador-BA, 2020. 200p. Disponível em: <http://diocesedealagoinhas.com.br/paroquias/paroquia-catedral-desanto-antonio-1816/>. Acesso em: abril 2024.

Outra fonte:

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022, Alagoinhas-BA. Disponível em: <http://www.https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/alagoinhas/historico>. Acesso em: 10 março. 2024. Disponível em: <https://www.cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 08 out. 2024.

ANÁLISE FRASEOLÓGICA DAS SIGLAS EM PUBLICAÇÕES NO *INSTAGRAM*

Carla Maria França do Nascimento (UNEB)

c_carlafrancan@hotmail.com

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)

conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

Na presente comunicação, empreenderemos uma análise fraseológica das siglas ou acrônimos sob um critério pragmático, observando que essas siglas nomeiam e norteiam os estilos e a composição de postagens no Instagram. Para tanto, selecionamos quatro lexias complexas, isto é, as siglas ASMR, OMG, POV e TBT, de ocorrência vigente e frequente em perfis públicos na rede Instagram. A análise parte da teoria dos atos perlocucionários, oriunda dos Atos de fala, de Austin (1962), e considera sigla como uma lexia, assim como a concebe a fraseologia (POTTIER, 1974). Encontra-se embasada no trabalho de Emin Yaş (2021), para quem siglas são grupos de palavras ou frases/expressões de uso comum e frequente tanto na modalidade escrita quanto na falada. Toda e qualquer esfera da sociedade se serve delas, especialmente, no mundo contemporâneo com o desenvolvimento científico. Na era da comunicação em meio digital, as siglas são muito produtivas nas diferentes redes de comunicação social, criadas e difundidas pelos seus jovens usuários.

Palavras-chave:

Fraseologia. Siglas. Atos de Fala.

ABSTRACT

In this communication, we will do a phraseological analysis of acronyms under a pragmatic view, observing that these acronyms name and guide the styles and composition of posts on Instagram. To do so, we selected four complex lexias, i.e., the acronyms ASMR, OMG, POV and TBT, of current and frequent occurrence in public profiles on the Instagram network. The analysis starts from the theory of perlocutionary acts, derived from the Speech Acts of Austin (1962), and considers acronym as a lexia, as well as conceives the phraseology (POTTIER, 1974). It is based on the work of Emin Yaş (2021). According to Yaş (2021), acronyms are groups of words or phrases/expressions of common and frequent use in both written and spoken. Every sphere of society uses them, especially in the contemporary world with scientific development. In the age of digital communication, acronyms are very productive on the different media networks, created and disseminated by the young users.

Keywords:

Acronyms. Phraseology. Speech Acts.

1. Introdução

O *Instagram*, aplicativo gratuito de compartilhamento de imagens e vídeos, permite que o usuário possa tirar fotos, gravar vídeos, aplicar filtros e compartilhar conteúdo com os seguidores. Assim como em outras redes sociais, é possível curtir, comentar e marcar pessoas nas publicações. Observamos que, independentemente da língua seja inglesa seja portuguesa, os usuários costumam utilizar siglas. A utilização desse recurso linguístico deve ter uma força perlocucionária muito singular nas postagens publicadas no Brasil.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

No presente texto, objetivamos analisar a relação entre o fenômeno das siglas e sua força perlocucionária, quando ocorrem em perfis públicos do Instagram. Para constituição do *corpus* de análise, foram selecionadas quatro siglas (ASMR – Autonomous Sensory Meridian Response –, OMG – Oh, my God! –, POV – point of view – e TBT – Throwback Thursday) que “denominam” produções de vídeo e fotos em diferentes perfis do referido aplicativo, que, embora não sejam de ocorrência obrigatória, aparecem em grande quantidade na rede social em que Instagram e nos perfis de diferentes usuários.

A relevância desse estudo está em colocar os estudos lexicais na atualidade dos eventos da linguagem, considerando fatos de língua existentes nos ecossistemas digitais. Entende-se como “ecossistemas digitais”, a rede de relações entre homem, hardwares, algoritmos e sistemas em colaboração entre si. Esse conceito, tomado de empréstimo das áreas de conhecimento relacionadas à tecnologia da informação, carrega o mesmo sentido do termo “ecossistema biológico” utilizado nas ciências naturais, especialmente biologia: ‘cada ator tem sua importância e uma função dentro do sistema para garantir a sobrevivência do outro (PAVEAU, 2021).

2. *Siglas, um pequeno objeto – diferentes perspectivas de estudo*

As siglas são palavras curtas, normalmente formadas pelas letras iniciais de outras palavras como, por exemplo, DAE, que é formada pela primeira letra de cada uma das seguintes palavras “Documento de Arrecadação Estadual”.

Na língua portuguesa, não há um padrão único na formação de siglas e, sim, variados padrões. Contudo, pode-se perceber dois tipos. O primeiro, o acrônimo, formado por sequência de letras consoantes e letras vogais tal qual o padrão silábico da língua portuguesa, permitindo, dessa forma, a pronúncia pela acomodação na vogal. Nesse caso, cria-se uma palavra, haja vista a sua pronúncia seguir o padrão silábico e melódico próprio da língua portuguesa. O segundo, a sigla, segue o padrão alfabético em que a sequência de letras consoantes é pronunciada letra a letra. Yaş (2021, p. 1157, tradução nossa) define de sigla como “(...) palavras curtas ou grupos de letras sem sentido constituídos a partir das letras iniciais de frases ou grupos de palavras”. Segundo esse autor, as siglas são termos técnicos e existem em quase todas as línguas e são muito produtivas no processo de formação de novas palavras:

É um termo técnico para utilidade que existe em quase todos os idiomas. Essas formações de letras são fáceis e econômicas em termos de esforço, uso eficaz do tempo, articulação e memorização simples, etc. Portanto, siglas são muito produtivas para formações de palavras. (YAŞ, 2021, p. 1157, tradução nossa)

Abreu (2009), em sua tese de doutorado, ao inventariar como as gramáticas da língua portuguesa abordam as siglas, chegou à seguinte conclusão:

As obras consultadas já revelam que o tema é complexo. Isso porque as siglas surgem: (a) ora como palavras primitivas, como Cunha (1972, 1980); ora como um tipo especial de composição, como em Alves (1990); (b) ora como morfologia improdutiva, em Aronoff & Anshen, (1998); ora como fora da morfologia, como em Boij (2007) ou Bauer

(2003). Originam-se na escrita e seguem padrões de formação diferentes dos padrões utilizados pela morfologia com base em radicais e afixos. (ABREU, 2009, p. 21)

Como podemos observar, ainda não há consenso quanto ao tema. Contudo, é importante destacar que, atualmente, as siglas têm sido estudadas pela perspectiva da Morfologia e pela perspectiva da Fraseologia. Ressalte-se que tais estudos ainda se encontram muito incipientes.

Conforme o Prontuário da Língua Portuguesa, de Manuel dos Santos Alves (1984), a palavra *sigla* vem do latim *sigillum*, latim medieval “sigilo” que significa ‘selo’, ‘segredo’, ‘sagrado’. Naquele período, as siglas eram utilizadas em três situações: a) eram empregadas para esconder o nome dos pedreiros; b) taravam-se de traços produzidos pelos pedreiros nas edificações arquitetônicas construídas por eles e funcionavam como assinatura que identificava a corporação a qual pertenciam; c) poderiam ser cunhadas a letra inicial em manuscritos, medalhas e monumentos antigos.

Os registros maçônicos em construções e livros dão testemunho desse emprego durante o período medieval. Na figura 1, uma arte digital que ilustra algumas siglas de uso entre os maçons, traz exemplos de abreviações ou siglas surgidas por redução e apócope, assumidas pela maçonaria a partir do ano de 1.400, na Idade Média:

Figura 1: G:: D:: G:: A:: D:: U:: é uma sigla adaptada para o português e significa: À Glória do Grande Arquiteto do Universo.



Fonte: www.freemason.pt.

Na figura 1, temos: G:: D:: G:: A:: D:: U::. Trata-se de uma sigla empregada na maçonaria que foi adaptada para o português, cujo significado é ‘À Glória do Grande Arquiteto do Universo’.

Interessante dizer que o nome “maçonaria” vem do francês *le maçon*, que, traduzido para o português, quer dizer “pedreiro”. Pedreiros e, tempos depois, alfaiares, sapateiros, se organizavam em associações ou corporações. Em função das especificidades do ofício de cada um desses trabalhadores, era comum que eles viajassem mais do que outros profissionais. Eles eram requisitados para construir igrejas, castelos, prédios públicos, consequentemente, estando longe da terra natal e de seus familiares, sentiram necessidades de realizar encontros para falar de seus sentimentos, de suas técnicas de trabalho, dentre outros assuntos. Natural, portanto, que esses encontros nascessem agremiações e, por extensão, a necessidade de identificá-las, usando para tanto as letras iniciais do nome da associação de trabalhadores fundada.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Atualizada no uso corrente da língua, a sigla serve à redução de nomes de pessoas jurídicas (empresas, fundações, instituições e seus documentos e publicações, lojas e marcas etc.) ou mesmo de pessoas físicas (etiquetas de laboratórios de análise, listas etc.). É empregada na medicina, na referência a livros, revistas e outras produções bibliográficas, bem como na taxonomia de várias ciências e na linguagem coloquial.

2.1. *Lexicologia e Fraseologia*

Pottier (1974) define lexias como “elementos lexicais ou lexemas, unidades funcionais significativas de comportamento linguístico que se opõem ao morfema e à palavra e que assumem o papel central na distinção das partes do discurso” (POTTIER, 1974 *apud* SILVA, 2006, p. 11). Assim sendo, as lexias manifestam função denominativa para fenômenos da realidade, ocupam um “lugar” na consciência linguística e abrangem as unidades denominativas. Em função de tais características, Bernard Pottier (1974), propõe quatro categorias lexias: a) lexias simples; b) lexias compostas; c) lexias complexas e d) lexias textuais.

Pottier (1974) diz que a lexia simples são as palavras em seu sentido comum, tradicional (cadeira, correr). A lexia simples é constituída de apenas um radical ou lexema, podendo ser denominada monolexemática (Cf. SILVA, 2006, p. 11), assim como as palavras simples, primitivas e as palavras derivadas da Gramática Tradicional.

As lexias compostas são o resultado da integração semântica de duas ou mais lexias simples, separadas ou não por hífen (beija-flor, ultrassonografia, pontapé, aguardente). Quando possuem mais de um tema ou radical, as lexias compostas são denominadas de polilexemáticas (SILVA, 2006, p.12). As lexias compostas estão para as palavras compostas, seja por justaposição, seja por aglutinação, consoante a gramática tradicional.

Pottier (1974) diz que as lexias complexas são aquelas lexias simples que passaram por processo de lexicalização (corpo saudável, cachorro-quente). Para o lexicógrafo Aurélio Buarque Ferreira, são aquelas lexias constituídas de duas unidades, mas não-hifenizadas. As lexias complexas também são consideradas polilexemáticas, porque são constituídas de sequência lexemática (dois ou mais lexemas) que se fixam, em virtude do seu uso, em razão, sobretudo do discurso repetido, num processo de lexicalização semântica, adquirindo significado único, em graus diversos.

São citados como lexias complexas os seguintes exemplos: máquina de lavar, Imposto de Renda, Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira. Contudo, cabe observar que tais exemplos de lexias complexas são classificados como sendo fraseologia. Cabe ainda observar que as siglas (CPMF, FGTS, IBGE, por exemplo) fazem parte desse grupo, segundo Pottier (1974).

Charles Bally considera a fraseologia um desdobramento da Lexicologia, porque concebe os fraseologismos como detentores de particularidades diferentes

das palavras, isto é, das lexias. No entanto, Klare (1986) e Rodriguez (2004), em função do caráter denominativo próprio dos fraseologismos, defendem que a fraseologia deve continuar sendo uma subdisciplina da Lexicologia.

Contudo, tomando como base a definição proposta por Pottier (1974) para fraseologia que a insere em uma área mais ampla, na qual se encontra ancorado o estudo da descrição formal das combinações fixas de unidades lexicais compostas, complexas ou textuais. Na perspectiva de Pottier (1974), a fraseologia é o próprio conjunto de unidades léxicas fixas de uma língua, sendo essas unidades os signos linguísticos compostos, complexos e textuais. Tais signos linguísticos são o objeto de estudo da fraseologia.

2.2. Lexicologia e Pragmática

Armengaud (2006, p. 100) afirma que “a Teoria dos Atos de Fala é um estudo sistemático da relação entre os signos e seus intérpretes”. Em “How to Do Things with Words”, Austin (1962) propõe um método de análise de cunho filosófico para abordar o uso da linguagem. Uso esse entendido pelo autor como força de ação, possibilidade de realizar atos por meio das palavras. Assim, as formas linguísticas ou as relações que estabelecem entre si não importam tanto quanto o que está subjacente a elas, ou seja, os atos que os usuários realizam por meio destes signos. Trata-se de uma nova perspectiva de estudo da linguagem em que consiste em sistematizar o fazer por meio do discurso.

Na concepção de Austin (1962), a tarefa da filosofia da linguagem era elucidar as diferentes formas de uso da linguagem. Todavia, a Teoria dos Atos de fala desdobrou-se em duas direções que se afastaram e muito, segundo Filho (2006), daquela concepção inicial do seu autor. Uma delas deu lugar a uma análise formal da linguagem. A outra lida com conceitos como “performativo” e “força ilocucionária”, dentro dos Atos de fala.

Assim sendo, a proposta da pragmática para estudar a linguagem concebe o uso desta como forma de agir e de estender essa visão para toda a linguagem. Logo, o ato de fala é uma unidade básica de significação, o qual é constituído de três dimensões integradas, a saber: ato locucionário, ato ilocucionário e ato perlocucionário.

O ato locucionário abriga as palavras e sentenças tomadas em sua dimensão gramatical, possuindo sentido e referência conforme tradicionalmente considerados. O ato ilocucionário, núcleo do ato de fala, tem como ponto fundamental a força ilocucionária. Traz o ato performativo em si, pois, nele, uma palavra ou sentença, ao serem pronunciadas, realizam, instantaneamente ou simultaneamente, o evento e fato a que significam.

O ato perlocucionário foi tratado por Austin a partir das consequências do ato performativo que incidem sobre os sentimentos, pensamentos e ações dos ouvintes e dos falantes, dos interlocutores. O ato performativo pode ser realizado

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

com objetivo ou intenção de gerar essas consequências. sintetiza os três atos da seguinte forma:

Segundo Levinson (2007), o ato locucionário diz respeito à enunciação de uma sentença com sentido e referência determinados, ato ilocucionário é o ato de fazer uma declaração, oferta, promessa, por exemplo, ao enunciar uma sentença, em virtude da força convencional associada a ela. Já o ato perlocucionário é o ato de causar efeitos no público por meio da enunciação da sentença, sendo tais efeitos contingentes às circunstâncias da enunciação.

Austin (1962) apresenta as condições para que esses atos aconteçam: uma combinação de intenções do falante mais as convenções sociais em seus diferentes graus de formalidade. Para a “felicidade” ou “infelicidade” da tentativa de realização do ato de fala, a satisfação dessas condições é o critério. As intenções estão subordinadas às práticas sociais, pois são do âmbito subjetivo do falante e se originam das práticas sociais.

Do exposto sobre a abordagem pragmática da linguagem, permitiu-nos a levantar a hipóteses de que o ato perlocucionário está subjacente à formação das siglas e aos efeitos que a escolha e emprego delas possuem na composição das postagens do *Instagram*.

3. Análise fraseológica das siglas

Conforme afirmamos na introdução, nosso propósito neste texto é verificar como as noções da fraseologia e dos atos perlocucionários poderiam ser aplicadas às siglas. Para alcançar nossos objetivos, definimos como *corpus* de estudo quatro siglas recolhidas de postagens de ocorrência frequente realizada por usuários brasileiros do aplicativo Instagram, cujo perfil fosse público. Os perfis selecionados foram: Camila Pudim; Thiago Pantaleão; Filipe Barros; Wendy Dourado; Caio Castro; Sasha Meneghel; Theodoro; Nanarude; Manu Gavassi (com referência a Juliette) e Fala com a Mari.

A definição do quantitativo da amostra analisada foi definida a partir das ponderações sobre constituição de *corpus* apresentadas por Abreu (2009). Para esta pesquisadora, o mais relevante é a frequência de ocorrências de siglas em postagens de imagens fixas ou vídeos na rede social. Segundo Abreu (2009, p. 12), frequência não diz respeito apenas “(...) ao número de vezes em que aparece determinada sigla, mas também à quantidade de siglas que vemos hoje”.

Optamos pelo Instagram por ser uma rede de muito interesse dos brasileiros e por ser um ambiente do ciberespaço de convivência síncrona e assíncrona de autoria, de produção e de recepção. Além disso, os “discursos produzidos on-line possuem características linguísticas, nomeadamente morfográficas, lexicais, discursivas e semióticas em geral” (PAVEAU, 2021, p. 57).

Na análise do *corpus*, consideramos os posts do Instagram e alguns dados relacionáveis (PAVEAU, 2021) aos atos perlocucionários, a saber: a) a pronúncia das siglas em português por parte dos usuários; b) grafia das siglas (letras maiúsculas ou

letras maiúsculas ou mistas); c) discurso repetido – condições de produção ou contexto de uso e desdobramentos do uso; d) conceitos, comportamentos e discursos que circulam através das postagens e do significado das siglas em questão; e) grau de fixidez dessas siglas.

ASMR – do inglês *Autonomous Sensory Meridian Response*. Aparece nos posts analisados sempre em formato de vídeo. A sigla é colocada preferencialmente na legenda, mas, por vezes, aparece sobre o próprio post. Muitos usuários, ao produzirem um vídeo do tipo *ASMR*, preferem pronunciar a sigla no início do post e em voz sussurrante. No Brasil, costuma ser pronunciada conforme o som distintivo de cada letra em língua portuguesa, embora a extensão da sigla não tenha sido utilizada, nem lexicalizada anteriormente. É uma sigla percebida no domínio da medicina, sem registros em outros espaços. Trata-se de um conceito de extensão científica. Encontrado nas postagens apenas em letras maiúsculas.

Ao longo dos anos, a estimulação dos sentidos foi recurso utilizado para convencer alguém a fazer algo a eles relacionado. Por exemplo, a mãe que faz “aviãozinho” com a colher com papa e utiliza de sons que imitam o barulho do motor de um avião, ou ainda finge comer e, depois, leva-a a boca do filho. Trata-se de um exemplo primitivo. A mídia fez e faz uso desses estímulos sensoriais baseados em estudos neurológicos em um extenso número de estratégia de marketing em vários meios de comunicação. tal estratégia é usada também pela Marinha, Aeronáutica, Psicologia e Psiquiatria, a Educação, Medicina.

No ASMR digital, prevalecem os estímulos aos sentidos da visão e audição. No post de Camila Pudim, a ideia de inovar o tutorial do processo “demaquilante” através de um ASMR é demonstração de uma tendência (*trend*) em redes sociais como YouTube e Instagram. Um dos intuitos é ensinar como se tira uma base, outro ainda pode ser utilizado como recurso para provar que aquela maquiagem é real e, não, efeito virtual, ou ainda atrair as marcas de produtos demaquilantes, *laces* etc. Certamente, a força perlocucionária de um vídeo ASMR deve estar atrelada a algum desses intuitos, segundo sugere as reações que aparecem nos comentários escritos dos seus seguidores.

OMG – da interjeição do inglês “Oh, my God!” ou “Oh, my Gosh!” – é encontrada, majoritariamente, grafada em letras minúsculas, mas, por vezes, figuram ocorrências com todas as letras maiúsculas e com valor de interjeição. É mais presente nas legendas e comentários. Pode aparecer sobre a postagem.

A sigla é utilizada pelos leitores do post como reação de elogio, surpresa, susto, afeição ou admiração. Dessas reações, como em um “discurso repetido”, o uso demonstra que passaram a surgir posts nomeados por *OMG* (nomeada sobre a postagem). Aparece em postagens ou perfis inteiros de guloseimas da indústria alimentícia ou feitas por perfis públicos voltados à culinária ou entretenimento; notícias surpreendentes, posts voltados a animais “fofos”, vexatórios, celebrações, ou ainda de conteúdo “para adultos”. No post analisado, conota entusiasmo e ansiedade pela festa de aniversário que se aproxima e pelo(a) aniversariante.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

POV – da lexia complexa do inglês: “*point of view*” – é encontrada com todas as letras em minúsculas ou totalmente maiúsculas. Atualmente é usada independente do símbolo hashtag (#pov) que a ela era atrelado no início. Na produção do vídeo ou foto do tipo POV, está intrinsecamente ligado a perspectiva da câmera. Em sua origem, segundo páginas de usuários, nos Estados Unidos, a câmera mostra a perspectiva de quem filmava, representando o próprio olhar do produtor da imagem ou da releitura de imagem. Assim, caso deseje, quem produz o vídeo pode também apresentar o campo de visão do personagem principal em uma atividade qualquer.

Os desdobramentos posteriores, dentro e fora dos EUA, no uso comum da hashtag POV, têm relação com seu sentido literal: pode-se haver, na imagem, uma pessoa falando de um assunto qualquer sob o seu próprio ponto de vista. Neste caso, a *tag* costuma aparecer na legenda ou no próprio vídeo.

Uma força perlocucionária a esta sigla atribuída, segundo alguns usuários e analistas de dados, é a que POV é uma forma de os usuários evitarem o famoso “*hate*”: no início da adoção da tática, na tentativa de contornar reações negativas ao conteúdo produzido, quem aparece nas imagens ou as narra, antecipava-se dizendo “este é apenas meu ponto de vista”. A sigla veio poupar esses segundos de vídeo. Atualmente, a sigla é colocada sobre o vídeo em fontes legíveis, seguida de uma curta frase que explica o que trata – o ponto de vista –, mas pode vir também na legenda.

TBT, assim como POV, é uma lexia complexa que nasceu do uso de sua escrita estendida e funciona, hoje e preponderantemente na escrita, como uma gíria popular do inglês “*Throwback Thursday*”. Formada pelos processos de composição por justaposição, a palavra *Throwback* foi segmentada na sigla, tendo TB como se fossem oriundas de palavras isoladas, quando não são. Tal característica aponta para a não existência de padrão para a formação da sigla.

Segundo o site Wikipédia, o significado equivale a algo entre “quinta-feira do retorno” ou “quinta-feira da nostalgia”. Aparece escrita na legenda ou sobre o vídeo ou foto. Tornou-se popular na fala: “Vou postar um TBT”, Aquele TBT que você postou do show...”, por exemplo. Encontrada em sua grande maioria, com todas as letras em maiúsculas. “Postar” ou “publicar” um TBT é orientação comum dos *couches* de produção de conteúdo digital dos *influencers*. Segundo Rachel Agavino, postar fotos ou vídeos que tragam memórias da vida pessoal do perfil pode aproximar o dono do perfil do seu público e engajá-los em seus objetivos ou ainda atrair marcas. Essa é uma força perlocucionária, pode-se dizer, “ensinada” entre usuários. A força perlocucionária do TBT está, principalmente, em seu próprio significado de causar uma nostalgia, relembrar, rememorar um fato vivenciado horas, dias, semanas, meses ou anos antes do *post*.

A intenção do produtor pode ser variada, como por exemplo, denúncia, anúncio, resgate de memórias, homenagem ou celebração, ironia ou humor. É importante reforçar que o TBT não se refere apenas a uma quinta-feira do passado, mas a qualquer fato ocorrido em qualquer momento do passado, sejam horas, sejam dias, sejam mês, sejam anos. Essa força perlocucionária tem uma dinâmica de frequência inte-

ressante, porque o uso de TBT foi disseminado especialmente na escrita dos usuários.

A página da Wikipédia registra as possíveis datas de origem: 2003 e 2006. Em 2003, é creditado ao blog do cartunista Saxton Moore, onde a expressão teria sido empregada pela primeira vez. Depois, em 2006, o empresário norte-americano Marr Halfill teria retomado o uso e disseminado a expressão e seu significado tal como é alcançado hoje. Segundo o referido site, desde o início do Twitter (atualmente, X), entre 2006 e 2007, que o fraseologismo “Throwback Thursday” foi altamente disseminado, tornando-se *trend topic* e sendo superado, em 2012, pelo uso da #TBT, que consolidou a tradição de ser empregada às quintas-feiras, principalmente através de fotos, estendendo para a postagem em vídeos (em menor frequência) no *Instagram*.

A TBT, em seu percurso produtivo como inovação lexical, gerou o que metaforicamente poderia se chamar de derivação: #FBF ou FBF (*Flashback Friday*), variação que possibilita aos usuários da X, Instagram ou blogs postarem lembranças de eventos passados na sexta-feira (*Friday*, em inglês).

4. Considerações finais

Um dos propósitos fins do estudo realizado era aproximar o campo do Léxico dos eventos linguísticos que ocorrem também no ciberespaço e inspirar estudos derivados nas diversas ramificações dos Estudos Lexicais.

As siglas ASMR, OMG, POV e TBT, conforme analisado, revelaram possuir “força perlocucionária” significativa e estão associadas ao meio digital onde se encontram inseridas e em consonância com suas duas características constitutivas: interação e colaboração.

A perspectiva contemporânea de estudos em ambiente digital defende que se deve reproduzir no trabalho de divulgação científica a interface onde ocorre o fenômeno/*corpus* estudado. Para esta comunicação, contudo, em razão do espaço, priorizou-se o texto da análise utilizando os excertos das siglas analisadas. Por fim, é instigante perceber que, nesse momento, novas siglas realizaram-se na rede social Instagram, contribuindo para a ampliação do léxico da língua portuguesa, mesmo que, no processo de inovação lexical, utilize como base palavras de outro idioma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Katia Nazareth Moura de. *Um estudo sobre as siglas do português do Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. 143f. Disponível em: <https://ppglinguistica.lettas.ufrj.br/document/um-estudo-sobre-as-siglas-do-portugues-do-brasil/>.

ALVES, Manuel dos Santos. *Prontuário da Língua Portuguesa*. Livraria Popular de Francisco Franco, 1984. 475p.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

AUSTIN, John. *How to do things with words*. Cambridge, Harvard University Press, 1962.

BALLY, Charles. *Traité de stylistique française*. 2. ed. Heidelberg: Carl Winter – Universitätsbuchhandlung, 1921.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 14. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BONVINO, Melissa Alves B.; CECATO, Ana Luiza. Léxico da pandemia na mídia jornalística e redes sociais: uma discussão sobre o uso de neologismos e estrangeirismos em português e inglês. *Cadernos do IL, Estudos Linguísticos*, n. 65, p. 409-36, dez. 2022.

CALDAS AULETE. *Dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa*. Sigla. L&PM Pocket; Lexikon. 1970.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

FILHO, Danilo Marcondes de Souza. *A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem*. Filosofia Unisinos, [S.l.], 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/6101/3277>. Acesso em: 2 fev. 2024.

GONZÁLEZ REY, María Izabel. *La phraséologie du français*. Toulouse: Presses, 2002.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARTINS, E. S. O tratamento das lexias compostas e complexas. *Revista do GELNE*, v. 4, n. 2, p. 1-6, [S.l.], 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9091>. Acesso em: 16 fev. 2024.

NICOLA, José de; TERRA, Ernani. Abreviaturas. In: *Minigramática*. São Paulo: Scipione. 2001.

PAIM, Marcela Moura Torres; SFAR, Inès; MEJRI, Salah. *Nas trilhas da Fraseologia: a partir de dados orais de natureza Geolinguística*. Salvador: Quarteto, 2018.

PAMIES, Antonio. Aux limites du limitrophe: à propos des catégories phraséologiques. In: SFAR, I.; BUVET, P.-A. (Orgs). *La phraséologie entre fixité et congruence*. Louvain-la-neuve: Academia-L'Harmattan, 2018.

PAVEAU, Marie-Anne. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e práticas*. Trad. de Julia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas. Campinas: Pontes, 2021. 418 p.

POTTIER, Bernard. *Linguistique générale: théorie et description*. Paris: Klincksieck, 1974.

SILVA, Moisés Batista da. Uma palavra só não basta: um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas. *Revista de Letras*, v. 1, n. 28, [S.l.], 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2308>. Acesso em: 24 fev. 2024.

YAŞ, E. The pronunciation of English acronyms in Turkish. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(3), p. 1157-74, 2021.

Outras fontes:

Entenda as expressões usadas no Instagram. Disponível em: <https://www.skill.com.br/noticias/ingles/entenda-as-expressoes-usadas-no-instagram>. Acesso em: 12 fev. 2024.

INSTAGRAM. Acesso via @temperodotexto.

MAÇONS. Disponível em: <https://www.freemason.pt/abreviaturas-maconicas-famosos-tres-pontos/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MICHAELIS on-Line. *Sigla*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

O que é ASMR? Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-asmr/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

OMG. *OMG: 40 abreviações em inglês*. Disponível em: <https://www.yazigi.com>. Acesso em: 13 fev. 2024.

POV. *O que significa a sigla POV utilizada nas redes sociais*. Disponível em: <https://www.yazigi.com.br/noticias/cultura/o-que-significa-a-sigla-pov-usada-nas-redes-sociais>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SIGLAS E ABREVIACÕES. In: *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/sobre-as-siglas/14579> in *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/sobre-as-siglas/14579> [consultado em 23-03-2024]. Acesso em: 12 fev. 2024.

WIKIPÉDIA. *Throwback Thursday*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Throwback_Thursday. Acesso em 13 fev. 2024.

ANCHIETA E A ECOLOGIA DE CONTATO DE LÍNGUAS: O COLÉGIO DE PIRATININGA (1554) E O HUMANISMO

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

Viviane Lourenço Teixeira (UFF)

autor2@provedor.com.br

RESUMO

O exposto presente se insere na temática da educação intercultural à época da educação missionária entre os indígenas tupiniquins, de cultura tupinambá, pelos jesuítas. Inserido no campo da Historiografia da Linguística (HL) e da Ecolinguística (EL), expõe, entre os objetivos, analisar a “linguagem preconceituosa” (COUTO, 2007) e etnocêntrica, utilizada em referência às comunidades indígenas. As obras *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja* (BARROS, 1539) e *Gramática da língua portuguesa* (BARROS, 1540), prováveis fontes para o ensino jesuítico na colônia, são influentes no clima intelectual do recorte temporal compreendido entre 1549 e 1556. A investigação foi pautada por pressupostos teórico-metodológicos composto por pesquisadores como Pierre Swiggers (2013), Ronaldo Batista (2013; 2016; 2019) e Hildo Honório Couto (2007; 2015; 2016). Estes foram de grande valia em reflexões que passaram tanto pelos prognósticos do Contato linguístico (CL), da Historiografia da Linguística (HL) e da Linguística Missionária (LM), linha de pesquisa da HL. Em uma análise qualitativa de fontes documentais, foi possível comprovarmos que no processo de alfabetização intercultural, os missionários jesuítas estabeleceram, a partir do pensamento linguístico humanístico, uma comunicação intercultural, que tinha por cobertura fazer predominar uma língua de contato gramatizada, em face da diversidade linguística encontrada entre os povos indígenas, a língua do Brasi.

Palavras-chave:

Ecolinguística. Alfabetização intercultural. Historiografia da linguística.

ABSTRACT

The exposed present fits into the theme of intercultural education during the missionary education among the Tupiniquim indigenous people, of Tupinambá culture, by the Jesuits. Inserted in the field of Historiography of Linguistics (HL) and Ecolinguistics (EL), it aims to analyze the “prejudiced” (COUTO, 2007) and ethnocentric language used in reference to indigenous communities. The works *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja* (BARROS, 1539) and *Gramática da língua portuguesa* (BARROS, 1540), probable sources for Jesuit teaching in the colony, are influential in the intellectual climate of the time frame between 1549 and 1556. The investigation was guided by theoretical and methodological assumptions composed by researchers such as Pierre Swiggers (2009, 2013), Ronaldo Batista (2013, 2016, 2019), and Hildo Honório Couto (2007; 2015; 2016). These were of great value in reflections that passed through both the prognoses of Linguistic Contact (CL), Historiography of Linguistics (HL), and Missionary Linguistics (LM), a research line of HL. In a qualitative analysis of documentary sources, it was possible to verify that in the process of intercultural literacy, Jesuit missionaries established, based on humanistic linguistic thought, an intercultural communication that aimed to make a grammatically standardized contact language predominant, given the linguistic diversity found among indigenous peoples, the language of Brazil.

Keywords:

Ecolinguistics. Intercultural Literacy. Linguistics Historiography.

1. *Introdução*

Um dos princípios teóricos que norteiam a disciplina de Historiografia da Linguística (HL), conforme o modelo koerniano de análise (KOERNER, 2014), é a “contextualização” do fato linguístico a ser analisado, em perspectiva historiográfica. O tema do presente capítulo é um fato linguístico bem específico: o processo de alfabetização intercultural que foi desenvolvido por missionários europeus com comunidades indígenas, no âmbito da América portuguesa quinhentista, mais especificamente pelos jesuítas Manuel da Nóbrega (1517–1570) e José de Anchieta (1534–1597), no colégio de Piratininga em 1554. O conceito de alfabetização intercultural, porém, é contemporâneo (Cf. FAUNDEZ, 1994) e foi desenvolvido ao longo do século XX, e veremos de que forma podemos problematizá-lo e mesmo aplicá-lo na descrição da atividade dos missionários do Brasil do século XVI.

Um argumento teórico favorável ao emprego do conceito contemporâneo de alfabetização intercultural para descrever a missão dos jesuítas na América portuguesa quinhentista embasa-se em outro princípio da HL, o de “adequação teórica” (KOERNER, 2014). Assim, ainda que seja o conceito de alfabetização intercultural contemporâneo, ele pode auxiliar-nos à compreensão da tarefa dos missionários que alfabetizavam crianças indígenas no século XVI, com a devida reflexão teórica. A fim de que não seja essa descrição historiográfica, por outro lado, anacrônica, cumpre diferenciar como essa alfabetização intercultural no século XVI diferia da alfabetização intercultural no período contemporâneo, nos séculos XX e XXI.

No contexto da América portuguesa durante o século XVI, que foi o período colonial do Brasil, os missionários jesuítas tiveram uma importante atuação, desde 1549, na educação indígena, sobretudo de crianças que foram os seus catecúmenos. Entre as tarefas da catequese, estava a alfabetização, que podemos pressupor como uma alfabetização intercultural, pois se dava a partir de línguas e perspectivas culturais diversas, o tupinambá, o latim, o português, e até mesmo o castelhano, após a União Ibérica em 1580, como nos atesta o teatro de Anchieta (Cf. KALTNER, 2020a), um texto voltado à catequese.

No entanto, cumpre destacar que a alfabetização intercultural da América portuguesa quinhentista difere em diversas concepções de mundo da perspectiva intercultural de nosso contexto contemporâneo, e o termo para ser empregado no contexto colonial precisa de um debate teórico. A atuação de Nóbrega e de Anchieta no estabelecimento de missões, que poderiam se organizar como escolas e até mesmo colégios, em alguns casos, tinham como objetivo converter os povos originários ao cristianismo, com uma ênfase na assimilação da cultura europeia. Esse assimilação cultural redundava na catequização e na transmissão da doutrina cristã. Dessa forma, a alfabetização intercultural era instrumentalizada pela prática religiosa, em uma hierarquia em que as culturas europeias estavam acima da cultura autóctone, diferente do conceito contemporâneo em que há uma equidade entre as culturas em contato intercultural.

2. *Catequese intercultural na América portuguesa?*

Ainda no âmbito do debate teórico sobre a catequese quinhentista, e a alfabetização intercultural, nossa adequação teórica deve registrar que os missionários jesuítas reconheceram a importância das línguas e culturas indígenas, sobretudo a língua e cultura tupinambá da costa do Brasil, no caso de Nóbrega e de Anchieta, para a missão. Todavia, a finalidade desse processo era a conversão ao cristianismo dos povos originários, com a implantação de um modelo de civilização europeia na colônia.

Na carta do *Quadrimestre de maio a setembro de 1554*, escrita em Piratininga, Anchieta (1933) descreve como era a realidade da missão e da educação jesuítica nesse período, entre os indígenas Tupis, em uma época em que os indígenas levavam as suas crianças para a catequese com os missionários:

Êstes [indígenas Tupis], entre os quais vivemos, trazem-nos voluntariamente seus filhos para os ensinarmos, os quais, sucedendo depois a seus pais tornem o povo agradável a Cristo; dentre eles quinze batizados e muitos outros catecúmenos frequentam a escola otimamente instruídos, tendo por mestre o Irmão Antonio Rodrigues; antes do meio-dia, depois da lição, recitam juntos na igreja a ladainha e depois do meio-dia, entoado o cântico *Salve Rainha*. (ANCHIETA, 1933, p. 39)

Dessa forma, a abordagem da missão quinhentista não era estritamente intercultural no sentido contemporâneo do termo, pois a valorização da diversidade cultural não era uma pauta do século XVI. A cultura europeia deveria, nesse sistema de pensamento, suplantando as culturas indígenas, mais do que dialogar, pois não havia a concepção de uma equidade entre a cultura do povo colonizador e do povo colonizado. Mas afinal, quais eram os valores culturais então em jogo nesse processo?

A interculturalidade estava vinculada, nesse contexto, à prática religiosa cristã em duas línguas, em português e na língua indígena:

Nesta aldeia, cento e trinta de todo o sexo e idade foram chamados para o catequismo e trinta e seis para o batismo, os quais são todos os dias instruídos na doutrina, repetindo as orações em português e na sua própria língua. (ANCHIETA, 1933, p. 39)

Devemos contextualizar e dimensionar a missão dos jesuítas no século XVI com a corrente de pensamento do humanismo renascentista, sobretudo a recepção em Portugal dessa importante corrente de pensamento europeia, predominante entre os séculos XV e XVI (Cf. KALTNER, 2020a). O humanismo renascentista ainda não era um humanismo integral, mas uma percepção de que a *humanitas* derivava de duas tradições europeias, já interculturais em sua formação: a cultura cristã, de base tradicional judaico-helênica, e a cultura clássica, de base tradicional greco-latina, as bases culturais identitárias do Ocidente, antes dos nacionalismos secularizantes dos séculos XVIII e XIX.

Nesse aspecto, na missão de Nóbrega e de Anchieta, havia a promoção do humanismo renascentista, pela doutrina cristã e pela educação humanística clássica. A esse modelo cultural identitário, os indígenas pertencentes à cultura tupinambá, deveriam se adaptar para integrar a colônia que estava surgindo, o Brasil do século XVI. Dessa forma, a alfabetização intercultural teria sido a primeira atividade de contato entre essas diferentes tradições e culturas, o que estava vinculado direta-

mente ao “ideário linguístico” (SWIGGERS, 2019) dos missionários, tendo sido, ao mesmo tempo, a alfabetização intercultural a atividade inicial de catequese.

Nesse contexto de encontro entre diferentes culturas, houve um relativo intercâmbio cultural, com um aprendizado mútuo entre os missionários, colonizadores e indígenas. Não era possível apenas um transplante das culturas europeias à América portuguesa sem essa interação. Como principal resultante da influência indígena nesse processo, temos o emprego da língua tupinambá na catequese e mesmo no cotidiano da colônia, em detrimento da língua portuguesa, restrita praticamente aos espaços da administração colonial. Muitas adaptações, por exemplo, se fizeram necessárias para que essa alfabetização intercultural no contexto do humanismo renascentista se desenvolvesse.

O principal registro textual desse diálogo intercultural é, sem dúvidas, o teatro anchietano (Cf. ANCHIETA, 1933). Pela própria natureza do teatro na educação humanística, e pelo registro plurilíngue dos textos teatrais de Anchieta, que foram escritos em português, tupi e castelhano, temos uma representação dessa dinâmica intercultural, instrumentalizada pela catequese, na América portuguesa quinhentista. Como o teatro anchietano era também voltado às crianças indígenas, que formavam o catecumenato da colônia, ao mesmo tempo podemos compreender como funcionava essa dinâmica da alfabetização intercultural, em que os missionários hierarquizavam a cultura de base europeia, ainda que mantivessem traços culturais das culturas indígenas.

O conceito de “choque cultural” (*clash of cultures*) () é bem propício para descrever esse contexto, que se desenvolvia em uma “ecologia do contato de línguas”, conforme os pressupostos da teoria ecolinguística, em Ecossistema Fundamental da Língua (EFL) (COUTO, 2007). Para a perspectiva ecolinguística, o EFL era determinado pelas interações entre língua(s), povo(s) e território, que define a dinâmica também do contexto da América portuguesa. A alfabetização intercultural na missão jesuítica era a primeira atividade a desenvolver uma “ecologia de contato de línguas”, que teria redundado na catequese, pelo sistema de ensino no padrão da educação humanística renascentista, com o modelo de “escola de ler e escrever” quinhentista.

3. *As escolas de ler e escrever na América portuguesa quinhentista: entre a escolástica e o humanismo cristão*

As escolas de ler e escrever da América portuguesa quinhentista foram fundadas por Nóbrega, a partir de 1549. O termo “ler e escrever” é derivado da tradição do Colégio das Artes de Coimbra e dos métodos de alfabetização humanísticos utilizados em Portugal no século XVI, tendo em vista que o humanista João de Barros (1596–1570), por exemplo, foi autor de uma cartilha de alfabetização em que o termo, empregado por Nóbrega nas cartas escritas na colônia, aparece. Trata-se da *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Igreja* (BARROS, 1539).

As escolas de ler e escrever, também chamadas de escolas de catequese, tiveram a sua origem em dois modelos educacionais europeus: as instituições medievais

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

que promoviam a escolástica e o *collegium trilingue* erasmiano do Renascimento. Ambas as instituições, pautadas no ensino de humanidades pelo “*trivium*” (trívio): gramática, retórica e dialética, foram os modelos educacionais nos quais Nóbrega se inspirou para conceber as instituições do Brasil do século XVI. Hansen (2010) comenta sobre essas escolas de ler e escrever, paradigma da educação humanística no século XVI em Portugal:

Em meados do século XVI, havia cerca de 60 “escolas de ler e escrever” em Portugal. Todas elas eram destinadas a alunos do sexo masculino e a maioria concentrava-se em Lisboa e Coimbra. Algumas escolas primárias particulares eram destinadas a crianças e jovens nobres, que se preparavam para entrar na Universidade de Coimbra. Ordens religiosas costumavam manter escolas que atendiam meninos pobres. Havia, ainda, as chamadas “escolas das misericórdias” organizadas para os “patifés”, meninos órfãos e abandonados. (HANSEN, 2010, p. 94)

O material didático empregado por essas instituições consistia em cartinhas, ou cartilhas de alfabetização:

Os alunos que então aprendiam a ler e escrever estudavam em cartilhas e gramáticas, como a *Cartilha para aprender a ler* e a *Gramática elementar da língua*, de João de Barros; a *Cartilha de linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira; *As regras de ensinar a maneira de escrever a ortografia portuguesa*, de Pedro de Magalhães; a *Cartilha para ensinar a ler com as doutrinas da prudência, adjunta uma solfa de cantigas para atizar curiosidade*, de Frei João Soares. (HANSEN, 2010, p. 94-5)

Nóbrega recebeu o apoio do primeiro governador-geral Tomé de Souza (1503–1579), que em seu regimento de 1548, ao fundar o Estado do Brasil, como colônia ultramarina de Portugal, oficializou a presença dos missionários jesuítas, tendo autorizado o funcionamento das escolas de ler e escrever, com a primeira delas tendo sido instituída na Bahia. Essas instituições tinham como finalidade a propagação da fé, tendo antecipado e servido de modelo para a *Propaganda Fide*, de 1622, por exemplo. Note-se que essa institucionalização da educação humanística cristã estava dividida em três níveis de organização: a missão, a escola é o colégio, tendo sido a missão o modelo mais simples, a escola, uma organização de ensino elementar, e os colégios jesuítas na América portuguesa funcionavam quase como universidades renascentistas (Cf. HANSEN, 2010).

A escolástica medieval tinha por base a reconciliação entre a fé e a razão, tanto pelo pensamento aristotélico-tomista, quanto pelo pensamento platônico-agostiniano. Para se chegar a esse debate filosófico aprofundado, o estudo inicial da gramática latina era fundamental, o que se dava na Idade Média com as *artes* de Donato. Por outro lado, o *collegium trilingue* de Lovaina, modelo de ensino do humanismo renascentista, pregava o estudo das três línguas sapienciais: o latim, o grego e o hebraico, conjuntamente ao estudo da obra de Cícero e dos poetas latinos, para desenvolver os *studia humanitatis*. Ambos os modelos influíram nos jesuítas, que se alinhavam ao humanismo cristão e à educação escolar.

Um outro parâmetro da época, que balizou o pensamento linguístico dos missionários foi o Concílio de Trento, quando as *linguae vulgares* (línguas vernaculares) passaram a ser empregadas na catequese, e em partes da liturgia, como nos sermões e nas homilias (Cf. KALTNER, 2021a). O emprego das línguas naturais na catequese permitiu o desenvolvimento do humanismo cristão, que Nóbrega projetou

na América portuguesa quinhentista. Por fim, os *Exercícios Espirituais* e as *Constituições*, de S. Inácio de Loyola (1491–1556) indicavam a educação escolar, no modelo humanístico, como sistema para a catequese. Estava, dessa forma, organizado o contexto em que Nóbrega formou as suas primeiras instituições de ensino e de catequese, que empregasse o latim, o português e o tupinambá.

A educação humanística cristã iniciava-se pela alfabetização, inicialmente tanto de crianças quanto de adultos indígenas, nas missões. As habilidades básicas de “ler e escrever” eram vinculadas à religião pelos textos empregados: as orações cristãs e a doutrina da catequese, que era ensinada e analisada pelo método da gramática humanística, dividida em: letras (ortografia), sílabas (prosódia), dições (etimologia) e orações (construção) (Cf. KALTNER, 2023). A análise de dições, as palavras, e as orações se dava pelo modelo latino das oito partes da oração: nome, verbo, pronome, advérbio, interjeição, conjunção, preposição, participípios, a que se acrescia uma nona parte da oração em língua portuguesa: o artigo, derivado do grego.

O emprego de carinhas, ou cartilhas, de alfabetização não ocorria apenas no Brasil do século XVI, na América portuguesa, mas também na África e na Ásia, mesmo antes da colonização efetiva do Brasil e da missionação jesuítica. A linguista Buescu (1984) registra o seu emprego em 1504, na África:

Com efeito, desde 1504, segundo escreve Damião de Góis, existem referências a envio de livros para o Congo, livros que o cronista designa de ‘doutrina cristã’, mas que provavelmente eram já ‘cartinhas’, pois, de modo geral, como fará também Barros, nela se incluía uma parte de catecismo. Em 1512 e 1515 seguem para a Abissínia e para o Oriente novas remessas de livros de que faziam parte ‘cartinhas’. No entanto, dessas ‘cartinhas’ não existem referências bibliográficas que nos permitam identificar o seu autor, o seu editor ou qualquer outro pormenor concernente. (BUESCU, 1984, p. 46)

A alfabetização empregava as orações cristãs em três línguas, quando possível: na língua tupinambá, na língua portuguesa e na língua latina, além de empregar também o canto e o acompanhamento musical. A prática cristã era diária, com a presença nas missas, o que fazia com que a escola de ler e escrever fosse o complemento dessas atividades de catequese. Formava-se, dessa forma, uma concepção de vida comunitária entre indígenas e missionários, o que integrava os povos no projeto colonial português.

O *Catecismo na Língua Brasileira* (CLB), editado desde o século XVI até o século XVII, demonstra-nos o conteúdo de ensino da catequese para os indígenas, ainda que no século XVI a obra não tivesse sido acabada. A tradução do catecismo foi um longo processo de especulação teológica e filosófica na língua tupinambá, de acordo com os métodos da escolástica para o ensino não só da doutrina, mas também da moral cristã.

Os temas da escolástica eram abordados na catequese em língua indígena, como a natureza de Deus, a relação entre fé e razão, assim como a existência do mundo físico, o que era o livre arbítrio e a problemática do mal. O método dialético, a “*disputatio*” (disputa, debate) era comum, o que criou uma formulação de questões e de respostas escritas em língua indígena no *corpus* do CLB, pautados pela lógica aristotélico-tomista.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Bem no início desse processo esteve a fundação da primeira escola regular da Bahia, em 1551, as escolas de Piratininga (1554), a de São Vicente e a do Espírito Santo (1556). Anchieta atuou principalmente nas escolas de Piratininga e de São Vicente, tendo em vista que chegou ao Brasil em 1553. Ao chegar ao Brasil, a língua indígena já era conhecida por missionários e colonizadores, mas o humanista e missionário das Ilhas Canárias teve um papel relevante na intelectualidade de sua época.

4. *Os quatro níveis de escrita da gramática humanística*

O modelo de gramática humanística, como supracitado, era dividido em quatro partes: letras (ortografia), sílabas (prosódia), dições (etimologia) e orações (construção), conforme a gramática de língua portuguesa de João de Barros (1540) (Cf. KALTNER, 2020b) e as diversas gramáticas latinas empregadas pelos humanistas. Logo, a alfabetização se dava nesses quatro níveis de ensino, nas escolas de ler e escrever, em que os missionários praticavam as atividades de catequese indígena.

Para compreendermos como se dava esse processo, vejamos duas fontes do humanismo cristão no contexto dos séculos XV e XVI, primeiramente a obra *Rudimenta grammatices*, do humanista italiano Niccolò Perotti (1429/30–1480), considerada um ponto de ancoragem, ou de virada, para a tradição de ensino de latim no contexto europeu, e em seguida a *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*, de João de Barros (1539), uma cartilha de alfabetização em língua portuguesa, sistematizada no padrão iniciado por Perotti (Cf. AUROUX, 2014).

O sistema de alfabetização em latim era bem simplificado na tradição medieval anterior, geralmente dividido em três etapas: o estudo do *abecedarium*, isto é, a memorização do sistema de grafemas latinos, as letras em sua sequência tradicional, correspondente aos sons da língua latina; posteriormente havia o estudo dos *Salmos* bíblicos, que poderiam ser recitados pelo canto; e, por fim, o estudo da gramática de *Donatus*, conhecido no Toscano como *Donadello*, a *Ars minor*, obra sobre as oito partes da oração em língua latina (*nomen, verbum, pronomen, adverbium, praepositio, conjunctio, interiectio, participium*).

As declinações nominais do latim e as conjugações verbais eram estudadas assim como o reconhecimento de cada parte da oração nos textos já conhecidos dos *Salmos*. Após esse processo em três etapas, o estudante medieval já estava apto a prosseguir os seus estudos de teologia especulativa, em um aprofundamento dos estudos das *partes orationis*, estudando suas espécies e gêneros, conforme o modelo da lógica especulativa aristotélico-tomista, uma tarefa que era levada ao longo de anos de prática religiosa e especulação filosófica.

Auroux (2014) sintetiza o quadro de gramáticas que influenciaram no pensamento linguístico do humanismo renascentista no contexto europeu, dessas obras, para a educação jesuítica em Portugal, a obra de Perotti é uma das mais relevantes, como modelo educacional, tendo em vista a sua vinculação direta com o humanismo itálico e com a formação teológica cristã:

Podemos seguir a renovação do ensino de latim através da Europa, desde as *Elegantiae* (1449) de Valla. Numerosos manuais mais ou menos originais aparecem, como os *Rudimenta grammatices* de Niccolo Perotti (Veneza, ca. 1465), as *Introductiones latinae* de Nebrija (Salamanca, 1481), os *Commentarii grammatici* de Despautère (Paris, 1537) ou o *De emendata structura latini sermonis* de Linacre (Londres, 1524). O *De causis linguae latinae* de Scalígero (Lyon, 1540) e a *Minerva* de Sanctius (Sanchez de las Brozas), surgida em Salamanca em 1587, que é sua réplica, constituem o coroamento teórico desse movimento. (AUROUX, 2014, p. 55)

Na obra de Perotti, houve uma simplificação desse modelo de alfabetização a fim de que não fosse mais tão vinculado à prática musical do canto e não fosse um processo tão demorado quanto no pensamento medieval. Os *Rudimenta grammatices* de Perotti se assemelham em muito à *Ars minor* de *Donatus*, quanto ao conteúdo, porém, com alterações em sua ordenação para tornar mais explícito o modelo de análise textual, que seguia a divisão em quatro partes: análise das letras, das sílabas, das palavras e das orações. O pensamento gramatical analítico era um padrão herdado da lógica analítica de Aristóteles, e era considerado pelos humanistas como algo universal, isto é, esse modelo poderia ser empregado para qualquer língua natural, não só para as línguas sapienciais, o latim, o grego e o hebraico.

João de Barros (1539) buscou adaptar esse método de descrição e de ensino de latim de Perotti para a língua portuguesa em sua cartinha, ou cartilha, de alfabetização (Cf. BUESCU, 1984). Já Anchieta empregou esse método adaptado para a língua tupinambá. Note-se que esses quatro níveis da gramática humanística poderiam ser divididos nas duas articulações da linguagem, conforme Martinet teorizou no século XX (FIORIN, 2012). As letras e sílabas eram um sistema de transcrição dos sons da língua, ou da segunda articulação da linguagem segundo Martinet (2012), por “adequação teórica” (KOERNER, 2014); já as palavras e as orações eram um sistema de transcrição dos significados da língua, a primeira articulação da linguagem, no modelo de Martinet (Cf. FIORIN, 2012).

O sistema de descrição por letras e sílabas utilizando caracteres latinos era considerado universal pelos humanistas, havendo a variação de palavras e orações entre as línguas diversas. De certa forma, todas as línguas ocidentais foram gramatizadas por essa base latina (AUROUX, 1992), justamente no período do humanismo renascentista. A inovação de missionários jesuítas, como Anchieta, é a aplicação desse modelo gramatical latino na descrição de línguas não-europeias, como a língua tupinambá, para o seu ensino, e mesmo para a adoção da língua na catequese, após a tradução da doutrina cristã e da redação da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (ZWARTJES, 2011; ANCHIETA, 1990 [1595]), por exemplo.

Anchieta desenvolveu um sistema de ensino da língua que se iniciava pelas letras e sílabas, por um silabário universal, que serviria ao latim, ao português e ao tupinambá, a que se seguiam o estudo de temas catequéticos, como orações, salmos e trechos bíblicos e da doutrina cristã, para as crianças indígenas. De certa forma, o ideal da educação humanística trilingue se manteve no Brasil do século XVI, sobretudo nesse modelo de alfabetização intercultural inicial.

5. Considerações finais

A título de conclusão, temos que o estudo do contexto histórico do Brasil do século XVI é um tema de pesquisa que ainda pode apresentar inovações em sua interpretação historiográfica. O estudo de fontes documentais e históricas das Ciências da Linguagem nos permite reconstituir o ideário linguístico deste contexto específico e percebermos as nuances que estiveram presentes na alfabetização intercultural da catequese praticada pelos missionários jesuítas.

A corrente de pensamento do humanismo cristão não significou propriamente uma ruptura com a escolástica medieval, mas antes uma reforma vinculada aos novos meios disponíveis, sobretudo o emprego de livros impressos, algo raro no Brasil do século XVI. Portanto, as escolas de catequese que foram fundadas por Nóbrega no Brasil do século XVI, ainda que tivessem por modelo a educação humanística do Colégio das Artes de Coimbra, e outros colégios administrados por jesuítas em Portugal e nas colônias, incorporaram princípios da escolástica em seu processo de alfabetização intercultural.

O aprofundamento na fé cristã, com uma prática religiosa diária, era certamente a finalidade das instituições geridas pelos missionários na colônia, e nesse sentido, a gramática era apenas um instrumento pelo qual essa finalidade deveria ser alcançada. Isso, por fim, não diminui em nada o valor cultural e histórico desses registros, que demonstram como eram percebidos os fatos linguísticos antes mesmo do estabelecimento das Ciências da Linguagem, no contexto contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, José de. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

_____. *Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Comentários e transcrição de Armando Cardoso. São Paulo: Loyola, 1990 [1595].

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: EdUnicamp, 2014.

BARROS, João de. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539.

BUESCU, Maria Leonor C. *Historiografia da língua portuguesa: século XVI*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1984.

COUTO, Hildo Honório. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.

FAUNDEZ, Antônio. *A Expansão da Escrita na África e na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística I. Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2012.

HANSEN, João Adolfo. *Manuel da Nóbrega*. Recife: Massangana, 2010.

KALTNER, Leonardo Ferreira. Latin in colonization of sixteenth century Brazil. *Cadernos de Letras da Uff*, n. 26 (53), p. 39-60, 2016.

_____. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 56, p. 197-217, 2019a.

_____. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *Cadernos do CNLF*, n. 23, p. 424-39, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019b.

_____. Monumenta Anchieta à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso, SJ (1906-2002). *Cadernos de Linguística da Abralín*, ano 1, n. 1, p. 01-15, 2020a.

_____. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Martius*: estudos historiográficos. Ponta Grossa: Atena, 2020b.

_____. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista Philologus*, ano 26, n. 76, v. 2, p. 717-31, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2020c.

_____. Regna Brasillica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *Revista da Abralín*, n. 19, p. 1-25, 2020d.

_____. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta, SJ (1534-1597). *Global Journal of Human-social Science: G Linguistics & Education*, n. 20, p. 37-44, 2020e.

_____. The place of Anchieta's Grammar in the history of linguistic thought in Brazil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e610, 2022. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/610>. Acesso em: 14 fevereiro de 2024.

KOERNER, Konrad. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.

NAVARRO, Eduardo. *A era das gramáticas: a questão das línguas na época do renascimento e das grandes navegações*. Campinas: Pontes, 2022.

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: BATISTA, Ronaldo. (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80

ZWARTJES, Otto. 2011. *Portuguese Missionary Grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550–1800*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011.

**ANCHIETA E A GRAMÁTICA DO TUPI:
A DESCRIÇÃO HUMANÍSTICA DA LÍNGUA MAIS USADA
NA COSTA DO BRASIL**

Stephanie Cunha dos Santos da Silva (FLUP)

up202101097@edu.lettras.up.pt

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo pensar de que maneira o português influenciou na criação da gramática de tupi desenvolvida pelo Padre José de Anchieta, tendo em mente que os tratados de língua portuguesa ainda em muito se baseavam nos latinos. Desta maneira, buscar-se-á observar as estruturas características do latim, e das línguas europeias que são usadas na descrição da língua ameríndio, evidenciando aquilo que é o diferencial em sua análise: uma detalhada explicação fonológica. Para tanto valer-se-á da metodologia da historiografia linguística proposta por Pierre Swiggers (2012) e Konrad Koerner (2014) os quais apontam três princípios: o da contextualização, o da imanência e o da adequação.

Palavras-chave:

Anchieta. Fonologia. Historiografia linguística.

ABSTRACT

The present work aims to consider how Portuguese influenced the creation of the Tupi grammar developed by Father José de Anchieta, bearing in mind that Portuguese language treaties were still largely based on Latin. Thus, we will seek to observe the characteristic structures of Latin and European languages used in the description of the Amerindian language, highlighting what sets it apart in its analysis: a detailed phonological explanation. To do so, we will make use of the methodology of linguistic historiography proposed by Pierre Swiggers (2012) and Konrad Koerner (2014), who point out three principles: contextualization, immanence, and adequacy.

Keywords:

Anchieta. Phonology. Linguistic Historiography.

1. Introdução

O tupi é uma língua ameríndia que foi falada pelos povos tupis e por grande parte dos colonizadores na Costa do Brasil durante os séculos XVI a XVII. Há duas vertentes da língua: aquela que é conhecida por tupi antigo, também conhecida por “língua clássica do Brasil” e o *nheengatu*, tupi moderno. O tupi clássico não é mais falado, mas ainda hoje é alvo de estudos graças aos relatos dos padres jesuítas e de viajantes. Uma das obras que em muito colabora para a investigação acerca do tupi antigo é a do padre espanhol José de Anchieta que em 1595 elabora uma gramática da língua dos povos que na terra do Brasil já habitavam. A fim de desenvolver um trabalho comparativo entre a obra de Anchieta e os tratados latinos a metodologia selecionada foi a proposta pela historiografia linguística.

A Historiografia linguística é um campo de pesquisa científica desenvolvida por Konrad Koerner (1996) e Pierre Swiggers (2012). Os autores propõem três prin-

cípios que são a de contextualização, a imanência e a adequação. A contextualização se configura como o estabelecimento de um clima de opinião geral dos períodos em que as teorias em análise foram desenvolvidas e permite ao historiógrafo entender o quadro político, social, econômico econômico, filosófico e cultural no qual se insere seu objeto de estudo (Cf. LIMA, 2016, p. 6). A imanência se configura como o momento em que o pesquisador da área de historiografia linguística “deve voltar-se de um olhar moldado pelo clima de época na qual o objeto foi constituído” (LIMA, 2016, p. 6). Já o terceiro princípio, o da Adequação, é o momento em que, segundo Nelci Vieira de Lima (2016), “o historiógrafo pode arriscar-se em fazer comparações entre o objeto pesquisado e sua época e as teorias linguísticas de seu tempo”.

A pesquisa tem por principal objetivo entender quais são os elementos presentes na obra de Anchieta que se aproximam e se distanciam dos tratados linguísticos já desenvolvidos, focando no que há de inovados na abordagem do jesuíta que é sua descrição fonológica. Além de trazer rica descrição fonológica, Anchieta ainda desenvolve uma obra em caráter descritivo. A própria escolha metodológica do missionário traz indícios daquilo que pode ser apontado como a inovação da sua obra. A hipótese levantada é de que o escrito de Anchieta é a junção perfeita entre sua formação humanística, sua motivação missionária e seu contexto linguístico, de modo que podemos identificar aspectos inovadores no que tange tratados linguísticos, mas também registros etnográficos de extrema importância para hoje termos acesso a língua dessas sociedades ameríndias por ele documentadas.

Há ainda algumas questões as quais buscaremos responder. Como qual pode ter sido a motivação de Anchieta para desenvolver essa gramática com tantos aspectos distintos? Em que medida sua descrição se mostra precisa e como hoje podemos determinar isso em meio a tão poucos registros da língua? Como é possível entender a gramática do tupi dentro do contexto de linguística missionária? Qual o papel do latim e das línguas europeias na elaboração da obra do jesuíta?

A estrutura do presente artigo segue os princípios da historiografia linguística, assim a primeira parte é destinada para a contextualização do século XVI e da vida do jesuíta, seguido de um “mergulho” dentro deste quadro de opiniões e uma análise dos escritos e concluído por uma adequação.

2. *Anchieta e o século das gramáticas*

Para ter maior clareza a respeito dos elementos que caracterizam a obra do jesuíta é necessário antes compreender em que contexto ele se insere. É possível afirmar que o século XVI é marcado por grande mudança no aparelho burocrático português, forte expansão ultramarina e manutenção de privilégios dos senhores e eclesiásticos (Cf. MATOSO, 1997, p. 450). Portugal contava não apenas com uma favorável posição geográfica, mas detinha o capital, o conhecimento e a tecnologia necessária para expandir seus domínios para o ultramar. O projeto colonial português contou ainda com o auxílio da Companhia de Jesus a respeito da qual, Neto e Maciel (2008) afirmam:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, em parte em função de seus princípios fundamentais, que eram a busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; a obediência absoluta e sem limites aos superiores; a disciplina severa e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; e a valorização da aptidão pessoal de seus membros. (NETO; MACIEL, 2008, p. 171)

Anchieta foi um dos integrantes da Companhia de Jesus que foi enviado ao Brasil a fim de dar seguimento a catequização dos nativos. Sua formação inicia-se nas Ilhas Canárias e tem continuidade no Real Colégio das Artes de Coimbra (Cf. KALTNER; SANTOS, 2021). Pode-se afirmar que o clima de opinião da época ainda era em muito pautado pela Igreja, mas o homem moderno já havia vivenciado o renascimento o que traz as obras do período notas muito características do ensino humanístico. A modernidade, em contraste ao período medieval, era cercada por “fronteiras” e “pontes” culturais que são fundamentais para compreender não apenas as obras deste período, mas a própria História.

No que tange a língua e a literatura é de se destacar que no início do século XV ocupava importante papel o castelhano na península Ibérica, que se firmava como a língua mais relevante da cristandade até o momento, sendo em 1492 o ano de publicação da primeira Gramática sobre *la Lengua Castellana* elaborada por Antônio de Nebrija (Cf. MATOSO, 1997). Muito dessa proeminência do castelhano em detrimento de outras pode ser explicado talvez pela ausência de uma linguagem escrita, que fosse suficientemente estruturada (Cf. MATOSO, 1997), seja qual for a razão era um fato que a obra literária em Portugal era maioritariamente elaborada em língua castelhana, era necessário um maior florescer da língua portuguesa bem como uma introdução da mesma como a linguagem da cultura, da tradição e do império. Grande era a pretensão de Nebrija ao constituir sua obra a respeito do qual José Matoso (1997) aponta que

Sem sair dos mesmos círculos cortesãos, note-se que Nebrija, ao fixar as regras de um idioma vernáculo, pretendia elevar o castelhano à categoria reservada ao latim e ao grego. O programa era ambicioso. Antes de mais, tratava-se de conferir o máximo de prestígio à única língua que, r momento da união das coroas de Castela e de Aragão, podia resolver os problemas da diversidade linguística peninsular. Ora, o prestígio de uma língua, considerada «suelta y fuera de regla», não consistia na aprovação dos seus usos, nem das suas formas mais elaboradas literariamente, m em investi-la dos modelos da Antiguidade. Por isso, a Gramática sobre la Lengua tem de se devolvida ao seu contexto mais pertinente: o trabalho filológico sobre o latim. O latim e a eloquen dos clássicos deviam ser a base de uma nova cultura humanista (Rico, 1991, p. 36-43). (MATOSO, 1997, p. 320)

O período de expansão marítima, se mostra também como o período de grande desenvolvimento de gramáticas, que pode representar não apenas uma necessidade de normatizar a escrita, mas também de estabelecer aquilo que seriam as identidades. Ao longo do século XVI dois tratados gramaticais de língua portuguesa foram elaborados a *Grammatica da lingoagem portuguesa* (1536) de Fernão de Oliveira, a *Gramatica da lingua portuguesa* (1540) de João de Barros, obras estas que buscam no latim as bases para normatização da sua própria língua. E é dentro deste contexto que Anchieta está inserido. Kaltner e Santos (2022) defendem que a gramática elaborada por Anchieta possui princípios humanísticos e está imerso naquilo que con-

ceituam como a ecologia do contacto da língua (2022, p. 6). Os autores ainda apontam que

Das primeiras missas até a gramática de Anchieta, passaram-se décadas de uma ecologia do contato de línguas, entre indígenas, europeus e africanos na formação da comunidade linguística da América portuguesa quinhentista, cuja intelectualidade oficial era formada pelas ordens religiosas (KALTNER, 2022; 2016). O racionalismo filosófico desse círculo intelectual de teólogos era embasado pela cultura humanística e cristã ibérica do século XVI. Tinham os missionários na figura de Cristo o início e o fim máximo de todas as coisas, mesmo em relação à humanitas ciceroniana, e a obra de Anchieta é produto cultural desse “clima intelectual” (KOERNER, 1996), de um cristianismo pautado pelo uso da razão e pelo escrutínio das disciplinas humanísticas, como a gramática (KALTNER; SANTOS, 2022, p. 6)

Consequentemente, a análise da gramática do jesuíta deve ser feita tendo em mente a grande variedade linguística a qual estava submetido, a intencionalidade de sua produção, o público para quem se destinava, o lugar social ao qual estava condicionado e as possíveis dificuldades que a descrição de uma língua ameríndia a qual até então nenhum registro possuía. Nos dezesseis capítulos Anchieta reserva o início de seu trabalho para descrever os fonemas e morfemas, não se ocupa de traçar uma análise sintática, mas antes desenvolve uma descrição do sistema verbal (Cf. KALTNER; SANTOS, 2022). Para o fazer, o jesuíta utiliza como técnica a indução partindo do geral, daquilo que ele já tinha conhecimento a respeito das estruturas linguísticas clássicas e vai ao específico, o que era singular no Tupi por meio de exemplos (Cf. KALTNER; SANTOS, 2022).

3. *O tupi e a protolíngua*

Em muitas leituras que tratam a respeito do tupi, o fazem em comparação com o Guarani como Rodrigues (2013), Costa (2013). Isto ocorre porque ambas as línguas possuem semelhanças e diferenças que nos leva a acreditar em uma origem comum das línguas de tronco Tupi-Guarani denominado de proto-tupi-guarani (Cf. COSTA, 2013). Ao debater a respeito do proto-tupi-guarani, Rodrigues (2013) aponta que dos vários processos migratórios que as tribos nativas iniciaram durante o período pré-colombiano de oeste para leste marca a saída dos tupis de seu lugar de origem, seguindo em grande contingente para o oriente cruzando territórios que são atualmente os Estados do Paraná e São Paulo, chegando ao litoral e se espalhando por toda a costa poucos séculos antes da chegada europeia (Cf. RODRIGUES, 2013). Com o passar do tempo os tupis que ficaram pelo litoral dividiram-se em tribos diversas, das quais os europeus ao chegarem no século XVI encontraram os tupinambás, os tupinaquins, os tobajaras, os tamoios, os temiminós, os caetés, os maracajás (Cf. RODRIGUES, 2013).

Já os guaranis, mantiveram-se ao sul e se dividiram em diferentes tribos dentre as quais a mais conhecida são os carijós que se estenderam desde o litoral até as regiões do Paraguai (Cf. RODRIGUES, 2013). Rodrigues ainda pontua que “o limite presumível entre os tupis e os guaranis devia coincidir com o limite entre os tupinambás ou os tamoios e os carijós, que, apesar de terem origem comum, eram inimigos, segundo diz Jean de Léry (1557)” (2013, p. 335). Quando os europeus no Brasil

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

chegaram existiam dois conjuntos dialetais um oriundo do proto-tupi e outro do proto-guarani (Cf. RODRIGUES, 2013). Os principais pontos de distinção entre elas são, de acordo com Costa (2013), “a mudança das palavras paroxítonas nas línguas Tupi em palavras oxítonas nas línguas Guarani (pela queda da sílaba átona final das primeiras) e a correspondência entre o fonema /s/ do ramo Tupi e o fonema /h/ do ramo Guarani” (COSTA, 2013, p. 10).

Rodrigues (2013) aponta que baseado nos dados que se tem do tupi, não é possível constatar a existência do fonema aspirado *h* no tupi antigo, mas possuem com grande recorrência o fonema fricativo dental surdo *s* ao qual exemplifica com palavras trazidas por Anchieta: “(...) touroussou (= turusú), “grande”, seta, “muitos”, escendou (=esendú), “ouve!”, -ressa, “olhos”, essesseit, “assa-o!”, couarassi, “sol”, iassi, “lua”, resse, “por”, soo, “animal”, mossaput, “três”, etc.; Anchieta (1595)” (RODRIGUES, 2013, p. 341). O autor ainda defende que o fonema fricativo dental surdo *s* é conhecido do proto-tupi-guarani, enquanto a aspirada *h* só se observa nos dialetos proto-guarani. A estabilidade do fonema *s* na passagem do proto-tupi-guarani para o proto-tupi e em seus dialetos antigos e modernos acaba por atestar a primeira lei fonética (Cf. RODRIGUES, 2013).

A primeira lei fonética, também conhecida como a primeira lei de Grimm, é um princípio formulado pelo linguista alemão Jacob Grimm em 1822 (ROCHA; FARIA, 2018). Esta lei descreve uma mudança sistemática que ocorreu nas línguas germânicas em relação aos sons das consoantes oclusivas surdas (como /p/, /t/, /k/) no início das palavras e afirma que, em determinadas condições, os sons oclusivos surdos nas línguas germânicas se transformam em oclusivas sonoras correspondentes ou em fricativas sonoras (Cf. ROCHA; FARIA, 2018). Outra mudança que também é possível de se observar nos dialetos do proto-guarani é a evolução do fonema *s* para a aspirada *h* que ocorre posteriormente ao período de Anchieta, mas que revela como o fenômeno é dinâmico (RODRIGUES, 2013).

Outra característica da fonética do tupi descrita por Anchieta é a frequência em que os encontros de consoantes são desfeitos de maneira mais comum ou com maior regularidade, especialmente durante a conjugação de verbos de radicais terminados em consoantes (Cf. KALTNER; SANTOS, 2022). A respeito do tema Kaltner e Santos (2022) apontam que

Anchieta apresenta a diferença de conjugação de verbos, cujos radicais são terminados em consoante, no presente do indicativo e no futuro do indicativo, que tem o acréscimo do morfema /-ne/, indicador do tempo no futuro. Ambas as formas verbais são apresentadas na primeira pessoa do singular. Ocorre a epêntese da vogal /i/ para desfazer os encontros consonânticos, com verbos cujo radical termina em consoante, ou radicais consonânticos, como os que são terminados em /k/ e /ŋ/. A epêntese da vogal /i/ representa para a Linguística Histórica um fenômeno de vocalismo no desenvolvimento da língua tupinambá. (KALTNER; SANTOS, 2022, p. 9)

O jesuíta demonstra como o radical consonântico tende a sofrer a queda da consoante final, apócope, fenômeno este que já era conhecido e descrito nas gramáticas do latim (Cf. KALTNER; SANTOS, 2022). Apesar de buscar nas gramáticas clássicas o modelo explicativo para desenvolver seu trabalho, na sua escrita se distancia dos tratados gramaticais medievais ao evitar demasiado uso de termos

técnicos e textos longos, citando constantemente os autores clássicos como exemplo, tais escolhas de Anchieta são características do humanismo (Cf. KALTNER; SANTOS, 2022).

4. A gramática do tupi e o pensamento humanístico: o legado jesuítico

Mediante os fenômenos descritos por Anchieta, algumas questões ainda podem ser levantadas: Como saber se a descrição feita pelo jesuíta realmente corresponde ao que se era falado pelas comunidades tupinambás? Quais são os elementos presentes na obra de Anchieta que nos permite classificar a obra como um produto do pensamento humanístico e da educação jesuítica? Para responder a tais questionamentos é preciso olhar para a gramática por ele elaborada e observar quais foram os recursos que foram utilizados tendo em vista o objetivo que tinha.

A gramática de Anchieta apesar de ter uma proposta distinta das gramáticas prescritivas que até então eram elaboradas busca naquilo que era conhecido, a língua latina, um espartilho para a construção e organização daquilo que considerava ser a formalização da língua ameríndia. Contudo, nem todas as estruturas existentes nas línguas europeias se mostram adequadas para descrição do tupi, como a exemplo a descrição de casos. A ocorrência de casos no tupi ilustra como o “europeu adapta-se ao ambiente multilinguístico encontrado, usando para tanto, a “tecnologia gramatical disponível” (LIMA, 2009). A aplicação do latim na descrição do tupi se mostrou como uma estratégia que, segundo Navarro (1995), possuía resultados variáveis. Fernando Lima (2009) pontua que

Ao analisar os modos, como trataram dois sintagmas nominais, por exemplo, Navarro salientou que Anchieta (1990 [1595]) baseou-se no modelo Latino de casos para identificar se a língua indígena apresentava tais categorias. Dessa forma, apoiado no latim, mas também voltando-se aos dados com que defrontava Anchieta, teria concluído que o Tupi possuía apenas o caso vocativo. (LIMA, 2009, p. 17)

Se comparado a gramática de Donato, que é uma obra prescritiva que visava o ensino daquilo que se considerava a melhor maneira de se falar e escrever a língua, a obra de Anchieta possuía objetivo diferente. Anchieta elabora um tratado descritivo que tinha por fim detalhar elementos que estavam presentes na língua em análise tendo por modelo o latim. É interessante pensar que os compêndios latinos, por sua vez, não visavam trazer nenhuma inovação, buscavam em termos simples traduzir a obra do grego Dionísio, o Trácio (Cf. OLIVEIRA; 2013).

Donato ao elaborar sua *Ars Minor* também faz uma espécie de adaptação no que se refere as partes da oração: “partes orationis quot sunt? Octo. quae? nomen pronomen uerbum aduerbium participium coniunctio praepositio interiectio” (DEZOTTI, 2011). O gramático latino não cita o artigo ao falar sobre as partes da oração, como faz Dionísio, mas não se abstém de assim como o grego dividir em oito as partes do discurso. Por não haver artigos no latim, Donato acrescenta a interjeição, o que mostra que desde a Antiguidade Tardia a gramatização da língua, passava por um processo de adaptação do novo sistema a um já conhecido. Anchieta deste modo, busca explicar estruturas, novos fonemas usando como recurso seus conhecimentos da língua clássica.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O fato de a língua portuguesa, enquanto vernáculo europeu, ou mesmo supestrato (CAVALIERE, 2001), isto é, a língua do colonizador, não ter sido adotada, diretamente na política missionária, que era um organismo do projeto colonial, possui um significado relevante para se compreender a processualidade da ecologia do contato de línguas da América portuguesa quinhentista. Esse ecossistema linguístico desenvolveu-se em uma dinâmica de interações interculturais, no convívio entre povos, culturalmente, diversos. Nesse sentido, a língua, em interação no ecossistema linguístico, pode ser compreendida também como cultura. Assim, a língua dos indígenas de cultura tupinambá, o latim humanístico e a língua portuguesa, de cultura europeia, assim como a língua guiné, de cultura africana, foram veículos interculturais, que teriam permitido uma interação entre povos diversos em um território comum, intermediados por uma intelectualidade de missionários e intérpretes, que negociaram, habilmente, com lideranças indígenas. (KALTNER; SANTOS, 2022, p. 6)

Assim como o gramático latino, o jesuíta também busca naquilo que era conhecido as ferramentas necessárias para descrever o que não conhecia. Sendo, pois, seu objetivo maior o registro e descrição da língua a fim de criar um compêndio que colaborasse com o processo de catequese a questão do léxico também se faz presente. Fernando Lima (2009) chama a atenção para a questão do léxico e aponta que houve uma adaptação do léxico tupi a um conteúdo semântico da Igreja. Lima ainda cita Matoso Câmara e sua pesquisa a respeito do tema e conclui que havia uma abordagem de certo modo utilitarista que poderia ter comprometido sua análise morfológica do tupi, tornando assim a sua escrita uma construção artificial da língua, um tupi jesuítico (Cf. LIMA, 2009).

Seria a gramática de Anchieta uma descrição artificial do que era de fato o Tupi antigo? Tal pergunta não se aplicaria a todas as gramáticas? Sendo a gramática a formalização da língua, seu registro sempre corresponderá a como os falantes organizavam-se discursivamente em determinado momento em que ela é elaborada, mas

[...] a língua não é um conhecimento estático. A competência linguística não é um produto acabado, nem tampouco um conjunto de regras (intuídas pelo falante de determinada língua natural) imutáveis no tempo e no espaço. Há fatores de natureza psicológica que interferem, de maneira direta, no conhecimento e no uso linguísticos. Fatores que não devem ser desconhecidos, nem tampouco negligenciados no processo de ensino/aprendizagem. (JOVANOVIC, 1986, p. 146)

Anchieta é produto do clima de opinião dos círculos jesuíticos que tinham na figura de Cristo o início e o fim máximo de todas as coisas, mesmo sua obra humanística é fruto desse contexto em que se insere (Cf. KALTNER; SANTOS, 2022). O que não torna sua obra menos legítima do ponto de vista linguístico, a linguística missionária deve ser sempre analisada tendo seu clima de opinião bem estruturado, e com base nesta análise muitos elementos podem ser extraídos que nos ajudam a perceber a variedade linguística existente na Costa do Brasil no momento da chegada europeia.

Pereira (2009) aponta que através de um estudo chamado glotocronologia é possível estabelecer A glotocronologia permite de forma relativa estabelecer cronologia para as línguas de modo que se determina baseando-se em um vocabulário básico com termos comuns, quais são os cognatos. Por meio de teorias como esta se chegou ao proto-tupi-guarani. Esta ancestralidade comum entre as

línguas que hoje é possível teorizar a respeito, só é possível de se fazer porque existem relatos como o de Anchieta.

5. *Considerações finais*

A obra de Anchieta se apresenta como um importante tratado gramatical que descreve a língua ameríndia, em um esforço de perceber as particularidades que possui. Para ser capaz de desenvolver tal obra, o jesuíta busca nas obras clássicas estruturas que pudessem servir de modelo explicativo para compreender a dinâmica da língua sobre a qual nenhum registro até então havia. Ele teve contacto não apenas com um, mas com vários falantes competentes da língua o que faz com que sua descrição seja tão rica em detalhes. Não se pode perder de vista que a presença europeia na Costa do Brasil tinha o objetivo de estabelecer uma relação de dominação e exploração que trouxe historicamente resultados lastimáveis como a aniquilação de comunidades inteiras, por isso é sempre necessário ter uma leitura crítica.

Na Costa do Brasil, existia uma pluralidade linguística muito grande resultado de grandes migrações que ocorreram de comunidades ameríndias que se espalharam por todo o litoral. Com o passar dos anos as línguas foram se diversificando, mas ainda possuíam um antepassado comum o qual foi denominado o proto-tupi-guarani. O jesuíta descreve o sistema fonético do tupi falado pelos tupinambás, aponta ser possível observar a frequência em que os encontros de consoantes são desfeitos de maneira mais comum ou com maior regularidade; demonstra como o radical consonântico tende a sofrer apócope, a queda da consoante final; e a conjugação de verbos com radicais que terminam em consoante no presente e no futuro do indicativo, sendo que no futuro é adicionado o morfema /-ne/, que indica a ação futura.

O trabalho de Anchieta revela traços de uma linguística missionária que tinha cunho humanístico e apesar de ter por base os fundamentos religiosos valorizavam também a razão e arte. A leitura das obras missionárias hoje, deve sempre ser feita com o devido cuidado de identificar temporalmente seus autores para compreender o que se é exaltado e o é apagado. Sem relatos como de Anchieta o tupi antigo teria se perdido completamente, de modo que a gramática nos serve não apenas para descrever ou normatizar, mas também para cristalizar no tempo um povo, cultura e vivências. Diversas, contraditórias e ricas, as páginas da gramática de Anchieta continuam a ocupar relevante espaço na história da língua no Brasil, a gramática do jesuíta mostra que assim como o contato estabelece fronteiras onde se vê diferenças, são criadas também pontes do ponto de vista cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, José. *Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil*. Coimbra, 1595 Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4674>.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BÍZIKOVÁ, Lucia. *Importância das línguas tupis para o português brasileiro*. MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ, 2008 https://is.muni.cz/th/180915/ff_b/bakalarka.pdf.

COSTA, Consuelo de Paiva Godinho. A história do fonema /s/ do Tupi antigo. *Estudos da Língua(gem)*, v. 11, n. 2 p. 9-21, Vitória da Conquista, dezembro de 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1228/1057>.

DEZOTTI, Lucas Consolin. *Arte menor e Arte maior de Donato*. Tradução, anotação e estudo introdutório. São Paulo, 2011.

JOVANOVIC, A. Ensino de línguas e o papel da gramática. *Revista da Faculdade de Educação (FE-USP)*, 12 (1/2), p. 145-156, jan./dez. 1986.

KALTNER, L. F.; SANTOS, M. C. S. Fenômenos fonéticos e composição de verbos e nomes: uma análise externa e interna da Gramática de Anchieta (1595, 1, 6-8). *Cadernos de Linguística*, v. 3, n. 1, e634, 2022.

_____; SANTOS, Melyssa Cardozo Silva. A Gramática de Anchieta e a Gramaticografia Humanística Renascentista. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 3, e356, 2021.

KOERNER, E. F. Konrad. *Quatro décadas de Historiografia Linguística: estudos selecionados*. Braga: Publito, Estúdio de Artes Gráficas, 2014. Disponível em: https://www.utad.pt/cel/wpcontent/uploads/sites/7/2018/05/CEL_Lingu%C3%ADstica_11.pdf.

LIMA, Fernando. *Visão e representação nas Gramáticas de Língua Tupi (Século XVI-XIX)*. Historiografia da descrição dos sistemas de posse, São Paulo, 2009.

MATOSO, José. *Portugal medieval: novas interpretações*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2002.

NAVARRO, E. A. Método moderno de tupi antigo: a língua do Brasil dos primeiros séculos. 3. ed., revista e aperfeiçoada. São Paulo. Global. 2005.

_____. *Os falantes do tupi antigo: origem, história e distribuição geográfica no passado*. (PDF). Tupi.fflch.usp.br.

NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, n. 31, p. 169-89, Curitiba, UFPR, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/?format=pdf&lang=pt>.

OLIVEIRA, L. R. P. F. Latim, Donato e a Gramática Normativa. *Cadernos do CNLF*, v. XVII, p. 53-61, Rio de Janeiro: CiFEFil, 2013.

PEREIRA, D. L. T. Expansão dos Tupi-Guarani pelo território brasileiro: Correlação entre a família linguística e a tradição cerâmica. *Revista Tópos*, v. 3, n. 1, p. 29-80, São Paulo, 2009.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Diferenças fonéticas entre o Tupí e o Guaraní. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 3, n. 2, p. 135-52, [S.l.], 2013. DOI: 10.26512/rbla.v3i2.16255. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/16255>.

ROCHA, Raul; FARIA, Núbia. Jacob Grimm: da exaltação da língua alemã à linguística do século XIX. *Revista da Anpoll*. 1. 263-77. 10.18309/anp.v1i45.1123, 2018.

AS REDES DE SIGNIFICAÇÃO NOS QUADROS DA ESCRAVIDÃO BRASILEIRA

Luciel Pereira de Jesus (UNEB)
luciel.pereira@eadventista.com.br

RESUMO

A escravidão manchou o quadro sociocultural da sociedade brasileira submetendo cativos a uma realidade que, por meio de recursos conceituais, os categorizava como objetos e animais. Assim, por meio deste estudo, buscamos averiguar as conceptualizações subjacentes aos textos visuais que representam práticas da sociedade escravocrata brasileira do século XIX, com vistas a discutir os sentidos à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Semântica Cognitiva Sócio-Histórica. Almejamos também discorrer sobre fatores sócio-histórico-culturais-ideológicos que contribuíram para a categorização dos atores sociais dentro daquele contexto. Para atingir os objetivos propostos, fez-se um estudo qualitativo, descritivo-interpretativo, com base em Lakoff e Johnson (2002 [1980]), na Subjetivação de Langacker (1990^a; 1999), na Perspectivação Conceptual de Langacker (1991), e na Semântica de Frames de Fillmore (2009 [1982]). Como resultado, verificamos que conceptualizações metafóricas como ESCRAVO É ANIMAL e ESCRAVO É OBJETO, metonímicas como PARTE-TODO e esquema-imagéticas como DINÂMICA DE FORÇAS e RECIPIENTE-CONTEÚDO estão na base da rede de sentidos subjacentes aos quadros da escravidão.

Palavras-chave:
Cognição. Escravidão. Semântica.

ABSTRACT

Slavery stained the sociocultural framework of Brazilian society, subjecting captives to a reality that, through conceptual resources, categorized them as objects and animals. Thus, through this study, we seek to investigate the conceptualizations underlying the visual texts that represent practices of the Brazilian slave society of the 19th century, with a view to discussing the meanings in light of the theoretical-methodological assumptions of Socio-Historical Cognitive Semantics. We also aim to discuss socio-historical-cultural-ideological factors that contributed to the categorization of social actors within that context. To achieve the proposed objectives, a qualitative, descriptive-interpretative study was carried out, based on Lakoff and Johnson (2002 [1980]), Langacker's Subjectivation (1990a, 1999), Langacker's Conceptual Perspective (1991), and in Fillmore's Semantics of Frames (2009 [1982]). As a result, we found that metaphorical conceptualizations such as SLAVE IS AN ANIMAL and SLAVE IS OBJECT, metonymic conceptualizations such as PART-WHOLE and schematic-imagery such as DYNAMICS OF FORCES and CONTAINER-CONTENT are at the basis of the network of meanings underlying the pictures of slavery.

Keywords:
Cognition. Semantics. Slavery.

1. Introdução

Na galeria da humanidade, o quadro da escravidão foi uma “arte” que surgiu para manchar a concepção daquilo que se entende por humanidade. No Brasil, a galeria de sua história também foi marcada por uma pintura sociocultural escravista cujas pinceladas trouxeram à sociedade brasileira os borrões da crueldade, da desumanidade, do estigma da marginalidade e pobreza, os quais, até hoje, têm circundado a vida de parte do nosso povo. Esses traços estruturam o enquadramento da sociedade escravocrata do Brasil tanto colonial quanto imperial, respingando de igual forma nas práticas da República.

Assim, não basta dizer que o *script* de uma sociedade escravocrata é elaborado de forma natural e pragmática, mas é importante salientar que essas práticas encontram respaldo nos acordos sócio-histórico-culturais de homens e mulheres que organizaram e estruturaram seus mundos numa perspectiva conceptual de que tais métodos seriam legais, aceitáveis e éticas. Dessa forma, esse universo obscuro era operacionalizado pelas ideologias de uma classe de pessoas que se julgavam superiores ao passo que subjugavam outros seres humanos sob a afronta do poder, do dinheiro, do domínio.

Entendemos, portanto, que a forma como o ser humano pensa e age é estritamente ideológica, reverberando suas crenças, culturas, ideias, conceituações, concepções, desejos, nomeações, nomeações no seio da sociedade. Nesse sentido, a linguagem se torna um instrumento poderoso para a elaboração, o acordo e a sustentação de práticas sociais, uma vez que, para que as atitudes ideológicas se manifestem, é necessário que se tenha a divulgação e a replicação do sistema de signos e símbolos que enquadre o fazer de cada concepção advinda de determinado aspecto ideológico.

Não se afastando daquilo que se aventa como linguagem, aceitamos e assumimos, a partir das concepções de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), na elaboração da Linguística Cognitiva, que processos cognitivos estão profundamente cravados nas interações do corpo com o mundo, no sentido de gerarem significados. Sendo assim, entendemos que a produção do conhecimento se frutifica a partir da interação entre linguagem, cognição e corpo, além da cultura e da sociedade, ou seja, entre os organismos e o ambiente (Cf. FERRARI, 2009, p. 25).

Para Lakoff e Johnson (2002 [1980]), o pensamento, a ação, a conceituação operada pelos agentes sociais a fim de estruturar e organizar o universo em sua volta são meramente cognitivos. Assim, o ser humano opera esses mecanismos satisfazendo a necessidade de comunicação de forma individual ou coletiva, exercendo essa prerrogativa de poder de forma não somente pragmática, mas também ideológica. Diante disso, entendemos que, desse aparato sócio-histórico-cognitivo, emergem estratégias pragmaticamente convencionalizadas que possibilitam mapear conceptualizações no âmbito das metáforas, das metonímias, dos protótipos, dos esquemas de imagem, dos *frames*.

Indo um pouco mais além no que tange ao universo da escravidão, é necessário dizer que as metáforas conceptuais eram produtoras nesse período escravocrata. Lakoff e Johnson (2002 [1980]), ao desenrolarem sobre metáforas, afirmam que nosso sistema conceptual, em termos de como nós pensamos e agimos, tem sua natureza fundamentalmente metafórica. Entretanto, Pérez e Rueda (2012) acrescentam que a produção dessas metáforas conceptuais está baseada também num aparato cognitivo-ideológico, que vai ajudar a compreensão da realidade e as práticas cotidianas.

Esse recurso cognitivo metafórico era usado para categorizar os negros escravizados através de nomeações evidentes/subjacentes em estruturas linguísticas, através das ações deferidas a eles ou imagens pitorescas que retratavam os comportamentos da época. Por meio dessas formas, as conceptualizações emergem nos

permitindo desnudar os enquadramentos sociais arregimentados nos acordos, nas práticas e nas ideologias da sociedade senhoril que, com tal comportamento, marca o processo de coisificação, objetivação, animalização e produção de seres humanos mercantilizados.

Dessa forma, é importante salientar que neste texto, objetivamos averiguar as conceptualizações subjacentes aos textos visuais que representam práticas da sociedade escravocrata brasileira do século XIX. Com vistas a discutir os sentidos encontrados, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Cognitiva, evidenciando, especificamente, a Semântica Cognitiva Sócio-Histórica. Vale salientar que, para discorrermos sobre as conceptualizações da escravidão em textos visuais no *corpus* pesquisado, evidenciamos os mecanismos gestálticos, como a subjetivação, a perspectivação conceptual e os esquemas imagéticos no processo de alteração ou ampliação semântica de itens lexicais. Para isso, buscamos descrever o ambiente sócio-histórico-cultural em que os textos imagéticos selecionados foram produzidos, a fim de organizar a rede semasiológica do referido ambiente histórico.

Para fundamentar o estudo semântico ora proposto, dividimos o artigo em mais três seções. Na segunda seção, de forma concisa e sem pretensão de sermos exaustivos, lançamos mão dos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva, conforme apresentados por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), especificamente os embasamentos teóricos da Gestalt (Percepção), defendidos por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), a Perspectivação Conceptual também proposta por Langacker (1991), a Semântica de *Frames*, assumida por Fillmore (2009 [1980]), os Esquemas de Imagem, discutidos por Lakoff (1987), e abordagens sobre o texto visual, discutidas por Vieira (2007). Na terceira seção, contextualizamos historicamente o estudo, apresentando uma breve discussão acerca da sociedade escravagista do século XIX, pautada nos trabalhos de Amaral (2010); na quarta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para o estudo e, na quinta seção, antes das Considerações Finais, discorreremos sobre os múltiplos sentidos referentes à escravidão e sua rede de significação no *corpus* estudado.

2. Teorias cognitivas para a organização do mundo

Na segunda metade do século XX, com o surgimento da Linguística Cognitiva e o seu arquipélago de teorias, o significado que, até então, era concebido como inconcluso e impreciso, passa a ser interpretado como flexível, enciclopédico, perspectivista, corporificado, experiencial. Ao mesmo tempo, a polissemia deixa de ocupar uma posição periférica no escopo dos estudos semânticos, ganhando centralidade na agenda das pesquisas linguísticas em perspectiva cognitiva e, mais especificamente, em perspectiva cognitiva sócio-histórica, tal como vem sendo denominada por Almeida e Santana (2019).

Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 205), ao enfatizarem a noção dos domínios cognitivos, dos processos para conceptualizações metafóricas e metonímicas, na obra “Metáforas da Vida Cotidiana” (*Metaphors We live by*), estabeleceram, de igual forma, o conceito de *Gestalt*. Segundo os autores, *Gestalt* é o resultado da mescla do

comportamento psicológico na percepção de mundo e o seu funcionamento com os mecanismos conceptualizadores geridos pelos indivíduos visualizando e focalizando determinadas entidades em detrimento de outras, com vistas à organização de mundo individual e coletivo.

Ferrari (2017, p. 1469), baseando-se em Lakoff e Johnson (2002 [1980]), afirmam que a focalização perpassa pela percepção de figura (*foreground*) e de fundo (*background*), princípios de organização básicos para o processo perceptivo, que nos levam a perceber elementos salientes sobre um fundo indiferenciado. Outro aspecto a ser considerado, segundo os mesmos autores, diz respeito à relação parte e todo na percepção cognitiva. Nesse viés gestaltista, as partes que não são primárias no processo de percepção do todo compõem reflexos na forma como lidamos com a questão da conceptualização, sob processos governados pela perspectivização conceptual.

Langacker (1991, p. 61), ao discorrer sobre o princípio do funcionamento cognitivo da Teoria da Perspectivização Conceptual, afirma que um falante que, cuidadosamente, observa a distribuição parcial de certas estrelas pode descrevê-las, então, em modos muito distintos: como uma constelação, como um agrupamento de estrelas, como pontos de luz no céu etc. Baseando-se nisso, é possível perceber que tanto o falante quanto o ouvinte, ao se verem diante do mesmo evento, dependendo das dimensões subjetivas impostas, podem perspectivizar o mesmo evento com leituras similares ou discrepantes. Percebemos, ainda, que, no mesmo fenômeno, as expressões são semanticamente diferentes, na medida em que refletem diferentes conceptualizações.

Langacker (1991), por sua vez, acrescenta que os significados linguísticos resultam do conteúdo conceptual evocado, assim como da perspectivização conceptual imposta a esse conteúdo. Isto é, os conteúdos expressos linguisticamente trazem sempre uma dimensão de perspectiva e expressam um determinado ponto de vista sobre a 'cena' em observação.

Antes de discutirmos especificamente sobre o papel da semântica de *frames* nos estudos do significado, adentraremos um pouco na discussão sobre as experiências corporificadas estruturadas por Esquemas Imagéticos. Considerando o aspecto da corporificação nas formas de conceptualização, os esquemas imagéticos são estruturas imaginativas que organizam o pensamento, projetando-se nos usos diários que fazemos da linguagem. Segundo Johnson (1987), esses esquemas são estruturados por padrões dinâmicos, não proporcionais e imagéticos do movimento no espaço, da manipulação dos objetos e das interações sinestésicas, as *gestalts* experienciáveis. Martellota (2011), por sua vez, aduz que essas interações se tratam, portanto, de esquemas mentais que codificam padrões espaciais e relações de força que são identificadas na interação dos atores sociais com o ambiente ao redor.

Gibbs (2003), por outro lado, propõe que as pessoas entendem e produzem sentenças refletindo as imagens presentes no pensamento, o que permite compreender a representação da RAIVA como esquema UM FLUIDO QUENTE PRESSURIZADO e o CORPO como esquema do RECIPIENTE. Essa forma de representar as experiências é chamada de esquemas imagéticos. Segundo Johnson (1987, p. 19),

esses esquemas são estruturas imaginativas, que se estabelecem a partir do nosso aparato perceptivo, que servem para organizar o pensamento, projetando-se nos usos diários que se faz da linguagem. Segundo o mesmo autor, esses esquemas são estruturados por padrões dinâmicos, não proporcionais e imagéticos do movimento no espaço, da manipulação dos objetos e das interações sinestésicas, as *gestalts* experienciais. Nesse sentido, o subjetivo das pessoas, as experiências sentidas por seus corpos em ação originam parte dos fundamentos para a linguagem e pensamento, modificando ou estendendo significados ao seu redor.

No que tange à Semântica de *frames*, é uma abordagem semântica desenvolvida por Charles Fillmore (2009 [1982]), que a define como “qualquer sistema de conceitos relacionados de tal forma que, para entender qualquer um deles, você tem que entender toda a estrutura na qual ele se encaixa”. O autor acrescenta ainda que os *frames* oferecem uma maneira particular de ver os significados das palavras, bem como uma maneira de caracterizar princípios para a criação de novas palavras e frases, para adicionar um novo significado às palavras e para reunir o significado dos elementos do texto no significado total do texto (Cf. FILLMORE, 1982, p. 111-15).

Martellota (2011, p. 185-86), por sua vez, simplifica a concepção de Fillmore (2009 [1982]), acrescentando que *frames* se caracterizam por um conjunto de procedimentos que identificam e incluem identidades, papéis sociais, agenda do encontro, alinhamento, permitindo a identificação do que está sendo posto em movimento na interação. Em outras palavras, são atividades que implicam comportamentos estabelecidos em que cada participante possui um papel previamente determinado. Dessa forma, a ação de ir ao mercado para comprar algo, aciona o enquadramento semântico de uma transação comercial que, por sua vez, aciona os *frames* vendedor, comprador, mercadoria, dinheiro, lucro etc.

3. *Textos visuais: alguns desdobramentos*

Se considerarmos a evolução dos textos constituídos de signos, é capaz de percebermos que a evolução e a urgência comunicativa na sociedade possibilitaram essas construções discursivas assumirem novos formatos: concisos, dinâmicos e híbridos. Assim, os textos passaram a ter uma característica multissemiótica e exigem dos seus operadores multiletramentos para sua elaboração e, também, para sua compreensão. Dessa forma, podemos afirmar, portanto, que a ação semiótica é um trabalho social e uma ação social é uma elaboração semiótica.

Nesse sentido, Vieira (2007, p. 25) afirma que representações visuais são extremamente fortes e possibilitam que o leitor acredite estar tendo acesso direto ao mundo real, assim, seria esse o fato que talvez justifique a preferência dos atores sociais à informação imagética. A autora ainda registra que, quando um sujeito constrói um texto visual, ele tem como objetivo a preservação de lembranças ou o registro de algum acontecimento. Assim, a compreensão do discurso imagético será mais rápida e assertiva, dado aos aspectos sinestésicos que as imagens podem possibilitar ao leitor.

Assim, Vieira (2007) vai nos possibilitar entender que o texto imagético é uma das múltiplas linguagens que estruturam o discurso dos atores sociais evidenciando suas ideologias, acordos culturais, crenças, práticas políticas, econômicas, de determinado momento histórico. Desse modo, como discutido acima e conforme Lakoff e Johnson (2002 [1980]), as metáforas estão presentes em todo fazer humano, assim, não seria diferente com os textos visuais; portanto, a seguir discutiremos, de forma breve, as metáforas visuais.

As metáforas visuais são frutos das práticas socioculturais de um povo. Nesse sentido, Vieira (2007, p. 15) aduz que “[a]s culturas produzem imagens próprias e, sob esse enfoque apenas, é que podemos interpretá-las”. Conforme a afirmação da autora, é possível, então, afirmar que cada povo, cada nação, cada país constrói suas próprias imagens características às suas culturas e a sua história. Dessa forma, esses textos visuais são únicos, sendo que cada povo tem suas representações metafóricas dentro do universo discursivo nas construções imagéticas. Por outro lado, é importante salientar que as metáforas visuais são representações da realidade, são uma similaridade ou uma aparência daquilo que vivenciamos; sem elas, portanto, seria impossível construir significados acerca de um objeto em foco.

Diante dessas múltiplas perspectivas teóricas para a compreensão de como construímos a significação do universo escravocrata, em meio a diferentes contextos de uso, consideramos oportuno discorrer sobre o universo histórico em que os anúncios foram escritos e sobre suas possíveis finalidades.

4. A sociedade escravagista do século XIX

O Brasil vivenciou longos anos de atividade escravagista que, sem dúvida, abriu profundas feridas na sociedade e, mesmo quando remediadas, elas deixaram marcas que conferem à cultura, à história, à sociedade brasileira uma realidade de mazelas, subjugação, discriminação, até o momento, não superados. Diante dos vários estudos levantados pela ciência sobre a história do Brasil, sobretudo no que concerne à escravidão, a historiografia demonstra que, tanto aqui como além-mar, a escravidão de africanos foi introduzida nas Américas com o objetivo de aumentar a produção de riquezas de povos hegemônicos.

Precisamente, foi a partir do século XVI que o tráfico de africanos para o Brasil tornou-se um negócio altamente lucrativo para comerciantes dos dois lados do Atlântico. Estima-se que cerca de onze milhões de africanos foram trazidos às Américas, na condição de cativos, entre os séculos XVI e XIX. Assim, submetidos a situações tão adversas, mais de um terço desses africanos aportaram no Brasil, precisamente, cerca de quatro milhões de africanos feitos escravos desembarcaram na colônia portuguesa (Cf. AMARAL, 2010, p. 11).

Com a extinção do tráfico transatlântico de negros em 1850, a prática de comercialização de escravos ganhou nova roupagem e inúmeros jornais com posicionamentos escravagistas surgiram conquistando leitores e atendendo às diversas necessidades da aristocracia, como, por exemplo, a comercialização de mercadorias por meio de anúncios de prestação de serviços. Os jornais também eram um suporte

valioso à sociedade hegemônica para a divulgação de anúncios para compra, venda, aluguel e captura de escravos fugitivos.

Todavia, foi com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que a comercialização de escravos decaiu vertiginosamente. Porém, outras formas de escravização surgiram submetendo a população de ex-escravos às mesmas situações de subjugação de quando ainda eram escravizados, em troca de comida e bebida, muitas vezes. Esse cenário se configurou porque, mesmo legalmente livres, não lhes foram dadas condições de trabalho e de sobrevivência para que saíssem da situação de inferioridade e de marginalização a que sempre estiveram submetidos.

5. *Procedimentos metodológicos*

A fim de alcançar os objetivos delineados, este trabalho tomou como base os pressupostos da metodologia qualitativa em Linguística Cognitiva, pautada no paradigma da introspecção, o que possibilita ao pesquisador observar, descrever, anotar e interpretar fatos e fenômenos da linguagem humana. Assim, quanto aos objetivos, esta pesquisa é de caráter descritivo-interpretativo; no que se refere aos procedimentos, ela se inscreve na forma bibliográfica e analítico-documental. Esses pressupostos metodológicos foram utilizados em todas as etapas deste estudo, na identificação e seleção dos elementos que compõem o *corpus*, bem como na análise, descrição e interpretação das múltiplas manifestações conceituais subjacentes nos textos visuais que compõem o *corpus* de análise.

Desse modo, para procedermos à análise dos textos, primeiramente, destacamos as imagens que foram buscadas através do *site* de busca do *Google* utilizando as palavras-chave escravo, escravidão, imagem. Dos resultados, selecionamos, para composição do *corpus*, as únicas imagens que atendiam à proposta para este trabalho; em seguida, de forma breve, levantamos os possíveis esquemas de imagens subjacentes às manifestações da escravidão; em seguida, identificamos as conceptualizações metonímicas metafóricas que subjazem aos sentidos encontrados e, por último, analisamos os possíveis sentidos relacionados ao ambiente da escravidão, a partir dos contextos de uso em que aparecem, considerando os mecanismos de perspectivação conceptual e subjetivação. Para isso, apresentamos as considerações sócio-histórico-culturais relacionadas aos registros levantados para este trabalho.

6. *Procedendo com as análises*

Aplicando os pressupostos teórico-metodológicos apresentados nas seções anteriores, iremos analisar dois textos imagéticos a fim de destacar e avaliar as possíveis conceptualizações subjacentes às manifestações da escravidão. Sigamos para a análise:

Figura 1: Ex-escravizada servindo de égua para criança branca.



Fonte: Jorge Henrique Papf. Coleção George Ermakoff, Rio de Janeiro, (1899).

Ao analisar a figura 1, é imperativo tecer um pouco sobre o contexto vinculado ao contexto dessa imagem. A assinatura da Lei Áurea, estatuto legal que, supostamente, libertaria e emanciparia os escravizados em solo brasileiro, foi realizada no dia 13 de maio de 1888. Esse ato deveria ser o suficiente para que, pela sua força, entregasse aos homens e mulheres cativos a liberdade, a dignidade, a humanidade, emancipando-os. Entretanto, não foi isso o que de fato ocorreu. A burguesia se reinventou e encontrou formas e caminhos para atualizar a escravidão, submetendo os negros, agora ex-escravos, às mesmas condições de quando eram oficialmente escravizados.

É possível verificar ainda na figura 1 o registro de uma ex-escravizada carregando uma criança branca em suas costas, em uma posição animalizada, projetando, portanto, a imagem de um equino carregando em seus lombos um domador. Posto isso, fica evidente que os aspectos primitivos abordados por Kövecses (2010), que permitiam seres humanos se autoconceptualizarem como animais irracionais, foram também uma realidade na sociedade brasileira no século XIX. Assim, percebemos através da figura em tela que os conceptualizadores, baseados em suas experiências corpóreas, nos saberes enciclopédicos partilhados e em seus acordos sociais praticados por gerações acerca da domesticação e o uso de animais, projetaram na ex-escravizada domínios que metaforicamente a categorizava como uma equina ou uma besta. Dessa forma, subjacentes a esses aspectos, podemos mapear a metáfora conceptual HUMANO É ANIMAL, e, por inferência, é possível também verificar a metáfora ESCRAVA É ÉGUA, ESCRAVA É BESTA. Sobre esse comportamento, Pérez (2008) atribui que, a partir de uma espécie animal e através da transferência de conhecimentos mais concretos para domínios mais abstratos, é possível o modo de desumanização, questionando o que se entende por “ser humano”, anulando as diferenças entre o humano e o animal.

Sobre os esquemas imagéticos, é perceptual a DINÂMICA DE FORÇAS sendo exercida entre a ex-escravizada e a criança em suas costas. Ainda que aparentemente em repouso, a menina precisa despende energia para suportar o peso que está sendo exercido sobre si. Através de nossas experiências gestálticas, inferimos que é preciso haver um equilíbrio de forças para que a garota se mantenha naquela posição, embora lhe causando um desgaste físico e psicoemocional. Para além disso, se da ex-escravizada emana força e energia, outro esquema de imagem pode ser

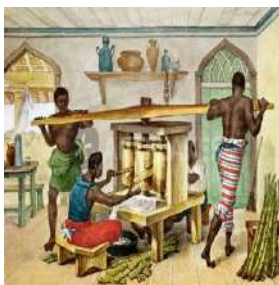
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

evocado, RECIPIENTE – CONTEÚDO. Ou seja, a garota passa a ser categorizada como RECIPIENTE cujo CONTEÚDO é a força ou energia.

Assim, dentro dos nossos domínios de experiência, visualizamos na figura 1 o processo de animalização do ser humano. Isso só era possível naquele ambiente histórico porque os acordos socioculturais entre os agentes cognicentes serviam de base para tal prática. Diante disso, como enquadramento semântico evoca-se o *frame* ANIMALIZAÇÃO HUMANA, tendo como desdobramentos os *frames* sofrimento, maltrato, fraqueza, energia, domínio, diversão etc.

Ainda dentro do processo de descaracterização do ser humano, analisaremos a seguir outro texto imagético, a saber:

Figura 2: Escravos movendo uma moinha de cana-de-açúcar.



Fonte: Jean-Baptiste Debret (1835)⁵.

Ao analisar a imagem em tela, é preciso antes pontuar que, durante séculos, a atividade econômica praticada no Brasil foi o cultivo, a extração e o processamento de cana-de-açúcar. Essa era uma atividade econômica que gerava ganho financeiro considerável ao país, destacando-o como uma das maiores economias das Américas no período colonial. Para que esse sistema econômico prosperasse, a sociedade senhoril utilizou a mão de obra escravizada no plantio, na extração, no transporte e processamento da matéria-prima do açúcar.

Dessa forma, amparado no que mostra a imagem em tela, homens escravizados estariam na fase do processamento da cana-de-açúcar. A tecnologia utilizada na usinagem da planta era uma moinha projetada a partir do uso de madeira e necessitava do manuseio humano para o seu acionamento. A geração de energia e força para o processamento advinha do esforço totalmente escravo, assim, possibilitando o funcionamento da máquina.

Deste modo, baseando-se nesse conhecimento enciclopédico relacionado à imagem, podemos acionar o esquema imagético PARTE-TODO. A partir da percepção gestáltica da energia, da força e do funcionamento do corpo humano, é possível perspectivar os escravos como parte integrante do funcionamento da moinha, ou

⁵ Pequena Usina de Açúcar Portátil, ilustração de 'Voyage Pittoresque et Historique au Bresil', 1835 (litografia colorida)" de Jean Baptiste Debret. A obra está localizada na Bibliotheque Nationale, Paris, França.

seja, os escravos são partes do maquinário, da engrenagem, da engenharia do equipamento. Além disso, é importante salientar que esse esquema imagético sustenta a metonímia conceptual PARTE PELO TODO. Sob essa concepção, o senhor de escravos poderia afirmar que a usina possui máquinas que funcionam para produção do produto sem precisar destacar que parte da máquina é humana e parte é objeto, pois, para aquela sociedade, tanto a parte humana quanto a parte objeto seria uma coisa só.

Ainda analisando a figura 2 sob a perspectiva do esquema de imagem, percebemos que os escravizados também exercem força sobre a máquina, o que nos permite perspectivar o esquema imagético DINÂMICA DE FORÇAS. Os homens são categorizados como agonistas, uma vez que impunham energia para o movimento da máquina, e essa máquina, por sua vez, é categorizada como antagonista, pois ela entra em estado de atividade resultante do esforço do agonista. O antagonista, de alguma maneira também exerce força contrária ao agonista que, relativo ao desempenho de cada ente, o cenário pode ser alterado entre movimento e repouso.

A metonímia conceptual PARTE PELO TODO presente na profundidade do texto imagético estrutura a base da metáfora conceptual HUMANO É OBJETO, HUMANO É MÁQUINA. Através do processo de desdobramento conceptual, ou seja, através do processo de inferência, nós podemos acionar as metáforas ESCRAVO É OBJETO, ESCRAVO É MÁQUINA DE MOER, ESCRAVO É USINA DE AÇÚCAR. Subjacente a essas metáforas conceptuais é possível verificar o processo de desqualificação, não só da figura humana, mas da essência de seres humanizados. Dessa maneira, o processo de coisificação ou objetificação de humanos era algo perene na sociedade escravagista, o que poderia servir de justificativa para que alguns humanos se sentissem na posição e direito de subjugar outros humanos.

Percebemos que a motivação para o acionamento dessas metáforas e metonímia está baseada na experiência e nos acordos estabelecidos pelos agentes sociais daquela cultura e sociedade. Diante disso, buscando apoio na semântica dos *frames*⁶, a estrutura que está no *background* dessa imagem evoca os *frames* das relações de força e poder de um sobre o outro. Portanto, esse pano de fundo associado à metáfora conceptual estrutura o enquadramento das relações de compra e venda, comércio, mercadoria, retorno financeiro, produção, trabalho, evocando sobretudo o frame COISIFICAÇÃO HUMANA. Nesse sentido, importa salientar que são esses acordos sociais, essas práticas culturais e as experiências dos agentes envolvidos no processo de conceptualização que vão permitir ao humano conceptualizar escravizados em termos de objetos (Cf. JESUS, 2021, p. 178).

⁶ Segundo Charles Fillmore (2009), a Semântica de frames é “qualquer sistema de conceitos relacionados de tal forma que para entender qualquer um deles você tem que entender toda a estrutura na qual ele se encaixa” (FILLMORE, 2009, p. 111).

7. Conclusão

De tudo que se tem detalhado, o fim é que a linguagem humana é um instrumento poderoso para construir ou destruir determinadas sociedades. Assim, classe hegemônica escravocrata, consciente das suas ideologias, evidenciadas em suas crenças, acordos, práticas e experiências mantidas ao longo de gerações. Através de suas linguagens no discurso social, conceptualizavam os escravizados de variadas formas, comprovando ainda mais o desprezo pela humanidade dos cativos e a falta total de empatia e respeito à dignidade humana.

Sendo assim, por meio do estudo do *corpus*, foi possível depreender que na sociedade escravocrata, os escravizados eram coisificados e animalizados, principalmente, quando relacionados aos domínios da subjugação, do trabalho, da produção, da força, da produção de energia e do entretenimento, estruturando o enquadramento semântico por trás das práticas daquela conjuntura social.

Assim, ainda foi possível constatar também que aquela sociedade categorizavam os escravizados metaforicamente como ESCRAVO É ANIMAL e ESCRAVO É OBJETO, metonimicamente como PARTE-TODO, sendo os aspectos perceptuais evidenciados pelos esquemas de imagens DINÂMICA DE FORÇAS e RECIPIENTE-CONTEÚDO. Em suma, o que podemos testificar é que os agentes conceptualizadores daquele ambiente histórico perspectivava o mundo conforme seu ponto de visão e experiências corpóreas, físicas e culturais, imbricando o conceito de escravizados ao conceito de tudo aquilo que gerasse algum tipo de retorno, geralmente bem-estar, renda, lucro e dividendos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ariadne Domingas; SANTANA, Neila. A semântica cognitiva sócio-histórico-cultural: questões epistemológicas. In: LOPES, N.; SANTOS, E.; CARVALHO, C. *Língua e sociedade: diferentes perspectivas, fim comum*. São Paulo: Blucher, 2019. p. 113-32
- FERRARI, Lilian. *A linguística cognitiva e o realismo corporificado: implicações filosóficas e psicológicas*. Veredas, ed. 5, n. 2, Juiz de Fora, 2009.
- FILLMORE, Charles. Frame semantics. In: _____. *The linguistic society of Korea*. Linguistics in the morning calm. Korea: Hanshin Publishing Company, 1982.
- _____. J. Semântica de frames. *Cadernos de Tradução*, n. 25, Porto Alegre, jul-dez, 2009.
- KÖVECSES, Zoltan. Metaphor and culture. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 2010. p. 197-220
- JESUS, Luciel Pereira de. *Da África às páginas dos jornais: um estudo cognitivo sócio-histórico sobre as conceptualizações de escravizados e escravizadas em anúncios do estado, no século XIX*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual da Bahia, 2021.

JOHNSON, Mark. *O corpo na mente: a base corporal do significado, da imaginação e da razão*. Chicago: Universidade de Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press, 1987.

_____; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida Cotidiana*. Coord. da tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Edpuc, 2002. [Primeira publicação: 1980].

LANGACKER, Ronald. *Gramática Cognitiva: Uma Introdução Básica*. Nova York: Oxford University Press, 2008.

_____. *Conceito, imagem e símbolo: a base cognitiva da gramática*. De Gruyter Mouton, 1991.

_____. *Fundamentos da Gramática Cognitiva*. V. 1: Pré-requisitos teóricos. Stanford: Stanford University Press, 1987.

PÉREZ, Elena.; RUEDA, Nelly. *Las metáforas: estrategias ideológicas y mecanismos de comprensión*. 1. ed., Córdoba: Asociación Cooperadora Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba, 2012.

_____. *Retóricas de la deshumanización*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2008.

VIEIRA, Josenia Antunes *et al.* *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. p. 9 -32

**BIOGRAFEMAS E FUNDAMENTOS DECOLONIAIS
PRESENTES NA OBRA DE JEHOVÁ DE CARVALHO**

Odílio da Silva Santos (UNEB)

ossantos@uneb.br

Gildecide Oliveira Leite (UNEB)

gleite@uneb.br

RESUMO

O presente artigo apresenta uma discussão empreendida a partir de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre a análise da vida e obra do poeta e jornalista baiano Jehová de Carvalho frente à decolonialidade no qual suas produções apresentam descentramento epistêmico, político e cultural das formas de pensar e dos modos de existir no mundo colonial pelo padrão eurocêntrico, antropocêntrico e cristão. Propõe-se que essa pesquisa seja elaborada na forma de biografema ou seja, uma livre produção textual referente ao baiano Jehová de Carvalho. Esse artigo apresenta a trajetória do poeta e jornalista Jehová de Carvalho numa perspectiva literária e sociológica de representações indenitárias. Para a escolha do percurso metodológico optamos pelo caminho da dimensão qualitativa com a ideia de apresentar um trabalho aberto e disponível para outras ações e reflexões. Recorre-se ao campo teórico alguns autores e pesquisadores que se manifestam sobre a temática do decolonialismo como Miguel Arroyo e Aníbal Quijano e para abordagem dos estudos de biografemas estudiosos como Roland Barthes, Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Palavras-chave:

Biografema. Decolonialismo. Poeta.

ABSTRACT

The present article shows one discussion undertaken from ongoing doctoral research about the analysis of the live and work of Bahian poet and journalist Jehová de Carvalho in front of decoloniality which his productions present epistemic, political and cultural decentering about the ways of thinking and ways to be living in the colonial world to the eurocentric, anthropocentric and christian standards. We want with this research been done in form biographeme, that is, a free textual production referring to the Bahian Jehová de Carvalho. This work presents trajectory of the poet and journalist Jehová de Carvalho in one literary and sociological perspective of indemnity representations. To methodological path we choose the qualitative dimension with the idea to bring one work open e and free to another other actions and reflections. Theoretical field we bring some authors and researchers that study about decolonialism such as Miguel Arroyo and Aníbal Quijano and to the theoretical field an approach of biographical scholars such as Roland Barthes, Gilles Deleuze and Félix Guattari.

Keywords:

Biographeme. Decolonialism. Poet.

1. Introdução

Este artigo é recorte de uma pesquisa em andamento para a elaboração de uma tese de doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia pré-intitulada: Do Epistemicídio à Insurgência: Biografemas e Fundamentos Decoloniais presentes na vida e obra de Jehová de Carvalho.

Tenta-se a produção de um biografema do poeta Jehová de Carvalho à maneira de Roland Barthes. O biografema é uma livre-produção textual na medida em que não deriva de significado (como a biografia) mas enfatiza imagens, cenas, gestos, fragmentos textuais e pulsões no qual o biografema retém o arbitrário da produção do ser-de-tinta que imprime no papel.

Frisa-se aqui também a importância de ressaltar o termo decolonialismo por conta do caráter insurgente da escrita de Jehová de Carvalho. O termo decolonial consiste numa prática de oposição e intervenção ao sistema mundo moderno colonial. A título de exemplo, podemos encontrar essa ideia em autores como Miguel Arroyo, Aníbal Quijano e no próprio Jehová de Carvalho.

Jehová nasceu em Santa Maria da Vitória – Bahia em 18 de março de 1930. Aos quatorze anos chegou a Salvador, cumprindo etapa do Curso de Humanidades que concluiu no Colégio da Bahia. Posteriormente como jornalista, pertenceu à redação dos jornais A Tarde, Jornal da Bahia, Diário de Notícias, assinando colunas inclusive na Tribuna da Bahia. Na imprensa nacional trabalhou na famosa revista O Cruzeiro. Bacharel em Direito, foi uma das mais notáveis figuras da tribuna do júri em Salvador. Foi também Procurador Civil e Administrativo do Município de Camaçari e Assessor Chefe de Comunicação da Universidade Católica do Salvador – UCSal. É autor de vários livros entre os quais: *Um passo na noite* (1969), *Reinvenção do reino dos Voduns* (1977), *A cidade que não dorme* (1980) e *Memória da Cantina da Lua* (1995) acolhidos pela crítica nacional e internacional.

Em si tratando da vida e obra do poeta em pesquisa é importante salientar que a amnésia que o país sofre é direcionada e associada ao racismo, ao sexismo, à homofobia e a outras formas de discriminação. O esquecimento assume formas convenientes para não se contar histórias de determinados segmentos e pessoas e no caso deste artigo, no que diz respeito a vida e obra de Jehová de Carvalho.

2. Jehová de Carvalho em um viés Biografemático

O biografema não deriva de significado (como biografia) mas como significância que faz com que os sentidos flutuem na escritura ou nas imagens. O biografema apresenta simultâneas pulsões do texto-tutor, por isso, a atenção flutuante se mantém sob constante tensão.

A ideia em construir o biografema de Jehová de Carvalho não se desencadeia como discurso que reitera ou válida o instituído, pois, engatando textos, flutua e faz flutuar, significância. O discurso de Jehová suscita leituras que o pluraliza, como as das figuras ou enunciadores múltiplos e tensivos.

A apresentação de considerações acerca de operacionalizar o método a partir do personagem conceitual se trata da expressão de condições necessárias para a emergência de escrituras biografemáticas. Ao estudarmos a produção de Jehová de Carvalho procuramos por personagens conceituais, figuras estéticas e tipos psicossociais, afinal, segundo Deleuze e Guattari (1992, p. 90), os personagens conceituais

e as figuras estéticas se constituem a partir de traços desse tipo; aliás, surgem precisamente no instante em que esses traços são transcendidos.

Com a proposição de um biografema sobre Jehová este estudo avançará para posteriormente articular publicações dos feitos inéditos do poeta, seguindo a ótica de Jorge Amado em relação ao próprio autor, no qual Carvalho (1994) descreve:

Você faz crônicas, faz poemas (que não declama), briga com a Polícia. Não sei se faz cacete com seu professor Manoel Ribeiro que segundo dizem, é muito ranzinza. Nessa greve liderada por Tereza, há somente dois personagens mortos: Castro Alves e o trovador Cuíca de Santo Amaro. (CARVALHO, 1994, p. 30)

A partir da noção de biografema apresentada por Barthes, este artigo endossa formas de expressar a escrita diante da produção intelectual de Jehová de Carvalho no qual, sua escrita se apropria de um personagem conceitual e não se apropria do autor enquanto sujeito.

Em se tratando do sujeito que está sendo pesquisado no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Roland Barthes (2005) distingue o biógrafo do biografólogo: o primeiro é aquele que faz história de vida; o segundo é aquele que faz escrita de vida, e neste caso específico, a vida e obra de Jehová de Carvalho.

No entanto, o biografema pode ocasionar desencontro, o livro equivocado. À agitação pode ser suscitada no biografemador pelo nome na capa, pois quando desenvolve os nomes que vai inscrevendo no texto, o biografema opera motivação nos efeitos de causalidade ou de realidade que vai produzindo.

Os traços biografemáticos presentes nas obras de Jehová são detalhes transformados em disparadores de escritura e funcionam com o encantamento do escritor. São casos de inflexões: aquilo que passa despercebido pelas interpretações diversas acaba por se valorizar na nova escritura. Nas palavras de Roland Barthes (2005):

Se eu fosse escritor, já morto, como gostaria que a minha vida se reduzisse, pelos cuidados de um biógrafo amigo e desvolto, a alguns pormenores, a alguns gostos, a algumas inflexões, digamos: 'biografemas', cuja distinção e mobilidade poderiam viajar fora de qualquer destino e vir tocar, à maneira dos átomos epicurianos, algum corpo futuro, prometido à mesma dispersão; uma vida esburacada, em suma, como Proust soube escrever a sua obra. (BARTHES, 2005, p. 17)

Faz-se urgente que os conteúdos presentes na obra de Jehová importantíssimos, minimizados e completamente ignorados ganhem o seu lugar de importância no cenário cultural e literário e no caso da escrita da tese, em forma de biografema.

3. *Jehová de Carvalho em um viés Decolonial*

Se tratando dos conteúdos presentes na obra de Jehová ressalta-se que o viés decolonial da sua escrita vai de encontro ao conceito de colonialidade, que se remete a um padrão subjetivo de rebaixamento existencial dos povos tidos como "colonizados" frente aos povos autointitulados "colonizadores".

É possível constatar que essas lacunas permanecem, sobretudo quando debatemos a respeito dos ocultamentos (Cf. ARROYO, 2014) ou silenciamentos (Cf. KILOMBA, 2019). No entanto, encontramos na escrita de Jehová de Carvalho aspectos inerentes ao enfrentamento colonial.

O Pelourinho era território de putas, vagabundos, jornalistas, boêmios de todo tipo, pequenos funcionários públicos, um tipo especial de intelectual, lúmpens, gente que habita apenas os romances de Jorge Amado e a memória dos que viveram Salvador pré-capitalista, pré-industrial, provinciana e estagnada economicamente. (CARVALHO, 1995)

O livro *A cidade que não dorme* (1980) de Jehová de Carvalho é a Bahia em toda a sua beleza luso-africana. Elementos ambientais são marcados pelos mistérios dos orixás, no qual se dá a importância de explorar o perfil decolonial apresentado pelo autor em suas obras, motivo pelo qual, enfatizam-se as intenções em pesquisá-lo.

Para Claudia Miranda (2018) os deslocamentos intelectuais realizados por ativistas negros se configuram como “acontecimento acadêmico” ao desestabilizarem as ferramentas pelas quais os epistemicídios são perpetuados.

É importante salientar que a crítica ao decolonialismo tem sido articulada perenemente no Brasil por meio de ações e reflexões a exemplo de Nilma Lino Gomes.

Numa atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente para a Educação, um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil. (GOMES, 2018, p. 223)

Jehová é respaldado mesmo que de forma indireta por Lélia Gonzalez (1988, p. 70) que teceu forte crítica anticolonial ao que nomeou como “superioridade eurocristã”. O desafio colocado é o de desocultar como uma perspectiva moderno/colonial tem se autoproclamado como ponto de vista universal:

A produção científica dos negros desses países do nosso continente tem se caracterizado pelo avanço, autonomia, inovação, diversificação e credibilidade nacional e internacional; o que nos remete a um espírito de profunda determinação, dados os obstáculos impostos pelo racismo dominante. Mas, como já disse antes, é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado ‘inferior’. (GONZALEZ, 1988)

Dando existência à dominação epistemológica, Jehová tinha noção desse apagamento proposital, porém contrapondo ao sistema, agia na sua escrita com um viés decolonial “Meu filho, não me prendo a técnicas nem a escolas, não tenho compromisso com tais invenções, tenho, quando me proponho ao trabalho, a minha própria invenção. É dela que me valho”. (CARVALHO 1980, p 89).

4. Considerações finais

A desigualdade social no Brasil é atravessada pelo racismo e sustenta a neropolítica. Vieses discriminatórios e preconceituosos estão presentes em diversas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

questões sociais e não é diferente na literatura, haja vista que o apagamento do cânone literário é direcionado a determinadas produções e a determinados escritores.

Ainda são insuficientes programas, projetos e ações que garantam a inclusão dos diferentes grupos literários e reconheçam sua importância histórica e social. Por esse motivo que essa pesquisa de doutorado aborda o apagamento literário de Jehová de Carvalho em forma de biografema e apresenta através da sua obra, seu perfil decolonial.

Existe uma compreensão de que o marcador literário atravessa todas as dimensões da vida social, apresentando-se em múltiplas faces: territorial, religiosa, acadêmica, entre outras, e na busca de promover por meio da pesquisa o reconhecimento necessário ao poeta e jornalista Jehová de Carvalho (1980), podemos afirmar que a liberdade foi sepultada em cova rasa e, portanto, de fácil ressurreição relatando assim, uma insurgência relativa aos moldes temporais de apagamento sociocultural.

É necessário realizar reflexões dentro um pensamento literário e emancipatório produzido por outros sujeitos, sendo estes, os que se apresentam afastados dos cânones. É possível difundir o pensamento literário pautado em uma visão emancipatória do conhecimento e das experiências sociais que de acordo com Arroyo (2012).

[...] os Outros Sujeitos mostram o peso formador da diversidade de resistências de que são sujeitos. Todas as suas vivências narradas se entrelaçam às práticas coletivas de resistências. Práticas de saber-se e afirmar-se resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização. Não falam de saberes em abstrato, mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados de reações e resistências concretas à escravidão, ao despojo de seus territórios, suas terras, suas águas, suas culturas e identidades. (ARROYO, 2012, p. 24)

Enfim, “nessas ações coletivas por libertação e emancipação se produzem outros sujeitos políticos. Exigem reconhecimentos, constroem seu autorreconhecimento [*sic*]” (ARROYO, 2012, p. 15).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loyola*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *Inéditos vol. 3 – Imagem e Moda*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Difel, 2006.
- CARVALHO, Jehová de. *A cidade que não dorme: crônicas noturnas de São Salvador da Bahia*. 1. Ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1980.
- _____. *A cidade que não dorme: crônicas noturnas de São Salvador da Bahia*. 2. Ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1994.

_____. *Memória da Cantina da Lua*. Salvador: EDUFBA: Câmara Municipal de Salvador, 1995.

_____. *Reinvenção do reino dos voduns*. Salvador: Ouro Negro, 1977.

_____. *Um passo na noite*. Salvador: Mensageiro da Casa Grande, 1969.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: 34, 1992.

_____. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, n. 92/93, p. 69-82, Rio de Janeiro, 1988.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-47

KILOMBA, Grada *DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO. Uma Palestra Performance de Grada Kilomba*. Trad. de Jessica Oliveira. 2016. Disponível: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Traduca%20o%20Portugues%20de%20DESCOLONIZA.pdf>. Acesso em: 11 de abril de 2024.

MIRANDA, C. Das insurgências e deslocamentos intelectuais negros e negras: Movimentos Sociais, Universidade e Pensamento Social Brasileiro, Século XX e XXI. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 10, n. 25, p. 329-45, [S.l.], 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/619>. Acesso em: 05 de abril. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

**CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA HISTÓRICA NO ENSINO
SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO INTERIOR DA BAHIA**

Isabel Silva Silveira (UESB)
isabel.silveira@uesb.edu.br

RESUMO

O objetivo geral desse estudo é analisar em que medida a Linguística Histórica contribui na formação e na prática docente dos professores de Língua Portuguesa do interior da Bahia. Os pressupostos teóricos baseiam-se em Faraco (2005); Martelotta (2011); Gabas Jr. (2001); Ilari e Basso (2006) e Martin (2003). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que busca dar voz aos professores de Língua Portuguesa do interior da Bahia. Buscamos verificar como esses profissionais avaliam a contribuição da linguística histórica em sua formação e prática docente. Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada para a coleta de dados que foram analisados de maneira crítico descritiva. Os dados coletados foram agrupados em duas dimensões de análise. A saber, formação de professores de Língua Portuguesa e prática de ensino. Os resultados obtidos a partir da fala dos professores apresentam uma concepção ampla sobre a importância da linguística histórica na sua formação. Entretanto, observou-se que na prática docente a abordagem histórica ainda não ocupa um espaço significativo de reflexão. Acredita-se que, dentre outros motivos, isso possa estar relacionado com o fato de os livros didáticos ainda não trazerem contribuições dessa abordagem teórica para explicarem determinados fenômenos linguísticos e quando o fazem é de maneira superficial.

Palavras-chave:

Ensino. Linguística Histórica. Formação de professores.

ABSTRACT

The general objective of this study is to analyze the extent to which Historical Linguistics contributes to the training and teaching practice of Portuguese language teachers in the interior of Bahia. The theoretical assumptions are based on Faraco (2005); Martelotta (2011); Gabas Jr. (2011) Ilari and Basso (2006) and Martin (2003). This is a qualitative research that seeks to give a voice to Portuguese Language teachers in the interior of the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). We seek to verify how these professionals evaluate the contribution of historical linguistics to their training and practice. To this end, we used semi-structured interviews to collect data that were analyzed in a critical, descriptive manner. The data collected was grouped into two dimensions of analysis. Namely, training of Portuguese Language teachers and teaching practice. The results obtained from the teachers' speeches present a broad conception of the importance of historical linguistics in their training. However, it was observed that in teaching practice the historical approach does not yet occupy a significant space for reflection. It is believed that, among other reasons, this may be related to the fact that textbooks do not yet provide contributions from this theoretical approach to explain certain linguistic phenomena and when they do so, it is superficial.

Keywords:

Teaching. Historical Linguistics. Teacher training.

1. Introdução

A descrição de um fenômeno linguístico pode ser feita por diferentes abordagens, de acordo com o interesse do linguista. Pode-se optar pela abordagem histórica/diacrônica ou pela abordagem sincrônica. Ambos os estudos são importantes para

uma melhor compreensão do fenômeno linguístico. Contudo, na contemporaneidade, houve uma maior expansão e valorização dos estudos sincrônicos, em detrimento da abordagem histórica ou diacrônica. No entanto, não podemos desprezar a abordagem histórica da língua, considerando-se que só é possível compreender determinadas expressões e construções linguísticas através dela.

Além disso, quando o falante consegue compreender os processos de mudança da língua levando em conta tanto a história interna quanto a história externa da língua, certamente sua consciência linguística será maior. Dessa forma, será capaz de entender que a variação e a mudança são inerentes à própria língua e refletem, por conseguinte, a sociedade na qual está inserido. Assim, a língua é parte da sua cultura e não há como dissociá-la de seus falantes. O modo como falamos está diretamente relacionado com a nossa história de vida. E a língua que temos hoje, certamente já passou (e continua passando) por estágios de evolução e traz consigo as marcas desses processos.

Por considerar os estudos históricos relevantes para a formação do profissional de educação em linguagem, muitos cursos de licenciatura em Letras, embora privilegiem componentes curriculares na abordagem sincrônica, ainda mantêm disciplinas focadas no estudo histórico da língua. Assim, reafirmam que o conhecimento do processo histórico de uma língua é fundamental para se compreender a sua atual versão.

Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho é propor aqui algumas reflexões acerca da importância dos estudos históricos na formação e na atuação do professor de língua portuguesa. Buscou-se entender em que medida os conhecimentos relacionados com a linguística histórica podem contribuir para a boa atuação desse profissional, sob o olhar dos próprios professores.

Portanto, algumas questões direcionam esse trabalho como veremos a seguir:

- a. Qual a importância do estudo histórico da língua na formação dos professores de língua portuguesa?
- b. Quais as contribuições da linguística histórica no processo de ensino da língua portuguesa?
- c. Em que medida a adoção da abordagem histórica nas aulas de língua portuguesa pode ser um aliado do professor?

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que busca dar voz aos professores de língua portuguesa do interior da Bahia e como metodologia de trabalho optamos pela entrevista semiestruturada, na qual os(as) entrevistados(as) puderam opinar acerca do tema proposto, direcionados por cinco questões específicas. Selecionamos para responder ao questionário seis professores da rede pública que atuam no ensino fundamental do 5º ao 9º ano, em dois municípios do interior da Bahia: Jequié, na região Sudoeste e Catu, no Litoral Norte. Para tornar mais didático e facilitar a identificação dos informantes substituímos seus nomes pelos códigos: PROF.01; PROF.02; PROF.03; PROF.04; PROF.05 e PROF.06. As questões apresentadas aos professores foram as seguintes:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- 1- Você considera importante o estudo histórico da língua nos cursos de formação de professores de língua portuguesa? Por quê?
- 2- O currículo do seu curso de formação em Letras constava uma disciplina voltada para o estudo histórico da língua?
- 3- Você utiliza dos conhecimentos em linguística histórica como base para suas aulas de língua portuguesa?
- 4- Em caso afirmativo, consegue informar em quais conteúdos trabalhados você utiliza essa abordagem?
- 5- O livro didático de língua portuguesa adotado traz contribuições dessa abordagem teórica?

Depois de ouvirmos as respostas dos professores ao questionário apresentado, fizemos a análise desses dados e buscamos entender a visão deles em relação a essas questões.

O trabalho está estruturado em três partes. Inicialmente apresentaremos uma visão teórica da linguística história, seu campo de trabalho, características gerais e sua relação com o ensino de língua portuguesa. No segundo momento, faremos a análise dos dados obtidos através das entrevistas e por fim, apresentaremos as considerações finais.

2. *A Linguística Histórica*

A linguística histórica ocupa-se em estudar os processos de mudança pelos quais a língua passa ao longo do tempo. Desenvolveu-se na Alemanha, no final do Século XIX, momento em que houve um especial interesse em comparar os elementos gramaticais comuns de línguas diferentes. Buscava-se, dessa forma, reconstituir seus estágios linguísticos anteriores para se chegar à língua original da qual se desenvolveram. Assim, o objeto teórico da linguística histórica é a mudança linguística.

Por conseguinte, para a linguística histórica a língua muda e evolui com o tempo e esse movimento é inerente à própria língua que reflete a sociedade. Faraco (2005, p. 14) afirma que a língua não é estática, “ao contrário, sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo. E é essa dinâmica que constitui o objeto de estudo da linguística histórica”. Para Martin (2003, p. 135), “só permanecem estáticas as línguas mortas (o sânscrito, o grego clássico, o latim...) (...) enquanto uma língua permanecer viva, ela não deixará de se transformar, de se adaptar às necessidades de uma comunidade que também evolui...”.

Conforme Gabas Jr (2001, p. 77), “os estudos históricos, principalmente os desenvolvidos a partir do século XIX com o latim, o grego e o sânscrito são tão importantes em linguística que a própria disciplina, a Linguística, afirmou-se como ciência a partir deles”. Isso porque, até então, os estudos linguísticos tinham interesses filosóficos ou prescritivos/normativos e não analisavam a língua natural e seus

aspectos estritamente linguísticos e estruturais. Vejamos o que diz Martelotta (2011):

Rompendo com a tradição aristotélica que dominava os estudos linguísticos até o século XVIII, os comparatistas, céticos em relação à universalidade proveniente de uma base lógica proposta pela gramática grega, ressaltavam o caráter mutável das línguas. Isso fez com que esses cientistas acreditassem que uma análise histórica seria mais adequada do que uma abordagem filosófica. (MARTELOTTA, 2011, p. 52)

Os estudos históricos e comparativos da língua predominaram durante todo o século XIX e início do século XX, momento em que a Linguística, a partir das ideias de Saussure, firmou-se como ciência ao determinar a língua como seu objeto teórico. Assim, privilegiou o estudo sincrônico da língua, sua estrutura, seus elementos internos. Dessa forma, os estudos históricos deixaram de ser prioritários nos estudos de linguagem. Mesmo que seja possível fazer estudos sincrônicos da língua sem que para isso seja necessário conhecer a sua história, na visão de Martin (2003, p. 135), “a linguística, portanto, tem obrigatoriamente uma dimensão histórica”.

Os estudos históricos são muito importantes para a sociedade como um todo, visto que oferecem a oportunidade de se identificar os estágios de mudanças da língua e compreender como a história externa de uma determinada sociedade pode refletir no resultado dessas mudanças. Isso fica bem claro quando nos deparamos com textos antigos de séculos passados e ali quase não conseguimos compreender a nossa própria língua. Para o referido autor, não se pode desprezar a história da língua. Na sua concepção não é possível conceber uma sociedade que fizesse pouco caso de sua história e destaca:

A memória social, e experiência do passado, o enraizamento na história são indispensáveis à consciência que uma sociedade pode ter de si mesma; a história contribui amplamente para fundar a coerência da sociedade; só ela pode criar o sentimento de uma identidade. A cultura mesma é inseparável da história – inclusive a cultura científica, que não prossegue sem as etapas que a constituíram. Ora, a história de uma sociedade, de sua cultura, de suas mentalidades, é indissociável da história de sua língua: a vida social supõe uma língua compartilhada, e esta conserva em si os vestígios da história comum. (MARTIN, 2003, p. 136)

O estudo diacrônico da língua justifica-se pela possibilidade de não haver na sincronicidade suficiente material cultural para explicar determinadas expressões da língua. Sem o recurso da perspectiva histórica muitas partes da língua ficariam inexplicadas. Isso acontece tanto nos fenômenos semânticos, fonéticos, sintáticos quanto nos morfológicos.

Portanto, mesmo na abordagem mais contemporânea da língua, a visão histórica se sobrepõe (Cf. MARTIN, 2003, p. 141).

Ainda de acordo com Martin (2003, p. 142), a linguística histórica possui uma dupla dimensão: a primeira tem como objeto sincronias antigas, estados de línguas de épocas diferentes como o português clássico, o português arcaico, o português moderno; a segunda, visa a evolução por si mesma, analisa “os fenômenos que levam de um estado de língua a outro, de uma sincronia antiga a uma sincronia mais recente” (MARTIN, 2003, p. 142.). Conforme a dimensão escolhida os métodos de análise também não serão os mesmos.

2.1. Linguística Histórica, ensino e formação de professores

A atuação do professor de língua portuguesa pressupõe uma formação específica para capacitá-lo a adotar uma prática de ensino que esteja voltada para a formação integral dos seus educandos. Nesse sentido, os cursos de licenciatura em Letras, a partir de um fluxograma diversificado oferecem uma formação inicial, que busca capacitar esse profissional para exercer com eficiência o trabalho docente.

É notório que nessa grade curricular muitas disciplinas são voltadas para o estudo sincrônico da língua, pois conhecer essas estruturas são fundamentais, entretanto, é necessário garantir que essa formação compreenda também o estudo diacrônico/histórico da língua. Partindo desse pressuposto, essa formação será mais completa e capacitará esse professor a fazer um trabalho docente mais eficiente e consistente.

Há situações da docência em que o professor precisará desses conhecimentos para atender aos interesses de aprendizagem de seus educandos promovendo também a ampliação do repertório cultural deles. Faremos aqui algumas reflexões acerca dessa necessidade. Como explicar aos seus alunos a relação entre os termos chuva e águas pluviais? Como explicar que o verbo pôr pertence à segunda conjugação se não termina em IR? Por que dizemos que uma pessoa que tem problemas mentais é lunática? Por que os termos olho e ocular pertencem ao mesmo campo semântico, mas são grafados de maneiras diferentes? Como relacionar os termos abelha e apicultura? Esses e outros questionamentos que certamente surgirão na sala de aula só poderão ser respondidos pela abordagem histórica.

Considerando-se que o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental tem como principal objetivo preparar os alunos para os diversos usos da linguagem de maneira que sejam capazes de participar da sociedade de forma crítica e criativa, conhecer a sua língua é fundamental. E esse conhecimento precisa ser o mais geral possível e isso inclui conhecer a sua cultura linguística.

O que se espera é que esse professor tenha uma base de conhecimento da língua e linguagem suficientes para que possa construir uma dinâmica de ensino e aprendizagem que seja capaz de oportunizar aos seus educandos estudar e compreender os processos de evolução da sua própria língua.

3. *Análise dos dados*

Ao analisar os resultados obtidos através das falas dos professores fica evidente que esses profissionais são bem conscientes da importância da abordagem histórica nas aulas de língua portuguesa. Reconhecem que é desafiador implementar esse trabalho em sala de aula, pois exige mais pesquisa e dedicação para adaptar esse material que se encontra em linguagem acadêmica para uma linguagem acessível aos alunos.

Consideram que é desafiador também buscar metodologias que sejam coerentes com um trabalho pedagógico que busque conscientizar os alunos da sua cultura linguística e assim ampliar sua compreensão acerca da necessidade de descon-

truir o preconceito linguístico tão arraigado na sociedade. Esse aspecto foi trazido na fala de alguns professores.

Para tornar mais didática essa análise seguiremos a ordem sequencial das perguntas do questionário. É válido ressaltar que as perguntas um e dois estão relacionadas com a formação dos professores de língua portuguesa e as três perguntas subsequentes alinham-se com a atuação dos professores em sala de aula.

Em relação à primeira questão que indaga acerca da importância do estudo histórico da língua nos cursos de Letras, os seis professores foram unânimes em afirmar que acham primordial que o estudo histórico da língua faça parte da grade curricular nesses cursos de licenciatura. Acreditam que o estudo histórico é relevante, pois, para conhecer melhor as transformações pelas quais a língua possuiu e passa é necessário compreender esses estágios de mudança, visto que não é estática. Portanto, só é possível compreender o estágio atual em que a língua se encontra através desse entendimento.

Vamos destacar aqui as falas dos informantes PROF.04 e PROF.06 ao responderem à primeira questão:

PROF. 04: “Sim, pois a língua não é estática, e sim, mutável, dinâmica e os alunos precisam entender todo esse dinamismo.” De maneira clara e direta, ratifica o pensamento de Faraco (2005, p. 14) quando afirma que “a realidade empírica central da linguística histórica é o fato de que as línguas humanas mudam com o passar do tempo. Em outras palavras, as línguas humanas não constituem realidades estáticas [...]”

Em sua fala o informante PROF.06 destaca:

“Eu considero muito importante o estudo histórico da língua porque é a partir desse estudo nós conseguimos entender muitos fenômenos é... que que explicam o estado atual da língua portuguesa, no caso, né, então é extremamente relevante” (...) É notável o nível de maturidade desses profissionais quando demonstram ter consciência de que os estudos históricos são essenciais para um trabalho pedagógico que contribua para a participação crítica dos alunos nas diferentes práticas sociais de linguagem.

O resultado da segunda questão de certa forma reafirma a compreensão dos professores em relação à importância dos estudos históricos nos cursos de licenciatura, pois todos afirmam que cursaram disciplinas que tinham como foco a abordagem histórica da língua. Dos seis informantes cinco foram egressos de universidades públicas estaduais e um de universidade federal.

Ao serem perguntados se utilizam os conhecimentos em linguística histórica como base para as suas aulas, unanimemente responderam que sim, utilizam a abordagem histórica nas suas aulas. Entretanto, quando pedimos que exemplificassem, observamos que não conseguiram dar mais detalhes dessas atividades. De maneira geral, utilizam os conhecimentos históricos quando trabalham formação de palavras, especialmente nomes e verbos, os gêneros textuais e principalmente a variação linguística.

Vamos destacar aqui duas contribuições que consideramos relevantes acerca da exemplificação do trabalho com a abordagem histórica em sala de aula: O informante Prof.01 traz uma fala bem interessante acerca dessas atividades em sala de aula:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

“Trabalhamos durante o ano letivo algumas vezes com o conteúdo da linguística histórica a exemplo disso, o próprio estudo da formação verbal, a explicação das desinências, mas principalmente da variação linguística com recorte para os pronomes.” (PROF.01)

O segundo destaque é da fala do informante PROF.06:

[...] Às vezes, tem um aluno mais curioso que faz uma pergunta, aí a gente tem que trazer a explicação histórica mesmo, então, até para evitar uma série de... de questões que não são nem da ordem da língua, né, mas, questões sociais mesmo, como variação linguística, preconceito linguístico, é... a gente precisa é... entender esse processo de mudança, né, para não estar reproduzindo uma série de estigmas, é... sociais que se perpetuam, né, inclusive no campo da... da linguagem.” (PROF.06)

Por considerar que os professores, de um modo geral, têm no livro didático uma ferramenta muito importante para o seu trabalho pedagógico, perguntamos se o livro que utilizam traz contribuições da abordagem histórica. Nesse quesito, quase houve unanimidade no sentido negativo. Apenas o informante PROF.05 afirmou que o livro didático adotado traz contribuições históricas especialmente ao tratar da variação linguística destaca:

[...] “sim, os livros trazem... o livro traz, desse ano mesmo traz é... textos, né, voltado sim, o conteúdo variação linguística que tem um estudo de verbetes que a gente faz também uma análise da língua, né, a gente aprende como escrever corretamente, o significado da palavra, isso vai ajudando muito, né, na nossa linguagem.”

Achamos significativo destacar aqui a fala do informante PROF.03 ao afirmar que o livro didático não apresenta a abordagem histórica como possibilidade de compreensão dos fenômenos linguísticos e como tem feito esse trabalho com os seus alunos:

“O livro didático utilizado não apresentava a possibilidade da abordagem teórica da linguística histórica para tanto utilizei parte do material utilizado na universidade e outros materiais com uma linguagem mais adequada para as turmas que lecionava.”

4. Considerações finais

O foco deste trabalho foi analisar, a partir do olhar dos professores de língua portuguesa do ensino fundamental II do interior da Bahia, de que maneira os conhecimentos relacionados com a linguística histórica podem contribuir para a boa formação e atuação desse profissional.

Os resultados obtidos apontaram que a totalidade dos professores considera válido que os cursos de licenciatura em letras mantenham em seus fluxogramas componentes curriculares cuja base seja o estudo diacrônico da língua. Categoricamente cem por cento dos professores entrevistados tiveram a oportunidade de cursar disciplinas de cunho histórico em seus cursos de licenciatura. Na perspectiva desses profissionais, os estudos históricos não podem prescindir da formação acadêmica dos professores de língua portuguesa.

O estudo apresentado trouxe mais clareza para a compreensão de como os professores de língua portuguesa compreendem as contribuições que a linguística

histórica traz para o seu trabalho em sala de aula. Depois de analisarmos os resultados obtidos a partir do questionário aplicado, fica evidente que esses profissionais acreditam que a abordagem histórica é importante para o seu trabalho, pois, em algumas situações só é possível compreender determinadas construções linguísticas pela abordagem histórica. Entretanto, é notório que essa compreensão se confunde com a visão sincrônica dos estudos linguísticos, prioritários na contemporaneidade.

Em relação ao trabalho pedagógico propriamente dito, esses profissionais informaram que adotam a abordagem histórica em suas aulas e esse trabalho é bem diversificado, desde o estudo de desinências verbais até o estudo e compreensão dos processos de variação e mudança linguísticas. Sempre que possível, abordam em suas aulas a importância de se conhecer os processos de mudança pelos quais a língua passou para chegar à versão atual.

Houve relatos de que para trazer esse tipo de abordagem para a sala de aula, os professores adaptam materiais acadêmicos para uma linguagem mais acessível aos seus alunos. Isso acontece porque em sua maioria os livros didáticos adotados não fazem alusão a essa abordagem teórica. Essa questão ficou bem explícita quando comparamos a respostas obtidas. Apenas um professor indicou que trabalha com a abordagem histórica em suas aulas utilizando o livro didático como base para isso. Os demais professores ou não utilizam livros didáticos ou quando utilizam, esses manuais não trazem a abordagem histórica como base para a compreensão dos fenômenos linguísticos.

Portanto, o que se pode inferir é que os livros didáticos de língua portuguesa precisam se adequar a essa nova realidade de ensino focado na compreensão da língua como parte do repertório cultural dos educandos e dessa forma contribuir de maneira efetiva do trabalho pedagógico do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica: Uma introdução ao estudo da história das línguas*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Parábola, 2005. p. 14-43
- GABAS JR, Nilson. Linguística Histórica. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteira*. V. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-104
- MARTELOTTA, Mário Edurado. Conceitos de gramática. In: ____ (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 47-53
- MARTIN, Robert. A linguística histórica. In: _____. Para entender a linguística: Epistemologia elementar de uma disciplina. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2003. p. 135-60

DENIS DIDEROT E A FORMA DA NARRATIVA NO ILUMINISMO*

Ricardo Hiroyuki Shibata (Unicentro)
rd.shibata@gmail.com

RESUMO

O romance no século XVIII conseguiu uma preeminência sem precedentes na história da narrativa ocidental. De fato, seu modo de construção se adequava perfeitamente ao surgimento de um novo público-leitor, mais afeito às galanterias e aos dados do cotidiano mezinho. Sem mencionar que, por sua flexibilidade temática e por sua maleabilidade estrutural, o romance ganhava espaço antes ocupado pelo gênero teatral, que era considerado a forma literária de caráter superior e de maior prestígio. Porém, para Denis Diderot, em seu *Elogio de Richardson* (1762), o romance se destacava por desvelar uma “moral em ação”, em que os conceitos e as abstrações, em sua configuração geral, se conformavam, em concreto, a uma narrativa sedutora, apaixonada e particularmente realista. Essa proposição (algo verdadeiramente polêmica), obviamente, é uma das muitas facetas de um debate mais extenso que perpassou o pensamento iluminista.

Palavras-chave:

Iluminismo. Denis Diderot. século XVIII.

RESUMEN

La novela alcanzó en el siglo XVIII una preeminencia sin precedentes en la historia de la narrativa occidental. De hecho, su método de construcción se adaptaba perfectamente a la aparición de un nuevo público lector, más acostumbrado a las gallardías y a los detalles de la vida cotidiana. Sin mencionar que, por su flexibilidad temática y maleabilidad estructural, la novela ganó el espacio que antes ocupaba el género teatral, considerado la forma literaria de carácter superior y prestigioso. Sin embargo, para Denis Diderot, en su *Elogio de Richardson* (1762), la novela destacó por revelar una “moral en acción”, en la que conceptos y abstracciones, en su configuración general, se conformaban, en términos concretos, a una seductora y apasionada relación. y una narrativa particularmente realista. Esta propuesta (algo verdaderamente controvertido), obviamente, es una de las muchas facetas de un debate más extenso que impregnó el pensamiento de la Ilustración.

Palabras clave:

Iluminación. Denis Diderot. Siglo XVIII.

A situação e o estatuto do gênero romance no interior das discussões da Ilustração no século XVIII ainda são um problema a ser desvelado em seus contornos mais específicos; sem mencionar, o debate acirrado que houve sobre sua dignidade que alternava entre filosofia e literatura. E, em verdade, os filósofos e demais escritores, durante este período de convulsão social, colocaram fogo a este debate. Observando a variedade da produção ficcional ou mesmo escritos de vária natureza, em especial, dos pensadores ilustrados mais famosos, houve um esforço (digamos) concentrado para propor modos de entender as bases sobre os quais deveriam se fundar a forma narrativa, com ênfase em sua forma e estrutura, e dos temas que deveriam ser tratados.

* Este trabalho foi realizado no âmbito de meu Pós-Doutorado no Departamento de Filosofia, da Unisinos, sob supervisão do Prof. Dr. Hermán Ramirez.

Como se sabe, o “Cândido”, de Voltaire, se valeu da técnica satírica e dos dispositivos humorísticos, destruindo as concepções filosóficas mais aceitas e disseminadas. As “Cartas Persas”, do barão de Montesquieu, concebiam uma narrativa baseada na troca epistolar entre estrangeiros que visitavam a França e que mostravam uma visão à contracorrente da civilização europeia. Isto, com a revelação daquilo que se passa num harém árabe. E, não menos, Denis Diderot, em suas pouco conhecidas e lidas, “Jóias Indiscretas”, com sua feroz metáfora e linguagem cifrada, investindo em figuras de linguagem, cujo alvo era corte do rei Sol e sua corte.

Conquanto Voltaire mantivesse a sua estratégia narrativa ao longo de obra ficcional, sempre com grande aceitação e enorme sucesso editorial, e Montesquieu deixou a ficção para se dedicar a sua obra política e sua concepção de um equilíbrio entre os poderes que constituíam o Estado, em Denis Diderot, podemos flagrar a evolução e o desenvolvimento de uma estratégia ficcional de importante envergadura intelectual. Diderot abandonou as tramas complexas de uma obra que apresentava construções textuais complexas, cujo sentido demonstrava uma habilidade técnica e uma erudição surpreendente para investir em outras formas de narrar. A referência agora é atingir um público mais amplo, portanto fora das filigranas do pensamento estruturado em argumentos e conceitos. A intenção era particularmente clara: mudar a técnica narrativa para alcançar um público leigo e mais geral, com linguagem simplificada e com temática próxima à realidade cotidiana.

O próprio Diderot explica que essa guinada magistral na direção de sua obra ficcional e também em seu pensamento filosófico foi causada pela leitura do romance “Clarissa”, do inglês Samuel Richardson. E, para a história da literatura, como é sabido, este romance moveu muitas páginas de crítica na França e causou impacto na mentalidade da época.

As obras de Richardson foram traduzidas para a língua francesa ao longo do século XVIII. O romance “Pamela” foi publicado originariamente em 1741 e foi traduzido em 1742 pelo Abbé Prévost. A primeira edição inglesa de “Clarisse Harlowe” saiu da prensa em 1748 e a tradução francesa foi publicada em 1751. E narrativa da “História do cavalheiro Grandison” foi publicada em 1753–54 e foi traduzida pelo mesmo Prévost nos anos logo a seguir em 1755–56 (Cf. DIDEROT, 2000, p. 15-28).

Denis Diderot, em suas palavras elogiosas a Samuel Richardson, confessou a sua surpresa as páginas do autor inglês:

Estava com um amigo quando me remeteram o enterro e o testamento de Clarissa, dois trechos que o tradutor francês suprimiu, sem que se saiba muito bem por quê. Este amigo é um dos homens mais sensíveis que conheço, e um dos mais ardentes fanáticos de Richardson: pouco falta para que o seja tanto quanto eu. Ei-lo que se apodera dos cadernos, que se retira para um canto e lê. Eu o examinava: primeiramente vejo correr lágrimas, ele se interrompe, soluça; de repente se levanta, caminha sem saber para onde vai, solta gritos como um homem desolado, e dirige as censuras mais amargas a toda a família dos Harlowe. (DIDEROT *apud* MATTOS, 2004, p. 8)

Mais particularmente, Denis Diderot manifestou sua admiração pela técnica literária que investia nos detalhes, incluindo aqueles mais prosaicos, e a multidão de personagens dos romances de Richardson:

Mal percorri algumas páginas de Clarissa e já conto quinze ou dezesseis personagens: logo o número dobra. Existem até quarenta em Grandison; mas aquilo que confunde e espanta, é que cada qual tem suas idéias, suas expressões, seu tom; e que estas idéias, estas expressões, este tom variam segundo as circunstâncias, os interesses, as paixões, como se vêem suceder num mesmo rosto as fisionomias diversas das paixões. Um homem dotado de gosto não tomará uma carta de madame Norton pela carta de uma das filhas de Clarissa, a carta de uma tia por aquela de uma outra tia ou de madame Howe, nem um bilhete de madame Howe por um bilhete de madame Harlowe, embora ocorra que estas personagens estejam na mesma posição e tenham os mesmos sentimentos relativamente ao mesmo objeto. Neste livro imortal, como na natureza durante a primavera, não se encontram duas folhas que sejam de um mesmo verde. Que imensa variedade de nuances! [sic] (DIDEROT *apud* MATTOS, 2004, p. 73)

De fato, o grande desafio de Denis Diderot era superar a dualidade da tradição cartesiana e entrar numa seara mais condizente com os obstáculos propostos pela Ilustração do século XVIII. Em particular, o âmbito do filósofo deve se movimentar em direção a outros campos do conhecimento; no caso específico de Diderot, da literatura. A verdade, buscada pela filosofia, deve se coadunar com a as ferramentas pela persuasão e pelo convencimento, manejada pelas práticas literárias, quer dizer, atacar diretamente a razão do leitor ao mesmo tempo que se entra indiretamente em sua alma e em seu coração.

Para tanto, Diderot tinha outros modelos ou soluções em que se referenciar. O marquês de Sade já havia descrito, com enorme acuidade, os vícios da alma humana em seus mais terríveis e atrozes aspectos. E Jean-Jacques Rousseau colocou à prova a virtude por meio de uma intriga amorosa – de fato, um suposto triângulo amoroso, baseado numa trama em que intervinham marido, esposa e amante, porém sem os acentos fofoqueiros e indiscretos da libertinagem (Cf. HEINE, 2014, p. 131-46).

Donatien Alphonse François de Sade, denominado marquês de Sade, se interrogou sobre os diferentes gêneros literários, em particular, sobre a constituição e a importância do romance. Foi no ensaio intitulado *Idée sur les romans*, publicado em forma de prefácio ao seu *Crimes de l'amour*, de 1799, que ele desenvolve uma definição de romance a partir de uma explicação sobre a sua utilidade e a sua importância ao longo da história. Para ele, há uma equivalência entre o romance e a prática histórica. Trata-se de um “quadro de costumes cotidianos” (*tableau des moeurs séculaires*), porém com um objetivo mais elevado.

Sade, assim como Denis Diderot, também manifestou seu interesse e sua admiração pelos autores ingleses em muitas passagens de sua produção literária. “Enfin les romans anglais, les vigoureux ouvrages de Richardson et de Fielding, vinrent apprendre aux Français, que ce n'est point en peignant les fastidieuses langueurs de l'amour qu'on peut obtenir des succès dans ce genre” (SADE, 1799, p.12). Sem mencionar que a crítica especializada também havia percebido que as traduções dos romances, sobretudo aqueles dedicados à temática gótica de matriz inglesa, exerceram influência no marquês de Sade:

Ces critiques montrent Sade particulièrement bien informé des lettres anglaises, tout au moins à travers leurs traductions. Aux Nuits d'Young, il emprunte les épigraphes qui ornent les quatre tomes des Crimes de l'Amour. Si nous ne possédons pas la preuve formelle qu'il ait lu le Château d'Otrante d'Horace Walpole, traduit en français dès

1767, et le Vieux baron anglais de Clara Reeve, dont la traduction parut en 1787, rien ne rendrait mieux compte de l'influence gothique, si manifeste dans son œuvre de conteur. (HEINE, 2014, p. 132-33)

No vocabulário técnico de Sade, conforme seu esquadro fundado nos preceitos clássicos do poeta romano Horácio, a equiparação com a pintura (*ut pictura poesis*) é central (*tableau, portrait*). Aliás, o próprio Horácio recomendava que as práticas da literatura deveriam se aproximar das do desenho de ações com o intuito de angariar mentes e corações. Assim, para marquês de Sade, o romance é a pintura que descortina o verdadeiro caráter do ser humano, com seus sofrimentos, suas ambições, seus desejos e suas agruras mais íntimas. É justamente por isso que o romance é, antes de tudo, uma educação moral e um refinamento dos costumes. Em “Mannon Lescaut”, do Abbé Prévost, o que vemos é o retrato de uma personagem feminina cambiante e sensível que é de fato uma combinação de inocência, perfídia, vaidade, astúcia e ingenuidade.

É um quadro de costumes integrado em uma única personagem; tudo isso, com o objetivo de educar sentimental e moralmente os leitores. Ao fazê-lo, o autor de romances permite que se compreendam as relações entre a virtude e os vícios. Não é por acaso que os romances do marquês de Sade são repletos de cenas e imagens brutais e cruéis. A apresentação é realizada com enorme energia, cujo efeito é tornar vivos todos os crimes, as obscenidades e as maldades engendradas pelo coração humano (Cf. KEMPF, 1976).

Mostrar o que é imoral por meio de seus aspectos mais feéricos com o intuito de defender o que é moral e virtuoso. Dito de outra maneira, o marquês de Sade optou por desmascarar os vícios que dominam os homens e não pela manifestação de suas virtudes para se compreender a verdadeira natureza da moral e fazer os leitores evitarem os males e vícios. No século XVIII, a situação do romance era de impasse: ou a ênfase se dava na verdade e no verossimilhante, ou se buscava o empreendimento de um cenário ético. Conquanto Sade seja frequentemente acusado de inverossimilhança – ou mesmo de publicizar a pornografia, o amor carnal entre pai e filha, entre irmãos – essas ligações imorais devem ser escancaradas pelas páginas do romance. O ser humano sem as suas máscaras que ele veste todos os dias diante de outras pessoas. Quando ele veste esta máscara, ele se torna uma outra pessoa; ele busca se aparentar virtuoso, sem defeitos ou mazelas, ele se transforma em ator que sobre o palco assume uma outra identidade e quando sai de cena e vai aos bastidores ele se despe de seu personagem e retorna ao seu eu verdadeiro. O papel do romance então é de mostrar como é o ser humano em sua realidade (Cf. BORDAS, 2004, p. 121; COULET, 1967, p. 32-47).

Quer dizer, ele se desvia estrategicamente das “quimeras” (*chimères*) e coloca à frente do leitor a vida e as experiências contemporâneas de caráter sentimental, moral, social, filosófico e religioso. Em verdade, a proposta central de Sade é de defender o gênero romanesco que, à época, estava posto em xeque. Mesmo assim, para ele, o romance iria se tornar o gênero mais importante na posteridade. Nesse sentido, o século XVII foi um período histórico em que mais se discutiu sobre a natureza do romance e sobre os estados de alma que se deveria incutir nos leitores (Cf. GALLAND, 1832). No *Elogio do Richardson*, Denis Diderot atrela diretamen-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

te a utilidade moral do gênero romanesco ao efeito de realidade que ele possibilita. Nesse sentido, quanto mais o romance se apresenta fiel à realidade, mais ele é revelador do verdadeiro. Sade chega à conclusão de que o romance é superior à história. Mesmo porque, para o honorável marquês, o romance é história em sua essência, mas não a uma simples lista cronológica de fatos, porém a história dos sentimentos, ou seja, o romance ajuda a conhecer o ser humano na sua realidade.

Denis Diderot concordava com o marquês de Sade acerca da importância do romance e a relevância deste gênero para a construção dos pilares dos princípios filosóficos do Iluminismo. No entanto, Diderot entendia que, narrar todas as mazelas e perversões do ser humano em seu ponto destrutivo e vicioso, não era, de nenhuma forma, a estratégia mais adequada. Para os homens se tornarem virtuosos e moralmente bons por meio da arte, não era suficiente que o escritor deveria tomar o exemplo dos homens maus.

Diderot, em seu *Da poesia dramática*, dizia que “c’est toujours la vertu et les gens vertueux qu’il faut avoir en vue quand on écrit”. De fato, para a inteligência de Diderot, uma educação moral, destinada ao público-leitor, deve se fundar na imitação da virtude dos personagens que foram concebidos pela imaginação do escritor. Para Sade, os personagens, quanto mais viciosos e moralmente decaídos, melhor servem a demonstrar a tese do elogio da virtude. O romance possui, à semelhança da história e da filosofia, o objetivo de conservar através dos tempos os caracteres, personalidades do ser humano que frequentemente permanecem e resistiram ao arbitrário das adversidades (Cf. DIECKMANN, 1959, p. 98).

Assim, por conservar os hábitos e os costumes humanos, o romance participa também de todas aquelas obras artísticas que, por sua vez, contribuem ao conhecimento do ser humano. Ora, diferentemente da história que se manifesta pela utilização de datas, fatos e eventos, a partir de uma perspectiva cronológica, o romance é considerado como uma salvaguarda dos assuntos cotidianos da alma humana, isto é, suas paixões, seus sentimentos e os traços de sua personalidade. É o “desenho dos costumes seculares”, como disse o marquês de Sade. Isto é, como se pode ler, em *Les cent vingt journées de Sodome*, de Sade: “C’est maintenant, ami lecteur, qu’il faut disposer ton cœur et ton esprit au récit le plus impur qui ait jamais été fait depuis que le monde existe, le pareil livre ne se rencontrant ni chez les anciens ni chez les modernes”. Ou, para continuar com a tradição, conforme Trahan: “Historiquement, que ce soit sous un angle strictement littéraire, ou encore sur les plans juridique et éthique, la lecture de l’œuvre de Sade a été très fortement pensée comme un « problème” (TRAHAN, 2011, p. 11).

Ou, ainda, com o mesmo Trahan:

Quant au plan éthique, en prenant à peu près au hasard une page de n’importe quel livre de Sade, il est aisé de comprendre, notamment à cause de la représentation de pratiques sexuelles condamnées socialement, que son œuvre heurte de front les “bonnes mœurs” et la morale bourgeoise. Certaines propositions sadiennes mettent si féroce­ment à mal les fondements du “vivre ensemble” que nos manières de lire et d’interpréter en sont souvent prises de court. L’œuvre sadienne, comme plusieurs l’ont souligné au fil de deux siècles de Quant au plan éthique, en prenant à peu près au hasard une page de n’importe quel livre de Sade, il est aisé de comprendre, notamment à cause de la représentation de pratiques sexuelles condamnées socialement, que son œuvre heurte de

front les “bonnes mœurs” et la morale bourgeoise. Certaines propositions sadiennes mettent si féroce­ment à mal les fondements du “vivre ensemble” que nos manières de lire et d’interpréter en sont souvent prises de court. L’œuvre sadienne, comme plusieurs l’ont souligné au fil de deux siècles de cntlque, met en effet de l’avant quelque chose comme une “liberté absolue” – ce dont certains parlent plutôt en terme d’ “égoïsme intégral”. Une façon de dire que pour le héros sadien, l’autre n’est “rien” sinon qu’un tremplin vers sa propre jouissance. (TRAHAN, 2011, p. 11-12)

A metáfora, base da linguagem literária de Rousseau, por sua vez, e que faz a riqueza de sua obra ficcional, é aquele desafio que Jean Starobinski enfrentou a partir da transparência e o obstáculo (Cf. STAROBINSKI, 2011). Rousseau escolheu então o romance, pois se justifica por ser um gênero que consegue transitar habilmente entre a literatura e a filosofia. Dessa forma, as fronteiras são maleáveis, muitas vezes se alternam e se transformam em espaços complementares e mutuamente dependentes; muitas vezes, essas fronteiras se apagam. Para Rousseau, a leitura do romance permite que o inteligível, da esfera da metafísica e da abstração, se transforme em experiência do real, do âmbito do sensível e dos dados do concreto.

O romance *Júlia ou A nova Heloísa*, de Jean-Jacques Rousseau, foi publicado em 1761 e desenvolve um tema literário que será muito caro à escola artística do Romantismo – o amor não correspondido, que se mantém resoluto, mesmo que perante os mais diversos reveses. A trama inicial dessa aventura emocional começa com a relação entre o professor Saint-Preux e a sua aluna Júlia. Ambos se apaixonam perdidamente, porém o empreendimento dessa relação é impedido pela intervenção do pai da moça que não concebe a ideia de que uma mulher rica se case com um homem plebeu. A jovem Júlia casa-se com o Senhor de Wolmar, um homem de caráter bondoso, inteligente e compreensivo. Estes traços de personalidade do marido serão fundamentais para a reaproximação dos apaixonados. De fato, Júlia, mesmo casada, não deixa de gostar de Saint-Preux e por ele é ainda correspondida. Diante deste quadro rocambolesco, e para aliar injúria e derrisão, o marido decide consertar essa situação, reaproximando os amantes. Assim, Saint-Preux passa a visitar o domicílio do casal com frequência e compartilhar da vida íntima dos esposos. O amante da esposa se torna o melhor amigo do marido.

No entanto, não podemos nos deixar enganar pela desfaçatez da narrativa. Trata-se de uma jogada brilhante de Rousseau. Essa reaproximação dos amantes em outro contexto, agora mais complicado do ponto de vista dos compromissos sociais, põe à prova, no limite, a virtude de Júlia como a sua característica principal e motor central da obra. Ela não se deixa seduzir pela presença física de Saint-Preux e não rompe os laços matrimoniais e, portanto, familiares. O casal convive harmoniosamente com o amante da esposa, com seus pontos altos no cultivo do jardim da família e da educação dos filhos (carta XI. IV; carta III. V) (Cf. LECERCLE, 1969, p. 54-78).

Rousseau descreve o Eliseu, este jardim da família Wolmar e êmulo do paraíso, com uma riqueza de figuras de linguagem e repleta de metáforas, com destaque para a harmonia, a beleza e a naturalidade do lugar, quer dizer, o jardim era cultivado ao sabor do aleatório da natureza. Sob responsabilidade de Júlia, perfeição e simplicidade são réplicas da vida natural, com caminhos tortuosos e irregulares,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

como se a natureza ali ficasse intocável, sem, portanto, a intervenção humana. Um espaço recluso e secreto, cujo acesso era dado a apenas ao próprio casal e que fora permitido a Saint-Preux com privilégio pelo marido. Neste ambiente que se assemelha à paz campestre, Rousseau faz sobressair a virtude e a fidelidade de Júlia. Quanto mais próximos, mais a força e a retidão moral são destacadas. Saint-Preux, por sua vez, ao conhecer o jardim, fica absolutamente arrebatado com esse asilo secreto. Guiado pelo casal, este passeio nada mais é do que adentrar aos redutos mais íntimos de Júlia. Então, o leitor vai sendo conduzido ao interior do jardim por meio da admiração de Saint-Preux e assim aos meandros da alma de Júlia.

Saint-Preux chega mesmo a confessar que perceber os detalhes do jardim era, em verdade, reconhecer o objeto de seus sentimentos:

Há aqui, continuei, uma coisa que não posso compreender. É que um lugar tão diferente do que era só pode ter-se tornado o que é com cultivo e cuidados, todavia, não vejo em parte alguma o menor traço de cultivo. Tudo é verdejante, fresco, vigoroso e a mão do jardineiro não aparece: nada desmente a ideia de uma ilha deserta que me veio à mente ao entrar e não percebo nenhum passo humano. (ROUSSEAU, 1994, p. 416)

Como dissemos anteriormente, os espaços do Eliseu não se referem apenas a um jardim ou a um ambiente artificialmente criado pela ação humana. É, antes de tudo, um espetáculo para impressionar o olhar; um tipo de espetáculo que vai se apresentando ao leitor por meio das palavras do autor e que as palavras, forjadas pelas figuras de linguagem, fazem estimular a imaginação, como se fosse uma pintura que se vai desenhando pela narrativa. Assim, vamos vislumbrando os meandros do Eliseu (suas flores, suas árvores, suas aleias), mas também os sentimentos de Saint-Preux por Júlia. Esse rebatimento em espelho do sentimento e da paisagem natural é a estratégia que Rousseau esgrimiou com maestria. Tanto é assim que Saint-Preux chega mesmo a afirmar que todas as vezes que retornava ao Eliseu podia perceber, com exatidão, os verdadeiros contornos de sua amada.

Porém, o que mais surpreendeu Saint-Preux foi justamente foi a enorme capacidade de Júlia em criar uma obra artificial, com grau enorme de perfeição, que não se podia distinguir o trabalho e o esforço humano: “há aqui (...) uma coisa que não posso compreender. É que um lugar tão diferente do que era só pode ter-se tornado o que é com cultivo e cuidados, todavia, não vejo em parte alguma o menor traço de cultivo. Tudo é verdejante, fresco, vigoroso e a mão do jardineiro não aparece: nada desmente a ideia de uma ilha deserta que me veio à mente ao entrar e não percebo nenhum passo humano” (ROUSSEAU, 1994, p. 416). Diga-se de passagem, que semelhante método foi utilizado também na educação dos três filhos da família Wolmar.

A mesma simplicidade sem afetação desempenha papel fundamental na construção da personalidade das crianças, em que se inicia com a formação corpórea para depois surgir a idade da razão. Após isso, encontrar o lugar de cada um na ordem das coisas por meio do cultivo e do desenvolvimento do caráter. Educar as crianças é um ato natural, do mesmo modo, em igual maneira e potência, que a educação de crianças, cujo sentido é fazê-las germinar e amadurecer.

É estrategicamente no interior desta relação entre a trama romanesca, narrativa e ficcional com os aspectos das interrogações filosóficas que se instaura o pensamento de Rousseau sobre o gênero romance. Nesta argúcia discursiva de caráter híbrido, é que o “Le romanesque de l’amour vient prendre en charge la philosophie du sujet sensible” (BORDAS, 2004, p. 57). Esta ênfase nas virtudes e em suas enormes potencialidades para o incremento individual e da família – e, por conseguinte, da sociedade de modo geral – faz de “A Nova Heloísa” um contraponto das ideias do marquês de Sade. A libertinagem, que trata dos vícios em seus meandros mais terríveis e profundidades, é a tentativa de examinar a alma humana em situações de limite.

Para Rousseau, cultivar a alma, como se concebe um jardim em todos os seus detalhes, numa estratégia em que se esconde o esforço e o artifício, é o modo mais racional de fazer despontar as virtudes. Esse modo de agir, que imita as ações da natureza é uma argúcia relevante, pois, de um lado, ressalta o posicionamento de Jean-Jacques Rousseau no conjunto mais extenso da mentalidade do Iluminismo, e, de outro, faz da obra literária e filosófica, em particular, o gênero romance, uma ferramenta contundente e privilegiada de interação entre os filósofos iluministas e seu público (Cf. STAROBINSKI, 2011; STAROBINSKI, 2001).

E, de fato, o enredo proposto por Rousseau, neste romance filosófico, propõe um modelo de relação amorosa diametralmente oposta aos romances libertinos (galantes ou licenciosos), muito famosos desde pelo menos 1730 e que angariavam uma legião de fãs desde o seu início. Rousseau, em seu “Primeiro Prefácio” para “A Nova Heloísa”, é particularmente claro a respeito deste embate: “le livre ne déplaira pas seulement aux dévots et aux philosophes, mais aussi, et peut-être surtout, aux libertins”. Entre os romancistas coetâneos, Samuel Richardson é, sem dúvida alguma, o escritor que mais influenciou a realização da obra romanesca de Rousseau. As semelhanças entre as personagens Júlia e Clarisse Harlowe foi imediatamente reconhecida pelos leitores. Mais ainda, Rousseau utilizou as mesmas técnicas literárias que foram manejadas pelo escritor inglês. Vemos a troca epistolar, como dispositivo estrutural de base para fundamentar o enredo, a matriz polifônica, e os dois romances relatam as agruras de uma jovem que se vê emparedada entre dois pretendentes.

No entanto, se Clarisse Harlowe conseguiu fornecer a Rousseau o exemplo da heroína que se rebela contra os constrangimentos familiares, foi no romance “História de Sir Charles Grandison”, que o filósofo francês se inspirou para a constituição de uma intriga fundada num triângulo amoroso. Como se sabe, trata-se do dilema do jovem aristocrata inglês, Charles Grandison, e as suas duas apaixonadas pretendentes: a primeira, loira e inglesa; morena e italiana, a segunda. Ambas, com igual inclinação e grandiosa disposição de se sacrificar em nome de seus intentos, que elas consideram como o maior exercício de valor e de consecução da virtude.

A matriz estrutural do enredo, baseada nas trocas epistolares, era comum no século XVIII. A narrativa dos amores impossíveis entre a jovem aluna Heloísa e o seu tutor e professor, Abelardo, nas tão conhecidas “Cartas de Abelardo a Heloísa”, concebidas durante a Idade Média, eram famosas na França desde pelo menos o fim do século XVII, com inúmeras traduções, adaptações e diversos tipos de apropriação

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

intertextual (Cf. VERSINI, 1978). No século XVIII, assim como nas cartas trocadas entre Abelardo e Heloisa, a recolha epistolar presente nas *Heroides*, de Ovídio, obtiveram enorme sucesso editorial. As queixas de amor não correspondido, as lamentações pela ausência da pessoa amada, as lembranças de um passado feliz do contato amoroso que agora arrefece, e os obstáculos sociais e familiares que impedem a plena realização sentimental eram moeda corrente nas temáticas dos romances epistolares (Cf. STEWART, 2009, p. 147-69).

Conforme disse Jean-Jacques Rousseau, numa época em que a cultura está em xeque e a sociedade se encontra em profunda decadência moral, aquele que se valer do romance e de suas técnicas para ser ouvido pela multidão demonstra um ato de desespero: “les Romans sont peut-être la dernière instruction qu’il reste à donner à un peuple assez corrompu pour que tout autre lui soit inutile” (carta II. 21). Isto, porque, para Rousseau, o romance não é apenas um divertimento frívolo ou se resume a uma determinada forma estética. É porque por definir-se como uma ferramenta operatória privilegiada consegue convidar o leitor a imaginar um mundo possível, permitindo superar a sociedade decadente que se oferece cotidianamente aos seus olhos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BORDAS, Éric. Romanesque et énonciation “philosophique” dans le récit. *Romantisme*, n. 124, 2004.
- COULET, Henri. *Le Roman jusqu’à la révolution*. Paris: Armand Colin, 1967.
- DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. In: _____. *Obras II*. Estética, poética e contos. São Paulo: Perspectiva, 2000. p.15-28.
- DIECKMANN, Herbert. *Cinq leçons sur Diderot*. Genebra/Paris: Droz/Minard, 1959.
- GALLAND, Antoine. *Les mille et une nuits*. contes arabes. Paris, 1832.
- HEINE, Maurice. Le marquis de Sade et le roman noir, *Lignes* n. 44, p. 131-46, 2014/2.
- KEMPF, Roger. *Diderot et le Roman*. Paris: Seuil, 1976.
- LECERCLE, Jean-Louis. *Rousseau et l’art du Roman*. Paris: Armand Colin, 1969.
- MATTOS, Franklin de. *A Cadeia Secreta*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- MENANT, Silvain. *L’Esthétique de Voltaire*. Paris, Sedes, 1995.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Julie, ou La Nouvelle Heloise*. Nouvelle édition originale, revue, et corrigé par l’éditeur. Londres, 1774.
- _____. *Júlia ou a Nova Heloísa*. São Paulo: Hucitec/EdUnicamp, 1994.
- STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

_____. *As máscaras da civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

STEWART, Philip. Rousseau et Prévost: une affinité déterminante, In: BERCHTOLD, J. (éd.). *Objets du roman au XVIIIe siècle*. Hommage à Henri Lafon. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2009, p. 147-69

VERSINI, Laurent. *Le Roman épistolaire*. Paris: PUF, 1978.

VOLTAIRE. *Contos*. São Paulo: Abril Cultural, 2002.

TRAHAN, Michaël. *La postérité du scandale*. Montréal: Université du Québec, 2011.

**DIFERENTES FORMAS SEMÂNTICO-LEXICAIS
PARA “PETECA”: JOGOS E DIVERSÕES
EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS**

Karina de Jesus Araujo (USP)

kjaraujo@usp.br

Michelli dos Santos Maciel (USP)

michellimaciel@usp.br

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP)

msantiago@usp.br

RESUMO

Este estudo tem como propósito analisar a variante “peteca” a partir dos falares dos moradores de Formoso do Araguaia – Tocantins. O objetivo principal é investigar as representações Dialetológicas Pluridimensionais e Relacionais no contexto semântico-lexical desses falantes, que nasceram ou vivem naquela localidade. Para alcançar esse intento, adota-se uma abordagem qualitativa fundamentada na Dialetologia Pluridimensional e Relacional, a técnica dos três passos e a aplicação da questão 156 do Questionário Semântico-Lexical do Atlas Linguístico do Brasil. As análises se concentraram na ocorrência, frequência e divergência das variantes encontradas e foram registradas em mapas para uma análise mais abrangente.

Palavras-chave:

Peteca. Amazônia legal. Bolinha de gude.

ABSTRACT

This study aims to analyze the “peteca” variant based on the speech of the residents of Formoso do Araguaia – Tocantins. The main objective is to investigate the sociolinguistic representations in the semantic-lexical context of these speakers, who were born or live in that locality. To achieve this goal, a qualitative approach grounded in Pluridimensional and Relational Dialectology is adopted, along with the three-step technique and the application of question 156 from the Semantic-Lexical Questionnaire of the Linguistic Atlas of Brazil. The analyses focused on the occurrence, frequency, and discrepancies of the variants found, and they were recorded on maps for a more comprehensive analysis.

Keywords:

Marbles. Shuttlecock. Legal Amazon.

1. Introdução

Este artigo apresenta uma seleção de variantes provenientes de uma pesquisa realizada no município de Formoso do Araguaia, Tocantins, que obteve como resultado o atlas regional intitulado: “Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia – Tocantins: a Dialetologia Pluridimensional e Relacional na Amazônia Legal” (ARAUJO, 2023). A pesquisa se embasa pela Dialetologia Pluridimensional e Relacional proposta por Thun (2010), juntamente com os princípios da Variação e Mudança Linguística de Labov (2008).

Desta forma, a análise pauta-se nos seguintes aspectos dimensionais: diatópicos, diastráticos, diagenéricos, diageracionais, diavarietais e diarreferenciais. O

objetivo principal deste estudo é contribuir para a pesquisa sobre as variedades da língua portuguesa brasileira e destacar a riqueza da cultura local, investigando as variações linguísticas encontradas em Formoso do Araguaia. Neste contexto, o foco central deste artigo está na forma “peteca” e suas várias denominações registradas no município estudado, com base na pergunta 156 do Questionário Semântico-Lexical do Atlas Linguístico do Brasil (QSL/ALiB): “Como se chama aquela bolinha de vidro que os meninos gostam de brincar?”, questão relacionada à área semântica: jogos e diversões infantis.

Formoso do Araguaia é conhecido como a capital da irrigação e está próximo à Ilha do Bananal e às comunidades indígenas do tronco Macro-jê conhecidas como: Canuanã, São João e Porto Piauí, representadas pelos povos indígenas jawaés, avá-canoeiros e krahô-canela. Além disso, o município é cortado por dois rios importantes: o rio Formoso, que desempenha um papel vital na irrigação local, na produção de arroz, melancia e, o rio Javaés famoso por sua diversidade em peixes.

Nas proximidades do município, outro destaque é a comunidade de Canuanã, localizada na zona rural do município e nomeada em homenagem à comunidade indígena vizinha. Na região, uma escola de educação básica da Fundação Bradesco, situada na Fazenda Canuanã, desempenha um papel fundamental na educação dos moradores locais e está próxima à Ilha do Bananal, abrigando aproximadamente dois mil habitantes. Dada a rica diversidade cultural presente, torna-se essencial analisar os aspectos semântico-lexicais da região e investigar se as dimensões mencionadas anteriormente, influenciam a linguagem cotidiana dos falantes do município. O estudo também se concentrou em avaliar o impacto do processo migratório na fala local, decorrente da diversidade linguística resultante da presença de migrantes de diferentes origens.

O propósito geral deste trabalho foi analisar como a variação e a mudança linguística contribuem para a formação do léxico dos habitantes do município, explorando representações Dialetológicas Pluridimensionais e Relacionais, com foco no aspecto semântico-lexical resultante da interação entre os falantes migrantes, indígenas e nativos da comunidade. O estudo buscou compreender como o processo migratório influenciou a difusão das unidades lexicais e de fala na comunidade de Formoso do Araguaia, Tocantins.

2. A dialetologia pluridimensional e relacional

O artigo em questão fundamenta-se na proposta de Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Harald Thun (1998), que constitui a base teórico-metodológica para a criação do Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia – Tocantins: a Dialetologia Pluridimensional e Relacional na Amazônia Legal. Adicionalmente, são evidenciadas as distintas variantes linguísticas presentes na comunidade de falantes objeto de investigação. Para tanto, torna-se imprescindível apresentar a abordagem utilizada e o diálogo estabelecido pelos autores, tais como Thun (1998; 2000a, 2000b; 2005; 2009) e Labov (2008).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Neste contexto, é fundamental compreender a origem da Dialetoologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1998). Essa abordagem surge da fusão entre a “Dialetoologia Areal e a Sociolinguística”, duas disciplinas que, em tempos anteriores, eram tratadas de maneira independente. A convergência destas áreas estabelece um novo paradigma na Geolinguística Moderna, reconhecido como “Dialetoologia Pluridimensional”. Essa perspectiva é agora considerada uma parte integral da ciência da variação linguística. Nos estudos e pesquisas associados, são minuciosamente consideradas as diversas variantes e variáveis expressas pelos falantes, evidenciando a complexidade e riqueza do fenômeno linguístico.

A Dialetoologia Pluridimensional e Relacional expande o âmbito do estudo Geolinguístico ao adotar uma perspectiva tridimensional, sem descartar a Dialetoologia Monodimensional considerada tradicional, a variação diatópica e a Sociolinguística consideram por sua vez as dimensões. Embora Thun (1998; 2009) as considere limitadas quando abordadas separadamente (Dialetoologia monodimensional, Geolinguística tradicional e Sociolinguística), ele também afirma que esse é o seu campo de estudo preferido, explorando a superfície, o espaço geográfico e as interdependências que dão origem aos fenômenos linguísticos. Nessa perspectiva, torna-se importante destacar algumas características fundamentais da abordagem da Dialetoologia Pluridimensional e Relacional de Thun (2010):

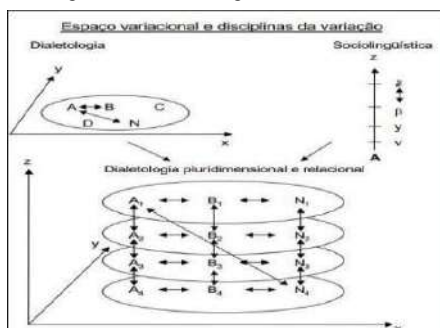
O campo da dialetoologia monodimensional/tradicional e variação linguística (dimensão diatópica) ampliam-se, bem como a Geolinguística deixa de considerar apenas os aspectos monodimensionais/tradicionais e passa a refletir sobre a relevância de uma Geolinguística Pluridimensional e Relacional. Desta forma, investiga-se as manifestações dos falantes, suas interações sociais e as variáveis extralinguísticas (estilo/dimensão diafásica). A pluralidade de informantes amplia a representatividade do estudo nos aspectos quantitativos e qualitativos. Assim a presença de vários informantes estimula as discussões e estabelece um diálogo entre o investigador e o informante. Os comentários metalinguísticos dos informantes retratam enunciados que remetem ao mundo extralinguístico ou as formas linguísticas encontradas, o que chamamos de “dimensão diareferencial”⁷. (THUN, 2010, p. 506-23)

Para Thun (2010) a pesquisa ultrapassa as limitações do dialeto padrão, possibilitando a investigação das variedades *substandard* e das variantes linguísticas em contato através da dimensão dialingual. No âmbito da Metodologia da Dialetoologia Pluridimensional e Relacional, é admissível que o inquiridor forneça sugestões aos informantes. Assim, após a coleta das respostas espontâneas, o pesquisador apresenta ao informante sugestões de formas linguísticas. Além disso, são incorporadas perspectivas como nanocronologia, microcronologia, mesocronologia e macrocronologia, associadas à análise dos dados e à cronologia (tempo) nos atlas pluridimensionais. Observam-se modificações na cartografia e no tratamento dos dados, adotando um procedimento que pode ser equiparado à técnica cinematográfica de corte, conhecida como cronofotografia (THUN, 2009, 2010).

⁷ The plurality of informants does not only increase representativeness in the quantitative sense. It usually has qualitative effects as well. The presence of several informants stimulates discussions between them and creates the local speaker. The informants' metalinguistic comments constitute, together and in contrast to utterances that refer to the extralinguistic world or to the linguistic forms presented, what we call the “diareferential dimension”. (THUN, 2010, p. 506-23)

Seguindo essa linha de raciocínio, Thun (2017) argumenta que a Dialetoologia Pluridimensional e Relacional emerge da sistematização de conceitos humanistas da linguística e da preservação de ideias minoritárias na Dialetoologia, conforme destacado por Abbé Rousselot (1888) e Tomás Navarro Tomás (1966). A figura 1 revela a estrutura variacional na perspectiva tridimensional, conectando a Dialetoologia monodimensional (superfície/areal) ao eixo vertical da Sociolinguística.

Figura 1: A Dialetoologia Pluridimensional e Relacional.



Fonte: Thun (1998, p.705).

A proposta apresentada por Thun (1998) destaca a dimensão diatópica no eixo horizontal e a dimensão diastrática/social no eixo vertical. Ao conectar essas dimensões, transcende-se a visão monodimensional, resultando em uma abordagem tridimensional que facilita a análise de: A, B, C, D, entre outros, permitindo a investigação das variações nos discursos a partir dos contextos espaciais e sociais dos falantes. Thun (2000a) esclarece que as pesquisas embasadas na pluridimensionalidade buscam responder a dois questionamentos anteriormente sem resposta. O primeiro questionamento explora a abrangência de um fenômeno linguístico observado entre falantes de uma região que compartilham o mesmo nível social, grupo geracional, expressão de estilo, etc. O segundo busca compreender a extensão de um fenômeno encontrado em uma ou várias camadas, considerando se pode coexistir na mesma região, com diversas gerações, estilos, entre outros. As concepções relacionadas à pluridimensionalidade ampliam o perfil do informante, adaptando-se ao contexto que se pretende investigar e tornando o estudo mais preciso e específico.

O presente artigo discute a evolução dos estudos dialetais, destacando a importância de uma abordagem pluridimensional e relacional para compreender os usos linguísticos em diferentes comunidades como a de Formoso do Araguaia-TO. Inicialmente baseados em pressupostos monodimensionais, esses estudos agora consideram diversas dimensões, como a diatópica, diastrática, diageracional, diassexual, diafásica e diarreferencial.

A dimensão diatópica examina as variações linguísticas geográficas, enquanto a diastrática está associada a fatores socioeconômicos, educacionais, etários e profissionais dos falantes. A dimensão diageracional delimita os usos linguísticos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

com base na idade dos informantes, enquanto a diasssexual refere-se às diferenças entre os sexos. A dimensão diafásica analisa os aspectos estilísticos da linguagem em diferentes contextos de interação, como leitura, conversas livres e questionários. Por fim, a dimensão diarreferencial destaca os comentários metalinguísticos dos informantes e suas atitudes linguísticas durante as entrevistas, permitindo uma compreensão mais profunda das variedades linguísticas e das percepções sociais associadas a elas.

Com o intuito de alcançar esse objetivo, Borella (2014) destaca a importância de adotar a técnica dos três tempos, associada à diversidade de informantes. Assim, além das respostas espontâneas, essa abordagem conduz o informante a elaborar comentários metalinguísticos que podem revelar outras variantes, integrantes tanto do repertório passivo quanto ativo da comunidade pesquisada. Segundo Marques (2022, p. 80), a implementação da técnica dos três tempos pode ser conduzida de até três maneiras distintas:

[...] a pluralidade simultânea, presença de vários informantes pertencentes ao mesmo grupo, a qual oportuniza a discussão entre eles, o diálogo com o pesquisador e comentários metalinguísticos, a pluralidade sucessiva que consiste em aplicar partes do questionário com um mesmo perfil e a pluralidade de várias vias, em que o questionário é aplicado a todos os informantes separadamente. (MARQUES, 2022, p. 80)

Thun (2010) aborda a relevância da aplicação dos três passos: perguntar, insistir e sugerir para a criação de mapas que representam o uso ativo da linguagem. Esses passos permitem capturar respostas espontâneas, conhecimento passivo, sugestões aceitas e desconhecimento, ampliando a compreensão do fenômeno linguístico. Então, propõe ferramentas como questionários, conversas livres e de leitura, além dos três passos, para explorar diferentes facetas da linguagem (Cf. TAVARES DE BARROS, 2019).

3. *A cartografia dos dados linguísticos*

A Dialetoлогия é dividida em duas fases distintas. Na primeira fase, os estudos são monodimensionais, enquanto na segunda, há uma busca por maior integração com a Sociolinguística, visando documentar a variação linguística de forma mais abrangente. O desafio enfrentado é equiparar os métodos da Dialetoлогия aos da Sociolinguística, que são considerados mais modernos por sua capacidade de articular as dimensões sociais com as mudanças na linguagem. Para lidar com esse desafio, Harald Thun propõe o princípio do sistema em cruz, utilizando os três passos para incorporar diversas dimensões sociolinguísticas, como estratos sociais, gerações, sexo e gênero. Isso contrasta com a abordagem anterior da Geolinguística, que muitas vezes se limitava a informantes masculinos (Cf. THUN, 2010; LABOV, 2008).

Krug e Horst (2022, p. 9) descrevem a proposta de Thun como uma simplificação das cartografias “que só dão uma primeira aproximação do fenômeno, reduzindo, essa parte da variação entre quatro a oito pessoas e utilizando somente um símbolo, são os mapas que chamamos de fenotípicos”. A abordagem da cartografia linguística adota o modelo em cruz para identificar quatro grupos fundamentais,

categorizados por Thun como grupos *standart*. Essas categorias são socioculturalmente classificadas como altas e baixas, dependendo do nível de escolarização. O modelo em cruz divide os grupos horizontalmente, distinguindo dois grupos, e verticalmente, separando as gerações, com os mais velhos à esquerda e os jovens à direita.

Na Dialetolegia Pluridimensional e Relacional, quatro mapas são representados em um conjunto único, condensando os quatro grupos em uma única representação cartográfica. Assim, quando todos os grupos em uma localidade exibem o mesmo resultado na cruz, simbolizado pelo mesmo símbolo, isso indica unidade linguística. A coesão linguística é percebida quando os dados convergem para o mesmo resultado, indicando o rumo da mudança linguística no lugar. No entanto, o método limita-se a usar apenas um símbolo em cada repartição da cruz, para facilitar a interpretação das informações cartografadas, considerando que a visão humana é tridimensional e nosso cérebro não registra mais que isso.

Desse modo, é importante não colocar mais de um símbolo em cada célula do sistema em cruz. Essa simplificação tornou-se um modelo padrão para mapas linguísticos. Uma vez que, adota-se o conceito do “ponto-símbolo”, estabelecido por Thun (2010) que funciona como um dicionário, condensando várias informações em um único símbolo. Esse conceito parte do ponto e se estende até a zona, representado por um círculo que vai desde o ponto cheio até o ponto vazio, Krug e Horst (2022).

A perspectiva de Thun (2010) sugere a existência de zonas linguísticas, como o caso de “caçula” no Norte do Uruguai, onde símbolos em preto formam uma zona, enquanto o Sul dessa fronteira apresenta símbolos em branco, formando outra zona. Essas zonas são delimitadas pelas cores preto (círculo cheio) e branco (círculo vazio). No entanto, a vasta quantidade de dados gerados pela teoria pluridimensional e relacional revela limitações na cartografia, registrando apenas até quatro formas predominantes no mapa polifórmico. Somente no início do século XIX, o desafio de representar tudo em um único mapa consolidou-se nesse formato cartográfico. Os cartógrafos da época perceberam que, para obter resultados satisfatórios, o mapa precisava ser legível. Assim, Thun propôs a solução de “separar as informações em mapas sucessivos e unidos tematicamente” (KRUG; HORST, 2022, p. 12).

Tais resultados tornaram-se fruto de discussões entre colegas que elaboram atlas linguísticos e investimentos em pesquisas para impulsionar a cartografia e vivências concretas por meio de experimentos. Além disso, Thun usa a metáfora dos cavalos como exemplo na cartografia linguística pluridimensional, relacionando-a à cronofotografia para explicar a evolução na cartografia de dados linguísticos. Quando Jules Gilliéron e seus colegas publicaram o Atlas Linguistique de France (ALF, 1902–1910), utilizaram termos associados à fotografia da época. No entanto, a fotografia moderna foi desenvolvida nos anos 80 nos Estados Unidos. Metaforicamente, Thun compara um atlas linguístico a uma “foto instantânea de um momento da história e da língua, sem pose”, sem retoques (espontaneamente), tais avanços tecnológicos como a cronofotografia foram considerados um marco (Cf. KRUG; HORST, 2022, p. 14).

Portanto, para obter múltiplas fotos do fenômeno linguístico, é necessário estabelecer dimensões e parâmetros antecipadamente. Thun emprega diversas ferramentas, como questionários objetivos e livres, além da ferramenta dos três passos (perguntar, insistir e sugerir), que amplia o zoom do fenômeno linguístico, permitindo o registro de várias fotos do fenômeno (Cf. KRUG; HORST, 2022).

4. *Percurso metodológico*

Este artigo delinea a metodologia empregada em um estudo qualitativo fundamentado por Martin e Gaskell (2008). O propósito primordial desta pesquisa consiste na análise dos aspectos semântico-lexicais das variantes em diversas esferas semânticas, levando em conta sua incidência, frequência e variações. O foco investigativo recai sobre a comunidade linguística de Formoso do Araguaia, situada em Tocantins, reconhecida pela sua notável diversidade lexical.

A abordagem eleita para esta investigação é a Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional, cujo intuito é documentar distintas formas de expressão no seio da comunidade. Para atingir esse propósito, foram empregadas várias ferramentas, incluindo o sistema em cruz de Thun (2010), as dimensões da teoria Sociolinguística de Labov (2008), o Questionário Semântico-Lexical (QSL), a área semântica jogos e diversões infantis e a questão 156 – Como se chamam as coisinhas redondas de vidro com que os meninos gostam de brincar?

Ademais, destaca-se a importância das características históricas, culturais e linguísticas de Formoso do Araguaia para este estudo. Torna-se claro a necessidade de criar um Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia, baseando-se no Atlas Linguístico do Brasil. Isso implica na definição de locais de pesquisa com critérios como relevância histórica, densidade populacional e distribuição geográfica da comunidade. A pesquisa abrange tanto a zona urbana quanto a rural do município, levando em consideração o aumento da população urbana em detrimento da rural e as consequentes mudanças linguísticas. A decisão de incluir a área rural, especialmente a Fazenda de Canuanã, destaca-se como essencial para analisar as disparidades linguísticas entre a zona urbana e rural. O estudo aborda diversos pontos de investigação em várias variantes do português, dividindo o município em setores socioculturais e examinando bairros tanto antigos quanto novos, além de considerar as diferenças educacionais.

Assim, percebe-se que a delimitação da área de pesquisa dialetal é influenciada por diversos fatores, como a localização geográfica, contexto histórico, economia e demografia da região. Dentro dessa perspectiva, a inclusão da comunidade rural como área de pesquisa é de suma importância para a análise e comparação do léxico utilizado em Formoso do Araguaia. Para alcançar esse objetivo, foram consideradas duas categorias de informantes: a Geração um (GI), composta por indivíduos mais jovens, com idades entre 18 e 40 anos, e a Geração dois (GII), formada por pessoas mais maduras, com 50 anos de idade ou mais, que residem no município há pelo menos trinta anos.

No âmbito desse cenário, as respostas dos informantes foram submetidas à análise com base em quatorze áreas semânticas do Questionário Semântico Lexical (QSL), uma parte integrante do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), bem como, para assegurar a precisão dos resultados, aderiu-se estritamente aos critérios para a seleção dos informantes, evitando a inclusão de membros da mesma família, embora se tenha enfrentado desafios ao identificar participantes que atendessem ao perfil desejado.

As entrevistas foram conduzidas individualmente, aplicando o QSL. Salienta-se que a pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso e seguiu as diretrizes estabelecidas pelas resoluções 466/2012 e 510/2016 da CONEP. Durante a coleta de dados, foram adotadas medidas de segurança em decorrência da pandemia de Covid-19. Assim sendo, este artigo abordará minuciosamente a metodologia adotada na condução da pesquisa.

O grupo de informantes consistiu em um total de 32 pessoas, distribuídas de maneira equitativa entre homens e mulheres, englobando diversos níveis de escolaridade. Além disso, foram considerados quatro grupos varietais, representando diferentes variedades do português (maranhense, gaúcho, caipira e ribeirinho). Para garantir a representatividade equitativa dos grupos varietais, foram entrevistados mais 16 informantes adicionais durante a implementação do terceiro passo da pesquisa. Ao final, o conjunto total de informantes atingiu 48 indivíduos, com uma distribuição balanceada em termos de gênero, idade e escolaridade.

5. *Resultados e discussões*

Os resultados alcançados nesta pesquisa foram orientados pelo (QSL) do (ALiB) para a coleta de dados, aliado à aplicação da técnica dos três passos de Thun (2010) durante a investigação de campo. Essas etapas consistiram, primeiramente, em questionar os entrevistados e aguardar suas respostas espontâneas. Em seguida, insistir para estimular a evocação de memórias linguísticas mais profundas e, por fim, sugerir variantes linguísticas que talvez não tivessem sido mencionadas inicialmente.

A adoção dessa estratégia permitiu que os entrevistados recordassem outras variantes linguísticas conhecidas, sendo de suma relevância para a Geolinguística contemporânea. Ademais, o texto menciona os comentários metalinguísticos feitos pelos entrevistados durante as entrevistas, nos quais relacionavam certas variantes linguísticas a regiões geográficas ou a gerações anteriores, como quando afirmavam “isso é típico dos gaúchos” ou “meus avós costumavam falar assim”. Esses comentários revelaram-se de suma importância para a pesquisa, fornecendo informações valiosas sobre a evolução linguística. É crucial destacar a importância de considerar a dimensão diarreferencial ao explorar a diversidade de informantes, uma vez que cada entrevistado pode representar uma rede complexa de influências linguísticas que inclui avós, pais, vizinhos e outros membros de sua comunidade.

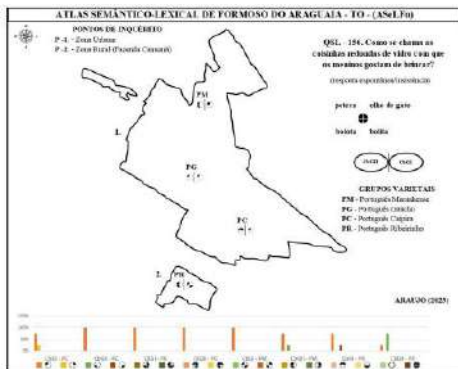
Portanto, a aplicação da técnica dos três passos de Thun (2010) e a atenção dada aos comentários metalinguísticos emergentes são ferramentas indispensáveis

na pesquisa linguística que busca compreender a evolução da língua ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais e geográficos. Na sequência, serão apresentados os mapas resultantes da análise dos dados coletados da questão 156 (QSL/ALiB).

5.1. Peteca/Bolinha de gude

As representações cartográficas provenientes das respostas dos informantes inquiridos são apresentadas por meio de mapas polifórmicos e de status da forma. A seguir, o mapa polifórmico “bolinha de gude”, que documenta as formas lexicais mais representativas nas respostas espontâneas à pergunta 156: como se chamam as coisinhas redondas de vidro com que os meninos gostam de brincar?

Figura 2: Mapa polifórmico – bolinha de gude.

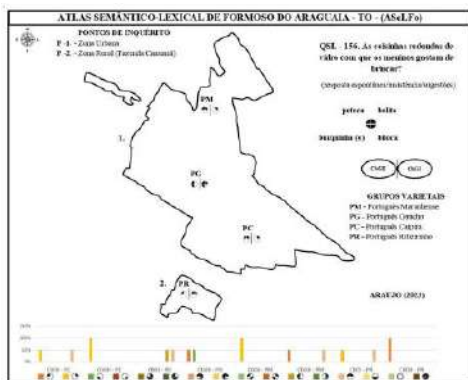


Com base nas respostas fornecidas pelos inquiridos dos quatro grupos varietais, catalogam-se as seguintes formas: peteca, olho de gato, bolota e bolita. O Atlas linguístico do Paraná (ALPR II, 2007) registra a forma: bolinha de vidro, por Altino (2007), ao passo que o Atlas semântico-lexical da região norte do alto Tietê – RENAT – São Paulo, elaborado por Soares (2012, p. 447), documenta: búllica. O Atlas linguístico pluridimensional do português paulista: níveis semântico-lexical e fonético-fonológico do vernáculo da região do médio Tietê também apresenta: bola de gude, bolinha de vidro, buligão, fubeca olho de gato, bolinha e búllica, registra Figueiredo Junior (2019, p. 1735).

O grupo (PM) retrata, para a geração (CbGII), as formas: peteca e bolota, com um conhecimento de 50% das variantes documentadas. Enquanto isso, a geração (CbGI) registra somente: peteca, o que representa um conhecimento de 25% das variantes cartografadas. Desse modo, o grupo (PG) registra, para as duas gerações (CbGII) e (CbGI), apenas: peteca, que representa um conhecimento de 25% das formas cartografadas. Assim, o grupo (PC) apresenta, para a geração (CbGII), as variantes: peteca e olho de gato, que demonstra um conhecimento de 50% das formas cartografadas. Ao mesmo tempo, a geração (CbGI) registra apenas: peteca, que totaliza um conhecimento de 25% das variantes documentadas. Por fim, o grupo

(PR) revela, para a geração (CbGII), as variantes: peteca e bolota, o que representa um conhecimento de 50% das formas registradas. Por outro lado, a geração (CbGI) registra: peteca e bolita, que totaliza um conhecimento de 50% das variantes documentadas. Ainda, sob a perspectiva da análise, observa-se em seguida: o mapa polifórmico – bolinha de gude, respeitando a aplicação do terceiro passo da metodologia de Thun (2010).

Figura 3: Mapa polifórmico – bolinha de gude – 3º passo.



As variantes documentadas pelos informantes dos quatro grupos das variedades do português (PM), (PG), (PC) e (PR) foram: peteca, bolita, burquinha (o) e biloca. Vale a pena lembrar que as variantes utilizadas como sugestões para aplicação do terceiro passo foram selecionadas a partir de outras pesquisas dialetais, como: o Atlas linguístico-etnográfico da região Sul – ALERS (2011), o Atlas linguístico de Pernambuco – ALIPE (2013) e o Atlas semântico-lexical do estado de Goiás – ASELGO (2013). Os estudos supracitados documentaram as formas lexicais escolhidas para esta pesquisa, apresentadas a seguir: bolica, bolinha de vidro, burquinha (o) e búrca (ALERS, 2011), bila, bolita e ximbra (ALIPE, 2013), e biloca (ASELGO, 2013).

Cascudo (1988) e Ferreira (2004) documentaram a forma gude “Jogo infantil, com bolinhas de vidro, que se devem fazer entrar em três buracos, ganhando o jogador que chega em primeiro lugar, de volta ao buraco” (CASCUDO, 1988, p. 371). Assim, Romaguera Córrea et al. (1964) e Ferreira (2004) registram a variante bolita “pequena bola de vidro ou de ágata, usada pelos meninos neste jogo” afirma Romaguera Córrea et al. (1964, p.71). Enquanto isso, Ferreira (2004, p. 312) retrata “bolita – variedade gude”.

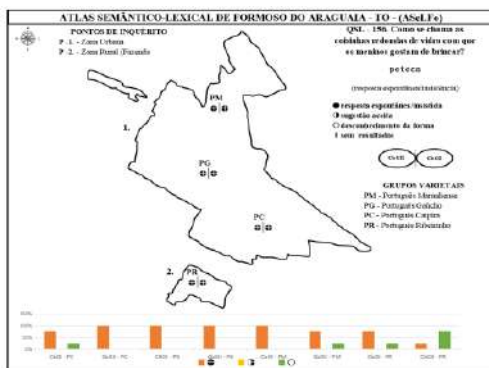
Ortêncio (1983) e Ferreira (2004) retratam a forma biloca como “jogo de bolinha de vidro (gude) em 5 buraquinhos no chão” (ORTÊNCIO, 1983, p. 47). Além disso, Ferreira (2004, p. 312) documenta “Brasileirismo. Goiás, jogo em que os contendores, usando o polegar e o indicador, procuram, como num piparote, atirar botões num pequeno buraco”. Assim, Ortêncio (1983), o Cascudo (1988) e Ferreira (2004) registram a variante peteca com aspecto semântico contrário ao contexto de

uso linguístico da comunidade pesquisada. Para Ortêncio (1983, p. 339) “Peteca – Brinquedo feito de palha de milho (ou couro) com penas de galinha enfiadas”.

O grupo (PM) apresenta, para a geração (CbGII), as formas: peteca e bolita, assim foram aceitas 50% das sugestões, pelos informantes (GII). Enquanto isso, a geração (CbGI) registra apenas: bolita, o que equivale a 25% das formas sugeridas pela pesquisadora. Para o grupo (PG) registra-se, para a geração (CbGII), as formas: peteca e burquinha (o), ou seja, 50% das sugestões. Por outro lado, a geração (CbGI) registra: peteca, bolita e burquinha (o), uma aceitação equivalente a 75% das variantes sugeridas pela pesquisadora.

Assim, o grupo (PC) retrata para a geração (CbGII), as variantes: peteca, bolita e biloca, isso é, foram 75% das sugestões, ao passo que a geração (CbGI) registra: bolita e biloca, isso representa que foram aceitas 50% das variantes sugeridas pela pesquisadora. Ademais, o grupo (PR) revela, para a geração (CbGII), apenas: peteca, isso demonstra que foram aceitas 25% das sugestões. Enquanto a geração (CbGI), apresenta: peteca e bolita, isso totaliza que foram aceitas 50% das variantes sugeridas pela pesquisadora. Embora, os mapas polifórmicos tenham registrado as formas: peteca, olho de gato, bolota, bolita, burquinha (o) e biloca, apenas a variante “peteca” apresenta maior recorrência entre os grupos de informantes pesquisados. É possível observar a seguir, de acordo com mapa de status da forma – peteca.

Figura 4: Status da forma – peteca.



Com base no que foi exposto, Ortêncio (1983), Cascudo (1988), Ferreira (2004) e Romaguera Côrrea et al. (1964) afirmam que a peteca é considerada um brinquedo feito a partir de palha de milho. No entanto, para a comunidade de falantes formosenses, essa variante carrega um significado distinto. Para eles, refere-se a uma brincadeira infantil envolvendo o uso de bolinhas de vidro ou de gude. Ao examinar o mapa de status dessa forma, também é evidente o emprego frequente da variante por parte dessa comunidade linguística.

6. Considerações finais

Este estudo mapeou uma extensa gama de variantes linguísticas presentes no município. Para esse intento, adotou-se o diário de bordo, coleta de dados, gravações transcritas em planilhas do Excel e os mapas foram elaborados com base nos dados catalogados. Para compor a cartografia, foram utilizados os símbolos Kiel e a representação simbólica da cruz. Essa abordagem permitiu a descrição e análise das formas lexicais em mapas polifórmicos e de status da forma, integrando também uma base estatística.

Neste estudo, a classe social baixa (Cb) foi escolhida como foco, considerando seu contexto migratório e contatual. Portanto, a representação simbólica da cruz foi simplificada para uma barra que divide as duas gerações. Após a elaboração dos mapas pluridimensionais para cada questão do (QSL), inicia-se a fase de descrição e análise das variantes, utilizando a cartografia linguística produzida e contribuições de estudos lexicográficos e dialetais. E, a aplicação da técnica dos três passos destaca diferenças nas variedades do português entre os grupos pesquisados (maranhenses, gaúchos, caipiras e ribeirinhos), revelando mudanças linguísticas resultantes entre os informantes.

O artigo parte da hipótese de que o processo migratório exerceu uma influência significativa sobre a linguagem local, confirmando-se durante as análises cartográficas. Os maranhenses, por sua representatividade na formação da variedade dialetal local, exercem uma influência considerável, especialmente sobre os informantes ribeirinhos de regiões vizinhas. Todos os objetivos estabelecidos foram alcançados, destacando a relevância e legitimidade desta pesquisa não apenas para a comunidade acadêmica, mas também para a comunidade pesquisada e suas instituições de ensino. Além disso, contribui para o reconhecimento e valorização da realidade linguística e das influências culturais nas variações incorporadas à língua portuguesa local, beneficiando a comunidade e os educadores.

Para concluir, este recorte do Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia – Tocantins: a Dialetoologia Pluridimensional e Relacional na Amazônia Legal evidencia a representatividade dos estudos dialetológicos desenvolvidos em Formoso do Araguaia, no estado do Tocantins, bem como a Amazônia legal em todo o país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENHOFEN, Cléo Wilson. Interfaces entre dialetologia e história. In: MOTA, J.A.; CARDOSO, S.A.M. (Orgs). *Documentos 2: Projeto Atlas linguístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006. p. 159-85
- ALTINO, Fabiane Cristina. *Atlas linguístico do Paraná: ALPR II*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade de Londrina, Londrina, 2007. 187f.
- ARAUJO, Karina de Jesus. *Atlas semântico-lexical de Formoso do Araguaia – Tocantins: a dialetoologia pluridimensional e relacional na Amazônia legal*. Disserta-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ção (Mestrado em letras) – Universidade do estado de Mato Grosso, Programa de pós-graduação em letras PPGLetras, Sinop-MT, 2023. 583p.

AUGUSTO, Vera Lúcia Dias dos Santos. *Atlas semântico-lexical do estado de Goiás* (ASELGO). Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. 650f.

BORELLA, Sabrina Gewehr. *Tu dampém fala assim?:* macroanálises pluridimensionais da variação de sonorização e desonorização das oclusivas do português de falantes bilíngues hunsriqueano – português. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. 204f.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário de folclore brasileiro*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.

FIGUEIREDO JUNIOR, Selmo Ribeiro. *Atlas linguístico pluridimensional do português paulista: níveis semântico-lexical e fonético-fonológico do vernáculo da região do Médio Tietê*. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. 120f.

KOCH, Walter; ALTENHOFEN, Cléo Vilson; KLASSMANN, Mario Silfredo. (Orgs). *Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil* (ALERS): introdução, cartas fonéticas e morfossintáticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: UFSC, 2011.

KRUG, Marcelo Jacó; HORST, Cristiane. Dialetologia pluridimensional e relacional: entrevista com o professor Dr. Harald Thun. *Working Papers em Linguística*, v. 23, n. 1, p. 08-16, Florianópolis, 2022.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, Maria José Basso. *Microatlas linguístico contatual das variedades do português falado no norte de Mato Grosso*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2022. 577f.

MARTIN, Bauer; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ORTÊNCIO, Waldomiro Bariani. *Dicionário do Brasil central*. São Paulo: Ática, 1983.

ROMAGUERA CÔRREA, José da Cunha *et al.* *Vocabulário sul-rio-grandense*. São Paulo: Globo, 1964.

SÁ, Edmilson José de. *Atlas Linguístico de Pernambuco* (ALiPE). Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. 417f.

SOARES, Rita de Cássia da Silva. *Atlas semântico-lexical da Região Norte do Alto Tietê – ReNAT-São Paulo*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 664f.

TAVARES DE BARROS, Fernando Hélio. *Topodinâmica del Hunsrückisch: cartografía y ejemplos del proceso de cambio y manutención del léxico em contexto de migración*. Tese (Doutorado em Romanística) – Universitat Bremen, Bremen, 2021. 309f.

THUN, Harald. La geolinguística como lingüística variacional general (con ejemplos del Atlas lingüístico Diatópico y Diastrático do Uruguay). In: International Congress of romance linguistics and philology: Atti del XXI Congresso internazionale di linguistica e filologia romanza, 21, 1995, Palermo. A cura di Giovanni Ruffino, Tübingen: Niemeyer, v. 5, p. 701-729, 787-789, 1998.

_____. O português americano fora do Brasil. In: GARTNER, E.; HUNDT, C.; SCHONBERGER, A. *Estudos de geolinguística do português americano (Sammelband)*. Frankfurt am Main: TFM, 2000a. p. 185-227

_____. Altes um Neues in der Sprachgeographie. In: DIETRICH, W.; HOINKES, U. *Romanistica se movet: Festgabe für Horst Geckeler zu seinem*. Munster, Nodus-Publ, S., 2000b. p. 69-89

_____. A dialetologia pluridimensional no rio da Prata. In: ZILLES, A.M.S. (Org.). *Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 63-92

_____. A geolinguística pluridimensional, a história social e a história das línguas. In: AGUILERA, V. de A. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. Vol. VII: vozes, veredas, voragens. Londrina: EDUEL, 2009. p. 531- 58

_____. *Pluridimensional cartography*. In: LAMELI, A. et al. *Language and space: language mapping: an international handbook of linguistic variation*. Berlin – Nova York: Gruyter Mouton, 2010. p. 506-23

_____. O velho e o novo na geolinguística. In: ALTENHOFEN, C.V.; PAVAN, C.F. (Orgs). *Cadernos de Tradução: percursos teóricos e metodológicos da dialetologia*. Porto Alegre, n. 40, 2017, p. 59-81.

**“DOM CASMURRO” EM QUADRINHOS: A INFLUÊNCIA
DA EDITORA ÁTICA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO
MEDIANTE OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO**

Alcione Sacramento dos Santos (UNEB)
asacramentodossantos@yahoo.com.br
Sayonara Amaral de Oliveira (UNEB)
soliveira@uneb.br

RESUMO

Em estudos contemporâneos sobre adaptação, compreende-se que a prática de adaptar é um ato de recriação ou de reinvenção textual, razão pela qual não cabe cobrar do texto resultante da adaptação uma fidelidade em relação ao texto que lhe serve de fonte. A partir desse pressuposto, mostra-se mais proveitoso entender o processo adaptativo como a soma de encontros entre culturas institucionais, sistema de significação e motivações pessoais, sem perder de vista que as decisões tomadas nesse processo estão inseridas em um contexto criativo e interpretativo que é ideológico, social, cultural e estético (HUTCHEON, 2013). Seguindo esse direcionamento, o presente trabalho tem por objetivo analisar uma História em Quadrinhos (HQs) que consistem em adaptação do romance “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, a qual traz o mesmo título da obra fonte. Sendo ela, de autoria de Rodrigo Rosa e Ivan Jaf, publicada em 2012 pela Editora Ática. Considerando a influência das linhas editoriais nas adaptações para os Quadrinhos, a intenção aqui é examinar como essas influências se refletem no Quadrinho “Dom Casmurro”, publicado pela Editora Ática, adaptado por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf, a fim de analisar, a partir dos respectivos contextos de produção da Editora e como esses influenciam no processo de criação e nas propostas estéticas assumidas pelos artistas adaptadores.

Palavras-chave:

Adaptação. “Dom Casmurro”. Linhas editoriais.

ABSTRACT

In contemporary studies on adaptation, it is understood that the practice of adapting is an act of recreation or textual reinvention, which is why it is not appropriate to demand fidelity from the text resulting from the adaptation in relation to the text that serves as its source. Based on this assumption, it is more useful to understand the adaptive process as the sum of encounters between institutional cultures, a system of meaning and personal motivations, without losing sight of the fact that the decisions made in this process are inserted in a creative and interpretative context that is ideological, social, cultural and aesthetic (HUTCHEON, 2013). Following this direction, the present work aims to analyze a Comic Book (COMIC) that consists of an adaptation of the novel “Dom Casmurro”, by Machado de Assis, which has the same title as the source work. It is authored by Rodrigo Rosa and Ivan Jaf, published in 2012 by Editora Ática. Considering the influence of editorial lines on adaptations for Comics, the intention here is to examine how these influences are reflected in the Comic, “Dom Casmurro”, published by Editora Ática, adapted by Rodrigo Rosa and Ivan Jaf, in order to analyze, based on the respective Editora’s production contexts, how such contexts influence the creation process and the aesthetic proposals assumed by the adapter artists.

Keywords:

Adaptation. “Dom Casmurro”. Editorial lines.

1. *Introdução*

As histórias em quadrinhos ou HQs, no formato que hoje conhecemos, como afirma Xavier (2019, p. 4 *apud* GOIDA, 2011, p. 9), surgiram no século XIX, nos Estados Unidos, com a criação de um personagem que era retratado nos jornais da época, cuja intenção era atrair imigrantes e semianalfabetos que não sabiam falar inglês. O personagem foi criado por Richard Outcault e tornou-se a principal atração de um jornal que se chamava *New York World*. O gênero dos quadrinhos tem uma linguagem moderna, um forte apelo visual e ilustrações bem trabalhadas; chama a atenção dos leitores de diferentes idades e cria a possibilidade de intercâmbio entre vários gêneros textuais. Segundo Presser e Braviano (2015), no Brasil, as HQs começaram a ter notabilidade no mundo acadêmico a partir de 1989, com a publicação do livro de Will Eisner, cujo título é “*Quadrinhos e Arte Sequencial*”.

No mercado editorial brasileiro dos últimos anos, temos observado um aumento significativo na produção de adaptações de clássicos da literatura para as Histórias em Quadrinhos. Esse fenômeno se deve não apenas à estrutura desse gênero, a qual, segundo McCloud (2008), torna-se muito atrativa por estabelecer conexão com os leitores por meio do design dos personagens, expressões faciais e linguagem corporal. As HQs constroem mundos inteiros na página e na imaginação do leitor, mostrando como palavras e imagens se combinam para criar efeitos que nenhuma delas poderia criar separadamente. Outro fator que ajuda explicar a alta incidência das adaptações de obras clássicas na atualidade é o fato de muitos clássicos da nossa literatura entrarem em domínio público, o que exime as editoras das produções adaptadas de arcar com os custos sobre os direitos autorais das obras-fonte, facilitando todo o processo. E em acréscimo, há ainda o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que, a partir de 2006 passou a incluir em seu edital a promoção desta nona arte – a dos quadrinhos. Como resultado, as HQs vêm conquistando cada vez mais espaço na vida de crianças, adolescentes e jovens adultos.

Segundo Patrícia Pina (2014, p. 29) “o problema que cerca, na contemporaneidade, a literatura e especialmente a canônica, é que por sua linguagem, por seus pertencimentos históricos e culturais, as obras estão distantes do universo tecnológico, visual e informatizado que cerca as crianças e os jovens.” Portanto, foi através desse entendimento que os criadores, produtores, editores viram na arte de quadrinizar um caminho mais do que “natural” a seguir. E assim, cada vez mais clássicos da literatura brasileira vão sendo adaptados para a linguagem quadrinística, não podendo ficar de fora, evidentemente, a obra daquele que foi e ainda é considerado um dos maiores escritores do Brasil, Machado de Assis.

Nascido em 21 de junho de 1839, na periferia do Rio de Janeiro e considerado grande mestre da literatura brasileira, Machado de Assis atrai muitos olhares, não somente para a sua biografia, mas especialmente sobre a sua obra, em especial, a chamada trilogia realista (“*Memórias Póstumas de Bras Cubas*”, “*Quincas Borba*” e “*Dom Casmurro*”). Visto por muitos como pessimista e irônico, o escritor desperta em seus admiradores um grande interesse por seus feitos literários. Estudiosos da literatura buscam através das obras do próprio escritor e de outros autores entender

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

essa visão e este sentimento que o autor nutria pelos comportamentos e atitudes das pessoas à época de sua escrita. O crítico Fábio Lucas diz:

Machado de Assis transformou-se num dos maiores desafios da História e da Crítica literária em Língua Portuguesa. Poeta, jornalista, crítico literário, contista, teatrólogo e romancista, produziu obra de tal forma complexa e acima da gramática e das escolas do seu tempo que tem suscitado uma variadíssima bibliografia, cuja função exegética vem ultrapassando algumas vezes a mera interpretação de texto ou registro biográfico, pois se transforma em tentativa de explicação causalista de fenômeno tão incomum. (LUCAS, 2009)

Como destaca o autor, a produção machadiana tem suscitado, ao logo do tempo, leituras variadas, uma bibliografia que ultrapassa a mera interpretação da obra no seu registro histórico e biográfico. E é nessa perspectiva de leitura que transcende a obra que se inscreve a prática da adaptação, mais especificamente, a adaptação para HQs – objeto de reflexão neste trabalho.

De acordo com estudos contemporâneos sobre adaptação, compreende-se que a prática de adaptar é um ato de recriação ou de reinvenção textual, razão pela qual não cabe cobrar do texto resultante da adaptação uma fidelidade em relação ao texto que lhe serve de fonte. A partir desse pressuposto, mostra-se mais proveitoso entender o processo adaptativo como a soma de encontros entre culturas institucionais, sistema de significação e motivações pessoais, sem perder de vista que as decisões tomadas nesse processo estão inseridas em um contexto criativo e interpretativo que é ideológico, social, cultural e estético (HUTCHEON, 2013). Seguindo esse direcionamento, o presente trabalho tem por objetivo analisar uma História em Quadrinho (HQ) que consiste em adaptação do romance “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, a qual leva o mesmo título da obra fonte, cuja autoria é de Rodrigo Rosa e Ivan Jaf, publicada em 2012 pela Editora Ática.

Considerando a influência das linhas editoriais nas adaptações para os Quadrinhos, será interessante examinar como essas influências se refletem no Quadrinho “Dom Casmurro” publicado pela Editora Ática, adaptado por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf, a fim de analisar, a partir dos respectivos contextos de produção da Editora, e como esses influenciam no processo de criação e nas propostas estéticas assumidas pelos artistas adaptadores.

Os procedimentos metodológicos baseiam-se em pesquisas qualitativas, o que repercute na coleta de informações do tema proposto, discussão dos resultados e a possível qualificação das informações obtidas. Uma revisão bibliográfica/de literatura também será realizada, ou seja, um levantamento de obras que tratam do tema pesquisado. Além do quadrinho adaptado do livro *Dom Casmurro*, do ilustrador e roteirista Rodrigo Rosa e Ivan Jaf. Para dar embasamento teórico-metodológico à análise, além de Linda Hutcheon (2013), conta-se também com o auxílio de importantes estudiosos no campo da criação na linguagem em quadrinhos, tais como Will Eisner (2010) e Scoot McCloud (2008).

2. A Recriação do Clássico “Dom Casmurro” pela editora Ática

A adaptação de acordo com Linda Hutcheon (2013) não deve ser encarada como um produto de segundo grau, mas sim como algo independente. Conforme Hutcheon sugere, ao nos depararmos com uma história que nos cativa, somos levados a criar variações por meio da adaptação e, discute a adaptação como uma entidade ou produto formal, enfatizando que se trata de uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular. Ela destaca que essa “transcodificação” pode abranger mudanças de mídia, gênero e contexto, resultando em interpretações visivelmente distintas. Além disso, Hutcheon observa que a adaptação é um processo de criação que envolve tanto a reinterpretação quanto a recriação, podendo ser descrito como apropriação ou recuperação, dependendo da perspectiva adotada.

Outra problemática que ela traz em seu texto quando fala de “motivos pessoais e políticos” é a de que: “(...) os adaptadores devem ter suas próprias razões pessoais, primeiro para decidir fazer uma adaptação, depois para escolher que obra adaptar e em qual mídia fazê-lo. Eles não apenas interpretam essa obra como também assumem uma posição diante dela” (HUTCHEON, 2013, p. 133). Considerando as reflexões da autora sobre adaptação, surge a questão de como o processo de adaptação, dentro do contexto de produção a ser analisado neste trabalho, impacta as escolhas estéticas feitas pelos artistas tendo como objeto de estudo a adaptação do romance “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, para quadrinhos adaptado por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf, publicada pela editora Ática.

“Dom Casmurro”, romance realista escrito por Machado de Assis, já teve algumas adaptações, não somente para o cinema, mas também para as histórias em quadrinhos. Dentre elas está a adaptação feita pela editora Ática em 2012. Essa foi criada para fazer parte da Coleção de Clássicos Brasileiros em HQ.

Há três pontos relevantes a serem considerados em relação ao processo de produção desse quadrinho. Em primeiro lugar, podemos pensar no aumento de clássicos adaptados para esse gênero. Em segundo lugar, é importante analisar como esse primeiro motivo se relaciona com a intenção da editora Ática em realizar essas adaptações e por fim como essas vertentes influenciam sobre as propostas estéticas adotadas pelos artistas.

A editora Ática foi criada pelos irmãos Anderson Fernandes Dias e Vasco Fernandes Dias Filho juntamente com seu amigo Antonio Navares Filho, em 1965. A criação da editora se deu por conta da necessidade de uma quantidade maior de impressões de apostilas feitas para o curso de Madureza Santa Inês, esse curso era voltado para a educação de jovens e adultos e foi fundado em 1956 (EDITORAS ÁTICA E SCIPIONE, [s.d.]). O mimeógrafo utilizado para a impressão dos materiais usados nas aulas já não estava sendo mais o suficiente e foi a partir daí que se pensou na criação de uma editora.

A editora passou por algumas mudanças desde a sua fundação, mas continua com o seu objetivo inicial que foi o de criar conteúdos para fins pedagógicos com o propósito de “(...) ser a primeira opção de parceria e a parceria integral de soluções educacionais e de gestão para as escolas de educação básica em nosso

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

mercado alvo” (EDITORAS ÁTICA; SCIPIONE, [s.d.]). Além disso, a partir de 1980, ela deu início à criação de edições de HQs, porém foi a partir da primeira década do século XXI que ela passou a adaptar literatura clássica para os quadrinhos.

O primeiro ponto relevante a ser discutido em relação ao processo de criação mediante o contexto de produção desse quadrinho, em primeiro lugar, destaca-se o motivo pelo qual houve um aumento da adaptação de clássicos literários para esse gênero. Grandes escritores da nossa literatura brasileira que viveram entre os séculos XIX e XX, após setenta anos de sua morte, tiveram suas obras colocadas em domínio público. Assim como Machado, falecido em 1908, trago também Aluísio Azevedo, falecido em 1913. Suas obras entraram em domínio público, a de Machado em 1978 e a de Aluísio Azevedo, em 1983. O romance, *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo também foi adaptado para os quadrinhos, pela Ática, em 2010 através dos mesmos adaptadores do romance *Dom Casmurro*, que teve sua primeira impressão em 2012. Porém há uma questão: por que esses livros só foram adaptados para os quadrinhos após 30 anos da sua colocação em domínio público? De acordo com Vergueiro e Ramos (2009), desde 2006, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) tem como objetivo introduzir nas escolas, por meio de quadrinhos, as obras reconhecidas como clássicos brasileiros, com a finalidade de estimular os estudantes a se familiarizarem e se interessarem por esse gênero da cultura nacional.

Na página do MEC a resposta dada para a inclusão dos quadrinhos nas escolas é a de que

A leitura de obras em quadrinhos demanda um processo bastante complexo por parte do leitor: texto, imagens, balões, ordem das tiras, onomatopeias, que contribuem significativamente para a independência do leitor na interpretação dos textos lidos. Além disso, o universo dos quadrinhos faz parte das experiências cotidianas dos alunos. É uma linguagem reconhecida bem antes de a criança passar pelo processo de alfabetização. (BRASIL, 2018)

De acordo com Patrícia Pina (2014, p. 32) as adaptações de obras literárias para quadrinhos as tornam mais divertidas e acessíveis, aproximando-as das capacidades de compreensão e interpretação das crianças e jovens estudantes atuais. Ela ainda ressalta que tais adaptações não permitem que as obras originais sejam esquecidas e se apresentam como formas artísticas inovadoras.

Tais características retiradas das HQs foram reconhecidas no ambiente escolar fazendo-se assim presentes, não somente no (PNBE), como também no documento normativo chamado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse, que segundo a definição (Brasil, 2017, p.7) estabelece um conjunto contínuo e essencial de aprendizagens que todos os alunos devem adquirir ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo que tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em alinhamento com o que é preconizado pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Nesse mesmo documento na página 97, a BNCC enfatiza a utilização de quadrinhos na Educação Infantil e na área de Linguagens, no campo artístico-literário para o Ensino Fundamental. Esse campo está relacionado à participação em situa-

ções de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos representativos da diversidade cultural e linguística, favorecendo experiências estéticas (Cf. BRASIL, 2017, p. 97).

Em segundo lugar, é importante analisar como esse primeiro motivo se relaciona com a intenção da editora Ática em realizar essas adaptações. De acordo com o site GuiadosQuadrinhos.com, a Ática iniciou a produção de quadrinhos na década de oitenta, com foco na educação, porém, vale ressaltar que não eram clássicos adaptados. Segundo o site, "No final da primeira década do século XXI é que a Ática vai empreender uma nova política de mercado nessa direção passando a adaptar os clássicos para os quadrinhos." Essa intenção se correlaciona com a compra de publicações de quadrinhos, a partir do edital de 2006 por meio do PNBE, "(...) levando várias editoras a produzir álbuns com quadrinizações literárias" (VERGUEIRO; RAMOS, 2009).

Regina Zilberman (2014, p. 224) destaca a importância do governo federal como principal comprador de livros, principalmente para programas educacionais como o PNBE e o Programa Nacional do Livro Didático. A editora Ática, ao publicar livros e adaptar clássicos para as escolas, está-se posicionando estrategicamente para atender a essa demanda do governo e das escolas por materiais didáticos e paradidáticos. Ao adaptar clássicos da literatura para os currículos escolares, a editora não só contribui para enriquecer o repertório dos estudantes, mas também se alinha com as diretrizes educacionais vigentes. Relacionado a tal, podemos perceber uma conexão entre a atuação do governo na aquisição de livros para escolas e a iniciativa da editora Ática em publicar e adaptar obras clássicas para esse público-alvo. A autora continua:

As listas anuais de obras adquiridas com os recursos financeiros do Ministério da Educação incluem narrativas, poesia, dramaturgia, adaptações, novelas gráficas, etc. Os livros provêm, na maioria, de autores nacionais, congregando tanto nomes canônicos, quanto escritores e ilustradores que iniciaram suas carreiras na última década. Essa decisão fomenta, assim, não apenas a impressão de livros em grande quantidade, mas também estimula a dedicação à criação literária, prestigiando a literatura infantil e juvenil.

De uma parte, a interferência governamental tem um efeito perverso porque induz à produção de obras conforme temas e faixas etárias privilegiados por editais públicos. De outra, tais ações colaboram para o fortalecimento da indústria editorial e, sobretudo, para a profissionalização de escritores e ilustradores, conferindo à literatura infantil e juvenil do país invejável posição, se comparada a suas congêneres no plano da ficção e da poesia. (ZILBERMAN, 2014, p. 224)

Embora essa iniciativa tenha o potencial de impactar positivamente a indústria editorial, oferecendo oportunidades para autores e ilustradores desenvolverem suas carreiras e contribuindo para a diversificação do cenário literário do país. Contudo, é crucial considerar que a intervenção governamental pode afetar o processo criativo das adaptações para quadrinhos, especialmente no caso da Editora Ática, que é o foco de nossa pesquisa. Pois, ao levar em conta as exigências feitas pelas editoras aos autores das adaptações, bem como as regras impostas pelas instituições governamentais para garantir a acessibilidade dos quadrinhos a um público pedagógico, percebemos que aqueles que se prendem estritamente às restrições dadas pelo

objetivo de atingir um nicho específico podem acabar limitando sua expressão criativa.

A autora Linda Hutcheon (2013, p.151) nos diz que “(...) a intenção determina questões como por que um artista escolhe adaptar uma obra e como fazê-lo”. Vale ressaltar, que nem sempre a adaptação é construída com franca autonomia dos adaptadores, o que é visto no processo de adaptação do quadrinho “Dom Casmurro”, da editora Ática, como já foi citado pelo próprio roteirista Ivan Jaf em uma entrevista retirada do *site* “O Esquadrão” que quando foi convidado por Fabrício Waltrick para adaptar “Dom Casmurro” as parcerias entre roteiro e arte foram escolhidas pelo próprio editor.

De acordo com a editora Ática, a adaptação de “Dom Casmurro” para histórias em quadrinhos tem como objetivo criar uma releitura da obra, tornando-a acessível para a sala de aula, sem trair a essência do original. Isso inclui manter as principais características de “Dom Casmurro”, como o lirismo e o estilo mordaz de Machado de Assis, tudo baseado em uma extensa pesquisa histórica para retratar com fidelidade a época em que se passa a trama (Cf. NARANJO, 2012).

Em se tratando da HQ da Ática é importante salientar que a editora é vinculada a contratos governamentais e isso faz com que suas adaptações enfrentem restrições em relação à quantidade de páginas e conteúdo, o que pode resultar em adaptações mais curtas. O quadrinho de Rosa e Jaf publicado pela editora tem um total de oitenta e sete páginas. Geralmente as Graphic Novels podem ter uma quantidade maior podendo trazer mais conteúdos e detalhes do romance adaptado. Dessa forma, Claudia de Souza Teixeira (2015, p. 26) alerta que especialistas em literatura e em HQs têm feito críticas a esse tipo de adaptação, argumentando que a necessária redução das narrativas literárias excluiria detalhes importantes para uma construção de sentidos mais profunda pelo leitor. Além disso, ao utilizar as HQs como instrumentos de estímulo à leitura das obras originais, o potencial criativo de seus recursos estaria sendo deixado de lado para manter as características das obras originais. Essa última fala da autora nos remete a de Ivan Jaf quando ele nos diz que teve a intenção de manter a fidelidade do autor ao adaptar “Dom Casmurro”.

Linda Hutcheon discorre em *Uma Teoria da Adaptação* (2013, p. 149) que: “o processo adaptativo é a soma de encontros entre culturas institucionais, sistema de significação e motivações pessoais”. Essa interação é fundamental para a compreensão e análise das adaptações, uma vez que influencia diretamente as escolhas e transformações realizadas durante o processo de adaptação, pois, quando compomos uma música, criamos uma peça e adaptamos histórias, sabemos que há um público que terá acesso. Há uma preocupação dos autores em relação com a recepção das suas produções. E Linda Hutcheon nos diz que

No ato de adaptar, as escolhas são feitas, como visto, com base em diversos fatores, incluindo convenções de gênero ou mídia, engajamento político e história pessoal e pública. As decisões são feitas num contexto criativo e interpretativo que é ideológico, social, cultural, pessoal e estético. (HUTCHEON, 2011, p. 152-53)

De modo que é importante levar em consideração que as adaptações da editora Ática, que são feitas para atender as exigências governamentais, devem alinhar-se

com as diretrizes curriculares, obedecendo a faixa etária dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades previstas nos currículos escolares. A qualidade pedagógica, a fidelidade à obra original – algo que Jaf disse em sua entrevista a (Universohq) quando afirma que a proposta que ele tinha em mente era a de manter as intenções do autor na obra original, por pensar que estava a serviço dele e de seus personagens – e a adequação ao público-alvo são aspectos relevantes a serem considerados pelos autores e editores que buscam atender às demandas educacionais.

Abaixo se encontram partes do roteiro escrito por Ivan Jaf e comparações ao texto fonte do livro “Dom Casmurro”, escrito por Machado Assis. São imagens retiradas do próprio quadrinho publicado pela Ática por Rosa e Jaf:

Figura 1: p. 83.



Fonte: Rosa e Jaf (2012).

Figura 2: p. 84.



Fonte: Rosa e Jaf (2012).

Figura 3: p. 85.



Fonte: Rosa e Jaf (2012).

Figura 4: p. 86.



Fonte: Rosa e Jaf (2012).

Figura 5: p. 87.



Fonte: Rosa e Jaf (2012)

Regina Zilberman destaca a variedade de gêneros e formas literárias presentes nas listas anuais de obras adquiridas com recursos do Ministério da Educação, incluindo adaptações e novelas gráficas. Essa diversidade reflete o esforço em atender às demandas educacionais e culturais, valorizando tanto os autores canônicos quanto os talentos emergentes. No entanto, a interferência governamental pode influenciar a produção de obras conforme temas e faixas etárias privilegiados por editais públicos, o que pode limitar a liberdade criativa dos escritores e ilustradores. Nesse contexto, ao adaptar clássicos para os quadrinhos, as editoras podem enfrentar o desafio de conciliar as exigências curriculares com a preservação da qualidade artística e literária das obras.

No entanto, adaptar clássicos para os quadrinhos visando atender um público pedagógico é uma estratégia interessante, pois pode torná-los mais acessíveis e atraentes para os jovens leitores. Contudo, a editora Ática, ao seguir as diretrizes curriculares, pode se deparar com o desafio de equilibrar a fidelidade ao texto original com a necessidade de tornar a linguagem e o conteúdo adequados para o público-alvo. Limitar o processo criativo nesse contexto pode ser uma forma de garantir que as adaptações respeitem as exigências educacionais. Por conseguinte, ao considerar as demandas apresentadas pelas editoras aos criadores das adaptações, assim como as diretrizes estabelecidas pelas entidades governamentais para assegurar a adequação dos quadrinhos a um público educativo, torna-se evidente que aqueles que aderem estritamente às restrições impostas pelo propósito de alcançar um segmento específico podem acabar restringindo sua liberdade criativa.

3. Considerações finais

Considerando que adaptar é um processo de recriar ou reinventar, fica evidente que os artistas responsáveis por adaptar romances para os quadrinhos enfrentam escolhas cruciais nesse processo. Como discutido ao longo deste trabalho, tais

escolhas não dependem apenas dos próprios artistas, mas também do contexto em que a adaptação ocorre.

Pensando nas exigências feitas pelas editoras, que os autores das adaptações devem acatar, e considerando também as regras impostas por instituições governamentais para garantir que os quadrinhos sejam acessíveis a um público pedagógico, percebe-se que aqueles que se prendem às restrições ditas pelo objetivo de atingir um nicho específico podem acabar se limitando.

Decorrente das palavras de Jaf em sua entrevista à *Universohq*, onde enfatiza a importância de manter a intenção do autor e evitar acréscimos, dizendo que: “Minha regra básica é: posso cortar, mas não posso acrescentar.” É possível perceber que os quadrinhos podem perder elementos essenciais ao não receberem as contribuições diretas do seu adaptador. Essa ausência pode resultar em uma experiência de leitura menos enriquecedora para o público destinado, privando-os de novas perspectivas e *insights* que poderiam ser adicionados.

Essa ideia se contrapõe ao pensamento de Linda (2013, p. 58) de que “As histórias não são imutáveis; ao contrário, elas também evoluem por meio da adaptação ao longo dos anos. Em alguns casos, assim como ocorre com a adaptação biológica, a adaptação cultural leva à migração para condições mais favoráveis: as histórias viajam para diferentes culturas e mídias”. Portanto, considerar a relevância do diálogo contínuo entre autor e obra pode garantir uma experiência completa e satisfatória para os leitores.

Stam (2006, p. 27) nos esclarece que a adaptação pode gerar grande quantidade de “leitura” do romance adaptado, muitas vezes sendo inevitavelmente parciais, pessoais, conjunturais ou com interesse singular. Da mesma maneira, o conceito de tradução, similarmente, oferece um original esforço de transposição intersemiótica, inevitavelmente +tendo perdas e ganhos comuns a qualquer tradução. No entanto, as adaptações podem ser complexas, dependendo das escolhas feitas pelo autor ao seguir determinados caminhos durante o processo de adaptação. Tudo isso dependerá das preferências e possibilidades de cada adaptador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Quadrinhos do PNBE*. 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/136-perguntas-frequentes-911936531/quadrinhos-do-pnbe-1574596564>. Acesso em: 25 abr. 2024.

FLORO, Paulo. Entrevista: Felipe Greco e Mário Cau, autores da HQ Dom Casmurro. *O Grito*, 18, Recife, fev. 2013. Disponível em: <https://revistaogrito.com/entre-vista-felipe-greco-e-mario-cau-autores-da-hq-dom-casmurro/>. Acesso em: 10, dez. 2023.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2013.
- LUCAS, Fábio. *O núcleo e a periferia de Machado de Assis*. Barueri: Manole, 2009.
- MCCLLOUD, Scoot. *Desenhando os quadrinhos: Os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels*. São Paulo: M. Books, 2008.
- NARANJO, Marcelo. *Dom Casmurro ganha adaptação por Ivan Jaf e Rodrigo Rosa*. UNIVERSO HQ. [s.d.]. Disponível em: <https://universohq.com/noticias/dom-casmurro-ganha-adaptacao-por-ivan-jaf-e-rodrigo-rosa>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- PINA, Patrícia Pina. *A Literatura em Quadrinhos Formando Leitores Hoje*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.
- PRESSER, A. T. R.; BRAVIANO, G. Uso de histórias em quadrinhos digitais como elemento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem na educação superior. In: CONAHPA – Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem. *Anais [...]*, São Luis, 2015.
- ROSA, Rodrigo; JAF, Ivan. *Dom Casmurro*. São Paulo: Cidade: Ática, 2012.
- STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. *Ilha do Desterro*, n. 51 p. 19-53, Florianópolis, jul./dez. 2006.
- VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- XAVIER, Glayci Kelli Reis da Silva. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. *Darandina Revisteletrônica*, n. 2, p. 1-20, Juiz de Fora, dez 2017. 280p.

Outras fontes:

- ÁTICA. *guiadosquadrinhos.com*. 11/02/2009. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/editora/atica/479>. Acesso em: 01/04/2021.
- Quem somos*: Editoras Ática e Scipione. [s.d.]. Disponível em: <https://aticascipione.com.br/quem-somos>. Acesso em: 10 dez. 2023.

ETHOS RETÓRICO: A IMAGEM DISCURSIVA DO CANDIDATO DO ENEM

Josiane Pereira da Conceição (UNEB)
josi-conceicao@hotmail.com
André Luiz Gaspari Madureira (UNEB)
andreluizmadureira@hotmail.com

RESUMO

Em todo ato comunicativo, haverá sempre, deliberadamente ou não, a projeção de uma imagem de si. Tanto na Retórica clássica de Aristóteles (2005), quanto nas teorias da Argumentação contemporânea, como a Nova Retórica, de Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014), essa imagem de si é designada pelo termo *ethos*. Na construção dessa imagem de si, o orador precisa lançar mão, no discurso, de todos os recursos retóricos apropriados à ocasião visando garantir a eficácia do seu dizer. Diante disso, propomos, neste artigo, fazer análise de uma redação nota 1000 da cartilha do participante do Enem 2023, a fim de verificar, discursivamente, como se projeta a imagem do candidato do Enem. A base teórica-metodológica de análise é a Nova Retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Mas outros autores que se ocupam do tema, como Amossy (2018), Meyer (2007), Ferreira (2010), Madureira e Sá (2023), também podem ser acessados.

Palavras-chave:

Ethos. Retórica. Redação do Enem.

ABSTRACT

In every communicative act, there will always be, deliberately or not, the projection of an image of self. Both in Aristotle's classical Rhetoric (2005), and in contemporary Argumentation theories, such as Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca's New Rhetoric (2014), this image of self is designated by the term *ethos*. In constructing this self-image, the speaker needs to use, in his speech, all the rhetorical resources appropriate to the occasion in order to guarantee the effectiveness of his speech. In view of this, we propose, in this paper, to analyze a "nota 1000" essay from the Enem 2023 participant's booklet, in order to verify, discursively, how the image of the Enem candidate is projected. The theoretical-methodological basis of analysis is the New Rhetoric, by Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014). But other authors who deal with the topic, such as Amossy (2018), Meyer (2007), Ferreira (2010), Madureira and Sá (2023), can also be accessed.

Keywords:

Ethos. Rhetoric. Enem writings.

1. Introdução

A palavra tem seus encantos e caprichos. Por vezes, mostra-se clara, precisa e envolvente. Outras vezes, oculta-se nos preciosismos e metáforas. Mas seja como for, fato é que, a palavra é mesmo caprichosa, pois ela nos toma de tal maneira que através dela podemos afagar, ferir, impactar, mobilizar, confortar, seduzir, manipular, convencer, persuadir...enfim, o caminho que iremos tomar é que vai definir como vamos tratá-la.

Se o nosso objetivo é convencer alguém a concordar conosco sobre determinado ponto de vista ou persuadi-lo de modo a conduzir suas ações conforme o nosso interesse, devemos nos valer da palavra e não da força. Não é pela coação que con-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

seguiremos estabelecer acordos, mas sim pela palavra. Se usada de maneira habilidosa, a palavra tem mais poder do que o uso da força. Engana-se quem acredita que saber usar meia dúzia de belas palavras seja suficiente para legitimar o seu dizer. Não, apenas isto não basta. Para fazer bom uso da palavra, é preciso saber usá-la de maneira adequada e eficiente. Se a nossa intenção, por exemplo, é fazer com que o outro acolha os nossos argumentos devemos construir também uma imagem discursiva que seja aceita e validada.

Para tanto, precisamos lançar mão, no discurso, de todos os recursos retóricos possíveis com vistas a produzir os efeitos de sentidos por nós pretendidos. Entre esses recursos estão as provas retóricas, que conforme Aristóteles (2005, p. 96), “(...) são de três espécies: umas residem no carácter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar”. Tais elementos, correspondem, respectivamente, ao que os retores denominam de tríade retórica: *ethos*, *pathos* e *logos*.

O *logos* refere-se à construção do discurso argumentativo propriamente dito. Argumentar é defender, por meio do discurso, uma ideia, um ponto de vista, de maneira eficaz, de modo a mobilizar o outro a aderir às nossas teses. Ou, como afirmam Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014 [1958], p. 10), “a argumentação visa, através do discurso, obter uma ação eficaz sobre os espíritos” (2014 [1958], p. 10). De acordo com Aristóteles (2005), se o orador pretender que o seu discurso seja eficaz, ou seja, persuasivo e convincente, a ponto de o auditório concordar com as suas teses, é preciso que ele seja digno de crédito e desperte a sua confiança.

Imbricado ao *logos*, está o *ethos*, que diz respeito à figura do orador⁸ ao seu carácter. Não o indivíduo em si, mas a imagem que se projeta dele. O candidato do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, sabendo que dele é exigida uma postura ética e um discurso eficaz, busca, previamente, valer-se de uma imagem que seja condizente com o que é esperado pela banca examinadora do concurso, afinal, “(...) se quiser agir, o orador é obrigado a adaptar-se a seu auditório, (...)” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2014 [1958], p. 7). Para tanto, através do seu discurso, lança mão de traços de seu modo de ser, agir e pensar, a fim de credibilizar o seu dizer.

Ainda no jogo das representações discursivas, entra em cena mais um elemento da tríade retórica, o *pathos* – que está relacionado ao auditório, não um auditório real, mas uma projeção fictícia construída pelo orador com o intuito de que ele adira à sua tese, como aponta Amossy:

[...] o auditório é sempre uma “construção do orador”. De fato, o locutor deve elaborar uma imagem do seu público se quiser ter como referência “as opiniões dominantes”, “as convicções indiscutíveis”, as premissas admitidas que fazem parte de sua bagagem cultural. Ele deve conhecer o nível de educação de seus interlocutores, o meio social do qual fazem parte, as funções que eles assumem na sociedade. É somente quando ele consegue ter uma ideia de seu público que o orador pode tentar aproximá-lo de seus próprios pontos de vista. [...] (AMOSSY, 2018, p. 55)

⁸ Entenda-se aqui orador tanto aquele que fala quanto aquele que escreve.

Conforme sinalizam Ribeiro e Magri (2019), no campo da retórica, sempre haverá, concomitantemente, a materialização de um discurso (*logos*), a projeção de um *ethos* e a mobilização de um *pathos*. Entretanto, vale ressaltar que, no jogo discursivo, embora esses três elementos argumentativos sejam indissociáveis, o contexto retórico “(...) conjunto de fatores temporais, históricos, culturais, sociais, etc., que exercem influência no ato de produção e de recepção dos discursos” (FERREIRA, 2010, p. 31) é que reclamará do orador a potencialização de uma ou outra instância discursiva.

No caso da redação do Enem, o candidato, a fim de obter a nota máxima no exame, deve valer-se dessas três provas retóricas. Entretanto, neste artigo, devido a necessidade de síntese, nos deteremos apenas no *ethos*. Sendo assim, nossa proposta é verificar, por meio de uma amostra de análise de dados, como se projeta, em termos discursivos, a imagem do candidato do Enem na redação nota 1000, ou seja, quais características o orador, enquanto produtor de texto do tipo dissertativo argumentativo, deve apresentar? Mas esta não é uma tarefa simples nem óbvia, pois requer do pesquisador um olhar atento sobre a materialidade escolhida, bem como uma gama de conhecimentos que deverão ser ativados no percurso da análise.

Por fim, vale salientar que estruturalmente este artigo está organizado em cinco partes: a primeira é esta parte introdutória. Na segunda, serão traçadas algumas linhas sobre o *ethos* retórico à luz da Nova retórica, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]) – base teórica que sustenta nossa pesquisa -, mas sem deixar de lado a visão Aristotélica (2005). Na terceira parte, será apresentada a base metodológica de condução do estudo; na quarta parte, identificaremos quais características, segundo a cartilha do participante, o orador – candidato do Enem –, deve possuir enquanto produtor de texto dissertativo-argumentativo; mostraremos qual imagem o orador projeta de si no seu discurso e verificaremos os comentários da banca de avaliadores de modo a averiguar se o orador atende ou não as exigências do Inep. Finalmente, na última parte, apresentaremos breves considerações sobre o estudo aqui desenvolvido.

2. *Ethos retórico: breves considerações*

Todo ato de tomar a palavra implica, inevitavelmente, na construção de uma imagem de si, criada a partir da projeção que se tem do público a quem se dirige, visando ganhar a sua adesão. A construção dessa imagem se dá a partir da maneira como o orador se coloca, das marcas deixadas em seu discurso e das suas escolhas estilísticas e lexicais. A projeção dessa imagem de si é o que se chama de *ethos* - termo cunhado por Aristóteles em sua clássica obra, Retórica (2005), e assumido por Perelman e Tyteca em seu tratado da Argumentação (2014 [1958]).

Aqui vale lembrar que essa concepção sobre o *ethos* vem ganhando novas dimensões, pois enquanto na Retórica clássica o *ethos* estava relacionado à projeção da imagem daquele que tomava a palavra falada diante de uma multidão numa praça pública, por exemplo, com vistas a garantir o seu sucesso oratório, na contemporaneidade, sob a perspectiva perelmaniana que leva em conta as dessemelhanças exis-

tentes entre a técnica da oralidade e a argumentação escrita, essa visão se amplia e passa a ser vista também em textos escritos – como é o caso, por exemplo, das redações nota 1000 do Enem – objeto de análise deste artigo.

Meyer (2007) também apresenta sua concepção moderna sobre o *ethos* retórico. Para esse autor:

Não podemos mais identificar pura e simplesmente o *ethos* ao orador: a dimensão do uso da palavra é estruturada de modo mais complexo. O *ethos* é um domínio, um nível, uma estrutura – em resumo, uma dimensão -, mas isso não se limita àquele que fala pessoalmente a um auditório, nem mesmo a um autor que se esconde por trás de um texto e cuja “presença”, por este motivo, afinal pouco importa. O *ethos* se apresenta de maneira geral como aquele ou aquela com quem o auditório se identifica, o que tem como resultado conseguir que suas respostas sobre a questão tratada sejam aceitas [grifos do autor]. (MEYER, 2007, p. 35)

Pelas palavras de Meyer (2007), fica evidente, portanto, que a projeção dessa imagem de si não está associada à pessoa real do orador antes dele discursar, ao sujeito empírico, mas sim, ao sujeito discursivo, isto é, à imagem que é construída ao longo do seu discurso com vistas a validar o seu dizer e ganhar a adesão do seu auditório.

É importante salientar também que, no jogo discursivo, alguns fatores contribuem para a construção da imagem do orador, como por exemplo, a sua trajetória pessoal, pois “(...) ao sabermos da trajetória de alguém, projetamos uma imagem e, a partir daí, criamos expectativas sobre o que será dito e sobre como será dito. (...)” (MADUREIRA; SÁ, 2023, p. 46). Outro fator que contribui para a projeção prévia da imagem do orador é a posição social que ele ocupa na sociedade, se pai, mãe, professor, advogado... quanto maior prestígio social tem o orador, mais autoridade – como princípio argumentativo – tem o seu dizer e maiores são as chances de ele conseguir suscitar emoções no auditório.

Além desses fatores extralinguísticos – que embora não figurem no discurso, influenciam na construção do *ethos* (Cf. MAGALHÃES, 2019) –, o orador deve adequar o seu discurso conforme a sua intenção comunicativa e ao público a quem se dirige. Para tanto, precisa levar em conta não apenas seus princípios, crenças e valores, mas também os do auditório, pois como afirmam Perelman e Tyteca (2014 [1958], p. 6), “(...) é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve. (...)” Sendo assim, para conduzir seu discurso de maneira eficaz é igualmente importante que o orador inspire confiança no público ao qual se dirige. É o seu caráter moral que dará credibilidade ao seu dizer e favorecerá a projeção de uma imagem positiva de si perante o seu público:

Persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. Pois acreditamos mais e bem mais depressa em pessoas honestas, [...]. É, porém, necessário que esta confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o caráter do orador; [...] (ARISTÓTELES, 2005, p. 96)

Como é possível perceber, é por meio do discurso que se dá a construção do *ethos*. E para que a projeção dessa imagem seja positiva e validada, é preciso que o orador, através do seu discurso, seja ele oral ou escrito, demonstre que é digno de

confiança. Sendo assim, como afirmou Aristóteles (2005), para que inspire confiança e ganhe a credibilidade do seu público é fundamental que o *ethos* do orador apresente três características: a prudência (*phrónesis*), a virtude (*areté*) e a benevolência (*eunoia*). A *phrónesis* está relacionada à prudência, à razoabilidade e ao bom senso do orador ao emitir as suas opiniões; a *areté* remete à virtude do orador, ou seja, ao seu senso de justiça e franqueza ao expor os seus pontos de vista; a *eunoia* refere-se à benevolência e solidariedade do orador para com o auditório ao qual se dirige.

Assim, levando em conta que para predispor o auditório a aderir às suas teses o orador precisa projetar uma imagem de si que seja digna de crédito, é importante que o candidato do Enem, na posição de produtor de texto do tipo dissertativo-argumentativo, apresente para o seu auditório, no caso em tela, a banca de avaliadores – não às pessoas reais, mas sim, a projeção que se faz delas –, esses três *ethé*, ou seja, que seus argumentos sejam ponderados e razoáveis; que se mostre um orador justo, franco e honesto; e que seja sincero e solidário. Aliadas a essas características estão também as suas escolhas linguísticas e textuais, pois como bem pontuam Madureira e Sá (2023, p. 51), “(...) o que dizemos no início, como relatamos os fatos, que argumentos selecionamos, como se dá a nossa conclusão (...)” são igualmente importantes para a defesa do nosso ponto de vista.

Sendo assim, a partir de agora, buscaremos verificar como esses aspectos relacionados à imagem que o orador projeta de si em seu discurso se materializam no *corpus* de análise. Antes, porém, veremos como se dará a condução da análise.

3. Base de condução da análise

A redação utilizada como *corpus* de análise neste trabalho é parte integrante da cartilha do participante do Enem 2023. Na referida cartilha constam amostras de algumas redações nota 1000 do Enem Impresso de 2022, as quais cumpriram com todas as exigências relativas às cinco competências, conforme consta no próprio documento:

Esses textos contêm: uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Competência V); apresentam as características textuais fundamentais, como o estabelecimento de coesão, coerência, informatividade, sequenciação, entre outras (Competências II, III e IV); e demonstram domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa (Competência I). [...] (BRASIL, 2023a, p. 25)

Naquela ocasião, o tema sugerido para o desenvolvimento da redação propunha uma reflexão sobre uma questão de grande relevância social para o país: “desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil”, conforme consta na proposta de redação – anexo 01 deste documento.

De modo a organizar a verificação do *corpus* e objetivando verificar, em termos discursivos, como se projeta a imagem do candidato do Enem na redação nota 1000, recorreremos ao modelo de estrutura de grelha de análise proposta por Madureira e Sá (2021), na qual foi disposta a categoria de análise referente ao *ethos* – um dos elementos da tríade argumentativa. É oportuno ressaltar que os quadros referentes às demais grelhas de análise foram suprimidos neste trabalho.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em tempo, vale salientar que, embora no texto - objeto do *corpus* de análise -, conste o nome do candidato, autor da redação ora analisada, optamos por substituir o seu nome pela expressão “candidato”.

4. Análise e interpretação dos dados

Conforme Sayeg-Siqueira (2017, p. 150) “(...) para se iniciar qualquer análise é necessário um texto, independentemente de seu grau de complexidade. (...)”. Sendo assim, o instrumento que nos servirá de *corpus* de análise acerca do *ethos* será a redação nota 1000 apresentada no anexo 02 deste artigo. Aqui vale ressaltar que devido a necessidade de síntese na apreciação do *corpus* de análise, apenas alguns fragmentos do texto base serão considerados – embora ele esteja transcrito na sua totalidade.

Grelha 1: Resultados da análise relativa ao *ethos*.

<input type="checkbox"/> Parágrafo	Elementos do texto regulador
1º	“No Brasil, o Artigo 1º da Constituição Federal de 1988 delibera a garantia da cidadania e da integridade da pessoa humana como fundamento para a instituição do Estado Democrático de Direito, no qual deve-se assegurar o bem-estar coletivo. No entanto, hodiernamente, não há o cumprimento efetivo dessa premissa para a totalidade dos cidadãos, haja vista os empecilhos no que tange à valorização de comunidades e povos tradicionais no país. Nesse viés, torna-se essencial analisar duas vertentes relacionadas à problemática: a inferiorização desses grupos bem como a perspectiva do mercado nacional” (Brasil, 2023a, p. 26).
2º	“Sob esse prisma, é primordial destacar a discriminação contra esses indivíduos no Brasil. Nesse sentido, de acordo com o sociólogo canadense Erving Goffman, o estigma caracteriza-se por atributos profundamente depreciativos estabelecidos pelo meio social. Nesse contexto, observa-se a maneira como os povos tradicionais, a exemplo dos quilombolas e dos ciganos, sofrem a estigmatização na sociedade brasileira, pois são, muitas vezes, considerados sujeitos sem utilidade para o crescimento econômico do país, uma vez que as práticas de subsistência são comuns nessas comunidades. Dessa forma, ocorre a marginalização desses grupos, fato o qual os distancia da valorização no país” (Brasil, 2023a, p. 26).
3º	“Outrossim, é relevante ressaltar a perspectiva mercadológica brasileira como fator agravante dessa realidade. Nessa conjuntura, segundo a obra “O Capital”, escrita pelos filósofos economistas Karl Marx e Friedrich Engels, o capitalismo prioriza a lucratividade em detrimento de valores. Nesse cenário, diversas empresas, no Brasil, estruturadas em base capitalista, atuam a partir de mecanismos de financiamento e apoio às legislações que incentivam a exploração de territórios ambientais habitados por povos tradicionais, como a região amazônica, sem levar em consideração a defesa da sociobiodiversidade nessas comunidades. Desse modo, há a manutenção de ações as quais visam somente ao lucro no mercado corporativo e são coniventes com processos de

	apropriação bem como de desvalorização dos nichos sociais de populações tradicionais no país” (Brasil, 2023a, p. 26).
4º	“Portanto, são necessárias intervenções capazes de fomentar a valorização desses indivíduos na sociedade brasileira. Para tanto, cabe ao Ministério da Educação promover a mudança das concepções discriminatórias contra as comunidades tradicionais, por meio da realização de palestras periódicas nas escolas, ministradas por sociólogos e antropólogos, as quais conscientizem os sujeitos acerca da importância desses povos para o país, a fim de minimizar o preconceito nesse âmbito. Além disso, é dever do Ministério da Economia impor sanções às empresas que explorem os territórios habitados por essas comunidades, com o intuito de desestimular tais ações. A partir dessas medidas, a desvalorização das populações tradicionais poderá o ser superada no Brasil” (Brasil, 2023a, p. 26).

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seu Tratado da argumentação (2014 [1958], p. 19), Perelman e Olbrechts-Tyteca consideram que “não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. (...)”. Então, tomando por base essa ideia, podemos considerar que o orador precisa construir seus argumentos de modo que projete uma imagem de si que seja digna de crédito. E para assegurar a sua credibilidade, percebemos, já no primeiro parágrafo do seu texto (anexo 02), que o orador, na condição de aspirante a uma vaga ao ensino superior, projeta uma imagem de um candidato que está atento às questões sociais - principalmente no que tange às comunidades e aos povos tradicionais -, demonstrando, já de pronto, que é solidário, que tem senso de justiça e conhecimento das leis que regem o nosso país, conforme verificamos no trecho abaixo:

No Brasil, o Artigo 1º da Constituição Federal de 1988 delibera a garantia da cidadania e da integridade da pessoa humana como fundamento para a instituição do Estado Democrático de Direito, no qual deve-se assegurar o bem-estar coletivo. No entanto, hodiernamente, não há o cumprimento efetivo dessa premissa para a totalidade dos cidadãos, haja vista os empecilhos no que tange à valorização de comunidades e povos tradicionais no país. [...] (BRASIL, 2023a, p. 26)

Ao afirmar que o artigo primeiro da Constituição Federal não está efetivamente sendo cumprido, o orador mostra claramente ao auditório (*páthos*), nesse caso, à banca de examinadores, que tem conhecimento e competência para defender a sua tese. Para isso, vale-se do argumento quase lógico, caracterizado como regra de justiça - que requer que seja dado “(...) tratamento idêntico a seres ou situações que são integrados numa mesma categoria (...)” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2014 [1958], p. 248). O uso de tal argumento lhe confere a imagem de um candidato ético, visto que a sua tese coaduna com as orientações da cartilha do participante no que se refere ao respeito aos direitos humanos, ou seja, tratar a todos com equidade e igualdade de condições. Neste ponto, é oportuno ressaltar que, embora um artigo da Constituição Federal de 1988 tenha citado - o que também se configura como um argumento de autoridade -, pelo contexto discursivo, fica evidente que o que prevalece é o argumento relacionado à regra de justiça.

No segundo e terceiro parágrafos do seu texto, o orador mostra para a banca de examinadores que tem um vasto repertório cultural. Para tanto, recorre ao argumento de autoridade, “(...) o qual utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2014 [1958], p. 248), para validar o seu dizer:

[...] de acordo com o sociólogo canadense Erving Goffman, o estigma caracteriza-se por atributos profundamente depreciativos estabelecidos pelo meio social. [...] / [...] segundo a obra “O Capital”, escrita pelos filósofos economistas Karl Marx e Friedrich Engels, o capitalismo prioriza a lucratividade em detrimento de valores. [...] (BRASIL, 2023a, p. 26) (grifos nossos)

Ainda no segundo parágrafo, o orador se utiliza do argumento baseado na estrutura do real, classificado como argumento pragmático: “Denominamos *argumento pragmático* aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis (...)” [grifos do autor] (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014 [1958], p. 303.), a fim de convencer a banca de sua benevolência e competência argumentativa:

[...] Nesse contexto, observa-se a maneira como os povos tradicionais, a exemplo dos quilombolas e dos ciganos, sofrem a estigmatização na sociedade brasileira, pois são, muitas vezes, considerados sujeitos sem utilidade para o crescimento econômico do país, uma vez que as práticas de subsistência são comuns nessas comunidades. Dessa forma, ocorre a marginalização desses grupos, fato o qual os distancia da valorização no país. (BRASIL, 2023a, p. 26)

Como vimos até aqui, uma das estratégias utilizadas pelo orador na busca por ganhar a adesão do auditório a sua tese foi pautar-se nas orientações prescritas na Competência III da matriz de referência para correção da redação do Enem – a qual visa não apenas verificar a capacidade do candidato de apresentar um ponto de vista relacionado ao tema proposto, mas também avaliar a consistência dos argumentos utilizados por ele na elaboração de sua proposta de redação, conforme verifica-se no trecho abaixo transcrito:

O terceiro aspecto a ser avaliado é a forma como você, em seu texto, seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido. É preciso, então, elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática da proposta de redação. (BRASIL, 2023a, p. 15)

Estratégias aceitas e validadas pela banca de examinadores (anexo 03), a qual afirma que:

O projeto do texto é claro, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto e desenvolvidos, de forma consistente e bem-organizados, em defesa do ponto de vista. [...] com o argumento do sociólogo canadense Erving Goffman, [...]. Soma-se a esse projeto de texto o argumento [...], *fundamentado* na obra “O Capital”, de Karl Marx e Friedrich Engels, [...] (BRASIL, 2023a, p. 27) (grifo nosso)

No quarto parágrafo, mostrando mais uma vez que está atendo aos comandos da cartilha do participante, bem como da proposta de redação, o candidato apresenta duas propostas de solução para o problema apresentado, respeitando os direitos humanos, conforme prescreve a referida cartilha: “(...) Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto. Essa proposta deve respeitar os direitos humanos.” (BRASIL, 2023a, p. 4):

[...] são necessárias intervenções capazes de fomentar a valorização desses indivíduos na sociedade brasileira. Para tanto, cabe ao Ministério da Educação promover a mudança das concepções discriminatórias contra as comunidades tradicionais, por meio da realização de palestras periódicas nas escolas, ministradas por sociólogos e antropólogos, as quais conscientizem os sujeitos acerca da importância desses povos para o país, a fim de minimizar o preconceito nesse âmbito. Além disso, é dever do Ministério da Economia impor sanções às empresas que explorem os territórios habitados por essas comunidades, com o intuito de desestimular tais ações. A partir dessas medidas, a desvalorização das populações tradicionais poderá ser superada no Brasil. (BRASIL, 2023a, p. 26)

Como é possível perceber, as propostas de intervenção, sugeridas pelo orador, permeiam o campo da sensatez e da razoabilidade, haja vista a possibilidade de serem facilmente executadas. Daí terem sido julgadas e aprovadas como certas pela banca de avaliadores (anexo 03):

Como a prova pede proposta de intervenção, esse texto é finalizado com duas propostas que respeitam os direitos humanos, ambas descritas acima. Como pode ser observado, elas permeiam o texto e são decorrentes do desenvolvimento da argumentação. Essas propostas são detalhadas, mostram o quê e como devem ser realizadas, quem vai realizar o que foi proposto e qual será o efeito dessas ações de intervenção. (BRASIL, 2023a, p. 27)

Podemos considerar também que o orador constrói o seu *ethos* projetando para a banca a imagem de um candidato crítico, ponderado e atento aos comandos da cartilha do participante e da proposta da prova de redação. Além disso, demonstra que tem excelente domínio da tipologia textual exigida no exame e da modalidade formal da língua portuguesa, pois apresenta um texto bem estruturado, com uso de vastos recursos coesivos, progressão temática e alinhado ao tema da redação, como descreve a própria banca avaliadora (anexo 03):

A participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com períodos sintaticamente bem estruturados, e o texto apresenta apenas um desvio: o emprego de ênclise em oração subordinada iniciada por pronome relativo, conforme se constata no trecho “no qual deve-se assegurar o bem-estar coletivo”.

Além da continuidade temática presente no texto, a participante emprega, sem inadequações, um repertório variado de recursos coesivos, que articulam os argumentos, as partes do texto e as informações apresentadas, tanto no plano nominal, com o emprego de pronomes [...] e palavras ou expressões [...], como no sequencial [...]. Também utilizou os sinais de pontuação ligando palavras, orações e períodos complexos com pertinência e de modo correto.

Conclui-se que a participante contemplou em seu texto, integralmente e com excelência, todas as partes da proposta de redação. (BRASIL, 2023a, p. 27)

Isto posto, podemos inferir que o orador, buscando atender às expectativas da banca: pautou o seu discurso na justiça, no bom senso, na razoabilidade e na benevolência. Essas três qualidades manifestadas pelo orador (*phrónesis*, *areté* e *eunoia*) coadunam com a imagem que se projeta dele tanto na cartilha do participante quanto na proposta da prova de redação, ou seja, a imagem de um orador que tenha bom senso, que seja capaz de propor algo razoável, que tenha empatia e seja justo. E conforme pontuou Ferreira (2010), são as escolhas discursivas do orador que dão visibilidade a essa imagem positiva de si.

5. Considerações finais

Partindo-se do que foi proposto neste artigo, cuja ideia foi mostrar como se dá a construção da imagem de si (*ethos*) pelo candidato do Enem na redação nota 1000, constatamos que o orador, buscando atender aos critérios exigidos pelo exame e pela banca de avaliadores, faz uso de um discurso racional e põe em cena vários *ethé*, dentre eles o *ethos* de competente, de conhecedor dos direitos e deveres de todo cidadão, conforme prescreve a Carta Magna de nosso país. Evidencia-se também um *ethos* ético, crítico, intelectual, que sabe seguir regras e possuidor de vasto repertório sociocultural – o que é depreendido pelos argumentos utilizados no decorrer do seu texto, entre os quais estão a regra de justiça – defendendo a ideia de que os direitos e garantias constitucionais, previstos no artigo 1º, relativos a cidadania e dignidade da pessoa humana, não alcançam as comunidades e povos tradicionais do país, levando, conseqüentemente, à inferiorização e marginalização desses grupos –, também ajudam a validar a sua tese os argumentos pragmático e de autoridade.

No que tange às características constitutivas do *ethos*, que de acordo com Aristóteles (2005), ajudam o orador a credibilizar o seu dizer a partir da imagem que projeta de si, observamos que o candidato manifesta um *ethos* de *areté*, pois age com justiça e franqueza ao expor seus pontos de vista em relação ao não cumprimento dos fundamentos elencados no artigo 1º da Constituição no que se refere às comunidades e povos tradicionais. A manifestação do *ethos* pela *eunoia* se dá quando o orador age com benevolência e mostra-se empático com a situação de discriminação, preconceito e desvalorização vivida pelas populações tradicionais do nosso país. E também ao deliberar de forma justa quando sugere duas propostas de intervenção social possíveis de serem executadas. Já a manifestação do *ethos* evidenciando a *phrónesis*, se dá quando o orador, usa a sensatez e a ponderação no desenvolvimento dos seus argumentos. Além do mais, podemos destacar que os *ethé* se entrecruzam no texto, construindo uma imagem apropriada do redator do Enem.

Por fim, concluímos este artigo sinalizando que as marcas de prudência, virtude e benevolência apresentam uma coesão com os argumentos utilizados (*logos*), de modo a despertar na Banca a percepção de adequação argumentativa (*pathos*), promovendo, assim, o resultado esperado pelo orador: a nota 1000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Pires e Moisés Olímpio-Ferreira. Trad. de Angela M.S. Corrêa *et al.* São Paulo: Contexto, 2018.

ARISTÓTELES. *Retórica*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A Redação do Enem 2023: cartilha do participante*. Brasília, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 2023 – Caderno 1 azul*. Brasília, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 05 jan. 2024.

FERREIRA, L. A. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.

MADUREIRA, A. L. G.; SÁ, C. M. *Retórica na educação: a arte de convencer e persuadir em contextos formativos*. Salvador: EDUNEB, 2023.

MADUREIRA, A. L. G. Processos argumentativos em livros didáticos de nações lusófonas. In: ____; SÁ, C.M. *Transversalidade X: desenvolvimento da argumentação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, n. 9. Aveiro: UA, 2021.

MEYER, M. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.

RIBEIRO, J. B. S.; MAGRI, Mariano. A manifestação do *ethos* nos gêneros retóricos. In: FERREIRA, L.A. (Org.). *Inteligência retórica: o ethos*. São Paulo: Blucher, 2019, p. 111-124. Disponível em: <https://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580394122/completo.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. Trad. de M. E. A. P. Galvão; revisão de tradução: E. Brandão. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

SAYEG-SIQUEIRA, J. H. Retor, orador, declamador. In: FERREIRA, L. A. (Org.). *Artimanhas do dizer: retórica, oratória e eloquência*. São Paulo: Blucher, 2017, p. 149-158. Disponível em: <https://www.estudosretoricos.com.br/storage/uploads/files/livros/artimanhas-do-dizer.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 (trinta) linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
 - fugir ao tema ou não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
 - apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
 - apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTO I

O trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade

O trabalho de cuidado é essencial para nossas sociedades e para a economia. Ele inclui o trabalho de cuidar de crianças, idosos e pessoas com doenças e deficiências físicas e mentais, bem como o trabalho doméstico diário que inclui cozinhar, limpar, lavar, consertar coisas e buscar água e lenha. Se ninguém investisse tempo, esforços e recursos nessas tarefas diárias essenciais, comunidades, locais de trabalho e economias inteiras ficariam estagnados. Em todo o mundo, o trabalho de cuidado não remunerado e mal pago é desproporcionalmente assumido por mulheres e meninas em situação de pobreza, especialmente por aquelas que pertencem a grupos que, além da discriminação de gênero, sofrem preconceito em decorrência de sua raça, etnia, nacionalidade e sexualidade. As mulheres são responsáveis por mais de três quartos do cuidado não remunerado e compõem dois terços da força de trabalho envolvida em atividades de cuidado remuneradas.

Documento informativo – Tempo de Cuidar, Disponível em: <https://www.oxfam.org.br>. Acesso em: 18 de jul. de 2023 (adaptado).

TEXTO II

Média de horas dedicadas pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade aos afazeres domésticos e/ou às tarefas de cuidado de pessoas, por sexo

Brasil - 2019	
Sexo	Horas Semanais
Homens	11,0
Mulheres	21,4

Fonte: IBGE – Pratiê contínua anual

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 de jul. de 2023 (adaptado).

TEXTO III

A sociedade brasileira tem passado por inúmeras transformações sociais ao longo das últimas décadas. Entre elas, as percepções sociais a respeito dos valores e das convenções de gênero e a forma como mulheres têm se inserido na sociedade. Algumas permanências, porém, chamam a atenção, como a delegação quase que exclusiva às famílias – e, nestas, às mulheres – de atividades relacionadas à reprodução da vida e da sociedade, usualmente nominadas trabalho de cuidado.

Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br>. Acesso em: 24 maio 2023 (adaptado).

TEXTO IV



Capa da revista Pesquisa. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br>. Acesso em: 23 maio 2023 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Anexo 02: Redação produzida pelo candidato 01.

No Brasil, o Artigo 1º da Constituição Federal de 1988 delibera a garantia da cidadania e da integridade da pessoa humana como fundamento para a instituição do Estado Democrático de Direito, no qual deve-se assegurar o bem-estar coletivo. No entanto, hodiernamente, não há o cumprimento efetivo dessa premissa para a totalidade dos cidadãos, haja vista os empecilhos no que tange à valorização de comunidades e povos tradicionais no país. Nesse viés, torna-se essencial analisar duas vertentes relacionadas à problemática: a inferiorização desses grupos bem como a perspectiva do mercado nacional.

Sob esse prisma, é primordial destacar a discriminação contra esses indivíduos no Brasil. Nesse sentido, de acordo com o sociólogo canadense Erving Goffman, o estigma caracteriza-se por atributos profundamente depreciativos estabelecidos pelo meio social. Nesse contexto, observa-se a maneira como os povos tradicionais, a exemplo dos quilombolas e dos ciganos, sofrem a estigmatização na sociedade brasileira, pois são, muitas vezes, considerados sujeitos sem utilidade para o crescimento econômico do país, uma vez que as práticas de subsistência são comuns nessas comunidades. Dessa forma, ocorre a marginalização desses grupos, fato o qual os distancia da valorização no país.

Outrossim, é relevante ressaltar a perspectiva mercadológica brasileira como fator agravante dessa realidade. Nessa conjuntura, segundo a obra "O Capital", escrita pelos filósofos economistas Karl Marx e Friedrich Engels, o capitalismo prioriza a lucratividade em detrimento de valores. Nesse cenário, diversas empresas, no Brasil, estruturadas em base capitalista, atuam a partir de mecanismos de financiamento e apoio às legislações que incentivam a exploração de territórios ambientais habitados por povos tradicionais, como a região amazônica, sem levar em consideração a defesa da sociobiodiversidade nessas comunidades. Desse modo, há a manutenção de ações as quais visam somente ao lucro no mercado corporativo e são coniventes com processos de apropriação bem como de desvalorização dos nichos sociais de populações tradicionais no país.

Portanto, são necessárias intervenções capazes de fomentar a valorização desses indivíduos na sociedade brasileira. Para tanto, cabe ao Ministério da Educação promover a mudança das concepções discriminatórias contra as comunidades tradicionais, por meio da realização de palestras periódicas nas escolas, ministradas por sociólogos e antropólogos, as quais conscientizem os sujeitos acerca da importância desses povos para o país, a fim de minimizar o preconceito nesse âmbito. Além disso, é dever do Ministério da Economia impor sanções às empresas que explorem os territórios habitados por essas comunidades, com o intuito de desestimular tais ações. A partir dessas medidas, a desvalorização das populações tradicionais poderá ser superada no Brasil.

Fonte: Brasil (2023a, p. 26).

Anexo 03: Comentário da banca de avaliadores.

COMENTÁRIO

A participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com períodos sintaticamente bem estruturados, e o texto apresenta apenas um desvio: o emprego de ênclise em oração subordinada iniciada por pronome relativo, conforme se constata no trecho "no qual deve-se assegurar o bem-estar coletivo".

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A redação da participante demonstra excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo, contemplando os princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, com discussão, desenvolvimento com justificativas que comprovam seu ponto de vista e, encerrando com uma conclusão. O tema, "Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil", é abordado no primeiro parágrafo, quando a participante afirma que não há, efetivamente, "o cumprimento efetivo da premissa do Artigo 1º da Constituição Federal de 1988 para a totalidade dos cidadãos", ou seja, a garantia da cidadania e da integridade da pessoa humana, devido a empecilhos, citados no desenvolvimento do tema, ou seja, nos dois parágrafos seguintes, com a utilização de um repertório produtivo: o segundo parágrafo trata da discriminação e do estigma contra esses indivíduos no Brasil, com fundamento nas ideias do sociólogo canadense Erving Goffman; o terceiro parágrafo ressalta a perspectiva mercadológica do mercado corporativo brasileiro, com fundamento na obra "O Capital", de Karl Marx e Friedrich Engels, enfatizando a exploração de territórios ambientais habitados por povos tradicionais. O texto se encerra com uma conclusão decorrente dos parágrafos anteriores, no quarto parágrafo, com duas propostas de solução para o problema, a cargo do Ministério da Educação e do Ministério da Economia. Assim, nota-se que a participante abordou de forma completa o tema proposto em um texto dissertativo-argumentativo, conforme determina a proposta de redação.

O projeto do texto é claro, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto e desenvolvidos, de forma consistente e bem-organizados, em defesa do ponto de vista. Primeiramente, afirma que a garantia constitucional da cidadania e da integridade da pessoa humana não atinge as comunidades e povos tradicionais no país, o que leva ao estigma e à inferiorização desses grupos. Essa consequência se explica com o argumento do sociólogo canadense Erving Goffman, segundo o qual "o estigma caracteriza-se por atributos profundamente depreciativos estabelecidos pelo meio social", como ocorre, por exemplo, com ciganos e quilombolas. Soma-se a esse projeto de texto o argumento da perspectiva mercadológica brasileira como fator agravante dessa realidade, fundamentada na obra "O Capital", de Karl Marx e Friedrich Engels, desvalorizando os nichos sociais de populações tradicionais no país, alheias ao lucro e preocupadas com sua sobrevivência em meio à natureza. No parágrafo final, a participante conclui, como já mencionado, com proposta de ações do Ministério da Educação, para o combate à discriminação e à invisibilidade nas comunidades tradicionais, e do Ministério da Economia, para imposição de sanções às empresas que exploram os territórios habitados por essas comunidades.

Além da continuidade temática presente no texto, a participante emprega, sem inadequações, um repertório variado de recursos coesivos, que articulam os argumentos, as partes do texto e as informações apresentadas, tanto no plano nominal, com o emprego de pronomes ("o qual os distancia", "desses indivíduos") e palavras ou expressões sinônimas ("país" por "Brasil", "tais ações" por "empresas que explorem...", "estigma" por "preconceito"), como no sequencial ("No entanto", "bem como", "Nesse viés", "A partir dessas medidas"). Também utilizou os sinais de pontuação ligando palavras, orações e períodos complexos com pertinência e de modo correto.

Como a prova pede proposta de intervenção, esse texto é finalizado com duas propostas que respeitam os direitos humanos, ambas descritas acima. Como pode ser observado, elas permeiam o texto e são decorrentes do desenvolvimento da argumentação. Essas propostas são detalhadas, mostram o quê e como devem ser realizadas, quem vai realizar o que foi proposto e qual será o efeito dessas ações de intervenção.

Conclui-se que a participante contemplou em seu texto, integralmente e com excelência, todas as partes da proposta de redação.

Fonte: Brasil (2023a, p. 26-27).

**“EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS”⁹: ANÁLISE DA
EQUIVALÊNCIA REPRESENTATIVA SIMBÓLICA
DOS PERSONAGENS FICCIONAIS
EM “A TERCEIRA MARGEM DO RIO” E “PANTANAL”**

Ediél dos Santos (UEG)

edielsantos892@gmail.com

Viviane Faria Lopes (UEG)

viviane.lopes@ueg.br

RESUMO

Com o atual avanço das conquistas humanas por meio da tecnologia, a fantasia ficcional tem sido necessária para uma compreensão simbólica de si mesmo, enquanto indivíduo subjetivo e questionador da realidade que o cerca. Diante disso, as figuras representativas que certos personagens expõem, nas narrativas diversas, podem fascinar os receptores de modo a lhes configurar certos questionamentos não respondidos pela ciência ou não acolhidos socialmente. Esta análise, por sua vez, consiste numa percepção da importância de figuras narrativas enquanto paradigmas de significações manifestadas linguisticamente por meio de construtos semânticos, exatamente nas obras “A terceira margem do rio” e “Pantanal”, de Guimarães Rosa e Ruy Barbosa, respectivamente. Para tanto, um personagem de cada uma das narrativas foi selecionado a fim de que sejam apontadas suas concepções semióticas diante da expressão de suas características e ações de virtude e transgressão aos valores socialmente colocados. Respalando a investigação, referenciam a verificação teóricos da literatura, como Candido (2008), da sociologia, como Harari (2020), e da linguística semântica, como Cançado (2008), para examinar as configurações trazidas por personagens marcantes presentes nessas criações culturais brasileiras.

Palavras-chave:

Representação. Semântica. Personagem ficcionais.

ABSTRACT

With the current advancement of human achievements through technology, fictional fantasy has been necessary for a symbolic understanding of oneself, as a subjective individual and questioner of the reality that surrounds him. In view of this, the representative figures that certain characters expose, in different narratives, can fascinate the receivers in such a way as to configure certain questions that are not answered by science or not socially accepted. This analysis, in turn, consists of a perception of the importance of narrative figures as paradigms of linguistically manifested meanings through semantic constructs, specifically in the works “A terceira margem do rio” and “Pantanal”, by Guimarães Rosa and Ruy Barbosa, respectively. To this end, a character from each of the narratives was selected in order to point out their semiotic conceptions in the face of the expression of their characteristics and actions of virtue and transgression of socially placed values. Supporting the investigation, they refer to the verification of literary theorists, such as Candido (2008), sociology, such as Harari (2020), and semantic linguistics, such as Cançado (2008), to examine the configurations brought by remarkable characters present in these Brazilian cultural creations.

Keywords:

Impersonation. Semantics. Fictional characters.

⁹ Verso da canção *Anúnciação*, composta por Alceu Paiva Valença, lançada em 1983.

1. *Introdução*

Este trabalho objetiva instigar a uma avaliação quanto à importância das representações simbólicas trazidas pela ficção. Tendo por referência que a mente humana carrega segredos, diante da impossibilidade de explicar certos acontecimentos e solucionar algumas questões, encontra-se com perguntas envoltas no vazio, sob a perspectiva de não encontrar respostas que libertem de sofrimentos psíquicos e que podem levar a uma sensação de falta de sentido existencial.

Narrativas fantasiosas, “A terceira margem do rio”, de João Guimarães Rosa, e “Pantanal”, de Benedito Ruy Barbosa, foram os objetos investigativos desta pesquisa, tendo exatamente um personagem de cada uma delas como foco avaliativo da representação simbólica que carregam na construção da trama. Sendo figuras constituídas de valores alegóricos e, ao mesmo tempo, marcadas por ações decisivas que transgridem a virtude exigida à sua composição, o Pai – de Rosa – e o Velho do Rio – de Barbosa – serão examinados como símbolos de ações libertadoras, em que, em diversos aspectos, carregarão semelhança ilustrativa.

Na primeira seção, foi traçado um panorama explicativo a respeito da construção dos personagens ficcionais, de modo a destacar sua simbologia representativa nas narrativas, quer sejam componentes históricos, quer sejam construtos totalmente inventivos, porém, de qualquer modo, intérpretes de mensagens. A segunda seção apresenta relevantes pesquisas sobre a linguagem, pontuando os estudos a respeito de seus significantes e significados, de modo a conceituar as apresentações semânticas em seus variados formatos sociais, tendo, por foco, a construção de personagens narrativos. Já na terceira seção, analisam-se as obras acima apontadas – “A terceira margem do rio” e “Pantanal” – para, assim, avaliar a construção simbólica subjetiva que permeia personagens marcantes presentes nelas e os quais carregam em si características de virtude e contravenção demarcadoras da liberdade humana.

Então, a partir de uma investigação específica, tanto de obras quanto de personagens, busca-se, por meio do inverossímil, analisar a realidade de ser humano em suas formas de representação figurativa. Esta pesquisa, dessa feita, por meio da analogia existente entre conto escrito e produção audiovisual, lançados por autores distintos em épocas diferentes, debruça um olhar perscrutador sobre as configurações míticas que delineiam as narrativas e atingem o imaginário do leitor/espectador.

2. *“Então Deus disse: Façamos o homem à nossa imagem e semelhança”¹⁰*

Quem lê, estuda e conhece os pressupostos que remontam o ato das realizações humanas, especificamente, as escritas e as audiovisuais, tende a ficar embevecido diante da evolução das técnicas que levaram essa espécie dos primeiros traçados nas cavernas (Cf. PROENÇA, 2007) até as experiências da *Sphere Immersive Sound*¹¹. Na aspiração por expressar suas compleições imaginativas, buscou criar, recriar e acrescer métodos que fossem capazes de dar forma e som àquilo que, em

¹⁰ Bíblia Sagrada, Gênesis 1:26.

□ ¹¹ No presente ano, considerado o sistema de áudio mais avançado (LAS VEGAS SPHERE..., 2023).

princípio, estaria somente na mente (Cf. HARARI, 2020). Desse modo, a criação quis fazer como o criador, quando esse disse “Haja luz”¹² (BÍBLIA SAGRADA, 1993); e, principalmente após se tornar pródigo – expulso do paraíso –, começou a fazer traçados e melodias, do sexto dia até a atualidade.

Segundo apontam Pinheiro Neto e Lopes (2018, p. 30), “os signos, a simbologia e o princípio dialógico como bases construtivas do conhecimento do homem dependem muito da forma de como ele se inter-relaciona”, tendo em vista que, para sustentar as interações sociais, faz-se necessário o uso ativo da linguagem, do modo a basilar as significações, as formações discursivas, as representações e, assim, explicitar que “a linguagem é condição essencial de constituição do sujeito. O sujeito se dá na e pela linguagem” (RIOS, 2005, p. 203).

Em suas ações criativas, quando busca materializar a fantasia, o ser humano coloca nessas composições outros seres também humanos, fazendo-se divino, dando à luz pessoas com complexidade equivalente à sua e com enredos que vão do sim-plório ao extraordinário. Candido (2009, p. 79), por sua vez, elucida que a construção narrativa volta-se, para tanto, “à sua articulação em sistemas expressivos coerentes, que permitem estabelecer uma estrutura novelística. O entrosamento nesta é condição fundamental na configuração da personagem”, de modo a esclarecer que nenhuma composição é arbitrária, criada do nada, mas sim, adaptada da vivência de mundo do escritor, de suas andanças pelas veredas existenciais.

A respeito da construção dessas figuras heroicas, Aristóteles avalia, por sua vez, que a imitação às ações e reações humanas se aplica a seus atos e não podem ser senão boas ou ruins, de modo a apontar o que seria tomado por vício ou virtude, e colocando tais criaturas a serem, por isso, uma ilustração do que temos de vulgar, de melhor ou de pior (Cf. ARISTÓTELES, 2008). Apesar de o filósofo grego apontar que os personagens terão comportamento binário – bondosos ou maldosos –, eles trazem características miméticas aos humanos, de modo a retratar, suave ou catarticamente, sentimentos encontrados na realidade social. Se a base da discursividade narrativa há de ser a figura personificada, importa considerar que o processo mimético far-se-á da premissa de que tais vultos, ainda que ficcionais, tenham papéis marcantes, de modo a levar o leitor/telespectador ao êxtase sensitivo (Cf. GALLIAN, 2017).

Importa amentar que tais construções têm um autor, um ‘criador de mundos e seres’, cujas trajetórias e destinos advêm de sua percepção, de como ele simboliza suas próprias aquisições e interpretações precedentes. Para compor seus personagens, ele mesmo já vivenciou tantos outros, que lhe fizeram sentir e ressentir emoções em histórias as quais, no momento em que cumpre agora seu papel de criador, irão influenciar os próprios universos a que pretende dar vida. Desse modo, importa ponderar que o escritor pensa suas gênesis sob a influência de apocalipses predecesores, de outros que, em grande ou pequena medida, foram-lhe força inspiradora para produções que podem resultar em enredos completamente distintos, todavia e de algum modo, nascidos sob sua influência.

¹² Bíblia Sagrada, Gênesis 1:3.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Personagens vêm da imaginação do escritor. De muitos lugares, isto é certo. Da infância. Do dia-a-dia. De um encontro casual na rua. De uma foto ou notícia de jornal. Das páginas da História. De um sonho ou de um pesadelo. De uma associação de ideias. De um desejo de se autorretratar (Flaubert: “Madame Bovary sou eu”). Mas isso se refere à origem mais remota. Em última análise, os personagens de ficção vêm da imaginação do escritor. Não é a capacidade de bem retratar que faz um escritor de ficção, mas sim a capacidade de imaginar personagens e de criar situações. (BRAIT, 1981, p. 84)

A concepção de cenários e sujeitos é que dará ao escritor essa posição, conforme avalia Brait (1981). Apesar de “a noção do mistério dos seres, produzindo as condutas inesperadas”, sempre ter feito parte da criação literária, “de forma mais ou menos consciente” (CANDIDO, 2009), o personagem se desenvolve numa trama de acordo com suas significações, de acordo com seu envolvimento com o contexto. Como resultado de suas pesquisas, Harari (2020, p. 44) avalia que desde “a revolução cognitiva, os sapiens têm vivido uma realidade dupla. De um lado a realidade objetiva de rios, árvores e leões; de outro a realidade imaginada de deuses, nações e corporações”. Contudo, conforme analisa o historiador, os avanços tecnológicos têm contribuído para que a humanidade faça da realidade imaginada uma vivência mais presente, “cada vez mais poderosa” (HARARI, 2020, p. 44).

Sabendo-se que as fontes de todo conhecimento registrado são, na verdade, a fundamentação da experiência sensível e da reflexão humana através dos séculos, a apreciação não será exatamente a mesma quando os contextos são outros (Cf. LOCKE, 2012). Ainda segundo o filósofo inglês em apreço, importa avaliar que a compreensão desses inícios não virá a promover, impreterivelmente, conhecimento; seria, antes, a vivência de processos que suprem a mente com os materiais que podem vir a embasar conhecimentos – aos quais ele nomeará ‘ideias’ (Cf. LOCKE, 2012). Segundo a interpretação de Locke (2012), a abstração conceitual começa a adquirir sentido e, conseqüentemente, incorpora um conteúdo que respalda a ação do processo cognitivo, de modo a firmar um padrão humano quanto à formação das definições criativas: desses mundos e seres criados a partir do intelecto.

O processo mimético de adaptação é árduo, já que pode constituir uma infinidade de eventos digeridos anteriormente pelo criador, afinal, existe uma terceira diferença em relação à maneira de imitar cada um dos modelos, sendo possível reproduzir os mesmos objetos nas mesmas situações, numa simples narrativa (Cf. ARISTÓTELES, 2008). Os estudos especulativos de Aristóteles (2008) detectam que o ato de criar – quer seja uma encenação, quer seja uma narrativa para leitura – apresenta um efeito para e sobre a imaginação, ainda que venha a ironizar, criticar e denunciar uma sociedade. Para tanto, o personagem promove perfis ideológicos, demarcando tempo, espaço e dogmas, sendo-lhe possível, inclusive, vivificar “uma união de contrários: ele é o alto cuja grandeza, está na baixaza” (KOTHE, 1987, p. 13), influenciando os espectadores/leitores, por meio de eventos culturais, transformando-os, transmutando sua simbologia em vontades e esperanças.

Compreende-se, de acordo com as investigações desses teóricos, que a sociedade virá a criar o que for necessário para se manter, para sustentar suas ilusões – principalmente se tais apaziguarem as perguntas complexas que a atormentam. Tantas criações – personagens, lugares, situações – têm seu início de modo arcaico, chegando a passar por várias fases e alterações, até chegar ao resultado escolhido

pelo autor (Cf. HARARI, 2020). Desse modo, os desígnios personificados em gestos e falas mostram, apontam e instigam, afirmando que, sim, por meio dos elementos ali existentes, o personagem tem essa força imperiosa.

3. “Olhar as coisas como são, quem dera”¹³

Avaliando o resultado da conformação combinatória que delimita as características de um personagem, importa que venhamos a examinar o efeito que sua construção gera no imaginário dos receptores. Para tanto, busquemos a coerência interpretativa dessa defluência nas conceituações semânticas, que é a referência linguística que delimita o traçado da percepção simbólica e que se firma entre as “primeiras teorias conceituais. Uma delas muito influente na literatura, foi a teoria de protótipos”, em que se colocam, de forma gradual e tipificada, as cadeias significativas, para mostrar a sequência das espécies simbólicas de maneira hierárquica (Cf. CANÇADO, 2008, p. 94).

A concepção de um herói ficcional tende a obedecer às leis que regem esse padrão de significados que constituem o fazer narrativo, com o intuito de o montar, de maneira criativa, de modo a vir a cumprir as atividades precipuamente delimitadas (CAMPBELL, 2007), quer seja na literatura escrita, quer seja no audiovisual. Sua trajetória, tendo isso em vista, estará em acordo às funcionalidades que lhe são inerentes, com, primariamente, as virtudes vindas a (re)compor cada situação, cada atuação inusitada, de modo a lhe provar os valores (Cf. CAMPBELL, 2007).

Por conta dessa percepção, importa que avaliemos o quanto dessa “interação social se faz pela linguagem que, por isso, aparece como fonte geradora de sentidos e, por conseguinte, de signos” (BORBA, 1991, p. 225). Afinal, o construto social é a própria matéria prima dos eventos inventivos, propiciando as condições de confecção dessas criaturas imaginativas, ainda que distópicas ou fantasiosas, oferecendo todos os mecanismos de criação (Cf. PINHEIRO NETO; LOPES, 2018).

A base significativa que codifica os movimentos do personagem traça um perfil que sustenta a criação do sentido que se moldará na mente dos receptores – leitores e/ou telespectadores – e, dessa forma, esses seres tornar-se-ão condutores das interpretações possíveis, em parte, por conta de sua própria atribuição característica (Cf. MARCUSCHI, 2007). Porém, devemos compreender que, de modo algum, a versão construída pelo sujeito receptor estará isenta de suas próprias ideologias (Cf. ZIBERMAN, 2009), pois o contato com a ficção “reflete a nossa experiência cotidiana de nos movermos no mundo e de vermos os movimentos de outros corpos. Nossa trajetória tem, tipicamente, um começo e um fim” (CANÇADO, 2008, p. 104).

No meio social, que é o alicerce onde se começa o nosso estar no mundo, a grande percepção das imitações como processo de construção do pensar está vinculada a nossas percepções do ambiente, ao modo como sentimos e reagimos a ele (Cf. MARCUSCHI, 2007). Com a constatação de “estar e ser” humano diretamente vin-

¹³ Verso da canção *O maior mistério*, composta por Renato Teixeira de Oliveira, lançada em 1981.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

culada à mimese trazida pelas narrativas que nos cercam, os personagens significam o que, em certa medida, já foi construído em nosso imaginário, tendo em vista que “[t]anto na representação dos caracteres, como no trecho das ações, importa procurar sempre a verossimilhança e a necessidade; por isso, as palavras e os atos de uma personagem de certo caráter devem justificar-se por sua verossimilhança” (ARISTÓTELES, 2008, p. 456).

A moldagem do conhecimento de um personagem é determinada pelo ato imaginário onde o processo mental entra em consenso com a imagem e o objeto sógnico do interpretante, por meio do moldamento semiótico, em que sai do seu estado acústico e forma uma imagem, dando origem, assim, a um significante que, por sua vez, resulta num significado aceptivo, que é o signo consolidado (Cf. LA-FUENTE, 2016). Ao contrastar com o real, esse signo é ligado ao objeto mentalizado, com o intuito que ressignificar o entendimento precípua e remoldar o conceito (Cf. SAUSSURE, 2006). Borba (1991, p. 225) avalia que “[é] a semiótica que estuda a natureza e a função dos mais diversos sistemas de signos: naturais e artificiais; visuais, auditivos, olfativos”, entre outros, o que, por isso, imputa a ela a sustentação conceitual ideal para avaliar a relação entre personagem e os seus atos de criação na imaginação do receptor.

Se uma produção vem a perpassar por um desvio de conduta, de modo a incitar a criação imagética de objetos, onde o leitor/telespectador possa receber como se fosse algo impensado, verifica-se que o processo de consolidação tende a, depois de um momento de adaptação, remoldar a mente humana para entender tal significante como algo intrínseco a si, como se já o tivesse visto, vindo a construir um significado por meio dessa imagem (Cf. MARCUSCHI, 2007). Graças a tal capacidade intelectual, o inverossímil pode vir a imperar sobre os eventos factuais, pois a literatura, ainda que enseje o fantasioso, tem fundo nas verdades reais (Cf. PINHEIRO NETO; LOPES, 2018), trazendo forma no (re)pensar, no (re)fazer do ser humano, ainda que o suporte seja um mito.

Quando um personagem é criado para dar voz a um texto, ele passa a ser notado enquanto organismo vivo da narrativa (Cf. CAMPBELL, 2007) e virá a ser identificado no campo da imaginação, enaltecendo a base cognitiva e recriando algo que não tinha sido real até então, mas que, a partir do contato ficcional, molda-se em um evento explicitado e deixa de ser objeto invisível para, quem sabe, vir a se tornar símbolo heroico, canonizado (Cf. KOTHE, 1987). Sobre a competência que as narrativas possuem de dar vida à fantasia, Brait (1981) avalia ser

[...] [u]ma lógica imanente, um raciocínio, mas levado por paixões. Meus personagens, assim, não passam de abstrações, de vozes da consciência. Essa consciência, sem dúvida, é a minha. É verdade que isso se dá mesmo com os escritores de fabulação exuberante. Lembramos a frase de Gustave Flaubert: “Mme Bovary sou eu”. (BRAIT, 1981, p. 86)

A pesquisadora ressalta que o ato de criar parte, muitas vezes, de desejos irrefletidos, não sendo “deliberado nem consciente” (BRAIT, 1982, p. 86), o que indica que a nomeada inspiração possa partir de um ponto abstrato para a formação da base pré-conceitual em que a imagem é projetada, de modo a transportar algo invisível para o visível (Cf. SAUSSURE, 2006). As formas construídas no inconsciente fa-

zem referência àquelas do mundo material, delimitando o grau de importância que é atribuído aos objetos e, em certos casos, chegando a os eternizar diante da satisfação promovida, tendo em vista que o receptor, “quando interpreta uma sentença qualquer, atribui referências aos nomes que utiliza” (OLIVEIRA, 2001, p. 143), em acordo à intensidade que foi sua comoção foi atingida.

Se “dar o significado de uma sentença é explicar em que condições ela é verdadeira” (OLIVEIRA, 2001, p. 90), o receptor das construções ficcionais, apesar de conhecer a realidade do mundo inteligível (Cf. PLATÃO, 2015), não vindo a se comprometer a entender como o significado de uma sentença simbólica possa ser verdadeiro ou falso (Cf. MOURA, 1999), reforça que, na verdade, as “sentenças não se referem, portanto, a uma situação determinada, mas ao que permanece constante em seu cotejamento com as diversas possibilidades de situação” (OLIVEIRA, 2001, p. 92). Se a interpretação devida é imprescindível para que a verificação semântica possa revelar a verdade por traz das simbologias e, ainda, trazer novas indagações (Cf. MOURA, 1999), ainda que esse exame analítico venha a ser tentado por parte do receptor, a significação resultante pode estar atrelada a uma ideologia condicionada pelo sistema nas diferentes esferas de dominação (Cf. ZIBERMAN, 2009), fazendo com que o indivíduo não tenha uma apreciação verídica do mundo factual.

Se o personagem é a inspiração de uma ideia, onde um autor/escritor busca no arquivo do inconsciente esse moldamento imagético, simbólico, sua capacidade de tornar um mito em algo verossímil, ou seja, praticamente uma verdade, entra em acordo à possível necessidade do espectador/leitor em ter seus desejos desconexos explicados ainda que de um modo utópico. Dessa feita, e por conseguinte, a ficção, como criadora de mecanismos semióticos fascinantes, imaginativos e propulsores de significação simbólica aos anseios dos receptores, ratifica que a linguagem humana seja, natural e fortemente, polissêmica, em que o signo, apesar de seu caráter arbitrário (Cf. SAUSSURE, 2006), tenha seu valor constituído mediante as associações entre a cognição do receptor e a indução do ambiente ideologicamente constituído.

4. “Cada um de nós compõe a sua história”¹⁴

João Guimarães Rosa (1908–1967) foi importante “contista, romancista, diplomata” brasileiro, sendo o terceiro ocupante da Cadeira 2 na Academia Brasileira de Letras, em que foi eleito em 8 de agosto de 1963 (Cf. JOÃO GUIMARÃES ..., [s.d.]). Enquanto afamado escritor,

[...] fez uso do material de origem regional para uma interpretação mítica da realidade, através de símbolos e mitos de validade universal, a experiência humana meditada e recriada mediante uma revolução formal e estilística. Nessa tarefa de experimentação e recriação da linguagem, usou de todos os recursos, desde a invenção de vocábulos, por vários processos, até arcaísmos e palavras populares, invenções semânticas e sintáticas, de tudo resultando uma linguagem que não se acomoda à realidade, mas que se torna

¹⁴ Verso da canção *Tocando em frente*, composta por Almir Eduardo Melke Sater e Renato Teixeira de Oliveira, lançada em 1992.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

um instrumento de captação da mesma, ou de sua recriação, segundo as necessidades do "mundo" do escritor. (JOÃO GUIMARÃES..., [s.d.])

Na condição de criar personagens, o brilhantismo de Rosa flui em toda a sua obra, tendo em vista que sua poética delinea-se por uma força imaginante que se desdobra pelo sentido do aprofundamento e do devaneio (Cf. BUHLER, 2006). Assim, tomando essa caracterização criativa por suporte, assestaremos a narrativa “A terceira margem do rio” (ROSA, 1994), lançada pela primeira vez em 1962 como um dos contos do livro “Primeiras estórias” (ROSA, 2001).

A prosa em questão, traçada pela arte e entrecortada pela mescla do verossímil com o inverossímil, traz o inquietante questionamento sobre o desvelar das entrelinhas, levando um possível significado ao seu personagem misterioso, a saber, o Pai¹⁵ do narrador:

Nosso pai era um homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me lembro, ele não figurava mais esturdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nosso. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e ralhava no diário com a gente – minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa. (ROSA, 1994, p. 9-10)

Tendo amigos, mulher e filhos, numa tradicional família do sertão, o homem, subitamente, entra em uma canoa e passa a viver no rio, ora remando ora se quedando em seu leito, sem nada dizer e com ninguém falar, e não mais voltado à margem. Mantendo-se em completa solidão, o Pai apresenta um comportamento atípico do que é esperado socialmente, divergindo dos princípios instituídos ao que se coloca como provedor, o que virá a afrontar e perturbar sua família e seus amigos e, em especial, seu filho, que é quem narra a história.

Por sua vez, Benedito Ruy Barbosa (1931) é jornalista e publicitário, tendo sua fama, todavia, como autor de novelas. Apesar de escritor de peças de teatro, roteiros para cinema e gêneros literários diversos, foi na televisão aberta que angariou os holofotes, fazendo dos folhetins audiovisuais sua marca na cultura brasileira (Cf. BENEDITO RUY..., [s.d.]) e, *Pantanal*, a saber, a produção de maior sucesso:

Em 1990, apresentou à Manchete a sinopse de *Pantanal*, recusada pela Globo. A emissora topou produzir a novela, que se tornou um dos maiores sucessos da história da TV brasileira. Alcançando uma audiência poucas vezes vista fora do canal carioca, o novelista se consolidou como um dos maiores autores de novelas do Brasil. (BENEDITO RUY..., [s.d.])

O êxito da dramaturgia de Barbosa o levou a permitir uma nova versão pela emissora que, precipuamente, não acreditou em sua ideia, ao que ele afirmou: “Acertei de entregar “*Pantanal*” à Globo. Não quero morrer antes de ver isso.” (BENEDITO RUY..., [s.d.]). Assinada por Bruno Gabriel Barbosa Luperi, seu neto, a regravação foi feita e transmitida em 2022 (PANTANAL..., 2022), sendo um fenômeno de audiência na transmissão aberta de televisão.

¹⁵ Aparecerá grafado com inicial maiúscula porque, como não é apontado seu nome, faz-se necessário ser diferenciado, neste artigo, enquanto personagem, para não ser confundido quando houver a necessidade do uso da indicação enquanto papel social de genitor, de tutor.

Dentre seus marcantes personagens, o Velho do Rio foi o mais icônico, sendo interpretado, na primeira versão, por Cláudio Marzo (1940–2015) e, na segunda, por Osmar Prado (1947), que relatou a respeito de sua experiência interpretativa:

Ele mexeu tanto comigo que fiquei recluso quando fui para Mato Grosso do Sul. Eu peço até desculpas a Almir Sater, porque fui deselegante e não aceitei o convite para conhecer a casa dele. O papel me exige uma simplicidade extrema, porque a liberdade para ele é não ter nada. A gente vive numa sociedade em que é preciso ter tudo. O Velho do Rio me trouxe muita coisa. A sua empatia, o seu amor, a sua leveza e, sobretudo, a sua justiça. (...) Ele é uma entidade, ele tem uma filosofia própria, e essa filosofia vai muito na contramão da tendência de como o homem moderno explora a terra. Um protetor da fauna e da flora, um crítico severo do comportamento desleal, da ganância e da exploração do homem através de queimadas. (PANTANAL..., 2022)

Em “Pantanal”, o Velho do Rio tornou-se uma lenda, sendo, progressivamente, um fazendeiro que foi para a mata atrás de um boi bravo e desapareceu, sem que seu corpo fosse encontrado. Assim, mesclado à natureza, veio a renascer como outro ser, tornando-se entidade encantada, como um guardião do lugar, e chegando a se transmutar em cobra sempre que quer.

Tanto no conto de Rosa, quanto na trama de Barbosa, as narrativas iniciam-se em lugares comuns, reais, com personagens de composição factual. Todavia, de modo inesperado, o fantástico faz-se presente mediante a ação de homens que carregam uma responsabilidade quanto à permanência de seus papéis sociais. Os filhos de tais personagens simbólicos trazem, inicialmente, um contato próximo com o genitor, tendo essa situação alterada no momento da quebra narrativa, em que os homens se tornam figuras misteriosas e passam a agir de modo divergente ao esperado.

Inicialmente comuns, possíveis e com uma representação ordinária, esses homens tornam-se figuras mitológicas, com uma carga significativa envolta em mistério semiótico (Cf. CAMPBELL, 2007). Tendo por compreensão basilar que toda criação tem uma referência (Cf. CANÇADO, 2008), o alicerce que sustentará a ambos estará na atitude imagética de sua própria incompreensão acional, de seu afastamento familiar, de sua misteriosa postura, aparentemente alienante. Trazendo, para tanto, um misto de herói e contraventor familiar, Pai e Velho do Rio carregam a “união de contrários”, tipicamente da condição humana, sendo antagonísticos “aos interesses dominantes naquele momento”, não vindo a se enquadrarem “no esquema de valores subjacente ao ponto de vista narrativo” (KOTHE, 1987, p. 13 e 16).

A leitura de “A terceira margem do rio” incita o questionamento do leitor quanto à permanência de um homem dentro de uma canoa, dia após dia, ano após ano, à deriva, sem ter acesso à margem, o que lhe incorre à percepção inverossímil da situação. Outrossim, essa interpretação atinge ao telespectador de “Pantanal”, que, semelhantemente, avalia um homem que vive no rio, transmutado seguidamente em cobra e tendo sua sobrevivência advinda de recursos naturais. Essa contemplação apreciativa tende a se unir à averiguação perquiritiva, em que os traços visuais – mostrados em tela ou imaginados pela leitura – fazem os conceitos semânticos acontecerem pela ligação aos estímulos perceptuais, em que passamos a, em sequência: ver, questionar, adaptar, aceitar e tornar real (Cf. LAFUENTE, 2016).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Enquanto as representações mentais são necessárias ao entendimento do receptor sobre si mesmo (Cf. ZIBERMAN, 2009), a teoria de imagens estabelece significado mediante a apresentação das atitudes, das palavras ou, ainda, do silêncio (Cf. PINHEIRO NETO; LOPES, 2018). Tanto o mutismo do Pai quanto as lições do Velho do Rio junto aos poucos com quem conversa mostram a criticidade diante do que socialmente é oferecido como valor, como genuíno e, também, como propício a ser desejado. Quando Rosa coloca seu personagem em uma canoa e Barbosa dá ao seu a capacidade de se tornar uma cobra, indicando a possibilidade de serem levados pelo rio e deixando a família para trás, apresentam a contravenção a valores consagrados culturalmente, substanciais à firmação social, com uma significação que rompe com conceitos de significantes constituídos (Cf. SAUSSURE, 2006) para a reformulação de uma compreensão que infringe valores que são, até o momento, sustentáculos da virtude (Cf. HARARI, 2020). As transformações culturais tendem a alterar os valores, vindo a nos apresentar mudanças que são necessárias ao convívio socialmente estabelecido, porém, conformações que nos sustentam enquanto espécie até podem evoluir, sem, todavia, virem a se transmutarem em demasia (Cf. HARARI, 2020). Isso posto, é possível que se perceba o quanto as ações dos personagens em apreço carregam uma significação de transgressão partilhada.

Enquanto seres que se libertam das amarras pré-estabelecidas socialmente, Pai e Velho do Rio acabam por subverter uma percepção coletiva, com seu enunciado figurativo passando pressupostos que vêm a diferir de uma situação concreta, além de estarem dependentes do contexto, e tornando instáveis uma tentativa de significação única, direcionada (Cf. OLIVEIRA, 2001). Conforme aponta Borba, “qualquer enunciado pode ser interpelado ou contestado e se defender por traz do sentido das palavras” que aparentam significados literais (Cf. BORBA, 1991, p. 253), tendo em vista que o conteúdo pode e será alterado pelo contexto (Cf. MOURA, 1999).

Trazendo a indicação do rio enquanto elemento que simboliza a liberdade pretendida, o Pai e o Velho do Rio o tomam por espaço de fuga ao tempo em que o tem por significação de mistério. Não sendo o ambiente natural de coexistência do ser, o rio traz, contudo, o componente que garante sua subsistência – a água doce –, que é constituinte do corpo humano, de modo a lhe dar energia e sendo seu alimento vital. Nas narrativas, porém, mais do que um ingrediente da sustentação corporal, a água vem a lhe ambientar a própria ressignificação existencial, a extensão de sua força mágica, do insólito que o circunda, o protege e, ao mesmo tempo, o vivifica. Pelo rio, os personagens estão frutificados no contexto e entrecortados pelo surpreendente, como se a explicação para suas ações estivesse nele dissolvida, resguardando as bases interpretativas que os propõem, justificando o mistério não revelado (Cf. BUHLER, 2006).

A ficção, desse modo, sustenta o não compreendido por meio das simbologias inverossímeis, dando-nos uma pseudo interpretação, que se coaduna, de modo fluido, mais a uma tentativa de acalmar emoções e fornecendo “uma acessibilidade na essencial diversificação dos modos de ser” (CANDIDO, 2009, p. 7), conforme pontuado por Aristóteles (2008):

É, pois, necessário que um mito bem estruturado seja antes simples do que duplo, como alguns pretendem; que nele se não passe da infelicidade para a felicidade, mas, pelo contrário, da dita para a desdita; e não é por malvadez, mas por algum erro de uma personagem, a qual, como dissemos, propenda para melhor do que para pior. (ARISTÓTELES, 2008, p. 454)

Consoante os apontamentos do filósofo, em seus estudos a respeito dos gêneros, o contraditório existente no personagem virá a promover a ação narrativa, conduzindo a trama para sua construção contínua, para sua razão e realização simbólica (Cf. ARISTÓTELES, 2008). Um possível contraditório de imaginação tende a contribuir para entrelaçar e convencer o receptor ao mistério, como se a ausência de interpretação verossímil significasse as realidades em que a explicação não é alcançada e, dessa maneira, ainda que não elucidada, ela fosse, de algum modo e em algum nível, percebida de forma ilustrativa (Cf. GALLIAN, 2017). O receptor da história, assim, poderá se indentificar com os personagens, quer sejam esses socialmente virtuosos, quer sejam contraventores, o que, por isso, apontará para a possível “construção espacial e a expressão psíquica e comportamental que as narrativas apresentam” (PINHEIRO NETO; LOPES, 2018, p. 16).

Para que leitor/espectador compreenda o personagem, importa que se levem em conta os eventos construídos ficcionalmente, os quais carregam uma analogia com os acontecimentos factuais (MARCUSCHI, 2007). Enxergar os pressupostos simbólicos, visualizar os significados subentendidos, faz-se importante quando se pretende um aprofundamento interpretativo diante da obra escrita ou audiovisual, em que se entretém denúncias, revelações ou identificações por meio de uma crítica de entrelinhas (Cf. ZIBERMAN, 2009). A esse respeito, Brait (1985) pondera:

A partir dessa visão, apresenta a noção semiológica de personagem não como um domínio exclusivo da literatura, mas como pertencente a qualquer sistema semiótico. Discute os domínios diferentes e os diversos níveis de análise, colocando a questão do herói/anti-herói e da legibilidade de um texto como pontos que divergem de sociedade para sociedade, e de época para época. (BRAIT, 1985, p. 45)

As pesquisas da estudiosa colocam a necessidade de se avaliar os aspectos significativos das obras numa visão pautada em estudos preconizados de “semântica, sintaxe e pragmática”, em que semiólogos e semioticistas distribuem a caracterização dos personagens (Cf. BRAIT, 1985, p. 45). Tendo por valia que uma produção não seja destituída de intenção, é possível examinar os propósitos que incentivaram tanto a construção dos heróis das tramas quanto sua conexão ao ambiente exposto, pois o “homem cria objetos não apenas para se servir utilitariamente deles, mas também para expressar seus sentimentos diante da vida e, mais ainda, para expressar sua visão do momento histórico em que vive. Essas criações constituem as obras de arte” (PROENÇA, 2007, p. 7).

Ideologicamente, as percepções inerentes às construções simbólicas dos autores, na composição de seus heróis, poderão interferir para um repensar social, em que valores venham a ser questionados e comportamentos revistos, gerando novas identidades (Cf. RIOS, 2005). Afinal, uma “obra de arte sempre é produto de conflitos e interesses sociais: ela mesma é um pacto provisório deles, quer se queira reconhecer isto, quer não. Uma obra de arte sempre opera com o ideológico”, de modo a

não ter como se isentar das suas contradições com a realidade e de sua função em interferir nela (Cf. KHOTE, 1987, p. 18).

De acordo com Gallian, a sociedade moderna,

ao substituir o fundamento da visão do conhecimento do mundo e do homem de uma perspectiva essencialmente mítico-narrativa para outra de cunho intelectualivo-conceitual, impôs um lexo que possibilita dominar (ilusoriamente, diga-se de passagem) a vida mais que falha no desafio de desposá-la. E assim, sem palavras adequadas para traduzir e expressar o que sentimos. (GALLIAN, 2017, p. 74)

Segundo avalia o historiador, a ausência do mistério afasta a humanidade de saborear a vida, de sentir o mundo e de perceber sensorialmente a realidade (Cf. GALLIAN, 2017). O sucesso de “A terceira margem do rio” e de “Pantanal”, cada qual voltado a seu público e organizado em seu gênero, alcança o receptor, também, por conta do traçado mitológico que apresenta, com o Pai e o Velho do Rio reconstruindo-se em sobrevidas mistificadas, distanciadas da realidade, o que, para tanto, instiga a imaginação.

Diante disso, apesar de a importância científica e tecnológica sustentar a racionalidade coletiva, entende-se que o conhecimento humano é, também, feito por suas fantasias, pelas não explicações, pelas respostas não dadas, pelo mistério que simboliza o intangível. Pensar e corporificar um personagem pode, também, ser uma troca de informações com o mundo, um diálogo com a realidade, uma inquirição ao modo como a vida tem acontecido, o que, dessa feita, poderá interferir no próprio entendimento que o receptor traz sobre si mesmo enquanto protagonista, enquanto autor social, enquanto compositor de sua história.

5. *Considerações finais*

Este trabalho voltou-se à análise de personagens de “A terceira margem do rio” e “Pantanal”, duas obras consagradas, cada uma em seu gênero, em que se examinou sua equivalência representativa simbólica. Ainda que presentes em tempos distintos – nem tanto –, tanto João Guimarães Rosa quanto Benedito Ruy Barbosa entrecruzam seus personagens, mediante representações semióticas análogas em diversos aspectos, ainda que a trama seja evidentemente distinta.

Desse modo, cada um dos autores traz sua construção imagética marcada pelo tempo da história, pelo ambiente fluvial, pela natureza vividamente presente e não somente apresentada como pano de fundo, mas, ainda, como integrante da representação de afastamento dos personagens, que buscaram por uma existência distante do artificial. Nas tramas em apreço, as aparições inconcebíveis, as ações improváveis e as decisões inverossímeis estão carregadas de significado, de modo a colocar nas figuras personificadas um questionamento existencial, que refuta valores arraigados e instituídos socialmente.

Nas produções ficcionais apontadas, Pai e Velho do Rio são atores de contravenção, são divergentes às virtudes paternas estabelecidas e, também por isso, incomodam ao mesmo tempo que encantam, justamente por agirem no mistério das intenções e anunciarem, por palavras ou pelo silêncio, a força libertadora de sua

transgressão. Nessas tramas, talvez a sociedade seja o grande antagonista, de modo a levar os personagens a lhes fugir, ainda que deixando amores, para seguirem o fluxo de um rio de existencialismo significativo, apurador e até mesmo epifânico.

Com traçados míticos a bordarem os heróis, Rosa e Barbosa, numa fantasia cabível no ato da imaginação e ambientalizada na realidade, compuseram semanticamente uma conjuntura perceptível, todavia, permeada pela magia das lendas que tanto fascinam nosso imaginário. A significação subjetiva, onde a subintenção pode remodelar a percepção de mundo, alterando o que os símbolos signifiquem, aponta vários caminhos para a continuidade das narrativas avaliadas e permitem ao receptor que as continue dentro ou fora de si.

Portanto, esta pesquisa, se não serviu para provar que o fantástico é possível em ações e reações cotidianas, que possa, ao menos, instigar o leitor a fazer dele uma das formas de interpretar sua própria existência e de remodelar seu modo de enxergar o invisível. O aguçamento de uma percepção diante da verossimilhança ficcional pode, em algum nível, remoldar o significado que há na existência do ser, do que é visível aos olhos e do que pode somente ser percebido pela alma – que é o lugar onde a ciência fica à porta, mas a fantasia consegue entrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. Campinas-SP: Pontes, 1991.
- BÍBLIA SAGRADA. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.
- BIGIO, Mariane. *As águas e o Rio Capibaribe*. Recife, 2013.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1985.
- BUHLER, Andréa de Moraes Costa. As margens do devaneio: uma análise do conto “A terceira margem do rio”, de João Guimarães Rosa. *Revista Graphos*, v. 8, n. 1, p. 59-62, João Pessoa, jan./jul., 2006.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 2007.
- CANÇADO, Marcia. *Manual da Semântica: noções básicas e exercício*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, A.; ROSENFELD, A.; PRADO, D. de A.; GOMES, P.E.S. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 51-80
- GALLIAN, Dante. *A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma*. São Paulo: Martin Claret, 2017.
- HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

JOÃO GUIMARÃES Rosa. *Academia Brasileira de Letras*. [s.d.]. Disponível em: João Guimarães Rosa | Academia Brasileira de Letras. Acesso em: 25 nov. 2023.

KOTHE, Flávio R. *O herói*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1987.

LAFUENTE, Luis Antonio Mopi. *Semiose: o interpretante e a inferência de Charles Sanders Peirce*. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. *Significação e Contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Florianópolis: Insular, 1999.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. *Semântica Formal: uma breve introdução*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

PINHEIRO NETO, J. E.; LOPES, V. F. A linguagem verossímil de ressignificação em sujeitos ficcionais no “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago. *Revista científico-educacional de la província Granma (Universidad de Granma)*, v. 14, n. 2, p. 24-40, 2018.

PLATÃO. *O mito da caverna*. São Paulo: Edipro, 2015.

PROENÇA, Graça. *História da Arte*. São Paulo: Ática, 2007.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. A constituição do sujeito de linguagem: entre o “eu” e o “outro”. *Revista da Faced* (Universidade Federal da Bahia), n. 09, 2005.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: ROSA, J.G. *Ficção completa*. Vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 409-13

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

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

ZIBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2009.

Outras fontes:

As águas e o Capibaribe – Cordel. *Mari Bigio*. 13 de abr. de 2021. Disponível em: As Águas e o Capibaribe – Cordel | Mari Bigio. Acesso em: 28 de nov. 2013.

BENEDITO RUY Barbosa. *UOL*. [s.d.]. Disponível em: Saiba tudo sobre Benedito Ruy Barbosa – Últimas notícias, biografia, polêmicas e mais – NaTelinha (uol.com.br). Acesso em: 25 nov. 2023.

LAS VEGAS SPHERE impressiona ao revelar áudio imersivo de ponta. *Panorama audiovisual*. 27 de jul. 2023. Disponível em: Las Vegas Sphere impressiona ao revelar áudio imersivo de ponta | Panorama Audiovisual Brasil. Acesso em: 11 de ago. 2023.

PANTANAL: Quem era o Velho do Rio na novela original? Entenda a história. *UOL. Notícias da TV*. 10 de abr. 2022. Disponível em: Pantanal: Quem era o Velho do Rio na novela original? Entenda história Notícias da TV (uol.com.br) Acesso em 30 de out. 2022.

“EU NÃO SEI PORTUGUÊS, PROFESSORA!” – UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO COM A ORALIDADE E A ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS EM SALA DE AULA

Nidiane Rodrigues de Albuquerque (FFP-UERJ)

nidiane_albuquerque@hotmail.com

José Mario Botelho (FFP-UERJ)

jomartelho@gmail.com

RESUMO

Este projeto de pesquisa visa abordar a disparidade entre a oralidade dos alunos e a escrita formal exigida nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente entre os estudantes da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Essa discrepância resulta frequentemente em dificuldades de expressão eficaz tanto na comunicação oral, quanto na escrita formal, provocando, muitas vezes, uma resistência às atividades em sala de aula, o que pode afetar a capacidade desses aprendizes de se comunicarem de forma eficiente em outros contextos sociais como o acadêmico e o profissional, por exemplo. A pesquisa justifica-se por essa necessidade urgente de transformar as práticas de ensino da língua portuguesa, aproximando a fala cotidiana da escrita formal, capacitando os alunos para se comunicarem eficazmente em todas as esferas da vida. Os fundamentos teóricos são baseados nas obras de diversos autores renomados como Bakhtin (1992), Fávero et al. (2000), Marchuschi (2001), Magda Soares (2001), Marcuschi & Dionísio (2007) e Botelho (2012), que discutem a importância da oralidade e da escrita como práticas sociais, bem como diferentes formas de letramento. A metodologia empregada é qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação. Serão realizadas intervenções didáticas em uma turma de 9º ano da escola Estadual Hilário Ribeiro, em Niterói, Rio de Janeiro, visando aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso do Mestrado Profissional em Letras (Proletras) à prática em sala de aula. As questões norteadoras são: “Como trabalhar a oralidade e a escrita para reduzir o distanciamento entre as falas dos alunos e a escrita formal?”; e “Como desenvolver uma oralidade mais próxima da norma culta?”.

Palavras-chave:

Retextualização. Ensino Fundamental. Oralidade e escrita.

ABSTRACT

This research project aims to address the disparity between students' oral speech and formal writing. It occurs in Portuguese language classes, especially among public school students in the State of Rio de Janeiro. This discrepancy often results in difficulties in effective expression in both oral and formal written communication, often causing resistance to classroom activities, which can affect the ability of these learners to communicate efficiently in other contexts. social aspects such as academic and professional, for example. The research is justified by this urgent need to transform Portuguese language teaching practices, bringing everyday speech closer to formal writing, enabling students to communicate effectively in all spheres of life. The theoretical foundations are based on works by several renowned authors such as Bakhtin (1992), Fávero et al. (2000), Marchuschi (2001), Magda Soares (2001), Marcuschi & Dionísio (2007) e Botelho (2012), who discuss the importance of orality and writing as social practices, as well as different forms of literacy. The methodology used is qualitative, with an emphasis on action research. Didactic subjects will be carried out in a 9th year class at the Hilário Ribeiro State School, in Niterói, Rio de Janeiro, to apply the knowledge acquired during the Professional Master's Degree in Literature (Proletras) to practice in the classroom. The guiding questions are: “How to work with orality and writing to reduce the gap between students' speech and formal writing?”; and “How to develop an orality closer to the educated norm?”.

Keywords:

Retextualization. Elementary School. Orality and writing.

1. *Introdução*

Não são novos os conceitos sobre oralidade e letramento dentro do campo dos estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa como língua materna. Também não é um dado novo o fato de a norma considerada padrão de ensino da língua portuguesa no contexto brasileiro ser considerada, muitas vezes pelos falantes mais jovens, um pouco antiquada, se pensarmos nas situações de comunicações cotidianas da contemporaneidade. Esse distanciamento entre a linguagem falada no cotidiano dos brasileiros e a linguagem culta, utilizada em ambientes mais formais, permite que muitos pensem que não dominam o próprio idioma, reproduzindo o discurso de que “o português é muito difícil” e que “não sabem português”, principalmente quando necessitam escrever algum tipo de texto.

Sobre a presença da escrita na sociedade, de acordo com Mascuchi (2001, p. 19), “pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou”. Conforme esclarece esse autor, a escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Estes contextos são, entre outros: o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática e atividade intelectual.

Esta pesquisa se justifica em virtude da necessidade urgente de abordar essa lacuna existente entre o ato de falar e o ato de escrever dos jovens estudantes da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, a fim de transformar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, tornando-as mais eficazes, acessíveis e significativas. De acordo com a minha experiência como docente de Língua Portuguesa, pude constatar que o distanciamento entre a fala cotidiana e a escrita formal é uma realidade que afeta a capacidade dos alunos de se expressarem de maneira eficaz dentro e fora da escola, quando os contextos são mais formais como: entrevistas de emprego, as próprias apresentações de seminário nas aulas ou quando precisam preencher formulários para inscrever-se em vagas de estágio, por exemplo. São inúmeras as situações, nas quais os alunos afirmam não saber “português direito”, e por isso faz-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas para reduzir, ou pelo menos tentar diminuir essa distância entre a maneira como falam em seus cotidianos e como devem falar e escrever em contextos mais formais que necessitem vivenciar em suas trajetórias, sejam elas acadêmicas ou profissionais.

Logo, o referido distanciamento afeta não apenas a compreensão e a produção de textos escritos, mas também a capacidade dos alunos de se expressarem oralmente de forma eficaz em diferentes situações de comunicação. A necessidade de abordar essa lacuna se torna ainda mais necessária em um mundo em que o letramento desempenha um papel central em diversas esferas da vida.

Ademais, essa pesquisa propõe uma abordagem pedagógica que coloca a produção oral e escrita dos alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem, tornando o aprendizado de Língua Portuguesa mais significativa para os aprendizes. Também se justifica pela real resistência por parte dos estudantes a ler e a escrever em sala de aula, o que torna o ofício do professor, não somente de Língua Portuguesa, cada vez mais difícil.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Para a reflexão a respeito da oralidade e da escrita como práticas sociais e das diferentes formas de letramento, buscaremos apoio teórico principalmente nas obras de Bakhtin (1997), Fávero *et al.* (2000), Marchuschi (2001), Magda Soares (2003), Marchuschi & Dionísio (2007) e Botelho (2012). Em Bakhtin (1997), a língua é vista como uma atividade de interação social, ele enfatizou a natureza dialógica da linguagem, argumentando que o significado das palavras e das expressões é moldado e compreendido através de sua interação em contextos sociais e históricos específicos.

Como professora de língua portuguesa na rede estadual de ensino, proponho esta pesquisa com intuito de relacionar as teorias estudadas ao longo do curso do Mestrado Profissional em Letras, no PROFLETRAS e as leituras realizadas para a elaboração desse texto à prática em sala de aula, através de uma proposta de intervenção didática, que visa confirmar a hipótese levantada neste projeto.

2. *Conceitos Teóricos Fundamentais*

Antes de aprofundarmo-nos nessas questões, que permeiam o ensino de Língua Portuguesa, é de extrema importância considerar a concepção de linguagem que norteia esta pesquisa; partiremos para a reflexão sobre os conceitos como alfabetização e letramentos, oralidade e escrita a partir da perspectiva de que a língua é uma atividade de interação social.

Os fundamentos teóricos primordiais desta pesquisa foram estruturados para examinar um tema que, embora já tenha sido amplamente explorado historicamente, continua a ser relevante atualmente: o distanciamento entre a linguagem oral utilizada no cotidiano dos alunos e a linguagem escrita ensinada e exigida pela escola e outros ambientes formais, especificamente através da análise de produções orais e escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na rede pública estadual.

Observa-se que, embora exista um currículo mínimo a ser seguido pelos professores e cada um os aborde de maneira distinta, com variações na ênfase dada a diferentes temas, muitas vezes sem estabelecer uma conexão coesa entre as ideias apresentadas, neste estudo nota-se que os conceitos linguísticos relacionados à oralidade ainda não são ensinados de forma isolada ou contextualizada pelos professores. O foco geralmente recai na língua escrita e nas regras da gramática normativa. Porém, é comum presenciarmos os aprendizes afirmando que não sabem escrever, mesmo em séries mais avançadas. É notável que somente o contato com as regras da língua escrita não é suficiente para promover o aprendizado dessa modalidade da língua, é necessário dar lugar às atividades que desenvolvam a oralidade juntamente com a escrita, para que os alunos possam perceber como a fala e a escrita se completam e são duas modalidades da língua, as quais precisam dominar para inserirem-se na sociedade sem a sensação de que não sabem direito o próprio idioma.

Por conseguinte, explorar-se-ão os conceitos de linguagem, linguagem falada e linguagem escrita, alfabetização e letramentos, oralidade e escrita. Cada um desses conceitos será abordado individualmente e, em seguida, serão progressivamente relacionados para formar os fundamentos teóricos propostos neste estudo.

2.1. Sobre a Linguagem

Bakhtin (1997) vem contrapor as demais concepções anteriores, defendendo a natureza social da linguagem e rejeitando a visão individualista desta. Para esse autor, a linguagem é uma atividade social complexa, enraizada nas interações entre as pessoas, isto é, a linguagem é inerentemente social e dialógica. Ele enfatiza a natureza dialógica da linguagem, argumentando que o significado das palavras e das expressões é moldado e compreendido através de sua interação em contextos sociais e históricos específicos.

Por isso, desenvolveu o conceito de “enunciação” para descrever como a linguagem é sempre situada em um contexto social e cultural, sendo produzida por sujeitos que têm intenções, perspectivas e histórias individuais. Ele argumentou que a compreensão da linguagem requer considerar não apenas as palavras em si, mas também o contexto no qual são usadas e a relação entre os interlocutores. Conforme explicita o autor:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 1999, p. 41)

Portanto, de acordo com Bakhtin, a linguagem não é apenas um sistema abstrato de signos, mas sim uma atividade social que reflete e molda as relações entre as pessoas. Seu trabalho influenciou significativamente áreas como estudos linguísticos, teoria literária, sociologia e antropologia, destacando a importância da interação social na produção e compreensão da linguagem.

Por essa razão, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua portuguesa (1998), que estabelecem os eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, partem do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais, e que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles.

Nessa perspectiva, o documento orienta que a língua é um sistema de signos específicos, com raízes na história e na sociedade, capacitando indivíduos a atribuir significados ao mundo e à comunidade. Dominá-la implica não apenas adquirir vocabulário e a habilidade de organizá-lo em expressões complexas, mas também apreender pragmaticamente seus significados culturais. Isso inclui o entendimento dos modos pelos quais as pessoas percebem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Em conformidade com essa percepção sobre a língua, Marcuschi (2001) parte do seguinte princípio para analisar as relações entre fala e escrita “de que são os usos que fundam a língua e não o contrário”. Por isso defende a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação.

2.2. Sobre Alfabetização e Letramentos

Antes de iniciarmos as reflexões sobre alfabetização e letramentos, é sempre importante citar Paulo Freire (1988), o qual observa que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1988, p. 9). Com essa afirmação, o autor revela que o mundo que se movimenta para o sujeito em seu contexto pode ser diferente do mundo da escolarização. Dessa forma, a leitura das palavras na escolarização é, normalmente, diferente da leitura da realidade que antecede a escola.

A partir dessa perspectiva, Ângela B. Kleiman (2000) diz que o letramento, definido como práticas relacionadas ao uso social da escrita, vai além das atividades de leitura e escrita, incluindo também aspectos da oralidade. Suas funções e significados variam conforme o contexto, sendo notáveis nas instituições políticas e na escola. A família letrada desempenha um papel crucial, influenciando o sucesso escolar ao integrar naturalmente a escrita nas atividades diárias. A autora destaca que, diferentemente da alfabetização alfabética, o desenvolvimento do letramento para crianças inicia-se no lar, onde a escrita é parte essencial da vida cotidiana, preparando-as para o letramento acadêmico. A escola, por sua vez, não introduz uma nova linguagem, mas enfoca novos tópicos para exercitar formas discursivas já familiares.

Desta forma, o letramento assume diversas funções e interpretações, variando conforme o contexto em que é cultivado, ou seja, dependendo da agência de letramento que o conduz. Atualmente, compreendemos, por exemplo, que as instituições políticas são agências de letramento altamente eficazes, estreitando rapidamente a distância entre a oralidade de indivíduos não alfabetizados e a oralidade letrada, especialmente em relação às suas características argumentativas. Isso significa que, mesmo sem alfabetização formal, um participante em grupos sindicais, por exemplo, incorpora em sua argumentação as características típicas da escrita, evidenciando em suas ações uma consciência da importância dessas formas de argumentação para atingir seus objetivos e influenciar os outros.

Conforme esclarece Botelho (2012), na relação entre letramento ou cultura escrita, sociedade e cultura, aspectos antropológicos do surgimento da escrita e sua subsequente evolução nas sociedades e culturas são cruciais. Não apenas porque as sociedades adotam uma outra forma de comunicação e expressão do pensamento, mas também porque a oralidade assume um novo perfil, e, sobretudo, porque se iniciam processos de mudanças sociais, cognitivas e comunicativas com o advento da escrita como mais uma modalidade de uso da língua.

Essa visão de que vivemos em uma comunidade de oralidade secundária é de extrema importância para o nosso trabalho com a escrita na escola. Outra distinção relevante para o nosso trabalho como professores de Língua Portuguesa é a que Marcuschi (2001) faz sobre os conceitos de letramento, alfabetização e escolarização. De acordo com ele, ancorado nos estudos de Street (1995), em seu livro *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da

leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos.

Conforme explica Marcuschi (2001), o letramento se distribui em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. Já escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino, que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola e não a única.

Em consonância a essa visão sobre a alfabetização, letramento e escolarização, Roxane Rojo (2000) aborda uma perspectiva socioconstrutivista do letramento na ontogênese, destacando a importância de repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso no processo de construção do letramento. A autora enfatiza o papel constitutivo da interação social na formação da linguagem letrada e nos usos e conhecimentos do objeto escrito desenvolvidos pela criança.

Ao adotar uma visão socioconstrutivista, Rojo destaca as contribuições de Lemos (1986) que enfatiza como a interação influencia e amplia os modos de funcionamento do organismo, transformando-os em linguagem e elevando-os a um nível superior de funcionamento. Isso inclui a observação do processo gradual de discretização e sistematização das diversas facetas da linguagem, bem como o papel crucial da interação nesse processo, por isso a importância da família nessa fase da criança. A autora destaca também a importância de considerar como os papéis sociais, presentes em cada fragmento de discurso, são gradualmente assumidos e organizados pela criança, resultando na emergência da possibilidade de conceber a si mesma e ao outro como sujeitos.

Rojo (2000) ressalta que pelo fato de a escrita ser uma modalidade de linguagem inquestionavelmente social e culturalmente constituída, essas afirmações de Lemos (1986) cabem, de maneira mais justa, à construção da linguagem escrita. Ela também destaca que, paradoxalmente, entretanto, quase não há trabalhos socioconstrutivistas sobre este processo de construção. Segundo ela, os pesquisadores de aquisição de linguagem oral tendem hoje a reconhecer que o processo de letramento se encontra em estreita relação com a construção social do discurso oral (sobretudo narrativo).

Por isso, é de extrema importância que a escola tenha essa visão mais ampla sobre a linguagem oral e escrita. Rojo argumenta que a visão fragmentária e decontextualizada da linguagem, aprendizagem esta que muitas vezes é adotada pela escola, pode ser responsável por uma ruptura no processo, estranhando o sujeito ao supor categorias prontas sem análise e discretização. A autora também ressalta nesse texto, a influência do ambiente familiar no desenvolvimento do letramento, ressaltando que o modo de participação da criança nas práticas discursivas orais, dependente do grau de letramento familiar, permite a construção de uma relação com a escrita como prática discursiva e objeto.

É a partir do trabalho com os diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas orais que as atividades de leitura e escrita ganham sentido. Segundo Lemos (*Apud* ROJO, 2000, p. 124), “é através dessa prática que a criança reconhecerá o ato de ler como um outro modo de falar e que o objeto-portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o outro”.

2.3. Sobre gêneros textuais

A perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso oferece uma abordagem dinâmica e contextualizada para entender como a linguagem é usada e como os textos adquirem significado em diferentes contextos sociais e culturais. Essa abordagem enfatiza a interação entre forma, conteúdo e contexto na produção e na interpretação dos enunciados, destacando a natureza social e histórica da linguagem humana.

De maneira sintética, os principais pressupostos que abrem a questão dos gêneros discursivos em Bakhtin (1997) são: **a) relação entre atividade humana e linguagem**: todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com as formas de utilização da língua. Isso significa que a linguagem é fundamentalmente ligada às práticas sociais e culturais das pessoas; **b) utilização da língua em formas de enunciados**: a utilização da língua se efetua em formas de enunciados, sejam eles orais ou escritos. Cada enunciado reflete as condições específicas e as finalidades das esferas sociais em que ocorrem; **c) reflexo das condições e finalidades nas características do enunciado**: cada enunciado reflete as condições específicas e as finalidades das esferas sociais em que ocorrem através do conteúdo, estilo (incluindo recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e construção composicional. Esses elementos se fundem para formar o todo do enunciado, que é marcado por cada especificidade de uma esfera da comunicação.

Como vimos, Bakhtin (1997) destaca a natureza dinâmica dos gêneros discursivos, enfatizando sua relação com os contextos sociais e culturais em que ocorrem. Ele os concebe como formas de expressão linguisticamente organizadas que refletem as interações sociais e as necessidades comunicativas dos falantes.

Por sua vez, Marcuschi (2008) amplia essa perspectiva ao definir os gêneros textuais como realizações concretas dos gêneros discursivos. Ele os caracteriza como tipos específicos de textos que cumprem determinadas funções comunicativas em contextos sociais específicos, reconhecíveis por meio de características linguísticas e influenciados pelos propósitos comunicativos e pelas convenções sociais e culturais.

Conforme ressalta Marcuschi (2008), embora a noção de texto e de discurso estejam interligadas, não são a mesma coisa. Enquanto o texto é uma entidade material concreta realizada em algum gênero textual específico, o discurso é aquilo que o texto produz ao se manifestar em uma instância discursiva. Ou seja, o discurso se materializa nos textos, os quais são eventos discursivos que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas em contextos institucionais, históricos, sociais e ideológicos. Essa abordagem destaca a natureza dinâmica e situada dos textos e dos

discursos, reconhecendo que os textos não existem isoladamente, mas sim como manifestações de discursos em contextos sociais e culturais específicos.

Nesse trecho, Marcuschi enfatiza que, enquanto os tipos textuais se referem a padrões linguísticos reconhecíveis, os gêneros textuais são caracterizados por uma gama mais ampla de critérios, incluindo sua função social, circulação histórica, temática, estilo e organização composicional. Essa abordagem ressalta a natureza dinâmica e contextual dos gêneros textuais, enfatizando que eles não são entidades formais estáticas, mas sim construções comunicativas que surgem e se mantêm em comunidades de prática social e em diferentes domínios discursivos. Portanto, ao considerar os gêneros textuais como formas de ação social verbalmente realizadas, essa abordagem permite uma compreensão mais completa e detalhada dos textos e das práticas discursivas em que estão inseridos. Nas palavras do autor, “os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

Marcuschi (2008), também aborda a importância do conhecimento sobre os gêneros textuais tanto para a produção quanto para a compreensão de textos. Ele menciona a ideia central presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que sugere que o trabalho com texto deve ser realizado com base nos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Além disso, Marcuschi enfatiza a diversidade de observações dos gêneros textuais, incluindo a questão da relação entre oralidade e escrita. Ele ressalta que alguns gêneros são recebidos na forma oral, apesar de terem sido produzidos originalmente na forma escrita, como é o caso das notícias em televisão ou rádio. Portanto, é necessário cautela ao fazer a distinção entre gêneros orais e escritos, pois essa distinção pode ser complexa e deve ser feita com clareza.

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros textuais são descritos como artefatos linguísticos concretos, que podem ser bastante heterogêneos e até híbridos em relação à forma e aos usos. O autor afirma que os gêneros são modelos comunicativos, servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação. Essas observações destacam a importância de compreender os gêneros textuais como parte fundamental do processo de produção e interpretação de textos em diferentes contextos comunicativos.

3. Metodologia

A abordagem desta pesquisa será qualitativa e interpretativista, no formato da pesquisa-ação ou como também podemos chamar pesquisa participante, pois pretendo aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso desse Mestrado à minha prática docente. Dada a natureza qualitativa da pesquisa, seguindo a abordagem da pesquisa-ação, a turma de 9º ano da escola Estadual Hilário Ribeiro será a unidade de análise. Todos os alunos dessa turma serão considerados informantes, uma vez que a pesquisa busca compreender as interações orais e escritas no contexto da sala de aula de Língua Portuguesa.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Nesta pesquisa, o objetivo é propor uma intervenção que leve em consideração todos os fatores citados acima e que promova transformações positivas no letramento dos participantes (que neste caso são os alunos da turma escolhida).

As etapas iniciais da pesquisa consistem em: 1) Pré-teste; 2) Etnografia; 3) Instrumento de testagem: gravação das atividades orais; 4) Aplicação do instrumento de testagem; 5) Material para análise dos dados: transcrição dos dados e 5) Análise dos dados do Pré-teste.

4. *Oralidade e escrita como práticas sociais*

Apesar de constatar que, nas situações reais de comunicação cotidianas, muitas vezes falamos mais que escrevemos, não podemos negar a importância da linguagem escrita em nossas práticas sociais. Conforme elencam Marcuschi & Hoffnagel (2007), nos dias de hoje a escrita recebe uma avaliação social muito grande e sua relevância na sociedade contemporânea é indiscutível, sendo assim, faz-se necessário entender a diferença entre as práticas de letramento e a alfabetização, atividades que permeiam o mundo da escrita.

Para isso, propõem a dupla distinção entre: (a) *oralidade e letramento* como práticas sociais e (b) *fala e escrita* como modalidades de uso, recaindo a primeira na observação da realidade sociocomunicativa e, a segunda na análise de fatos linguísticos. O objetivo dessa distinção é mostrar a necessidade de estudar as questões relacionadas à oralidade como ponto de partida para entender o funcionamento da escrita, para assim, fornecer subsídios e reflexões que permitam melhor observar e analisar a fala como um passo relevante e sistemático para o trabalho com a produção escrita.

Sobre a natureza da linguagem oral e da linguagem escrita, Botelho (2012) considera que Chafe (1987) foi quem melhor estabeleceu as diferenças entre essas duas linguagens, apresentando uma proposta de análise, a partir da qual foi possível estabelecer uma comparação.

A partir da leitura desse fragmento vemos que Chafe refuta a ideia de que a linguagem escrita é apenas uma reprodução da linguagem oral, baseando-se em estudos que investigam as razões cognitivas e sociais por trás das diferenças entre essas modalidades linguísticas. Como mostra Botelho (2012), Chafe analisa quatro tipos de produções discursivas para identificar as distinções entre a fala e a escrita: conversação e conferência (produções discursivas da oralidade), a carta e o artigo acadêmico (produções discursivas da escrita). Para demonstrar as propriedades da linguagem falada e escrita, ele lança mão dos seguintes parâmetros na análise dessas produções discursivas: variedade de vocabulário, nível de vocabulário, construção de orações, construções de frases e envolvimento e distanciamento.

Botelho (2012), ao analisar os estudos de Chafe, conclui que a elaboração essencialmente rápida que impõe o processo da fala produz um vocabulário menos variado, e isso independe do tipo de fala em referência. Sendo assim, a variedade

lexical do repertório de um dado usuário depende das circunstâncias, às quais ele se submete durante a produção discursiva.

Quanto ao nível de vocabulário, Botelho considera que é possível observar nos dados coletados por Chafe uma distribuição em que há um contínuo entre a conversação, num extremo, e o artigo acadêmico, no outro. As conferências e cartas se cruzam e entre elas há pouquíssima diferença. Segundo Botelho, é possível perceber também que a diferença entre essas duas modalidades (uma da oralidade e outra da escrita, respectivamente) é menor do que a diferença existente entre as duas variedades da fala e entre as duas variedades da escrita. Tal constatação confirma que, embora os léxicos de cada modalidade sejam característicos, palavras mais ou menos formais ou coloquiais podem ser empregados pelo falante e pelo escritor quando lhes forem convenientes e de acordo com as condições de produção discursiva.

Sobre a construção de oração e a construção de frase, o autor ressalta que a maior diferença entre a fala e a escrita, no que se refere à construção de oração, é o tamanho das unidades de entonação. Conforme esclarece Botelho (2012), na escrita as unidades são maiores que na fala; também é comum encontrar nas orações do texto escrito os seguintes artifícios: estruturas preposicionadas, nominalizações, adjetivos atributivos e substantivos.

Em relação à construção da frase, o autor conclui que a maior evidência da diferença da escrita está no fato de uma grande quantidade de frases da conversação ser construída por apenas uma ou duas orações. O que raramente acontece em um artigo acadêmico, por exemplo, “é como se os escritores tivessem intuitivamente o conceito do tamanho normal da frase que os falantes não têm” (BOTELHO, 2012).

Quanto ao envolvimento e distanciamento, Botelho destaca como principais propriedades de cada modalidade a rapidez e a facilidade de esvaescimento da fala, como opostos à cautela e a editabilidade da escrita. O relacionamento entre o emissor e receptor também é uma importante diferença entre a fala e a escrita.

Para Botelho, essas diferenças entre a linguagem oral e escrita advindas principalmente dos processos de produção, deixam de ser sentidas, se seus produtos são dispostos em um contínuo tipológico, em cujas extremidades se colocam, de um lado, a conversação (como produção prototípica da fala), e do outro, o artigo acadêmico (como produção prototípica da escrita), conforme veremos no quadro mais abaixo.

Outra contribuição importantíssima para esta pesquisa, de publicação anterior à obra citada acima, é a obra de Fávero *et al.* (2000), cujo objetivo principal é apresentar ao estudioso brasileiro as principais questões da oralidade e da escrita, oferecendo-lhe o conhecimento atual sobre o assunto e sua aplicabilidade em sala de aula. Nesta obra, as autoras buscam a valorização do educando, tomando como base, para análise, discussão e descoberta, o texto construído pelo próprio aluno, fazendo dele um participante da atividade educacional e não um mero receptor do conhecimento.

Também serão utilizadas as contribuições de Marcuschi (2001), que apresenta uma visão sistemática das relações entre fala e escrita e constrói um modelo ope-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

racional com atividades de retextualização, para o tratamento das estratégias realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. O princípio geral subjacente a essa obra do autor é a visão não dicotômica das relações entre oralidade e escrita. Para defender essa ideia, Marcuschi mostra que a relação entre a oralidade e a escrita se dá num contínuo fundado nos próprios gêneros textuais em que se manifesta o uso da língua no dia a dia. Com esta tese central, ele pretende superar os preconceitos sobre a oralidade e propõe uma nova visão do trabalho com a fala e a escrita em sala de aula.

Em seu texto “Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita”, Marcuschi & Dionisio (2007) destacam que, em nosso cotidiano, falamos mais do que escrevemos, porém o trabalho com a língua em sala de aula se dá na maior parte do tempo com a modalidade escrita.

Marcuschi e Dionisio (2007) destacam como a habilidade comunicativa oral é estabelecida antes mesmo do ingresso na escola, influenciando significativamente o desenvolvimento da escrita, especialmente durante os estágios iniciais da alfabetização. A fala é reconhecida por sua capacidade única de organizar, desenvolver e manter atividades discursivas, o que ressalta sua importância como base para a aquisição e o domínio da linguagem escrita. Essa conexão entre oralidade e escrita sublinha a relevância de uma abordagem integrada das duas modalidades na prática educacional, reconhecendo a complementaridade e interação entre ambas no processo de desenvolvimento linguístico e comunicativo dos alunos.

Sobre essa perspectiva, é possível entender um pouco mais sobre as relações sistemáticas entre oralidade e escrita e suas influências mútuas, sabendo-se que fala e escrita são realizações do mesmo sistema linguístico de base, mas com representações históricas próprias. Desta forma, conforme ressaltam os autores, o trabalho com ambas as modalidades deve dar-se na visão dos gêneros e da produção textual discursiva, e não na relação das formas soltas e descontextualizadas, lembrando sempre que não se deve desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita, já que ambas têm um papel importante na sociedade e não competem entre si.

Em conformidade a essa visão sobre o trabalho com a oralidade e escrita na escola, Botelho (2012) esclarece que, num passado recente, defendia-se a ideia de que a linguagem oral e a linguagem escrita eram distintas. Essa perspectiva fundamentava-se na comparação entre elas, utilizando como referência duas produções que se opõem completamente: a conversação (como referente da oralidade) e uma dissertação formal (como referente da escrita).

Segundo esse autor, inicialmente, algumas diferenças pareciam resultar do fato de a linguagem ter sido gerada na forma oral ou escrita. No entanto, outros elementos no uso da linguagem influenciam na distinção entre ambas, incluindo o nível de desenvolvimento linguístico de cada usuário, o que revela seu grau de letramento.

De acordo com Botelho (2012), ao examinar essas duas modalidades em um contínuo tipológico – à semelhança do que fez Marcuschi (2001) –, com a escrita formal em uma extremidade e a fala espontânea na outra, perceberíamos mais semelhanças do que diferenças entre elas. Isso ocorre porque existem tipos de linguagem

falada que se aproximam da linguagem escrita, assim como há formas de linguagem escrita que se aproximam da fala. Também, há tipos orais que se distanciam muito de seu protótipo da fala, assim como há tipos da escrita, que se distanciam, sobremaneira, de seu protótipo da escrita. Por isso, o propósito de sua obra foi evidenciar a influência recíproca entre a oralidade e a escrita, sob a perspectiva do letramento.

Visto que, ambas são modalidades discursivas de um mesmo sistema linguístico e, apesar de suas características particulares, apresentam mais semelhanças do que diferenças, se o escopo da comparação entre tais modalidades for cada ponto de convergência de um contínuo tipológico, no qual, em cada extremidade do referido contínuo, se coloquem o protótipo da fala – conversações – e o protótipo da escrita – textos acadêmicos. Como é exemplificado no quadro abaixo.

Figura 1: Contínuo Tipológico.



Gráfico 1. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita. (Cf. MARCUSCHI, 2001, p. 43)

Conforme observa o autor do quadro acima, o *continuum* dos gêneros textuais estabelece distinções e conexões entre os textos de cada modalidade (oral e escrita), levando em consideração as estratégias de formulação que determinam as características variáveis das estruturas textual-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, entre outros. Essas variações ocorrem ao longo desse *continuum*, resultando em semelhanças e diferenças notáveis.

Ao comparar, por exemplo, uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, é possível observar menos diferenças do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito. Por outro lado, uma conferência universitária preparada com cuidado apresentará maior semelhança com textos escritos do que com uma conversação espontânea (MARCUSCHI, 2001, p. 42).

5. *A proposta de intervenção: atividades de retextualização*

Esta proposta de intervenção baseia-se no pressuposto de que o aprendizado efetivo ocorre quando os alunos praticam e demonstram seu conhecimento, transformando-o em próprio. Para isso, serão utilizadas algumas atividades de retextualização, conforme sugere Marcuschi (2001) para promover essa integração entre as práticas sociais de oralidade e escrita. Conforme destaca Marcuschi, a retextualização está ligada às interações humanas, transformando uma fala em outra. Por isso, para realizar a retextualização, os alunos precisam entender o papel social dos gêneros textuais.

Sendo assim, a primeira atividade de retextualização ocorrerá com o trabalho de um gênero textual literário. Da seguinte forma: os alunos farão a leitura do livro literário “Loba”, das autoras Roberta Malta e Paula Schiavon. Cada página da obra será projetada em uma tela para que todos possam ler ao mesmo tempo.

Durante a leitura e observação das ilustrações, eles serão estimulados a fazer comentários orais sobre os textos verbais e não verbais de cada página, interpretando cores, expressões e cenários. Logo após os a leitura e comentários sobre a obra, eles irão escrever narrativas baseadas nas impressões das imagens, explorando os personagens, eventos e emoções transmitidas pelo livro.

O intuito dessa atividade é destacar a importância da linguagem literária e como ela se combina com as imagens para transmitir significado. Após a produção escrita, eles irão compartilhar as narrativas e discutir as diferentes interpretações das imagens. E refletir sobre como a combinação de texto e imagem enriquece a experiência de leitura.

Já a segunda atividade de retextualização se iniciará com a leitura de um artigo sobre a inteligência artificial e seus impactos na sociedade contemporânea. Após a leitura, o professor dará início a um debate regrado sobre os pontos positivos e negativos da inserção da inteligência artificial em nosso cotidiano. Antes do debate o professor transmitirá as regras dessa prática de oralidade e, durante a atividade, o professor fará as intervenções necessárias, mostrando deve funcionar a argumentação nesse gênero textual para que os alunos possam observar e refletir sobre a maneira como se expressam em suas falas.

A 3ª retextualização será uma produção escrita de um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema do debate feito na aula anterior. A intenção dessas duas últimas atividades é, além de apresentar os gêneros textuais como o artigo acadêmico-científico e o debate regrado, mostrando suas relações com o tipo textual dissertativo-argumentativo, também fazer com que eles possam comparar a maneira como se expressam na oralidade e na escrita, e assim possam entender como essas duas práticas sociais se completam. E como é importante praticá-las para que se sintam fluentes nas duas modalidades da sua língua materna, a língua portuguesa.

6. Considerações finais

Este artigo discutiu a importância de entender a oralidade e a escrita como práticas sociais, destacando a relação entre fala e escrita como modalidades distintas de uso da língua, sem supervalorizar a escrita em detrimento da fala. Para isso, alguns conceitos fundamentais do campo dos estudos da linguagem foram mencionados e levados em consideração no planejamento da proposta de intervenção em sala de aula de Língua Portuguesa.

Essa proposta de intervenção apresentada, baseia-se nas sugestões de Marcuschi (2001) de trabalhar com atividades de retextualização, com a intenção de integrar oralidade e escrita no processo educacional. Conforme ressaltam os autores referidos ao longo do texto, o trabalho com a fala e escrita deve ser integrado, reconhecendo a complementaridade dessas modalidades, abordando os diferentes letramentos e preparando os alunos para os desafios comunicativos da sociedade contemporânea.

Espera-se que a hipótese levantada seja confirmada ao final desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiá: Paco, 2012.
- DIONISIO, Angela Paiva et al. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010 (Série Estratégias de ensino)
- FÁVERO, Leonor Lopes et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões de Nossa ÉPOCA; V. 13)
- GAGNÈ, Gilles. A norma e o ensino da língua materna. In: _____. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *D.E.L.T.A.*, 30.2, p. 257-88, 2014.
- HAGUETTE, Tereza Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis. Vozes, 2013.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MAGALHÃES, T. Por uma pedagogia do oral. *SIGNUM: Estud. Ling.*, n. 11/2, p. 137-53, Londrina, dez. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____; _____. *Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____; HOFFNAGEL, Judith. *A escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____. *Gêneros textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas*. São Paulo: Cortez, 2008.

ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita: A tecnologia da palavra*. Trad. de Enid Abreu Dbránsky. Campinas: Papirus, 1998. Título original: “*Orality and literacy: The technologizing of the word*”, 1982.

ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ____; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. 264p.

SIGNORINI, Inês (Org.). *[Re]descutir texto, gênero e discurso*. São Paulo, 2008. (Investigações sobre Língua[gem] 2)

_____. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HOMENAGEM OU INFLUÊNCIA? UMA ANÁLISE DOS AXIOTOPÔNIMOS NO BAIRRO DA LIBERDADE/SALVADOR

Marilyn Fernandes da Cruz (UNEB)
marilyndacruz2020@gmail.com

RESUMO

Sabendo-se que língua e cultura estão intrinsecamente conectadas e constituem o caráter identitário de um povo, e entendendo a relevância dada aos registros dessa identidade, o presente trabalho tem por objetivo estudar os topônimos referentes aos logradouros do bairro soteropolitano da Liberdade, espaço de grande significação para a história da Bahia. A fim de um melhor aprofundamento das questões que circundam os nomes desses locais, delimitou-se como objetos apenas os topônimos cuja classificação se enquadra nas categorias dos Axiotopônimos, uma das 27 taxonomias propostas por Dick (1990). A investigação toponímica se deu mediante etapas, a saber: levantamento dos topônimos dos logradouros do bairro da Liberdade; localização e contextualização do topônimo; descrição da estrutura morfológica do topônimo; estudo etimológico dos topônimos; classificação taxonômica de cada topônimo; inserção dos topônimos em fichas; adição de dados enciclopédicos (quando possível). Ao todo, foram localizados 40 axiotopônimos. O referencial teórico que serviu como suporte desta pesquisa foi constituído por Dick (1990; 1992; 2004), Abbade (2008; 2016), Seabra (2006; 2015; 2022).

Palavras-chave:

Axiotopônimo. Toponímia. Bairro da Liberdade.

RESUMEN

Sabiendo que lengua y cultura están intrinsecamente conectadas y constituyen el carácter identitario de un pueblo, y entendiendo la relevancia otorgada a los registros de esa identidad, el presente trabajo tiene como objetivo estudiar los topónimos referentes a lugares públicos en el Bairro da Liberdade, Salvador, un espacio de gran significado para la historia de Bahía. Para comprender mejor las cuestiones que rodean los nombres de estos lugares, solo se definieron como objetos los topónimos cuya clasificación cae dentro de las categorías de Axiotopónimos, una de las 27 taxonomías propuestas por Dick (1990). La investigación toponímica se desarrolló por etapas, a saber: levantamiento de los topónimos de lugares públicos del Bairro da Liberdade; ubicación y contextualización del topónimo; descripción de la estructura morfológica del topónimo; estudio etimológico de topónimos; clasificación taxonómica de cada topónimo; inserción de topónimos en tarjetas (fichas); adición de datos enciclopédicos (cuando sea posible). En total se localizaron 40 axiotopónimos. El marco teórico que sirvió de sustento a esta investigación estuvo constituído por Dick (1990; 1992; 2004), Abbade (2008; 2016), Seabra (2006; 2015; 2022).

Palabras-clave:

Axiotopónimo. Toponimia. Bairro da Liberdade.

1. Considerações iniciais

A língua integra o homem na sociedade, permitindo-o ter acesso desta; passando a construir sua(s) identidade(s). Matoso Câmara Jr. (1955) afirma que a língua pode ser concebida como um elemento integrante, cuja finalidade é a comunicação social. Para ele, (1955, p. 53) “(...) a língua depende de toda [sic] a cultura, pois tem de expressá-la a cada momento; é um resultado de uma cultura global”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Podendo ser traduzida pela reunião dos saberes, artes, crenças, valores, práticas, modos e costumes peculiares de determinada comunidade, portanto, coletiva, a cultura é vislumbrada fator distintivo e, como tal, identitária. É importante ressaltar a existência de diversos conceitos de cultura, língua e sociedade, adaptados para atender às demandas das áreas que deles se apropriam. A respeito de cultura, por exemplo, Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês, declara que:

A cultura, que é característica da sociedade humana, é organizada/ organizadora via o veículo cognitivo que é a linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das aptidões aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade. Assim, se manifestam ‘representações coletivas’, ‘imaginário colectivo’. [...] (MORIN *apud* FURTADO *et al.*, 2006, p. 93)

A partir do momento em que tomou conhecimento do espaço ao seu redor, o homem sentiu necessidade de nomear todas as coisas. Pessoas, animais, lugares e objetos passaram a ser devidamente batizados, de modo a ganhar “identidade”, sendo reconhecidos por suas semelhanças ou diferenças. Assim, pode-se admitir que o ato de nomear tenha propiciado o estudo dos nomes, dando início a uma atividade praticada desde o século II a.C., com o gramático grego Dionísio de Trácia. Para Abbade,

Pode-se concluir que o homem só existe histórico e socialmente quando houver linguagem para expressar essa história social. A linguagem faz parte da sua história. Essa linguagem é expressa por palavras e essas palavras irão constituir o sistema lexical de uma língua e, conseqüentemente, de um povo. Assim, estudar o léxico de uma língua, é estudar também a história do povo que a fala. (ABBADE, 2008, p. 716)

Nesse contexto, o léxico (conjunto de vocábulos existentes em uma determinada língua) é apontado como patrimônio cultural, “(...) arquivo que armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade, refletindo percepções e experiências multisseculares de um povo, podendo, por isso, ser considerado testemunho de uma época, *mots-témoins*” (SEABRA, 2015, p. 73).

Dentre as disciplinas destinadas aos estudos linguísticos, a Lexicologia é a responsável pela investigação do léxico sob diferentes perspectivas e em relação aos demais sistemas como a Pragmática, a Semântica, a Fonética e a Morfologia.

Um dos ramos da Lexicologia, a Onomástica, tem por objetivo o estudo dos nomes próprios e está dividida em duas subáreas: a Antroponímia (do grego *ἄνθρωπος*, ‘homem’, e *ὄνομα*, ‘nome’), voltada aos nomes individuais de pessoas, seus sobrenomes e apelidos; e a Toponímia (do grego *τόπος*, ‘lugar’ e *ὄνομα*, ‘nome’), que examina os nomes de lugares e acidentes geográficos físicos (morros, rios, veredas, lagos) e humanos (vilas, cidades, povoados, bairros).

Segundo Dick (1990), os topônimos configuram elementos comunicativos importantes, “testemunhos históricos” da vida de uma comunidade, detentores de um valor que ultrapassa o próprio ato denominativo.

Partindo dessas premissas, este trabalho tem por objetivo geral investigar os nomes próprios referentes aos logradouros do bairro da Liberdade, resgatando, mediante investigação bibliográfica, os fatores linguísticos, históricos e sociais favoráveis à motivação toponímica. Nesse sentido, optou-se por enfatizar os topônimos

enquadrados na categoria denominada axiotopônimo, conforme proposta taxonômica estabelecida por Dick (1990).

De forma mais específica, acredita-se que o estudo dos topônimos das ruas do bairro da Liberdade ajudará a revelar, por intermédio dos nomes próprios, alguns costumes, crenças, valores, práticas sociais e culturais dos diferentes agrupamentos humanos ali descritos, contribuindo para que a sociedade como um todo, sobretudo moradores e admiradores desse bairro, tenham acesso a essas informações e curiosidades.

2. *Origem e formação do bairro da Liberdade*

Acredita-se que a Liberdade teve suas origens ainda no século XVIII, a partir de uma trilha denominada Estrada das Boiadas (ou Estrada dos Bois), via utilizada para o transporte de gado vindo do sertão para o abastecimento da população e que ligava, por terra, Salvador ao resto da Bahia. Inicialmente, a localidade foi denominada Caminho do Sertão ou do Interior, justamente por conectar Salvador às cidades do Recôncavo Baiano através de um caminho ladeado por roças e chácaras, iniciadas na região da Lapinha (Cf. LEITE, 2012).

Ademais, ainda nessa época, teve início o processo de povoamento e a área tornou-se sede de diversos quilombos precedentes à abolição da escravatura no Brasil, os quais vieram a se tornar pequenos núcleos habitacionais, conforme pontua Ramos (2007). Tempos depois, a região foi inscrita na história do país devido à sua participação no chamado Eixo da Independência. Segundo consta, no dia 2 de julho de 1823, as tropas militares que combateram pela independência da Bahia marcharam vitoriosas pela Estrada das Boiadas que, desde então, passou a ser nomeada Estrada da Liberdade.

No dia 3 de março de 1918, a primeira instituição de ensino é instalada no território: o Abrigo dos Filhos do Povo. A ideia da construção de uma escola foi dada por Raymundo Luiz dos Santos Frexeiras, morador da Estrada das Boiadas desde 1913. O terreno foi uma doação de Bernardo Martins Catharino, principal acionista da Companhia União Fabril da Bahia – empresa na qual Frexeiras era funcionário –, e que também deu apoio financeiro ao projeto. O nome foi pensado a partir da proposta de criação de um ambiente destinado ao acolhimento de crianças de ambos os sexos, sobretudo aquelas em “situação de desamparo ou extrema pobreza”. Após uma assembleia com alguns moradores e a arrecadação de fundos, a obra da escola teve início e, em 23 de junho de 1918, ocorreu a inauguração das instalações (Cf. PACIÊNCIA, 2017).

O Colégio Estadual Duque de Caxias, a maior escola pública da localidade, situado na Estrada da Liberdade, foi fundado em 24 de janeiro de 1951, e seu nome é uma homenagem ao seu patrono, figura militar de relevância na História do Brasil, Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias.

Segundo Ramos (2007), em meados dos anos 1920, mais precisamente a partir de 1925, os habitantes locais passaram a reivindicar dos órgãos públicos melho-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

as de infraestrutura, solicitando a instalação de água, energia elétrica e sistema de transporte, que à época consistia em bondes. Até então, a região ainda não era reconhecida como bairro, o que só veio acontecer na década de 1940, quando sucedida a expulsão de moradores das áreas centrais de Salvador e a chegada de diversas famílias advindas da zona rural.

Esse movimento migratório por pessoas de baixo poder aquisitivo ocasionou a ocupação da região mediante invasões, como a invasão do Corta-Braço, a primeira de Salvador, ocorrida em 1946, onde hoje se encontra o bairro Pero Vaz. A situação gerou frustração nos mais antigos proprietários de terras locais, que pretendiam a expansão do território através da venda de loteamentos regulares. Dada a proximidade com o centro comercial e financeiro de Salvador, a localidade costumava atrair novos moradores e investidores imobiliários, conforme aponta Leite (2012).

Atualmente, o bairro da Liberdade é um dos mais populosos da capital baiana, contando com um significativo centro comercial e serviços que visam atender à grande demanda da população, como é o caso da Feira do Japão, que é referência de feira livre na cidade de Salvador e existe há mais de 100 anos na capital baiana. O local atrai centenas de pessoas de domingo a domingo, porém, é aos sábados que o movimento maior acontece, e os feirantes, que em sua maioria depende única e exclusivamente dessa renda, veem a oportunidade de aumentar o seu rendimento mensal neste dia da semana. O comércio do bairro é ainda alimentado pela presença de um shopping center, o Shopping Liberdade, localizado na Estrada da Liberdade.

Além disso, o bairro tornou-se bastante requisitado como atração turística devido às raízes da cultura negra ali mantidas, sendo o berço de um dos mais famosos e tradicionais blocos de carnaval de Salvador, o Ilê Aiyê, com sede no Curuzu. O Ilê Aiyê (do Iorubá: Mundo Negro, Casa de Negro, Casa da Terra) é o primeiro bloco afro do Brasil, fundado no bairro da Liberdade em 1º de novembro de 1974. A sua missão é protestar contra o racismo e, ao mesmo tempo, difundir e enaltecer a cultura africana através da música, da dança, do vestuário e da arte como um todo. Desta forma, o bloco, que também é chamado de “o mais belo dos belos”, se consolidou no cenário mundial como símbolo de expressão cultural e identitária da população negra, que ainda é muito marginalizada e segregada no Brasil.

3. *Toponímia: registro lexical da memória de um povo*

A Toponímia é uma disciplina de natureza interdisciplinar, compreendendo diversas áreas do conhecimento como a linguística, a geografia e a história. Seu objeto de estudo é o topônimo ou signo toponímico; segundo Dick (1982), o topônimo é um signo linguístico como qualquer outro, diferenciado, contudo, “(...) pela função específica de identificação dos lugares” (DICK, 1982, p. 75). Detém em si, além de um caráter denominativo, uma perspectiva referencial. Seu uso, conforme Seabra, é regido pela “aplicação que o falante faz sobre a capacidade do ouvinte de identificar o referente com base nas propriedades locativas a ele atribuídas através da descrição” (SEABRA, 2006, p. 1956). Sobre a relação da pesquisa onomástica com outros domínios, diz Ramos e Bastos (2010):

A despeito dessas relações, na prática, a pesquisa se desenvolve em três perspectivas (histórica, geográfica e linguística), situadas em dimensões epistemológicas próprias e usuárias de aparatos metodológicos distintos, porém altamente interrelacionadas [sic], interdependentes e condicionadas por limitações que lhes são inerentes e com as quais os estudiosos são obrigados a lidar. Quanto a isto, na prática, não há soluções absolutas. (RAMOS; BASTOS, 2010, p. 87)

O batismo de um determinado espaço, seja ele qual for, está diretamente associado ao homem e, conseqüentemente, traz as marcas da relação deste com o ambiente que o cerca e com a sociedade em que se insere. Logo, os topônimos derivam das suas convicções ideológicas, suas visões de mundo, seus sentimentos. Os fatores motivadores da eleição nominativa podem ser internos (relacionados com aspectos físicos do local: cor, formato, posição) ou externos (relacionados a razões sentimentais ou ideológicas). É consenso afirmar que, na maioria dos casos, a escolha toponímica é realizada por um indivíduo ou grupo que detém poderes econômicos, políticos e sociais no território.

No que concerne à sua composição, o sintagma toponímico é formado por duas unidades: o termo genérico e o termo específico. O termo genérico diz respeito ao acidente geográfico que está sendo nomeado, enquanto o termo específico é o topônimo de fato, o nome que identifica o local, que o singulariza: no exemplo rio Negro, rio é o termo genérico e Negro, o específico.

Ainda sobre a estrutura, é possível classificar os topônimos em simples, composto e híbrido. O topônimo simples é aquele formado por um único morfema lexical; o composto, o que apresenta mais de um elemento formador; e o híbrido, quando formado por elementos advindos de diferentes línguas.

Considerando os estudos lexicais como instrumento de resgate memorialístico de um povo, é possível compreender a relevância da presente proposta, pois, ao investigar os fatores motivadores dos topônimos (axiotopônimos) das ruas da Liberdade, muito da história de seus moradores será resgatada e preservada.

4. Procedimentos metodológicos

O desenvolvimento desse trabalho foi pautado sob os princípios da pesquisa bibliográfica a respeito dos conceitos relacionados à Lexicologia, Toponímia, Cultura e Identidade, visando a obtenção do instrumental teórico e metodológico para proceder à coleta dos dados e, conseqüente, a constituição do *corpus* a ser analisado.

Primeiramente, foram realizadas leituras diversas relacionadas às discussões acerca dos temas supracitados; todos os textos foram devidamente selecionados e fichados. Em seguida, deu-se início à listagem dos nomes das ruas que compõem o referido bairro, pesquisados em fontes diversas como: mapas, livros, documentos oficiais, sites. Posteriormente à coleta dos dados, os mesmos foram organizados em fichas lexicográfico-toponímicas baseadas no modelo proposto por Dick (2004), conforme as 27 taxonomias também idealizadas pela estudiosa (Cf. DICK, 1990).

As taxonomias são classificadas em física e antropocultural. De natureza física, contemplam os nomes que se referem a elementos da natureza, dentre os quais se

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

encontram acidentes hidrográficos, animais, minerais, vegetais, cores, etc. Já as taxonomias de natureza antropocultural dizem respeito ao que está relacionado ao homem, como religião, nomes de pessoas, grupos étnicos, profissões, entre outros.


A taxonomia que irá ser estudada nesta pesquisa, como já dito, está no campo dos Axiotopônimos, os quais são de natureza antropocultural e estão relacionados aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios individuais.


Dessa forma, a investigação toponímica se deu mediante as respectivas etapas: a) Levantamento dos topônimos das ruas do bairro da Liberdade; b) Localização e contextualização do topônimo; c) Descrição da estrutura morfológica do topônimo; d) Estudo etimológico dos topônimos; e) Classificação taxonômica de cada topônimo; f) Inserção dos topônimos em fichas; g) Adição de dados enciclopédicos (quando possível). Quanto ao modelo da ficha lexicográfico-toponímica, seguiremos o utilizado no Atlas Toponímico da Bahia (ATOBAH), com as adaptações necessárias a essa pesquisa, como é possível visualizar na próxima seção.

5. As fichas lexicográfico-toponímicas

Nesta seção, são apresentadas três fichas toponímicas de Axiotopônimos, do bairro da Liberdade, de um total de 26 encontradas durante a pesquisa.

Tabela 1: Ficha de Axiotopônimo – Coronel Tupy Caldas.

TOPÔNIMO:	Coronel Tupy Caldas	
TAXONOMIA:	Axiotopônimo	
ACIDENTE:	Humano – Avenida/Rua/Travessa	
ORIGEM:	<p>Portuguesa.</p> <p>CORONEL – Do francês <i>Colonel</i>. s. m. Hierarquia militar; Oficial que detém o posto de coronel; Designação comum a coronel e tenente-coronel; Chefe político, em geral proprietário de terras, do interior do País.</p> <p>TUPY, c. <i>Tu-upí</i>, o pai supremo, o primitivo, o progenitor. Esta interação corresponde à grafia francesa, <i>tououpí</i>, que se encontra como radical do nome <i>tououpinambault</i>, segundo Jean de Léry que Ferdinand Denis reconhece ser de uma exatidão admirável. Varnhagem interpretou <i>tupí</i> ou <i>typí</i> como exprimindo-os da primeira geração. Simão de Vasconcelos interpretou <i>tupí</i> como sinônimo de <i>tupã</i>, pois <i>tupí</i> quer dizer o pai supremo, e traduziu <i>tupinambá</i> como povo de Deus. Cumpre, entretanto, notar que alguns viajantes e escritores do século XVI escreveram também – <i>tupim</i> ou <i>tupin</i>, que quer dizer, tio, o irmão do pai. (SAMPAIO, 1987).</p> <p>Sobrenome, primitivamente alcunha. Ver Tupis. TUPIS. Typi (cabeça de geração) ou ty-pi (raiz mãe). NASCENTES, 1952).</p>	<p>Coronel Tupy Caldas</p> <p>Fonte: https://bit.ly/3AvLAPK</p>


	CALDAS , topônimo. Muito frequente, em Portugal como na Galiza e no Brasil. Do s.f. pl. <i>caldas</i> , “águas termais”. (FERREIRA, 1986, p. 481)		
ESTRUTURA MORFOLÓGICA:	Elemento específico composto.		
HISTÓRICO:	n/e		
INFORMAÇÕES ADICIONAIS:	<p>“Nas fileiras do exército, os claros tinham sido também numerosos. Contaram-se, infelizmente, 467 baixas, entre as quaes a do tenente-coronel Antonio Tupy Ferreira Caldas, a do major João José Moreira de Queiroz, a do major Henrique Severiano da Silva e a do capitão Antonio Manoel de Aguiar e Silva. Todos estes bravos officiaes morreram, cumprindo com dedicação e lealdade o seu dever.”</p> <p>Disponível em: https://pt.wikisource.org/wiki/P%C3%A1gina:A_campanha_de_Canudos.pdf/127</p>		
CONTEXTOS DE OCORRÊNCIAS ORAIS:	n/e		
ABONAÇÃO:	<p>“Um homem, ainda não identificado, morreu depois de ser baleado na cabeça e no tórax, no início da tarde deste sábado (3), no bairro da Liberdade, em Salvador. Segundo a Central de Polícia, o crime aconteceu na Rua Coronel Tupy Caldas e a vítima foi socorrida para o Hospital Ernesto Simões, mas não resistiu aos ferimentos”.</p> <p>Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/homem-morre-depois-de-ser-baleado-na-cabeca-na-liberdade/</p>		
LINK GOOGLE MAPS:	<p>Avenida: https://goo.gl/maps/QShykG3xVMErEFDt6</p> <p>Rua: https://goo.gl/maps/ZsThvNz8J41RfJBp6</p> <p>Travessa: https://goo.gl/maps/j5ynfAduypm2dtUC6</p>	PLACA:	 <p>Rua Coronel Tupy Caldas</p>

Fonte: Dick (2004), com adaptações da autora deste trabalho.

Tabela 2: Ficha de Axiotopônimo – Doutor Raimundo Mesquita.


TOPÔNIMO:	Doutor Raimundo Mesquita	
TAXONOMIA:	Axiotopônimo	
ACIDENTE:	Avenida/Rua/Travessa	
ORIGEM:	<p>Portuguesa.</p> <p>DOUTOR- s.m. 1. Do latim <i>doctor,ōris</i> ‘mestre, preceptor, o que ensina’. aquele que, numa universidade, foi promovido ao mais alto grau depois de haver defendido tese em alguma disciplina literária, artística ou científica. 2. homem muito instruído em qualquer ramo. HOUAISS (2009).</p>	Foto não encontrada

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

	<p>RAIMUNDO, m. Do francês <i>Raimond</i>, <i>Raymond</i>, com as variantes <i>Reymond</i>, <i>Rémond</i>, por sua vez de origem germânica, de <i>Ragin-mund</i>, composto de <i>ragin</i>, “conselho”, e <i>mund</i>, “proteção”.</p> <p>MESQUITA, Do s.f. <i>mesquita</i>. Embora em alguns casos se trate do sobrenome tornado topônimo, não há dúvidas que outros revelam memória de antropônimo, existência local de templos dos Muçulmanos. (NASCENTES, 1952).</p>		
ESTRUTURA MORFOLÓGICA:	Elemento específico composto.		
HISTÓRICO:	n/e		
INFORMAÇÕES ADICIONAIS:	n/e		
CONTEXTOS DE OCORRÊNCIAS ORAIS:	n/e		
ABONAÇÃO:	<p>“Um incêndio atingiu um poste no bairro da Liberdade, em Salvador. O caso ocorreu na Rua Doutor Raimundo Mesquita, na noite de segunda-feira (11) e ninguém ficou ferido”. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/10/12/incendio-atinge-poste-no-bairro-da-liberdade-em-salvador.ghtml</p>		
LINK GOOGLE MAPS:	<p>Avenida: n/e</p> <p>Rua: https://goo.gl/maps/1dTH1NVgeAVTuBv37</p> <p>Travessa: https://goo.gl/maps/wPvhZXs3V2JwX7tu6</p>	PLACA:	 <p>Rua Doutor Raimundo Mesquita</p>

Fonte: Dick (2004), com adaptações da autora deste trabalho.

Tabela 3: Ficha de Axiotopônimo – Princesa Isabel.

TOPÔNIMO:	Princesa Isabel		
TAXONOMIA:	Axiotopônimo		
ACIDENTE:	Rua		
ORIGEM:	<p>Portuguesa.</p> <p>PRINCESA <i>pryncesa</i> XV Do castelhano <i>princesa</i>, derivando do francês <i>princesse</i>. CUNHA (2010). Mulher do príncipe. Soberana de principado. Filha de rei. FERREIRA (1986).</p> <p>ISABEL, s.f. Do antropônimo francês <i>Isabel</i> (hoje <i>Isabelle</i>, <i>Isabele</i>). <i>Isabel</i> vulgarizou-se e daí passa a vários idiomas, como o espanhol e o português a este talvez por aquele. A vulgarização deste nome entre nós fez-se por via eclesiástica, graças à rainha Santa <i>Isabel</i> (1271-1336), mulher de D. Dinis (festa a 8-</p>		<p>Princesa Isabel</p> <p>Fonte: https://bit.ly/3V866PT</p>

	VII).		
ESTRUTURA MORFOLÓGICA:	Elemento específico composto.		
HISTÓRICO:	n/e		
INFORMAÇÕES ADICIONAIS:	<p>"Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bragança e Bourbon, ou simplesmente princesa Isabel, nasceu no Rio de Janeiro, no dia 29 de julho de 1846. A princesa Isabel era a segunda filha de D. Pedro II com sua esposa, Teresa Cristina. Mesmo sendo a segunda filha, tornou-se a herdeira do trono com 11 meses de idade, por causa da morte do filho mais velho do imperador, Afonso Pedro, com dois anos de idade." (SILVA, 2022). "A princesa Isabel cresceu no Paço do São Cristóvão, no Palácio onde hoje ficam os restos do Museu Nacional, e sua infância foi marcada pelo isolamento. Teve poucos amigos e foi pouco presente nos principais cenários da corte brasileira." (SILVA, 2022).</p> <p>Disponível em: https://brasilecola.uol.com.br/biografia/princesa-isabel.htm</p>		
CONTEXTOS DE OCORRÊNCIAS ORAIS:	n/e		
ABONAÇÃO:	<p>Rua Princesa Isabel, Liberdade, Salvador, Bahia- CEP 40327500 Longitude IBGE: -38.4945866 Latitude IBGE: -12.9451272 Disponível em: https://cepbrasil.org/bahia/salvador/liberdade/40327500</p>		
LINK GOOGLE MAPS:	<p>Rua: https://goo.gl/maps/t8uum6Jv8Dcq5Nga8</p>	PLACA:	 Rua Princesa Isabel

Fonte: Dick (2004), com adaptações da autora deste trabalho.

6. Análise dos dados

Nesta seção encontra-se a análise realizada a partir dos dados coletados no que se refere aos topônimos que compõem o objeto desta pesquisa. Vale ressaltar que, dado o recorte estipulado, todos os nomes de logradouro aqui dispostos pertencem à natureza antropocultural, isto é, aqueles cuja motivação está relacionada a fatores históricos, sociais e culturais.

Ao todo, foram localizados 40 Axiotopônimos. Entretanto, levando-se em consideração que muitos desses nomes, se repetem em diferentes logradouros, a exemplo de Coronel Tupy Caldas, presente em rua, travessa e avenida, optou-se por colocá-los em uma única ficha, totalizando assim, 26 fichas contendo os Axiotopônimos.

A repetição de topônimos é uma constante no bairro soteropolitano, o que sugere a hipótese de que os homenageados correspondem a figuras de relativa importância para a localidade. Abaixo, segue o quadro apresentando os topônimos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

encontrados de acordo com a quantidade de logradouros pertencentes aos Axiotopônimos.

Tabela 4: Axiotopônimos do bairro da Liberdade em Salvador/BA.

LOGRADOURO	QUANTIDADE	TOPÔNIMOS ENCONTRADOS
Avenidas	4	1. Barão Vila da Barra; 2. Capitão Veloso; 3. Coronel Tupy Caldas; 4. Doutor Raimundo Mesquita
Praças	2	1. Capitão Salomão; 2. Major Salvador de Aragão.
Ruas	20	1. Barão Vila da Barra; 2. Brigadeiro Pessoa da Silva; 3. Coronel Manoel Duarte de Oliveira; 4. Coronel Monteiro; 5. Coronel Pedro Ferrão; 6. Coronel Serra Martins; 7. Coronel Tupy Caldas; 8. Doutor Diógenes Vinhaes; 9. Doutor Raimundo Mesquita; 10. Engenheiro Abelardo Paulo da Mata; 11. General Savaget; 12. Major Araripe Junior; 13. Major Cunha Matos; 14. Marquês de Santana; 15. Marquês de Souza; 16. Princesa Isabel; 17. Professor Flávio de Paula; 18. Professor Walson Lopes; 19. Professora Semíramis Seixas; 20. Tenente Mário Alves.
Travessas	14	1. Capitão Franco; 2. Capitão Pedreira Franco; 3. Coronel Pedro Ferrão; 4. Coronel Serra Martins; 5. Coronel Tupy Caldas; 6. Doutor Raimundo Mesquita; 7. General Savaget; 8. Major Salvador Aragão; 9. Marquês de Santana; 10. Marquês de Santana, 11. Marquês de Souza, 12. Professor Flávio de Paula, 13. Sargento Sabino, 14. Tenente Mário Alves.
TOTAL		40 AXIOTOPÔNIMOS

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nas informações coletadas, verificou-se que os Axiotopônimos que nomeiam os logradouros da Liberdade são, majoritariamente, de origem portuguesa. Esse fato pode ser explicado devido à chegada dos portugueses ao território brasileiro no ano de 1500, evento que deu início ao processo de colonização do país e perdurou durante séculos.

Nesse ínterim, a toponímia brasileira (originalmente “alimentada” por vocábulos indígenas dos diferentes povos nativos) foi sendo substituída ou modificada por imposição da metrópole europeia. A reforma instituída pelo então Secretário de Estado do Reino, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699–1782), foi um dos marcos que impulsionou tais mudanças, uma vez que se instituiu a obrigatoriedade da língua portuguesa como única língua a ser falada, ensinada e escrita no Brasil. Com este decreto, as aldeias indígenas tiveram seus nomes em língua nativa modificados: “(...) que assim naquelas povoações chamadas Aldeyas (...) se vão estabelecendo novas Vilas e se vão abolindo nellas os barbaros e antigos nomes que tiverem; e se lhes vão impondo outros novos de cidades ou vilas deste Reyno.” (IHGB, 1916, p. 65)¹⁶. Dessa forma, as línguas indígenas foram sendo apagadas e muitas delas, extintas.

Isso significa dizer que a língua falada pelos colonizadores interferia diretamente na cultura dos indígenas, além de comprovar a força lusitana no país naquele período que vinha enfrentado batalhas com outros países europeus. Impor a língua à população dominante era um ponto primordial para a Colônia, pois a transformação do Brasil nos moldes da civilização portuguesa garantia um amplo poder sobre a sociedade da época, assim como mostrava para outros povos a força dos portugueses nesse solo, visando evitar invasões em busca de território. (BOMFIM, 2021, p. 253-4)

Além disso, as homenagens sempre fizeram parte do cotidiano de nomeação dos espaços públicos e/ou particulares. Em todo o Brasil, inúmeras praças, ruas, avenidas, travessas e demais logradouros receberam como topônimos nomes de personalidades políticas, do esporte ou familiares de pessoas poderosas e artísticas. Em geral, esses nomes são designações impostas pelos governantes, sem participação da comunidade; somente em alguns casos, a opinião popular é levada em consideração. Nesse sentido, os topônimos em questão podem ser apontados como

frutos da mentalidade dominante, costumam recobrir características que remetem a homenagens por vezes servis, fato não estranho aos primeiros descobridores navegantes, ou exploradores de território desconhecidos aos governantes, sejam reis, imperadores, presidentes políticos dos atuais sistemas, incluindo-se aí até a gama variada do universo familiar. Na prática universalista do ato denominativo, nivelam-se os bons e os maus, os poderosos e os fracos, os pusilânimes e os capacitados. Tudo é homenagem, culto à personalidade do indivíduo, sacralização em vida de um procedimento que os modernos institucionalizaram como medida *pos-mortem*. (DICK, 1998, p. 99)

Contudo, a investigação acerca das personalidades cujos nomes foram emprestados aos logradouros do bairro da Liberdade mostrou-se infrutífera, devido à dificuldade na coleta de informações sobre suas biografias e, conseqüentemente, possíveis relações diretas ou indiretas com a formação do bairro ou, talvez, da cidade do Salvador. Assim sendo, conforme vislumbrado nas fichas lexicográfico-toponímicas, muitos campos ficaram sem preenchimento.

É importante ressaltar também que, devido à fama sustentada durante muitos anos como o bairro mais negro de Salvador, esperou-se que a toponímia da localida-

¹⁶ Instruções dadas pelo Marquês de Pombal a Thomé Couceiro de Abreu, quando mandou, por este magistrado, criar a Ouvidoria de Porto Seguro. Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IHGB), Salvador, v. 42, p. 63-68. 1916, *apud* CANCELA, Francisco, 2007. CANCELA, Francisco. *A presença de não-índios nas vilas de índios de Porto Seguro. Espaço Ameríndio*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 42-61. jul./dez. 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de apresentasse, linguística e historicamente, as marcas da herança africana. Contraindo as expectativas, porém, não foi encontrado nenhum topônimo cuja origem etimológica fosse de matriz africana na categoria dos Axiotopônimos. A desvalorização étnica sofrida pela etimologia africana pode ser explicada por fatores de natureza social, histórica, econômica e política, o que resultou na pouca representatividade dessa matriz linguística na toponímia baiana.

No que se refere à estrutura, o topônimo pode ser considerado um elemento específico simples, porém na análise toponímica realizada no presente trabalho, em se tratando de Axiotopônimos, todos os nomes encontrados foram elementos específicos compostos. Nesse sentido, foram levantados na pesquisa 40 elementos genéricos, sendo: 4 avenidas, 2 praças, 20 ruas e 14 travessas, conforme podem ser observados na tabela 4. Vale pontuar que não foram encontrados, nesta classificação, nenhum genérico para becos, estradas, ladeiras, largos e vilas. O gráfico abaixo representa o percentual das taxonomias encontradas neste trabalho.

Gráfico 1: Identificação numérica dos Axiotopônimos encontrados



Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere ao gráfico 1, observa-se que dentre os logradouros encontrados e classificados em Axiotopônimos, foram contabilizadas as seguintes ocorrências: 5 logradouros para Coronel, 4 para Capitão, 3 para Major, 3 para Professor, 2 para Doutor, 2 para Marquês, 1 para Barão, 1 para Engenheiro, 1 para Princesa e 1 uma ocorrência para cada patente: Brigadeiro, General, Sargento e Tenente.

Considera-se importante ressaltar que a presença frequente das patentes como forma de nominar os logradouros do bairro pode ter relação com o período histórico de conflitos e guerras que culminaram na Independência da Bahia, já que a Estrada da Liberdade era uma rota importante por onde marchavam as tropas e, por isso, posteriormente, os nomes das ruas foram registrados em homenagem a todos esses cargos e patentes de ordem militar.

7. Considerações finais

A presente pesquisa teve por finalidade apresentar alguns pontos essenciais acerca dos pressupostos teóricos que fundamentam a Toponímia enquanto disciplina integrada à ciência denominada Lexicologia. Os estudos lexicais, enquanto registros culturais, transcendem o viés puramente linguístico, funcionando como um instru-

mento de resgate memorialístico de um povo. Desta forma, o ato de nomeação de um lugar reflete perspectivas de caráter social, político e ideológico por parte do denominador que, ao escolher determinado nome, manifesta através dele sua percepção de mundo assim como a do grupo a que pertence.

Em face do exposto, ratifica-se, pois, a importância dos estudos toponímicos enquanto ferramenta de resgate e conservação das memórias históricas, culturais, identitárias e linguísticas de uma comunidade. Através desse estudo, torna-se possível a descoberta de múltiplos fatores, até então desconhecidos, acerca do *modus vivendi* de uma determinada comunidade, no caso, em questão, a população do bairro da Liberdade, em Salvador, Bahia.

A análise dos dados revela que os nomes rememoram fatos de grande relevância para a história coletiva, não apenas dos moradores daquela localidade, mas de todo o povo soteropolitano. Ressalta-se, ainda, a herança colonial no que concerne ao repertório linguístico desse grupo social, uma vez que a maioria das lexias envolvidas no processo de composição dos signos toponímicos em questão são advindas do latim e chegaram até o povo brasileiro mediante o português europeu.

Por fim, acredita-se que esta pesquisa dará como retorno à própria comunidade conhecimentos sobre os nomes das ruas e as motivações para tais escolhas lexicais, que poderão ser transmitidos através de aulas, cursos, palestras e formações em instituições do bairro, como a Associação Cultural da Linha Oito (ACL8) que presta assistência e desenvolve atividades educacionais, culturais e esportivas para crianças, adolescentes, idosos e famílias em situação de vulnerabilidade, em parceria com a Rede de Garantia de Direitos, em prol do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. Filologia e o Estudo do Léxico. *Cadernos do CNLF*, Série X, p. 716-21, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_244.pdf. Acesso em: 04 jul. 2021.

BOMFIM, Caroline Pereira. *Pelas águas da Bacia do Jacuípe: um mergulho na hidronímia de seus rios e riachos*. Salvador, 2021. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL, *Campus I*, Salvador-BA, 2021.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Origens históricas da toponímia brasileira: os nomes transplantados. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. n. 24, p. 75-96. São Paulo, dez/1982. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i24p75-96>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

_____. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1992.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Rede de conhecimento e campo lexical: hidrônimos e hidrotopônimos na onomástica brasileira. In: ISQUERDO, A.N.; KRIEGER, M.G. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. V. III. Campo Grande: UFMS; São Paulo: Humanitas, 2004.

FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani; FROSI, Vitalina Maria. Topônimos em Bento Gonçalves: motivação e caracterização. *Métis: história e cultura*, v. 7, n. 13, p. 277-98. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul/Centro de Ciências Humanas/Área de História. jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/704/51>. Acesso em: 13 jul. 2021.

FURTADO, Clécia Maria Nóbrega Marinho et al. Língua - Sociedade - Cultura: uma relação indissociável. *Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB*. v. 1, n. 14, p. 92-6. João Pessoa, dez/2006. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/282>. Acesso em: 25 out. 2019.

LEITE, Disalda Mara Teixeira. *O lazer da juventude como prática de “Liberdade” no bairro da Liberdade*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação (FACED), Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU), Salvador-BA, 2012. 172p.

MATOSO CÂMARA JR. Joaquim. Língua e cultura. *Revista Letras*. [S.l.], v. 4, p. 51-59. Paraná: Biblioteca Digital de Periódicos da Universidade Federal do Paraná. dez/1955 Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/20046>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PACIÊNCIA, Renilson Miranda. Uma casa modesta da Estrada das Boiadas: o Abrigo dos Filhos do Povo como patrimônio educativo da Bahia. *XXIX Simpósio Nacional de História*, 2017, p. 1-17. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502837720_ARQUIVO_Umacasamodestaversaocorrigidafinal.pdf. Acesso em 20 jan. 2022.

RAMOS, Maria Estela. *Território afrodescendente: Leitura de cidade através do bairro da Liberdade*, Dissertação (Dissertação em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Arquitetura, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU). Salvador-BA, 2007. 186p.

RAMOS, Ricardo Tupiniquim; BASTOS, Gleyce Ramos. Onomástica e possibilidades de releitura da história. *Revista Augustus*, ano 15, n. 30, p. 86-92. Rio de Janeiro: UNISUAM, Centro Universitário Augusto Motta, agosto/2010. Disponível em: http://apl.unisuam.edu.br/augustus/images/edicao30/pdf/rev_aug_30_art10.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Referência e onomástica: Múltiplas perspectivas em linguística: *Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XISILEL)*. p. 1953–1960. Uberlândia: ILEEL, 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_442.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

_____. Língua, cultura, léxico. In: SOBRAL, G.N.T.; LOPES, N.S.; RAMOS, J.M. *Linguagem, Sociedade e Discurso*. São Paulo: Blucher, 2015. p. 65-84

IPIRÁ E SUAS TRAVESSAS: UM ESTUDO DE ANTROPONÍMIA URBANA

Luciana Natal Oliveira Santos (UNEB)

luciananatal08@gmail.com

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)

conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

A lexicologia, área de estudo da linguística, dentre outras abordagens, se interessa pela onomástica, disciplina responsável pelo estudo dos nomes próprios, seja o estudo dos nomes próprios de lugar (Toponímia), seja o estudo dos nomes próprios de pessoas, alcunhas e sobrenomes (antroponímia). Ambas as subáreas de estudos são muito relevantes para o conhecimento de aspectos sociais, históricos e culturais dos agrupamentos humanos. Temos nos dedicados aos estudos toponímicos, especialmente a toponímia urbana. No presente artigo, pretendemos apresentar um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Memórias e Vivências de Santana do Camisão: um estudo de antroponímia urbana”. Na referida investigação procedemos ao levantamento de signos toponímicos extraídos do mapa digital e impresso da Secretaria de Tributos do Município, resultando um quantitativo de 160 designativos urbanos, motivados pelo léxico de nomes de pessoas. O recorte aqui apresentado incide sobre 18 topônimos que nomeiam travessas. Os topônimos que constituem a amostra analisada foram classificados à luz da taxionomia proposta por Dick (1990), mas, em função de suas especificidades, foram criadas subtaxes. O estudo realizado contribui para revelar quão relevante é a investigação toponímica para o conhecimento de aspectos sócio-histórico-culturais de um povo, pois, permite a identificação de fatos linguísticos, históricos, crenças e ideologias presentes na comunidade.

Palavras-chave:

Antropotopônimos. Ipirá. Subtaxes.

ABSTRACT

Lexicology, an area of study in linguistics, among other approaches, is interested in onomastics, the discipline responsible for the study of proper names, whether it be the study of proper place names (Toponymy) or the study of proper names of people, nicknames and surnames (anthroponymy). Both subfields of study are very important for understanding the social, historical and cultural aspects of human groups. We have dedicated ourselves to toponymic studies, especially urban toponymy. In this communication, we intend to present a section of the research project entitled “Memories and Experiences of Santana do Camisão: a study of urban anthroponymy”. In this research, we surveyed toponymic signs taken from the digital and printed map of the Municipal Tax Office, resulting in a total of 160 urban designations, motivated by the lexicon of people's names. The sample includes 18 toponyms naming crosswalks. The toponyms that make up the analyzed sample were classified according to the taxonomy proposed by Dick (1990), but subtaxes were created due to their specificities. This study helps to reveal how relevant toponymic research is for understanding the socio-historical and cultural aspects of a people, as it allows for the identification of linguistic and historical facts, beliefs and ideologies present in the community.

Keywords:

Anthroponyms. Ipirá. Subtaxes.

1. Introdução

O homem, desde os primórdios, sentiu a necessidade de nomear os espaços, como uma forma de sinalizar o território, registrar a sua marca no local que ocupa.

Esta ação humana contribuiu para o crescimento de núcleos em territórios demarcados e exigia a identificação das terras à medida que eram habitadas. No âmbito dos estudos linguísticos, a Toponímia, ramo da Onomástica, é a disciplina, que se encarrega de estudar os nomes próprios de lugares. Através da análise linguística e motivacional dos nomes de batismo de um determinado lugar, resgata aspectos históricos das modificações dos nomes de lugares, em decorrência das migrações e colonização, além de descortinar fatores ligados a crenças, história e cultura de uma comunidade.

“Memórias e Vivências de Santana do Camisão: um estudo de antroponímia urbana” é título de dissertação desenvolvida no Mestrado realizado no Programa de Pós-graduação Estudos em Linguagens. No presente texto, objetivamos apresentar um recorte da investigação realizada. Os topônimos que constituem a amostra analisada foram classificados à luz da taxionomia proposta por Dick (1990b), mas, em função de suas especificidades, foram criadas subtaxes.

Acredita-se que o estudo realizado contribui para revelar que os topônimos fazem parte da identidade coletiva de uma sociedade, por isso, exprimem as marcas do saber cultural e histórico deixadas no espaço onde foram inseridos. Para tanto, tem-se os pressupostos teórico-metodológicos de Dick (1990a; 1990b; 1997; 1999) e Faria (2017). Na região pesquisada, catalogou-se um quantitativo de 160 designativos urbanos com nomes de pessoas. Esses dados foram extraídos do mapa digital e impresso da Secretaria de Tributos do Município.

2. *Breve contextualização da toponímia*

A Toponímia, ramo da onomástica, dedica-se ao estudo dos nomes dos lugares e dos designativos geográficos físicos, humanos, antrópicos ou cultural, como, por exemplo, rios, serras, vales, cidades, vilas, povoados, ruas. Como possibilita ao sujeito encontrar a identidade, a história e por estabelece diálogo com outras áreas do conhecimento (dentre elas, a História, a Antropologia, a Geografia, a Etnolinguística), configura-se como disciplina de caráter interdisciplinar. Nesse sentido, o estudo dos designativos de uma localidade se constitui como “um complexo línguo-cultural, em que os dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e, não, exclusivamente” (DICK, 1990, p. 35), ou seja, o estudo toponímico de um espaço geográfico aponta informações diversas além das de cunho linguístico.

O topônimo – objeto de estudo da Toponímia – está sujeito às consequências do tempo, às influências, às modificações, e, até mesmo, ao desaparecimento do seu significado original. Dick (1990a, p. 24) afirma que

[...] a aproximação do topônimo aos conceitos de ícone ou de símbolo, sugerido pela própria natureza do acidente nomeado, [...], vai pôr em relevo outras das características do onomástico toponímico, qual seja não apenas a identificação dos lugares, mas a indicação precisa de seus aspectos físicos ou antropoculturais, contido na denominação. (DICK, 1990, p. 24)

Propagados pelas gerações, os nomes agregam hábitos de uma sociedade e os particularizam, tornando-os únicos, representando seus valores. Sendo assim, Dargel

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

e Isquierdo (2018, p. 92) destacam que o estudo do topônimo de uma localidade o configura como um rico repositório cultural, uma vez que materializa fatos culturais, linguísticos, políticos, econômicos, históricos, étnicos, míticos, sociais, estruturais, geográficos e filosóficos do homem.

Assim sendo, pode-se afirmar que o léxico de uma língua em uso, transcende o próprio ato de nomear, visto que, destapa a cultura de uma sociedade, permitindo, assim, reconstruir os indivíduos protagonistas das convicções, dos valores históricos e dos hábitos dos grupos humanos dos quais eles fazem parte. Nessa direção, Dick diz que “o modelo toponímico utilizado em qualquer região é o mesmo da língua falada, as unidades terminológicas de um são recortadas do outro, de seu quadro de ocorrências vocabulares” (DICK, 2004, p. 40).

Sobre o tema, Teixeira (2015) considera que estudar o léxico de uma língua é enveredar pelas práticas sociais, culturais e linguísticas dos povos que falam a língua objeto da investigação científica.

Cabe destacar aqui que o léxico retrata de perto a vivência e a relação do sujeito com o ambiente. Apesar de o nome de lugar, normalmente, ser uma escolha individual, ele expressa os ideais compartilhados pelo grupo a que pertence o denominador. Ainda segundo Teixeira (2017), o cabedal lexical de uma comunidade linguística pode ser estudado sob diferentes perspectivas, como, por exemplo, lexicológico, lexicográfico, terminológico, onomástico. Independentemente da abordagem metodológica, os estudos nessa área do saber revelam muito das práticas sociais e culturais dos povos que a usam uma dada língua.

3. *Notas sobre o estudo empreendido*

A decisão de estudar a Toponímia Urbana ou os nomes que se encontram presentes situando as ruas, praças, travessas, avenidas e beco da cidade de Ipirá-BA, Território de Identidade 15, despontou por se acreditar que, através dos mesmos, pudéssemos contribuir, ainda que modestamente, para o reavivamento de dados da história e cultura local.

A escolha da cidade de Ipirá, como *locus* do estudo, além de se tratar do lugar onde a mestrandia nasceu e no qual possui vínculo de pertencimento e afetividade, ainda não tinha sido objeto de estudo na perspectiva da toponímia. Através de investigação científica pelo viés de um dos ramos da onomástica seria possível mapear as práticas designativas empregadas quando do batismo dos espaços urbanos e, conseqüentemente, traçar o perfil adotado pela população da referida cidade e, por conseguinte, contribuindo para a valorização da memória deste município. A análise, a descrição das práticas nominativas dos espaços é uma forma de compreender a história local, sua gente, assim como as relações sociais, políticas e econômicas então estabelecidas.

E, por assim entender, definimos como objetivo geral da investigação: compreender levantamentos dos topônimos do município de Ipirá e analisar os antropotônimos à luz da classificação toponímica assim como propões Dick (1990b) e

Faria (2017). Era fundamental verificar a motivação que presidiu no ato do batismo dos topos integrantes da amostra analisada.

4. Notas sobre a análise

Em função do grande quantitativo de topônimos catalogados que nomeiam as vias urbanas ipiraenses, foram selecionados apenas o que batizam as ruas com nomes de pessoas, atingindo um total de 160 designativos, os quais foram classificados consoante a categorização taxionômicas proposta por Dick (1990b) e Faria (2017).

O primeiro modelo taxionômico da toponímia brasileira proposto por Dick, em 1975, apresentava 19 taxes, este foi revistado e reformulado pela autora, em 1992, originando, assim, à última versão que foram expandidas para 27 taxes. Dentro desse modelo taxionômico (Cf. DICK, 1990b), os topônimos são agrupados em duas ordens genéricas: os aspectos físicos e antropoculturais. O modelo metodológico de classificação toponímica de Dick tem como base o conteúdo semântico do nome, em que as 27 categorias taxionômicas são subdivididas em 11 de natureza física e 16 de natureza antropocultural. A referida autora esclarece os critérios adotados na construção de seu modelo:

[...] conscientes da necessidade de se buscar modelos taxionômicos para os vários conjuntos de topônimos, em agrupamentos macro-estruturais, procurou-se, nos ordenamentos sistemáticos das ciências humanas afins à Toponímia, e em algumas poucas obras alienígenas especializadas, os elementos a que permitissem a apresentação de um quadro classificatório, de maneira a satisfazer a demanda da pesquisa. (DICK, 1990a, p. 26)

Contudo, apesar de reconhecer a vasta contribuição dos estudos de Dick no Brasil, desde a década de 1990, pesquisadores brasileiros perceberam a necessidade de contribuir com o modelo taxionômico proposto pela toponimista, dado que nos estudos toponímicos em território nacional aparecem topônimos em que o valor semântico é muito específico. Assim sendo, as taxes já existentes não atendem adequadamente a tais especificidades. Dessa forma, estudiosos da área, a partir da análise de um *corpus* constituído, sugeriram subclassificações para as categorias, realocações e/ou novas taxes para melhor corresponder aos dados sob suas análises.

A seguir, serão discutidos de forma breve e sistematizado em 04 quadros uma síntese de alguns estudos já realizados, nos quais foram apresentadas novas contribuições ao modelo taxionômico proposto por Dick (1990b).

Quadro 1: Novas contribuições para o modelo taxionômico de Dick(1990b).

PESQUISADOR(A)(ES)	SUB-CLASSIFICAÇÕES/REALOCAÇÕES/NOVAS TAXES
ISQUERDO (1996, p. 118)	Propôs subdivisões dos ANIMOTOPÔNIMOS: ANIMOTOPÔNIMOS EUFÓRICOS: são os que “despertam uma sensação agradável, expectativas otimistas, boa disposição de ânimo”, como Boa Esperança e Vitória; ANIMOTOPÔNIMOS DISFÓRICOS – refere-se àqueles que soam “uma sensação desagradável frente à designação”, como em Confusão e Revolta

LIMA (1997, p. 422)	<p>Sugeriu a subdivisão dos HAGIOTOPÔNIMOS: AUTÊNTICOS, nomes de inspiração religiosa que recuperam um santo ou santa aprovados pelos dogmas da Igreja Católica Apostólica Romana. Ex: Santo Antônio;</p> <p>APARENTES, nome de inspiração política que prestam tributos a um fundador ou uma pessoa influente da localidade. Ex: Fazenda Santa Elina (MT) em homenagem à proprietária desse imóvel rural.</p>
---------------------	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 2: Novas contribuições para o modelo taxionômico de Dick(1990b).

PESQUISADOR(A)(ES)	SUB-CLASSIFICAÇÕES/REALOCAÇÕES/NOVAS TAXES
Integrantes do Projeto ATEPAR (Atlas Toponímico do Estado do Paraná),	<p>Indicaram cinco novas taxionomias:</p> <p>ACRONIMOTOPÔNIMOS: topônimos relativos às siglas: Cianorte (PR);</p> <p>ESTEMATOTOPÔNIMOS: topônimos percebidos pelos sentidos: ribeirão Doce (PR);</p> <p>GRAFEMATOPÔNIMOS: topônimos que apresentam entre os elementos distintivos letras do alfabeto: Seção C (PR);</p> <p>HIGIETOPÔNIMOS: topônimos relativos à saúde, à higiene, ao estado de bem-estar físico: água Limpa (PR);</p> <p>NECROTOPÔNIMOS: topônimos que se referem ao que é ou que está morto, a restos mortais: córrego Caveira;</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 3: Novas contribuições para o modelo taxionômico de Dick(1990b).

PESQUISADOR(A)(ES)	SUB-CLASSIFICAÇÕES/REALOCAÇÕES/NOVAS TAXES
Carvalho (2014, p.89)	<p>Propôs uma subclassificação para subtaxe dos HIEROTOPÔNIMOS, neste caso, os HAGIOTOPÔNIMOS. Ex: Nossa Senhora dos Anjos, Nossa Senhora do Rosário etc.</p> <p>MARITOPÔNIMOS: que é referente aos nomes dados as inúmeras invocações da Virgem Maria.</p>
Bittencourt (2015)	<p>Propôs uma nova taxonomia.</p> <p>LETRATOPÔNIMO: topônimos relativos às letras do alfabeto (A, B, C, etc.) assim como as letras formadas pelo alfabeto grego (alfa, delta, gama, etc.)</p>
Pereira e Nadin (2017)	<p>Apresentaram duas propostas.</p> <p>A primeira, realocação dos topônimos iniciados pela lexia <i>padre</i>, pois julgam ser mais adequado classificá-lo como um HIEROTOPÔNIMO e não como um AXIOTOPÔNIMO, como normalmente acontece.</p> <p>A segunda uma nova taxonomia, os PARENTIS-TOPÔNIMOS, que faz referência aos nomes de lugares relativos a parentes. Ex: Vó Chica/Nova</p>

	Andradina (MS)
--	----------------

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 4: Novas contribuições para o modelo taxionômico de Dick(1990b).

PESQUISADOR(A)(ES)	SUB-CLASSIFICAÇÕES/REALOCAÇÕES/NOVAS TAXES
Faria (2017)	Indicou três sub-taxas para os ANTROPOTOPÔNIMOS. ANTROPO-AXIOTOPÔNIMOS: nomes próprios individuais, acompanhados dos títulos. Ex: Rua Estudante Ariel da Silva Lima. ANTROPO-HISTORIOTOPÔNIMOS: nomes próprios individuais de personagem histórico. Ex: Rua Getúlio Vargas ANTROPO-AXIO-HISTORIOTOPÔNIMOS: Nomes próprios individuais, o título que os acompanha e o personagem histórico. Ex: Praça Duque de Caxias
Isquierdo e Dargel (2019)	Propõem uma nova taxa, o ARTISTOPÔNIMO, a qual reporta aos topônimos de índole artística, ou seja, nomes referentes à literatura, à música, ao teatro, à pintura, à escultura etc
Cazarotto (2019)	Indicou a taxa denominada CIENTIATOPÔNIMO, que faz referência a nomes de cientistas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diante do exposto sobre a contribuição no modelo de Dick, compreende-se que novas possibilidades de taxionomias toponímicas podem e devem ser elaboradas com a condição de que sigam os critérios apresentados pela referida pesquisadora e, logicamente, de acordo com as especificidades do *corpus* analisado por cada estudo.

No que concerne ao estudo que resultou no presente artigo, foram identificados dezoito topônimos que na sua estrutura apresentam como primeiro elemento um numeral e mais adiante o nome do sujeito homenageado. Caso fosse adotado o critério de classificação da taxa estabelecido por Dick (1990b), que se processa a partir da análise do primeiro nome formador do sintagma toponímico, esses topônimos seriam categorizados como numerotopônimos. No entanto, seguindo a linha de pensamento de Faria (2017) e de outros estudiosos que também adotam a classificação proposta por Dick, decidiu-se por lançar um outro olhar sobre os nomes dos 18 logradouros que apresentam uma especificidade muito singular: são signos toponímicos constituídos por três elementos.

Detalhando a estrutura dos 18 signos toponímicos, temos o seguinte. Em 1ª Travessa Aida Cury, por exemplo, o primeiro elemento é um numeral (1ª), determinando assim a existência da repetição do topônimo, ou seja, ele nomeia outro logradouro correspondente à mesma categoria do anterior, justificando a distinção ordinária; o segundo componente apresenta o elemento genérico (Travessa), indicador do tipo do logradouro, que, no caso, se referem às travessas; o terceiro é o nome próprio (Aida Cury), que trata da pessoa a que se rendeu homenagem. Em consonância com esta nova estrutura documentada no *corpus* de nossa pesquisa, passamos a considerar o valor semântico não só da personalidade, mas também do numeral que figura

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

como primeiro elemento do signo toponímico. No quadro 5, estão elencados os topônimos que nomeiam as travessas da cidade de Ipirá- BA.

Quadro 5: Topônimos que sugerem mudança de taxa.

	TRAVESSAS
1	1ª Travessa Aida Cury
2	2ª Travessa Aida Cury
3	1ª Travessa Alice Cardoso
4	2 Travessa Alice Cardoso
5	2ª Travessa Aloísio Silva
6	3ª Travessa Aloísio Silva
7	4ª Travessa Herval Pedreira
8	Travessa II Herval Pedreira
9	1ª Travessa Joaquim Elias Madureira
10	3ª Travessa Joaquim Elias Madureira
11	2ª Travessa João Evangelista Sobrinho
12	1ª Travessa José Gabriel
13	1ª Travessa Joaquim Manoel Dantas
14	2ª Travessa Joaquim Marques Leão
15	1ª Travessa Monsenhor Alcides Cardoso
16	2ª Travessa Monsenhor Alcides Cardoso
17	3ª Travessa Tiradentes
18	3ª Travessa Valeriano Cardoso

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o que já foi apresentado, a proposta de classificação apresentada por Dick, apesar de ser aplicada em muitos estudos no âmbito da Toponímia, no caso aqui discutido, não seria favorável a todos os topônimos que compõem o *corpus*, em virtude das motivações identificadas para justificar a nomeação. E como já abordado pela própria Dick (1999, p. 142), concernente as suas propostas taxonômicas “não são exaustivas em suas ocorrências e, sim, exemplificativas, podendo ser ampliadas em seus categoremias (...) à medida que novas estruturas vocabulares se constituíam, respeitando sempre o modelo originário”.

Em face dessa realidade e havendo no *corpus*, segundo já registrado, topônimos que não atendem satisfatoriamente à classificação de Dick (1990b), decidimos que seria pertinente apresentar a sugestão da criação de novas subtaxes para os antropotopônimos com as especificidades estruturais descritas nos parágrafos anteriores.

Posto isso, devido as especificidades semânticas de 18 topônimos que integravam o nosso *corpus*, e que nomeiam exclusivamente travessas, propomos a subdivisão dos antropotopônimos que apresentam um numeral (cardinal, ordinal,) um elemento genérico (travessa) e o nome do homenageado. Exs: 1ª Travessa Monsenhor Alcides Cardoso, 3ª Travessa Joaquim Elias Madureira. Levando em consideração tais aspectos semânticos e a estrutura do signo toponímico, propomos as seguintes subtaxes:

1) Número-antropotopônimo: referente ao topônimo acompanhado de número (ordinais, cardinais) + nome próprio de pessoa. Ex: 1ª Travessa Aida Cury;

2) Número-antropo-axiotopônimo: representa o topônimo acompanhado de número (ordinal, cardinal) + nome próprio de pessoa acompanhado de título. Ex: 1ª Travessa Monsenhor Alcides;

3) Número-antropo-historiotopônimo: atende ao topônimo acompanhado de número (ordinal, cardinal) + nome próprio de pessoa que representa um personagem histórico. Ex: 3ª Travessa Tiradentes.

O quadro 6 traz os antropotopônimos classificados, de acordo com a nova proposta de subtaxes.

Quadro 6: Subtaxes dos antropotopônimos de Ipirá-BA- Travessas.

TRAVESSAS	
	Número- antropotopônimo
1	1ª Travessa Aida Cury
2	2ª Travessa Aida Cury
3	1ª Travessa Alice Cardoso
4	2ª Travessa Alice Cardoso
5	2ª Travessa Aloísio Silva
6	3ª Travessa Aloísio Silva
7	4ª Travessa Herval Pedreira
8	Travessa II Herval Pedreira
9	1ª Travessa Joaquim Elias Madureira
10	3ª Travessa Joaquim Elias Madureira
11	3ª Travessa João Evangelista Sobrinho
12	1ª Travessa José Gabriel
13	1ª Travessa Joaquim Manoel Dantas
14	2ª Travessa Joaquim Marques Leão
15	3ª Travessa Valeriano Cardoso
	Número- antropo-axiotopônimo
16	1ª Travessa Monsenhor Alcides Cardoso
17	2ª Travessa Monsenhor Alcides Cardoso
	Número - antropo - historiotopônimo
18	1ª Travessa Tiradentes

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

5. Considerações finais

Como antes mencionado, depois de catalogado os nomes dos logradouros da cidade de Ipirá-BA e analisados, verificamos que os topônimos que nomeiam as travessas apresentavam uma estrutura diferente e, por isso, não podiam ser classificados conforme modelo proposto por Dick (1990b). Respeitando o valor e atualidade do modelo de classificação toponímico proposto pela referida pesquisadora e levando em consideração as especificidades do *corpus*, percebemos ser necessário a criação de novas subtaxes para classificar mais adequadamente os antropônimos designativos de travessas.

Acreditamos que as três subtaxes aqui sugeridas poderão contribuir, mesmo que modestamente, para esta área de investigação, mormente para o modelo taxonômico proposto por Dick (1990b). Vimos que nos estudos toponímicos em terri-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tório nacional aparecem topônimos cujo valor semântico é muito específico e as taxes já existentes não atendem adequadamente a tais especificidades, reclamando, portanto, a criação de novas categorias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Karla Porto. *Toponímia Urbana da cidade de Três Alagoas- MS: Interface entre Léxico, Cultura e História*. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras. Campo Grande-MS, 2019. 227p.

CARVALHO, Ana Paula Mendes Alves de. *Hagiotoponímia em Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos. Belo Horizonte-MG, 2014. 822p.

CAZAROTTO, Sueli Aparecida. *Interfaces entre a toponímia brasileira e a paraguaia em área de fronteira: perspectiva etnodialetológica*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras. Campo Grande-MS 2019. 473p.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990a.

_____. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1990b.

_____. Rede de conhecimento e campo lexical: hidrônimos e hidrotopônimos na onomástica brasileira. In: ISQUERDO, A.N.; KRIEGER, M. da G. (Orgs). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande-MS: UFMS, 2004. p. 121-30

FARIA, Glauciane da Conceição dos Santos. *Tradição e memória: um estudo antroponímico dos nomes de logradouros da cidade de Ponte Nova – Minas Gerais*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG. 2017. 686p.

ISQUERDO, Aparecida Negri. *O fato linguístico como recorte da realidade socio-cultural*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araquara-SP, 1996. 420p.

_____; DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. A macrotoponímia dos municípios sul-mato-grossenses: mecanismos de classificação semântica. In: ISQUERDO, A.N. (Org.). *TOPONÍMIA: Tendências toponímicas no estado de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande-MS: UFMS, 2019.

LIMA, Ivone Alves de. *A motivação religiosa dos topônimos paranaenses*. Estudos linguísticos (Organizado pelo Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo), XXVI. Campinas-SP: UNICAMP, 1997.

PEREIRA, Renato Rodrigues; NADIN, Odair Luiz. Taxionomias toponímicas e relações com a Terminologia. *Revista de Estudos da Linguagem*. v. 25, n. 1, p. 217-43, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SANTOS, Luciana Natal Oliveira. *Vivências e Memórias de Santana do Camisão: um estudo de antroponímia urbana*. Dissertação (Mestrado em Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Universidade Estadual da Bahia. Salvador-BA.2023. 280p.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. Enveredando pela seara da flora e da fauna: um estudo lexicológico em Seara vermelha de Jorge Amado. In MADUREIRA, A.L.G.; ABBADE, C.M. de Souza; SOBRAL, G.N.T. *Estudos de Linguagem: léxico e discurso*. Curitiba-PR: Appris, 2019.

LIMA BARRETO E OS DIREITOS DA MULHER*

Ricardo Hiroyuki Shibata (Unicentro)
rd.shibata@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta comunicação é investigar algumas diretrizes fundamentais do pensamento antifeminista de Afonso Henriques de Lima Barreto (1881–1922). Nesse sentido, os seus artigos, dispersos em jornais do início do século XX, depois reunidos e publicados em forma de livro, conseguem fornecer pistas relevantes sobre a matéria (polêmica à época) da maior participação da mulher na vida política e social. O direito ao sufrágio, o acesso a postos de trabalho e a equiparação de direitos são questões prementes tratadas pelo autor. É importante destacar que Lima Barreto é conhecido por sua fina ironia, pela linguagem (muitas vezes) ambígua e por sua capacidade surpreendente de desvelar os fatos do cotidiano a partir de uma visão crítica. O que pode explicar a sua suposta contradição presente em seu posicionamento quanto ao feminismo.

Palavras-chave:

Feminismo. Lima Barreto. Século XX.

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es investigar algunos lineamientos fundamentales del pensamiento antifeminista de Afonso Henriques de Lima Barreto (1881–1922). En este sentido, sus artículos, diseminados por periódicos de principios del siglo XX, posteriormente recopilados y publicados en forma de libro, logran dar pistas relevantes sobre la (controvertida entonces) cuestión de la mayor participación de las mujeres en la vida política y social. El derecho al sufragio, el acceso al empleo y la igualdad de derechos son cuestiones acuciantes que aborda el autor. Es importante resaltar que Lima Barreto se caracteriza por su fina ironía, su lenguaje (a menudo) ambiguo y su sorprendente capacidad para revelar hechos cotidianos desde una perspectiva crítica. Lo que puede explicar su supuesta contradicción presente en su postura frente al feminismo.

Palabras clave:

Feminismo. Lima Barreto. Siglo 20.

Afonso Henriques de Lima Barreto (1881–1922) publicou uma série de artigos e crônicas, que estão dispersos em jornais do início do século XX. No interior desses textos de caráter circunstancial, que estabilizam o gênero crônica de jornal, podemos perceber que Lima Barreto tratou de diversos temas do cotidiano da Primeira República no Brasil. Este regime de governo era recente e ainda buscava se confirmar no imaginário do público da época. Barreto, sempre implacável em sua crítica, constatava que a promessa de harmonia, de paz social e de desenvolvimento do país, com a melhoria das condições sociais, naufragava terrivelmente.

Nesse sentido, ele tratou de temas particularmente espinhosos para a época, por exemplo: a epidemia de febre amarela que assolava a periferia do Rio de Janeiro e outras partes do interior do Brasil; as repercussões da Primeira Grande Guerra como evento catastrófico para a humanidade, nunca antes visto; as greves dos operários nos anos 1917–1918 com a paralisação das fábricas e a semente da organização

* Este trabalho foi realizado no âmbito de meu Pós-Doutorado no Departamento de Filosofia, da Unisinos, sob supervisão do Prof. Dr. Hermán Ramirez.

sindical; a Revolução Russa, com a inaugural instituição de uma nova forma de governo; o processo de construção do teatro Municipal e seu impacto para vida cultural e intelectual da capital brasileira; e a seca que vigorava no Nordeste, castigando as plantações e causando fome e êxodo rural.

Depois todo esse material, reunido posteriormente e publicado em forma de livro, Lima Barreto consegue fornecer pistas relevantes sobre a matéria (polêmica à época) da maior participação da mulher na vida política e social. O direito ao sufrágio, o acesso a postos de trabalho e a equiparação de direitos são questões prementes tratadas pelo autor. É importante destacar que Lima Barreto é conhecido por sua fina ironia, pela linguagem (muitas vezes) ambígua e por sua capacidade surpreendente de desvelar os fatos do cotidiano a partir de uma visão crítica. O que pode explicar a sua (suposta) contradição presente em seu posicionamento quanto ao feminismo.

Muito dessa ambiguidade – que eu considero uma suposta ambiguidade – se deve ao estilo de escrita de Lima Barreto, que se vale de ironia, paródia e linguagem indireta. Um bom começo é a crônica intitulada “O feminismo em ação”, publicado na revista *Careta*, 08/abril/1922, depois reunido no livro “Coisas do reino do jambon” (1956).

Trata-se de um silogismo perverso, sutil e particularmente provocador. Se a mulher pode votar e ser votada, portanto como personagem ativa na vida política, e se o universo da política é regido pelo uso da violência, com o homicídio como carta a ser jogada, então, por dedução lógica, a mulher também tem o direito de cometer homicídio (Cf. BOURDIEU, 2002; GENETTE, 2017).

Como diz Terry Eagleton, em *Como ler literatura*, “é impossível levantar questões políticas ou teóricas sobre textos literários sem ter alguma sensibilidade à linguagem deles”. Essa atenção à linguagem é um dos “instrumentos básicos do ofício crítico”. E estudar aspectos do humorismo em Lima Barreto é mostrar que a análise crítica pode ser divertida e, com isso, ajudar a destruir o mito de que a análise é inimiga do prazer (2017, p. 7) Assim, ainda com Terry Eagleton, a obra literária é uma daquelas “peças retóricas”, portanto demandam um tipo de leitura bastante atento e minucioso às variações de tom, aos estados de ânimo, ao ritmo, ao gênero textual, à arrumação sintática, aos usos da gramática, à escolha do vocabulário e, no caso de Lima Barreto, à existência de ambiguidades, ou seja, naquilo que frequentemente entra na categoria de “forma”. Essa forma obviamente estabelece uma relação dialética com o conteúdo. Para dizer de outra maneira, trata-se daquilo que Sírio Possenti, pesquisador na área de Linguística, estudou nas relações entre o discurso, o estilo e a subjetividade (Cf. POSSENTI, 2010).

A questão principal proposta por Barreto é que o Estado do modo como foi constituído após a Proclamação da República, em 1889, não satisfazia as necessidades mais prementes da maioria da população, nem dava garantia aos direitos à cidadania. E, de fato, ainda está por se fazer o estudo mais aprofundado sobre a teoria do Estado em Lima Barreto e o modo de ação política dos cidadãos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

De qualquer forma, o que sabemos é que o pensamento político de Barreto se aproximava de uma ética libertária, em que a intervenção estatal e os órgãos do governo limitavam a existência dos cidadãos. Então, a crítica de Lima Barreto ao feminismo se restringia à estratégia de muitas mulheres buscarem participar de um jogo que estava viciado desde o início, adotando, portanto, as mesmas estratégias corruptas utilizadas pelos homens.

Nesse sentido, a oposição era especificamente contra um tipo de atuação, um problema de superfície, um modo de agir e cumprir uma série requisitos para se entrar no âmbito partidário e ocupar espaços de poder institucional. Ora, essa crítica referia-se às mulheres e aos homens, sem distinção de sexo ou de gênero. O problema é basicamente de essência, ou seja, da própria constituição do Estado e dos mecanismos e instâncias do exercício do poder.

Lima Barreto já havia destilado seu doce azedume, em forma de humor, contra a monarquia no “Triste fim de Policarpo Quaresma”. E suas críticas contra a República, dominada por uma elite aristocrática de base latifundiária, estão espalhadas por seus artigos nos jornais da época. Tudo isso, sempre com aquele toque agri-doce (Cf. TEIXEIRA, 2004).

Assim, quando Barreto se declara antifeminista, deve-se levar em conta sua concepção de Estado e o modo como as mulheres decidiram entrar para a política. Sem isto corremos o risco de examinar a misoginia de Lima Barreto, agregando a este equívoco certos dados impertinentes de sua biografia: nunca se casou, nunca se soube de algum de seus casos amorosos fracassados ou bem-sucedidos. Nem mesmo em meio a seus escritos, pode-se vislumbrar algum interesse por alguém em especial, porém sua convalescência por conta da sífilis demonstra que teve vida aventureira. Para bem dizer a verdade, nem mesmo conhecemos seus amigos mais chegados ou como se davam e se mantinham as suas relações de caráter social.

Levar apenas esses itens em consideração seria empobrecer a visão de mundo de um autor que é absolutamente estratégico para se entender o papel que a literatura exercia num mundo em convulsão e que acabara de sair de um regime governativo altamente centralizado para um regime republicano e democrático. Além disso, seria enviesar a análise para o exame da vida íntima do autor em busca de certas virtualidades e ninharias (Cf. FREIRE, 2005; CURY, 1981; PRADO, 1976).

Traçar os caminhos pelos quais percorria o entendimento de como Lima Barreto pensava os direitos da mulher é buscar a reconstituição histórica de uma mentalidade a partir do difícil trabalho de compreender o seu humorismo, com a sua linguagem literária repleta de ambiguidades, ironias e pistas falsas. Quer dizer, o que se pretende buscar é estabelecer a subjetividade do discurso de Barreto, conforme coordenadas mais verossímeis do ponto de vista de uma hermenêutica fundada nas diretrizes de força que estavam presentes naquele momento histórico da produção do seu discurso.

Assim pensando, um dos alvos de Lima Barreto foi Leolinda Daltro, que fundou, em 1910, o Partido Republicano Feminino, com a poetisa Gilka Machado. Em 1917, Leolinda liderou a passeata pelo direito da mulher ao voto. E desde 1909, era

chamada de “mulher do diabo”. Mulher, ativista, divorciada, num país em que o papel da religião católica era preponderante, serviu de combustível para uma narrativa de ódio contra ela.

Em 1930, Leolinda, como membro da Aliança Nacional de Mulheres, tinha objetivos muito precisos:

Ela não queria revolucionar o papel da mulher na sociedade. O objetivo era reformar seu papel, integrando a mulher de forma mais justa e igualitária na sociedade brasileira e dando oportunidades para que as mulheres fizessem parte da vida pública. Ela também procurou reformar as leis para que as mulheres brasileiras atuassem de forma igualitária a dos homens, com as mesmas oportunidades e direitos. (BARRETO *apud* RESENDE; VALENÇA, 2004, p. 78)

No entanto, na crônica particularmente reveladora, denominada “Uma nota”, recolhido na obra “Marginália”, criticando esses conceitos, Lima Barreto diz que “Mas, não é só do sufrágismo de Dona Daltro que vem o meu riso íntimo; é também de outras feministas. Os senhores devem ter reparado que a nossa religião feminista, mal nasceu, cindiu-se. Há diversas seitas e cada qual mais ferozmente inimiga da outra”.

Quer dizer:

A Liga pela Emancipação da mulher era composta por um grupo pequeno de mulheres que se conheciam entre si [...] e que pertenciam a famílias da burguesia. Este era seu principal trunfo. A partir de sua posição de esposas, filhas, amigas de homens da classe dominante, tinham acesso aos centros de poder. Por este meio atingiam o Congresso, a Presidência e tinham em geral o respeito da Imprensa. Encontravam-se em reuniões sociais com pessoas que podiam influenciar a causa. Desta forma, conseguiram convencer um certo número de deputados e senadores, de modo a fazer avançar no Congresso as emendas que já existiam. (BARRETO *apud* RESENDE; VALENÇA, 2004, p. 132)

De Gilka Machado, Lima Barreto nada diz direta ou textualmente. Mas ela podia muito bem entrar na lista geral das mulheres ativistas que viraram alvo de suas críticas. Lima Barreto nada esclarece sobre atividade literária de Gilka, nem mesmo tratou do impressionante e pioneiro compromisso de Leolinda com a alfabetização dos índios ou de suas andanças pelos sertões e rincões mais longínquos do Brasil. No início século XX, o Brasil ainda vivia conforme a metáfora de frei Vicente do Salvador, como caranguejo andando sempre em direção ao mar e de costas para o interior. Lima Barreto também nada diz sobre todo o trabalho de conscientização e defesa dos direitos da mulher realizada por Leolinda e seu esforço por criar agremiações, associações e partidos políticos.

Para Barreto, o problema não era apenas de condução de certas práticas, mas uma questão doutrinal, cuja essência questionava a verdadeira eficiência de um sistema político que fora concebido para fazer valer os interesses das elites econômicas e seu intuito de concentrar o poder num topo aristocrático ao mesmo tempo que se esforçava por excluir grande parte da população. Lima Barreto sabia que o Brasil era uma república com características muito peculiares, isto é, apenas no título e sem os freios e contrapesos de uma república “clássica”, mais conhecida e exemplar como a dos Estados Unidos, no qual os republicanos brasileiros diziam se inspirar.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Lima Barreto era contra essa república só no nome, mas também era contra qualquer ideia de Estado. Maior ou menor presença do Estado, quer dizer, uma república com diversas gradações de democracia, era tão somente a expressão de graus diversos de opressão, de engano, de logro ou de desfaçatez (Cf. SEVCENKO, 2003; SODRÉ, 1964).

Talvez a maior inspiração de Lima Barreto tenha sido Pierre-Joseph Proudhon, um libertário francês do século XIX, que esclarecia em sua utopia libertária de caráter anarquista que as formas republicanas de governo desempenhavam a regra do homem como lobo do homem, conforme ficara famosa nas palavras de Thomas Hobbes, e que a monarquia era a consagração da tirania, da opressão e da realização da vontade arbitrária do monarca. A ideia de uma sociedade em que as dissimetrias e as desigualdades cederiam lugar à expressão pura da liberdade humana, só poderia caber com a exclusão de todas as formas de Estado ou de qualquer uma de suas manifestações institucionais, incluindo aqui a disputa organizada pelo poder por meio de partidos políticos (Cf. CARVALHO, 1997; MACHADO, 2002; NEEDELL, 1993).

Lima Barreto concordaria plenamente com Proudhon, em particular, naquilo que dizia respeito as garantias individuais. Para ele, o que houve com a república foi um movimento mais rápido e orquestrado em relação ao sequestro das liberdades individuais, e a mudança de costumes pela introdução e incorporação de práticas estrangeiras (o futebol, o esporte bretão, é o grande exemplo). A pauta dos costumes e a reivindicação feminina pelo direito ao voto seriam essas estrangeirices que desviariam a atenção da opinião pública em geral para o problema mais relevante – o Brasil é um país desigual, e a Proclamação da República e a adoção do sistema democrático (de fato, era apenas eleitoral de caráter censitário) apenas ressaltaram aquilo que estava encoberto pelo manto da monarquia. Os membros das elites locais eram os verdadeiros “donos do poder”, manipulando por detrás das cortinas as cordas que controlavam o títere, vestido de rei. A república se desfez do rei e agora hipnotizava o público com a ideia de participação popular nos negócios do Estado por meio das eleições. Eleições que eram controladas desde o início por essas mesmas elites (Cf. ALEX, 1990, p.65s).

Em verdade, Lima Barreto logo entendeu como esse jogo funcionava. E cada fato cotidiano tratado em seus artigos de jornal, como se fosse uma crônica da vida mundana, era a grande oportunidade para descortinar essas manobras.

Este jogo viciado de poder foi desvelado com bastante acuidade por Lima Barreto:

Essa coisa de emancipação da mulher se faça claramente, após um debate livre, e não clandestinamente, por meio de pareceres de consultores e auditores, acompanhados com os berreiros de Dona Berta e os escândalos de Dona Daltro. É preciso que isso se faça claramente, às escâncaras. Cada um, então, que dê sua opinião. (BARRETO *apud* RESENDE; VALENÇA, 2004, p. 98)

Eça de Queirós, num texto pouco conhecido e estudado, a “A revolução no Brasil”, fala sobre o advento da Proclamação da República. Com a sua sempre impagável ironia, explica que o tão propalado novo regime político instaurado no Bra-

sil não se constituía, bem pesados os termos, em “revolução”, mas num mero passe de mágica dado por um lance de espada por Deodoro da Fonseca, em que se defenestrava a pessoa do Imperador D. Pedro II e a substituía por outra figura, agora mais autoritária e ainda mais conservadora, porém com ares republicanos. Essa “mágica” fazia desaparecer, de um momento para o outro, todo o aparato institucional da monarquia, construído a duras penas pela dinastia familiar dos Órleans e Bragança, e fazia surgir imediatamente o sistema republicano, com sua burocracia administrativa e seus símbolos de poder. Tudo isso, “sem choque, sem ruído”, “sem atritos, sem confusão”. Daí que, para arrematar ainda com a sua fina ironia, Eça afirmava, provocador e lapidar como só ele: “esta revolução é simultaneamente grandiosa – e divertida” (QUEIRÓS, [s.d.], p. 937).

Está claro que o aspecto impressionante, por grandioso, referia-se à mudança política, fundada no conceito de revolução, que, de fato, para Eça de Queirós, era tão somente uma simples transformação. Por outra, a componente divertida, assaz cômica, sobretudo pela escrita ambígua de Eça de Queirós, explicava justamente que essa pretensa revolução se fazia pela implementação do jacobinismo, quer dizer, um projeto político que, em Portugal e também no restante da Europa civilizada, era um modelo já arcaico e obsoleto. Os republicanos brasileiros eram partidários de um idealismo político-social, cujos alicerces tinham sido destruídos pela “ciência” e pela “experiência” – aqueles golpes certos do senso de real, que possuía sua contraparte no realismo literário. Com o imaginário atulhado pela leitura das constituições chilena, argentina e americana, cujo sucesso à época trazia ao mundo presente à utopia de maior autonomia política e felicidade comunitária, fazia movimentar as ambições das elites locais, dos comerciantes de grosso trato e dos jovens revolucionários.

Conforme o diagnóstico prudente de Eça, a Proclamação da República fora uma ilusão, porém as consequências da tomada de poder eram desproporcionais e praticamente irremediáveis, pois o Império desaparecia também a razão de ser da unidade territorial. Pensava-se que bastava “trocar sobre uma mesa o busto de César pelo busto de Bruto, entretanto, se o Brasil era uma monarquia, cercada de repúblicas por todos os lados, agora, após a assunção do novo regime, das ruínas do Império, a antiga unidade política e territorial tendia a se esfacelar em repúblicas independentes e, no pior dos cenários, competir entre si em várias frentes, incluindo aqui aquela do campo militar em forma de guerra civil (Cf. QUEIRÓS, [s.d.], p. 940-1).

Lima Barreto concordava com diagnóstico proposto por Eça. De fato, o funcionário público Lima Barreto pouco viu mudança quando do surgimento da República. Porém, Eça de Queirós subestimou a capacidade dos novos donos do poder de tomar posse da máquina estatal e de forjar uma imagem ou uma série delas que conseguissem amearhar as mentes e os corações do povo brasileiro e, mais ainda, das elites locais em favor de uma unidade superior entre as várias províncias do Brasil. Eça de Queirós era particularmente claro ao afirmar que “é o carácter das raças, e não a forma dos Governos, que faz ou impede as civilizações” (QUEIRÓS, [s.d.], p. 940).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Mas essas imagens de um outro modelo de república, que Lima Barreto nos apresenta em seus textos críticos, era compartilhado, com as devidas nuances no interior de uma formação discursiva, com outros autores do mesmo período: Monteiro Lobato e, incluindo neste elenco, o crítico literário José Veríssimo. A despeito das particularidades, todos eram unânimes em partilhar a mesma concepção de que a escrita literária, mais precisamente, a forma narrativa e a ficção romanesca, deveria se moldar a experiência social e moral de seus leitores, para dizer com Ian Watt (2010, p. 7).

Lima Barreto era consciente que, no contexto polêmico dos primeiros anos da República no Brasil, havia inúmeros regimes discursivos em competição, ressaltando diversas ideologias políticas, com maneiras retóricas de formulação enunciativa, a partir de filosofias de índole positiva e imagens de caráter simbólico que instauravam a identidade da Nação e do Estado. A reivindicação feminina por direitos era somente mais um desses aspectos que se vinham configurando num universo maior de outras tantas reivindicações. Isto, porque o Império havia deixado, como herança para a recém instaurada república, uma série de questões ainda por resolver (Cf. SCHWARZ, 1987, p. 29-48; SCHWARZ, 1981, p. 13-28).

Lima Barreto chega mesmo a questionar “de que vale a igualdade de direitos jurídicos e políticos para meia dúzia de privilegiadas, tiradas da própria casta dominante, se a maioria feminina continua vegetando na miséria da escravidão milenar?”. Ou, ainda, de modo peremptório: “Nunca neguei capacidade alguma na mulher. O meu antifeminismo não parte do postulado da incapacidade da mulher, para isso ou para aquilo; é baseado em outros motivos, mais de ordem social do que mesmo de natureza fisiológica ou psicológica”.

E, para dizer, de modo definitivo, Lima Barreto afirma que:

Contra um ignóbil e iníquo estado de espírito dessa ordem, que tende a se perpetuar entre nós, aviltando a mulher, rebaixando-a ao estado social da barbárie medieval, de quase escrava; degradando-a à condição de cousa, de animal doméstico, de propriedade nas mãos dos maridos...; não lhe respeitando a consciência e liberdade de amar a quem lhe parecer melhor, quando e onde quiser; contra tão desgraçada situação da nossa mulher casada, edificada com estupidez burguesa e a superstição religiosa, não se insurgem as borra-bostas feministas que há por aí. (BARRETO *apud* RESENDE; VALENÇA, 2004, p. 211)

De qualquer forma, podemos tirar algumas conclusões deste movimento mais extenso no qual se pode flagrar o pensamento de Lima Barreto sobre a questão dos direitos da mulher e, por extensão, sobre o problema do regime republicano no Brasil e as “novas” dinâmicas de poder.

Primeiro, que havia uma participação maior das mulheres no âmbito da cultura e da política no momento pós-Proclamação da República. Tratava-se de um movimento que não era novidade no âmbito histórico. Nos países da Europa e nos Estados Unidos, as sufragistas e suas manifestações barulhentas já eram conhecidas e o esforço feminino em buscar espaços sociais para ressaltar as suas reivindicações por igualdade fazia efeito contundente. As considerações de Lima Barreto sobre os direitos da mulher eram justamente um termômetro seguro que este movimento enfim chegava ao Brasil.

Segundo, que as reivindicações das mulheres residiam basicamente no desejo de participar da vida política do modo como ela estava organizada institucionalmente. Até onde se pode perceber, a questão era especificamente integrar a mulher no interior dos mecanismos de decisão e de mando. Desse modo, nunca houve uma vontade revolucionária, no sentido de uma mudança completa do regime de governo.

Terceiro, Lima Barreto nunca disse que as mulheres não possuíam direitos, muito menos que elas não deveriam participar da vida política ou de qualquer ação no âmbito da sociedade. Os seus contos, romances e demais produções ficcionais descortinam personagens femininas de grande força psicológica e com profundidade analítica. Assim, é um equívoco afirmar que Lima Barreto era misógeno.

E, quarto, o argumento central de Lima Barreto era que não fazia sentido participar de uma dinâmica política viciada desde a sua essência. Entretanto, essa crítica valia tanto para as mulheres como para os homens. Ou seja, não era uma simples questão de sexo ou de gênero. Porém, naquele momento específico em Barreto escrevia seus textos, a grande novidade era a reivindicação pelos direitos da mulher, que tomavam as páginas dos jornais e animavam as conversas nos cafés e nos salões da época. Penso que Barreto se decepcionou muito com a figura emblemática de Leolinda Daltro. Possivelmente, ele acreditava que as mulheres teriam uma força de intervenção muito maior, portanto surgissem no horizonte político com novas propostas de ação e de participação. E essa sua decepção acabou por se transformar em ironia, paródia, sátira e piada.

E também, possivelmente, sua expectativa era que as mulheres propusessem uma política revolucionária e libertária, quer dizer, uma política em moldes muito próximos àquilo que ele mesmo pensava. Por exemplo, o “negrismo”, a escola literária que Lima Barreto se esforçou por criar, era a expressão artística e a contraparte cultural mais bem acabada deste novo regime de governo. No entanto, essa é outra questão, com maior envergadura e complexidade analítica, que necessita momento mais oportuno a ser devidamente tratado com mais vagar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIEX, A. *As idéias sócio-literárias de Lima Barreto*. São Paulo: Vértice, 1990.
- BARRETO, Lima. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- _____. O homem que sabia javanês. In: SCHWARCZ, L.M. (Org.). *Contos completos de Lima Barreto*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- _____. A Nova Califórnia. In: SCHWARCZ, L.M. (Org.). *Contos completos de Lima Barreto*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CANDIDO, Antonio. Uma palavra instável. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Literatura e subdesenvolvimento. In: CANDIDO, A. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CURY, Maria Zilda Ferreira. *Um mulato no reino de Jambon (as classes sociais na obra de Lima Barreto)*. São Paulo: Cortez, 1981.

EAGLETON, Terry. Humor. *O papel fundamental do riso na cultura*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

_____. *Como ler literatura*. Um convite. Porto Alegre: L&PM, 2017.

FREIRE, Zélia Nolasco. *Lima Barreto: imagem e linguagem*. São Paulo: Annablume, 2005.

GENETTE, Gérard. *Figuras III*. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

LAJOLO, Marisa. Oralidade, um Passaporte para a Cidadania Literária Brasileira. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E.P. (Orgs). *Língua e Cidadania*. O Português do Brasil. Campinas: Pontes, 1996.

MACHADO, Maria Cristina Teixeira. *Lima Barreto: um pensador social na Primeira República*. Goiânia/São Paulo: UFG/EDUSP, 2002.

NEDELL, Jeffrey. *A Belle Époque Tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

POSSENTI, Sirio. *Discurso, estilo, subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PRADO, Antonio Arnoni. *Lima Barreto: o crítico e a crise*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1976.

QUEIRÓS, Eça de. A revolução no Brasil. In: _____. *Obras de Eça de Queirós*. t. 3. Porto: Iello & Irmão, [s.d.]. p. 937-41

RESENDE, Beatriz; VALENÇA, Rachel (Org.). *Lima Barreto*. Toda crônica. 2 v. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

SCHWARZ, Roberto. Nacional por subtração. In: SCHWARZ, R. *Que horas são?*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. As idéias fora do lugar. In: SCHWARZ, R. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, 1981.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão*. Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Literatura Brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1964.

TEIXEIRA, Ivan. Policarpo Quaresma como caricatura de uma ideia de Brasil. In: BARRETO, L. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Ateliê, 2004.

**MALINCHE: ALÉM DA HISTÓRIA – UMA ANÁLISE
COMPARATIVA ENTRE A NARRATIVA HISTÓRICA
E O ROMANCE DE LAURA ESQUIVEL**

Maria Talita Rabelo Pinheiro (UNEB)

talitarabelo27@gmail.com

Nerivaldo Alves Araújo (UNEB)

neriaraujo@hotmail.com

RESUMO

Malinalli, conhecida como *La Malinche*, desempenhou um papel crucial na comunicação entre os conquistadores espanhóis e os povos nativos durante a conquista do México. Este artigo tem por objetivo trazer uma análise comparativa entre a abordagem histórica e o livro “Malinche” (2008) de Laura Esquivel. A personagem de Malinalli se destaca por sua humanização e complexidade emocional na obra, enquanto em muitos livros históricos “Malinche” é frequentemente retratada de forma unidimensional, como traidora ou simplesmente como uma figura histórica sem profundidade psicológica, Esquivel dá a ela uma voz e uma narrativa própria. Neste romance, Malinalli é mostrada como uma mulher com desejos, medos e esperanças. Sua lealdade dividida entre sua cultura nativa e os conquistadores espanhóis é explorada de forma mais profunda, e sua relação com Cortés é apresentada de uma maneira mais complexa, fugindo dos estereótipos simplistas. Além disso, Laura Esquivel oferece uma perspectiva feminina sobre a história, destacando o papel das mulheres e suas experiências em conflitos. Isso adiciona camadas adicionais à personagem de Malinalli, tornando-a mais significativa e impactante do que sua representação típica em livros históricos. Seu legado é complexo, refletindo as tensões e conflitos culturais da época. A presença de Malinalli durante a conquista teve um impacto duradouro na região, influenciando as relações entre os povos indígenas e os colonizadores europeus e moldando a história e identidade do México.

Palavras-chave:

“Malinche”. Ressignificação. Perspectiva feminina.

ABSTRACT

Malinalli, known as *La Malinche*, played a crucial role in communication between Spanish conquistadors and native peoples during the conquest of Mexico. This article aims to provide a comparative analysis between the historical approach and the book “Malinche” (2008) by Laura Esquivel. Malinalli’s character stands out for her humanization and emotional complexity in the literary work, while in many historical books “Malinche” is often portrayed in a one-dimensional way, as a traitor or simply as a historical figure without psychological depth, Esquivel gives her her own voice and a narrative of her own. In this novel, Malinalli is shown as a woman with desires, fears and hopes. Her divided loyalty between her native culture and the Spanish conquerors is explored in a deeper way, and her relationship with Cortés is presented in a more complex way, moving away from simplistic stereotypes. Additionally, Laura Esquivel offers a female perspective on history, highlighting the role of women and their experiences in conflict. This adds additional layers to Malinalli’s character, making her more meaningful and impactful than her typical portrayal in historical books. Her legacy is complex, reflecting the cultural tensions and conflicts of the time. Malinalli’s presence during the conquest had a lasting impact on the region, influencing relations between indigenous peoples and European colonizers and shaping Mexico’s history and identity.

Keywords:

“Malinche”. Resignification. Female perspective.

1. *Introdução*

A figura de Malinalli, mais conhecida como “Malinche ou La Malinche”, é um dos personagens mais fascinantes e controversos da história do México. Sua história foi amplamente interpretada e reinterpretada ao longo dos séculos, e o romance de Laura Esquivel, “Malinche” (2008), oferece uma perspectiva única sobre essa figura histórica. Neste artigo, exploraremos as semelhanças e diferenças entre a narrativa histórica, que por vezes a coloca como traidora de uma nação, como um ser que deverá pagar pela eternidade no papel de La Llorona e o romance “Malinche” (2008) de Esquivel, destacando como ambos contribuem para uma compreensão mais profunda da vida e do legado desta mulher.

Para entender a complexidade de Malinche, é essencial começar examinando a narrativa histórica. Malinalli nasceu em uma família nobre asteca no século XVI, mas foi vendida como escrava após a morte de seu pai. Ela se tornou uma intérprete essencial para Hernán Cortés e os conquistadores espanhóis durante a conquista do México, desempenhando um papel crucial na comunicação entre os espanhóis e os povos indígenas. Sua colaboração com os espanhóis levou à queda do império asteca, e ela é frequentemente retratada como uma figura trágica e controversa na história mexicana.

O romance de Esquivel, por outro lado, oferece uma visão mais íntima e pessoal da vida de Malinche. Esquivel mergulha nas emoções, motivações e dilemas morais enfrentados por Malinalli enquanto ela navega entre duas culturas e identidades conflitantes. O livro explora o relacionamento complexo entre Malinche e Cortés, destacando as tensões de poder e as consequências emocionais de suas escolhas.

Uma das principais diferenças entre a narrativa histórica e o romance de Esquivel é a ênfase dada aos aspectos emocionais e psicológicos da vida de Malinche. Enquanto a história registra seus feitos e contribuições para a conquista espanhola do México, o romance de Esquivel mergulha fundo em sua experiência subjetiva, explorando suas lutas internas e seu senso de identidade em um mundo em transformação.

No entanto, apesar das diferenças, tanto a narrativa histórica quanto o romance de Esquivel contribuem para uma compreensão mais completa e matizada de Malinche. Enquanto a história oferece um registro dos eventos e circunstâncias que moldaram sua vida, o romance de Esquivel dá voz às suas emoções e experiências pessoais, humanizando-a e permitindo que o leitor se conecte emocionalmente com sua história.

Além disso, o romance de Esquivel desafia as interpretações tradicionais de Malinche como traidora ou heroína, apresentando-a como uma figura complexa e multifacetada que resistiu às categorias simplistas de bem e mal. Ao fazê-lo, Esquivel nos convida a repensar nossas próprias noções de heroísmo, lealdade e identidade cultural.

Tanto a narrativa histórica quanto o romance de Esquivel desempenham um papel importante na construção da memória coletiva e na compreensão da história do México. Enquanto a história nos fornece fatos e eventos objetivos, o romance nos

oferece uma visão mais subjetiva e emocional, enriquecendo nossa compreensão de uma figura histórica complexa e controversa.

2. *Las Malinches*

Malinche é uma mulher que vive na memória coletiva do povo mexicano, faz parte da construção da identidade de toda uma nação. Ao se pensar na construção dessa personagem, podemos destacar em Candau (2019, p. 44), que essa narrativa é “(...) uma memória massiva, coerente, compacta e profunda”, a história sobre essa mulher foi imposta a uma grande maioria dos membros de um grupo. Essas abordagens históricas, com o passar dos tempos, conserva-se com as novas adaptações às condições sociais e culturais, sendo parte intrínseca do patrimônio cultural, fazendo com que as comunidades se identifiquem e se reconheçam.

Esse tipo de história elenca, perfeitamente, passado, presente e futuro. Malinche é parte fundamental do patrimônio cultural e logo, essencial na constituição da identidade e no reconhecimento de uma comunidade. Pode-se dizer que ela faz parte da identificação de uma comunidade e está incluída na identidade(s) e memória(s), pois de acordo com Candau (2019, p. 19) “Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade”, então se pode deduzir que memória e identidade estão indissoluvelmente ligadas.

2.1. *Representação Histórica*

De acordo com as buscas de Montandon (2007), na realidade, Malinalli foi uma índia que nasceu como nobre, mas com a morte de seu pai, e com o novo casamento de sua mãe, foi deixada de lado, e o que aprendeu foi porque sua avó paterna tomou para si sua criação. Com a morte de sua avó, sua mãe e o novo marido fizeram dela uma moeda de troca, entregaram-na como escrava para outro povo. Cada vez que se tornava escrava de um povo diferente aprendia a língua de sua nova casa e com a chegada dos europeus ao continente, Hernán Cortés, o desbravador espanhol, logo viu que ela poderia ser de grande ajuda na comunicação com os nativos.

Ainda de acordo com as autoras, Malinalli logo foi batizada e passou a ser chamada de Doña Marina, mas era conhecida por *La Lengua*, pois através dela Cortés conseguiu fazer muitos acordos com os nativos, foi mediadora, conselheira e professora do conquistador. Na figura 1 ela pode ser vista ao lado de Cortés que está sentado recebendo alguns presentes dos indígenas e nessa “nova” vida, ainda que tivesse certa liberdade pela sua importância e privilégios, era considerada uma escrava. Sua liberdade foi prometida caso ela servisse com o seu trabalho de tradutora, com isso, Cortés devastou a região que hoje é o México. Os nativos acreditaram que Cortés, na verdade, seria o mítico retorno do deus *Quetzalcóatl*, por isso, no início não resistiram tanto.

Figura 1: Malinalli em los lienzos de Tlaxcala.



Fonte: *Internet*. Disponível em: https://www.mexicolore.co.uk/images-8/817_05_2.jpg.

Malinche foi o nome dado pelos indígenas a Cortés pela proximidade com Malinalli, esse intenso convívio fez com que eles tivessem um caso, no qual nasceu o primeiro “mestiço”, Martín Cortés, que foi enviado à Europa para receber educação adequada. Cortés nunca pretendeu contrair matrimônio com uma indígena, abandonando-a, antes de vir para as Américas já estava noivo de uma dama da sociedade espanhola e mesmo depois de viúvo não a quis. Mas antes de abandoná-la, “arranjou” um casamento com um de seus subordinados, Juan de Jaramillo. Mesmo depois de casada, teve ainda que servir de intérprete para Cortés.

Por ter “servido” aos colonizadores, Malinche é tida por traidora, por ter abandonado a sua pátria, por ter traído seu povo, mulher desprezada e desprezível, uma mulher que foi usada e abusada pelos homens e depois descartada como inútil. Parece não haver dúvida para os mexicanos da lealdade inabalável de Malinalli a Cortés e aos espanhóis, sob seu comando. Longe de tentar escapar deles, já que teve muitas oportunidades, ela foi creditada pelos cronistas europeus por tomar a iniciativa de descobrir conspirações contra os espanhóis e alertá-los dos ataques dos índios. Segundo a narrativa da conquista do território mexicano, ela optou por não aproveitar a oportunidade de mudar de lado no conflito e ajudar os povos indígenas a derrotar os espanhóis, o que deu origem ao conceito de malinchismo no México, a traição da própria identidade nativa através da paixão pelo novo e pelo estrangeiro, pode-se ver na figura 2 o sofrimento dos indígenas com doenças e massacres físicos enquanto Malinalli parece alheia a essas questões que afligem seu povo.

Figura 2: La Malinche, de Diego Rivera.



Fonte: *Internet*. Disponível em: <https://www.pinterest.cl/pin/629096641668365005/>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Depois que o México se separou da Espanha, no início de 1800, seu papel como a grande conquistadora que levou a iluminação e a salvação cristã aos pagãos, foi trocado pelo de “amante de Cortés”, uma mulher que usou sua sexualidade para alcançar seus próprios fins. Em última análise, essa identidade como La Malinche se fundindo com a de La Llorona, ficou conhecida por ser uma mulher fantasmagórica, vista ao anoitecer, que atrai homens com sua beleza e os mata. Escutam-se seus lamentos pelos filhos, de cuja morte ela mesma foi cúmplice. Esses filhos seriam a representação de todos os indígenas aniquilados pela chegada dos colonizadores. Ao chegar nesse ponto, é necessário considerar que na maioria das possibilidades de representação de La Llorona vigentes tem-se como destaque a Conquista o México.

A visão dos românticos da época diferenciava os protagonistas entre heróis e vilões na história gloriosa de um povo, foi aí que se deu lugar a Malinche como uma vilã, a mãe do novo mundo que entregou seus filhos à morte em contraposição à figura de Guadalupe, a mãe boa e protetora.

Em um relato de Sandra Molina (2008) se sentenciar:

Marina soube aproveitar suas habilidades de intérprete para garantir sua posição junto aos conquistadores e deixou passar as oportunidades que se apresentaram para traí-los. Sem dúvida, o fato mais representativo de sua lealdade incondicional é que ele poderia ter ocultado que os espanhóis seriam emboscados, mas não hesitou em informar Cortés. Assim, o que poderia ter sido um massacre de estrangeiros se tornou o atroz massacre de Cholula, no qual espanhóis, totonacas e tlaxcaltecas assassinaram milhares de colultecas em uma única noite.¹⁷ (MOLINA, 2008, p. 40) (tradução nossa)

Não foram poucos estudiosos e escritores que relacionaram Malinche a La Llorona e, por sua vez, com o mito clássico de Medéia. Um dos precursores dos estudos de La Llorona associado a Malinche foi Ignacio Manuel Altamirano, em que as assimilam por conta da traição e ingratidão, uma culpa, que acabou se alastrando para o coletivo e nacional, ligando-se à Medéia. Este autor pretendeu fazer parte de um projeto nacionalista mexicano, que fez com que ele buscasse uma equiparação literária entre essas mulheres, que tinham nas mãos a traição e a morte de seus filhos.

Abrindo a interpretação de que mesmo que Malinche não tenha matado diretamente seus filhos, ela “matou” indiretamente toda uma nação. Mas o tema traição e infanticídio é o que permaneceu no imaginário nacional e mundial.

2.1. *La Malinche Llorona*

O autor José Maria Marroquí não hesitou ao afirmar que La Llorona foi La Malinche. Ele seguiu as ideias de Altamirano, mas também de Roa Bárcena. Em sua

¹⁷ Marina supo aprovechar sus facultades de intérprete para asegurar su posición con los conquistadores y dejó pasar las oportunidades que se le presentaron para traicionarlos. Sin duda, el hecho más representativo de su lealtad incondicional fue que pudo haber ocultado que los españoles serían emboscados, pero no dudó en informar a Cortés. Así, lo que pudo ser una masacre de extranjeros se convirtió en la atroz matanza de Cholula, en la que españoles, totonacas y tlaxcaltecas asesinaron en una sola noche a miles de cholultecas. (MOLINA, 2008, p. 40)

obra *La Llorona: Cuento Histórico Mexicano* de 1887¹⁸, Marroquí tenta trazer em suas narrativas um novo caráter social, já que houve a separação dos ideais cristãos do Estado e necessitava de algo que modificasse os costumes, os hábitos mentais e os valores dos mexicanos, pois houve um vazio deixado pelas certezas religiosas e existia a necessidade de um novo sustento ideológico.

Marroquí inicia o livro dedicando-o à sua filha, aconselhando-a a buscar aprender a história, que não desperdiçasse seus estudos, para que pudesse ser bem quista entre seus amigos e pela sociedade nas rodas de conversas, uma vez que ter o conhecimento da história da pátria era uma virtude muito estimada. Depois envia um recado para o leitor afirmando que seu texto, sua fábula está baseada na construção das tradições da história do México e que por isso não seria encontrado nada de novo, “(...) não procures para o sábio nada de novo neste pequeno conto (...) Cronologia ao mais exato, sem que tenha havido necessidade de alterar os factos nem os tempos para tecer a fábula, porque ela mesma se baseia em tradições históricas” (MARROQUÍ, 1887, p. 9, tradução nossa)¹⁹. Que esta obra serviria para os leitores mais vorazes, mas também para crianças e ressaltou que a obra supostamente seria uma novidade, mesmo que “(...) embora não tenha sido escrita nos livros de história, a tradição de *La Llorona* se conserva gravada na memória dos habitantes da Cidade do México e se perpetua há mais de três séculos, passando de boca em boca” (MARROQUÍ, 1887, p. 10, tradução nossa)²⁰.

O autor dividiu o livro em sete partes que correspondiam a sete noites em que *La Llorona* (Malinche) se encontrou com a princesa Papantzin, irmã de Moctezuma II. Marroquí unindo ao seu livro a temática do retorno dos mortos da tumba, quando Papantzin volta com a permissão divina para que seu povo se redima dos pecados por adorarem deuses falsos. Citando também o caso de um tal padre Ledesma, que tomou a confissão de um morto e quando este agradeceu afirmando que já estava morto, percebeu que era um esqueleto. Nessa narrativa, Marroquí une simbolicamente *La Llorona* à personagem histórica e à assombração, que é a representação da desordem e da transgressão moral.

Podemos perceber na obra a descrição do ser sobrenatural:

A hora tardia da noite, o silêncio e a solidão das ruas e praças, o traje, o ar, o andar lento daquela mulher misteriosa e, acima de tudo, o gemido penetrante, agudo e prolongado dela, que sempre caía ajoelhada no chão, ela formava um conjunto que aterrorizava a todos que a viam e ouviam, e não poucos dos conquistadores corajosos e esforçados, que foram o terror da própria morte, permaneceram na presença daquela mulher, mudos, pálidos e frios, como de mármore. Os mais espirituosos dificilmente ousavam segui-la

¹⁸ Livro disponível no site da “Secretaría de Cultura de México” em: https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/detalle?id=_suri:DGB:TransObject:5bce59887a8a0222ef15e221&r=5&t=10&sort=relvdes&word=llorona&leap=1. Acesso em: 29 jul. 2020.

¹⁹ [...] no busques el sabio nada de nuevo en este cuentecito [...] Cronología a los más exactos, sin que haya habido necesidad de alterar los hechos ni los tiempos para tejer la fábula, porque ella misma se funda en tradiciones históricas. (MARROQUÍ, 1887, p. 9)

²⁰ [...] aunque no escrita em los libros de la historia, se conserva grabada em la memoria de los habitantes de la ciudad de México la tradición de *La Llorona*, y se ha perpetuado por más de tres siglos, pasando de boca en boca. (*Idem*, p. 10).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de longe, aproveitando a claridade da lua, sem conseguir nada além de vê-la desaparecer ao chegar ao lago, como se ela submergisse nas águas, e não pudesse saber mais sobre ela, e sem saber quem era, de onde veio e para onde estava indo, recebeu o nome de La Llorona.²¹ (MARROQUÍ, 1887, p. 14-15) (tradução nossa)

Ao ouvir esse ser em lamento, Papantzin foi ao seu encontro e ao abordá-la tentou buscar o motivo de seu sofrimento, contando a sua história do motivo pelo qual conseguiu voltar dos mortos e trazer a nova fé. É aí que podemos identificar La Llorona enquanto Malinche na obra:

La Llorona respondeu: Minhas tristezas, senhora, eles não têm como saber, nem meu mal pode encontrar uma solução. A miséria nasceu comigo e não vai acabar, quaisquer que sejam os esforços de seu nobre coração, mas quando você tiver deixado este mundo para sempre. Eu sou Malintzin, que os vulgares espanhóis costumavam chamar de Malinche, mesmo depois que o Padre Bartolomé Olmedo me deu o nome de Marina quando me abriu as portas da graça com as águas purificadoras do batismo na mesma cidade onde Hernán Cortés derrotou o cacique Tabasco.²² (MARROQUÍ, 1887, p. 24-5) (tradução nossa)

É possível perceber que as duas mulheres são seres que voltaram do outro mundo, que passaram pela experiência de ir ao mundo dos mortos e voltarem, só que a princesa voltou com uma missão a de revelar o verdadeiro Deus, já Malinche voltou em penitência por seus imensos pecados.

A partir do primeiro encontro, durante sete noites, Malinche foi contando à princesa Papantzin os acontecidos mais conhecidos que ocorreram na conquista do México, sempre interrompendo suas histórias com o choro, soluços, as vezes não dava nem para respirar “(...) tantos, tão profundos e frequentes eram os soluços, que mal tinha tempo para respirar e pareciam sufocá-la” (MARROQUÍ, 1887, p. 60, tradução nossa)²³. A princesa tentou ajudá-la de todas as formas, pois não aguentava mais vê-la sofrer, mesmo não lhe sendo revelado a natureza de seu penar. Uma das noites Papantzin levou todas as suas joias, pois o motivo poderia ser financeiro.

Papantzin tinha um papel moralizante na narrativa, era ela quem trazia o perdão pelos pecados, tentava dar um conforto a La Llorona consolando-a “Deus, cuja

²¹ La hora avanzada de la noche, el silencio y la soledad de las calles y plazas, el traje, el aire, el pausado andar de aquella mujer misteriosa y, sobre todo, lo penetrante, agudo y prolongado de su gemido, que daba siempre cayendo en tierra de rodillas, formaba un conjunto que aterrorizaba a cuantos la veían y oían, y no pocos de los conquistadores valerosos y esforzados, que habían sido espanto de la misma muerte, quedaban en presencia de aquella mujer, mudos, pálidos y fríos, como de mármol. Los más animosos apenas se atrevían a seguirla a larga distancia, aprovechando la claridad de la luna, sin lograr otra cosa que verla desaparecer en llegando al lago, como si se sumergiera entre las aguas, y no pudiéndose averiguar más de ella, e ignorándose quién era, de dónde venía y a dónde iba, se le dio el nombre de La Llorona. (MARROQUÍ, 1887, p. 14-15)

²² La Llorona contestó: Mis penas, señora, no tienen cuenta, ni mi mal puede encontrar consucio. La desdicha nació conmigo, y no acabará, cualesquiera que sean los esfuerzos de vuestro noble corazón, sino cuando hay dejado este mundo para siempre. Yo soy Malintzin, a quien los españoles vulgares solían llamar Malinche, aún después de haberme dado el padre Bartolomé Olmedo el nombre de Marina cuando me abrió las puertas de la gracia con las purificantes aguas del bautismo em el mismo pueblo donde venció Hernán Cortés al cacique Tabasco. (MARROQUÍ, 1887, p. 24-25)

²³ [...] tantos, tan hondos y tan frecuentes éran lo sollozos, que casi no daban tiempo a la respiración, y parecían ahogarla. (MARROQUÍ, 1887, p. 60)

misericórdia não tem limites, irá perdoá-los, se você pedir a ele com verdadeiro arrependimento” (MARROQUÍ, 1887, p. 81, tradução nossa)²⁴. Malinche na narrativa fazia uma autoanálise, colocando-se como um antimodelo, e compara suas atitudes com a princesa troiana Cassandra, cujo pecado foi cometido por amor, ela coloca seu pecado como sendo ainda maior (Cf. MARROQUÍ, 1887):

Quão enganada estás, senhora, se acredita que o pecado do amor é o único que tenho que chorar! A humanidade seria menos miserável se o amor fosse seu único dano; mas essa paixão é a raiz de outros males infinitos. Vocês disseram que a Guerra de Tróia e sua ruína foram efeitos deploráveis de uma vingança amorosa. E não foi a morte da própria Cassandra e do adúltero Agamenon? E, como esses infortúnios, quantas guerras surgiram, quantos reinos perdidos, quantas cidades desoladas e quantos milhares de famílias perturbadas em consequência de um amor indevido? Eu, cega pelo amor que nutria por Cortés, esqueci-me dos deveres que me prendiam ao meu país e o traí prestando voluntariamente serviços aos anfitriões que ameaçavam a sua independência e liberdade, tornando-me um dos mais eficazes instrumentos de a conquista. Cassandra não traiu a sua pátria, se pecou contra Deus e contra a sociedade, amando um homem que as leis não lhe deram, se lhe faltou delicadeza nacional ao se entregar ao vencedor de Tróia, não contribuiu para a ruína da sua cidade; castigada pelo seu pecado com a morte desastrosa que sofreu nas mãos da vingança movida pelo ciúme, pôde repousar calmamente no seio do túmulo, eu ..., eu ..., infeliz da mim! Não posso fazer isso, porque acumulei culpa sobre culpa²⁵. (MARROQUÍ, 1887, p. 88-9) (tradução nossa)

No final de seu livro, na parte “Conclusiones”, Marroquí traz um alento para as protagonistas, Papantzin e Malinche/Llorona – que vaga ainda na culpa pela sua traição ao seu povo, vendo-os humilhados, dominados, escravizados pelos colonizadores. Em mais um encontro entre as duas, uma luz apareceu e entre elas desceu um jovem de roupas brancas e uma cruz, mesmo jovem que elas já tinham visto quando foram a primeira vez ao céu. Nesta visita, Papantzin foi agraciada com o descanso eterno no reino de Deus, seu espírito elevado por sua benevolência, deixando seu corpo para fazer parte da terra, La Llorona em uma tristeza maior refletiu sobre o verdadeiro valor de uma amizade sincera. Penou por mais um tempo até que o anjo, que um dia comunicou o seu castigo, voltou para lhe trazer o perdão, pois todo o mal um dia tem fim e chegou o fim do penar de La Llorona:

[...] chega de choro; a misericórdia divina que se compadece dos seus filhos, resolveu pôr fim à tua penitência expiatória, proveitosa para tí, porque, purificando-te, te abriu as

²⁴ Dios, cuya misericordia no tiene limites, os perdonará, si se lo pedís con verdadero arrepentimiento. (MARROQUÍ, 1887, p. 81)

²⁵ ¡cuán enganada estás, señora, si creís que el pecado de amor es el único que tengo que llorar! La humanidad seria menos desgraciada si el amor fuese su único daño; mas esta pasión es raiz de otros infinitos males. Vos habéis dicho que la guerra de Troya y su ruina fueron deplorables efectos de venganza amorosa. ¿Y no lo fue también la muerte de la misma Casandra y del adúltero Agamenon? Y como estas desgracias ¿cuántas guerras suscitadas, cuántos reinos perdidos, cuántas ciudades desoladas y cuántos millares de familias trastornadas a consecuencia de un amor indevido? Yo, ciega por el amor que a Cortés tuve, olvide los deberes que me ligaban a mi pátria, y le hice traición prestando voluntariamente servicios a las huestes que atentaban contra su independencia y libertad, convirtiéndome de esta suerte en uno de los más eficaces instrumentos de la conquista. Casandra no hizo traición a su pátria, si pecó contra Dios y contra la sociedad, amando a um hombre que las leyes no le dieron, si faltó a la delicadeza nacional entregándose al vencedor de Troya, no contribuyó a la ruina de su ciudad; castigada de su pecado con la muerte desastrosa que sufrió a manos de la venganza movida por los celos, pudo reposar tranquila en el seno del sepulcro, yo..., yo..., ¡infeliz de mí! No puedo hacerlo, porque acumule culpa sobre culpa. (MARROQUÍ, 1887, p. 88-9)

portas do céu; mas quase inútil para seus semelhantes, que raramente tiram vantagem das lições da experiência. Pelos mesmos mares pelos quais os conquistadores espanhóis vieram, outros homens virão com o intuito de se apoderar dessas terras; Deus não quer que você seja testemunha dos inúmeros males que vão causar a este solo infeliz, e ordena que você deixe as ruas livres para lamentem sua culpa, como você lamentou, os miseráveis que cometam a mesma culpa abominável que você cometeu [...]”²⁶ (MARROQUÍ, 1887, p. 143) (tradução nossa)

Marroquí traz a salvação do ser em pena em sua narrativa sobre La Llorona, dando-lhe o descanso merecido a esta alma em sofrimento. Trazendo em seu texto características cristãs para essa salvação, pois antes de ter sua alma elevada Llorona teve que fazer uma confissão com um padre, só assim poderia subir aos céus – salvação esta que muitos autores posteriormente resolveram retirar. O que pode ser atribuído a esta obra é que o autor retirou a culpa antes jogada apenas nos ombros da Malinche e tornou isso uma culpa nacional.

2.2. La Malinche pós-moderna de Laura Esquivel

“Malinche” (2008) é um romance histórico escrito por Laura Esquivel, autora mexicana. De acordo com Marinho, o romance histórico “Trata-se de um gênero híbrido, na medida em que é próprio da sua essência a conjugação da ficcionalidade inerente ao romance e de uma certa verdade, apanágio do discurso da História” (1999, p. 12), portanto, é um texto literário em que o romancista usa do discurso histórico para recriar a História, buscando criar verdades desejáveis.

O livro conta a história da figura histórica Malinalli, também conhecida como Malinche ou La Malinche, uma mulher indígena que desempenhou um papel importante como intérprete e conselheira durante a conquista espanhola do México. O livro aborda seu relacionamento com Hernán Cortés e seu papel na queda do Império Asteca. A ligação entre o livro de Esquivel e a história real de Malinche reside na representação ficcional da vida e dos eventos em torno dessa figura histórica.

Esse Romance resgata de forma crítica, por meio de uma releitura, a partir de um ponto de vista feminino de uma personagem histórica Malinalli/Malinche, contraposições apresentadas pela escrita masculina apresentada através da perspectiva patriarcal e misógina da história tradicional. Esquivel é uma das grandes representantes da literatura de autoria feminina da contemporaneidade. Ela faz parte de um grupo de mulheres dos anos noventa responsáveis pelo boom da literatura escrita por mulheres na América Latina, junto com Isabel Allende (Chile); Ángeles Mastretta (México); e Marcela Serrano (Chile).

Esquivel, em *Malinche* (2008), combina elementos históricos com ficção para explorar as complexidades culturais e emocionais da época, bem como questões de

²⁶ [...] basta de llorar; la misericordia divina que se apiada de sus hijos, há resuelto poner fin a tu expiación penitencia, provechosa para tí, porque purificándote, te abrió las puertas del cielo; pero inútil casi para tus semejantes, que rara vez aprovechan las lecciones de la experiencia. Por los mismos mares por donde vinieron los conquistadores españoles, otros hombres vendrán con el designio de apoderarse de estas tierras; no quiere Dios que seas testigo de los males sin cuento que van a causar a este desgraciado suelo, y manda que dejes libres las calles para que lloren su culpa, como la has llorado tú, los desgraciados que cometan la misma abominable culpa que cometiste tú. [...] (MARROQUÍ, p. 143)

identidade, poder e colonialismo. É uma leitura cativante para quem se interessa pela história do México e pela narrativa de figuras históricas controversas como Malinalli. O romance narra a vida de Malinalli, uma jovem indígena do México pré-colombiano que desempenhou um papel crucial durante a conquista espanhola do México no século XVI.

O livro começa com Malinalli, uma jovem asteca, sendo vendida como escrava por sua própria família. Sua mãe ao se tornar viúva, casa-se com outro homem e acabam tendo outro filho, assim Malinalli não faz mais parte desse núcleo. Passou por várias tribos como escrava e assim aprendeu também outros idiomas. Quando as primeiras naus chegaram ao território mexicano, ela é dada como presente a Hernán Cortés, o líder dos conquistadores espanhóis que estão explorando o Novo Mundo em busca de riquezas.

Malinalli rapidamente se destaca entre os espanhóis devido à sua inteligência e habilidade linguística. Ela começa a aprender espanhol e se torna uma intérprete valiosa, facilitando a comunicação entre os espanhóis e os povos indígenas que encontram durante sua jornada. Enquanto acompanha Cortés em sua expedição, Malinalli testemunha a crueldade dos espanhóis contra os povos indígenas, incluindo o massacre de Tenochtitlán, a capital asteca. Apesar disso, ela desenvolve um relacionamento complexo com Cortés, que vai além de uma simples relação mestre-escrava.

Malinalli se torna uma figura central no círculo íntimo de Cortés, ganhando sua confiança e respeito. Ela enfrenta dilemas e desafios emocionais e morais sobre seu papel na queda do império asteca e sobre sua lealdade aos seus próprios povos indígenas. É importante reconhecer que, na época da conquista espanhola do México, as lealdades e identidades dos povos indígenas foram frequentemente desafiadas e reconfiguradas devido à chegada dos europeus. Ao longo da narrativa, o livro explora o desenvolvimento do relacionamento entre Malinalli e Cortés, revelando suas dinâmicas de poder e as tensões culturais entre eles. Malinalli é frequentemente retratada como uma figura trágica, dividida entre duas culturas e lealdades conflitantes. A história culmina com a queda final de Tenochtitlán e a derrota dos astecas pelos espanhóis. Malinalli é confrontada com as consequências devastadoras da conquista espanhola e as mudanças irreversíveis que ela trouxe para o México.

Malinche (2008) é uma exploração envolvente e complexa da história mexicana, oferecendo uma perspectiva única sobre a conquista espanhola e suas consequências para os povos indígenas do México. A interpretação de Esquivel da vida de Malinche é uma reimaginação ficcionalizada dessa história. Embora muitos eventos e personagens possam ter bases históricas, Esquivel preenche as lacunas com sua própria narrativa, explorando as emoções, motivações e complexidades psicológicas da personagem principal. Assim, enquanto Malinche incorpora elementos da história real de Malinalli, é importante reconhecer que o livro é principalmente uma obra de ficção que usa a história como base para explorar temas mais amplos, como identidade, poder e colonialismo, enquanto mergulha na história fascinante de Malinalli Tenepal.

Enquanto a história real sugere que Malinalli teve um papel significativo na conquista do México, sua motivação e os detalhes exatos de sua vida pessoal podem ter sido ficcionalizados por Esquivel para criar uma narrativa mais envolvente, já que em histórias baseadas em fatos históricos, muitas lacunas estão presentes, por isso a autora usou de sua permissão literária para preencher esses espaços. Um desses pontos podemos trazer o relacionamento entre Malinalli e Cortés que pode ter sido romantizado ou dramatizado no livro, com elementos fictícios adicionados para aumentar o drama e a complexidade da história. Alguns eventos específicos ou diálogos podem ter sido inventados por Esquivel para preencher as lacunas na história conhecida de Malinalli ou para enfatizar certos temas ou pontos de vista.

Esquivel para a sua escrita desta obra utiliza bibliografia especializada que pode ser encontrada ao final do livro entre as páginas 187 a 189, o que de alguma forma dá a ela uma verdade em sua escrita. Ao tentar traçar a sua escrita para este romance, aprofunda os seus estudos sobre a temática, como as cartas de Hernán Cortés, as crônicas de Bernal Díaz del Castillo, escritas de Fray Bernardino Sahagún, ao todo são 33 obras citadas, que abordam e analisam Malinche. E ao analisar todas elas a autora se questiona do porquê não existir documentos em que Malinche fale sobre ela, já que ela era La Lengua. Partindo da falta de documentos com essas características e tendo acesso apenas àqueles que falam dela, a autora buscou trazer essa voz a personagem, partindo da ideia de que todo documento histórico pode estar incompleto, ou mesmo trazer mentiras e verdades.

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...] porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos monumentos. (LE GOFF, 1996, p. 548)

É importante lembrar que Malinche é uma obra de ficção e, como tal, pode tomar liberdades artísticas para criar uma narrativa mais cativante. Embora baseado em eventos históricos e em uma figura real, o livro de Esquivel não deve ser considerado como uma representação totalmente precisa da vida de *Malinalli Tenepal* ou dos eventos da conquista espanhola do México.

3. A culpa atribuída a Malinche

A história de Malinalli é um relato intrincado e multifacetado que transcende as fronteiras do tempo e da narrativa. Sua vida durante a conquista espanhola do México é marcada por uma série de dilemas éticos, emocionais e culturais, e sua relação com a fidelidade à sua tribo é um tema central que tem sido objeto de inúmeras interpretações ao longo dos séculos. Tanto na narrativa histórica quanto no romance “Malinche”, de Laura Esquivel, essa questão é explorada de maneira profunda e complexa.

Quando Hernán Cortés e os conquistadores espanhóis chegaram ao México, Malinalli se encontrou em uma encruzilhada histórica. Como intérprete e aliada dos

espanhóis, ela desempenhou um papel crucial na comunicação entre os conquistadores e os povos indígenas, facilitando o avanço da conquista espanhola. Sua colaboração com os espanhóis inevitavelmente levantou questões sobre sua fidelidade à sua tribo e sua identidade indígena.

Na narrativa histórica, a lealdade de Malinalli tem sido frequentemente questionada, com alguns a retratando como uma traidora que colaborou com os invasores estrangeiros em detrimento de seu próprio povo – “malinchismo”. No entanto, essa interpretação simplista não leva em consideração as complexidades de sua situação e as pressões históricas e pessoais que ela enfrentava. É importante lembrar que Malinalli era uma mulher indígena em um mundo dominado por homens brancos europeus, e suas opções e escolhas eram limitadas pelo contexto em que vivia.

No romance de Laura Esquivel, “Malinche” (2008), essa complexidade é explorada de maneira mais profunda e íntima. Esquivel dá voz às emoções, motivações e dilemas morais de Malinalli, revelando os conflitos internos que ela enfrentava enquanto tentava equilibrar suas conexões com sua herança indígena e sua relação com os espanhóis. O livro sugere que Malinalli sentia um senso de lealdade dividido, lutando para reconciliar seu papel como intérprete e aliada dos espanhóis com sua identidade cultural e sua conexão com seu povo.

No entanto, é importante reconhecer que, mesmo que Malinalli tenha colaborado com os espanhóis, suas ações não devem ser vistas apenas como traição, mas como uma resposta complexa e multifacetada a um contexto histórico de grande tumulto e mudança. A conquista espanhola do México trouxe consigo uma série de consequências devastadoras para os povos indígenas, e Malinalli, como tantos outros na época, foi forçada a fazer escolhas difíceis em meio a esse cenário de desespero e desesperança.

Sobre essa culpa atribuída a Malinche ou a toda uma nação, Laura Esquivel em uma entrevista para uma revista argentina, em 2012, mostra sua percepção, ao estudar o personagem La Malinche, pois por muito tempo esse nome foi usado de maneira depreciativa para os mexicanos que renegam sua origem e valorizam o estrangeiro, mas a autora indaga que Malinche não tinha o porquê ser leal a um império que tinha a todos subjugados, que não respeitava seus direitos.

[...] ela era uma mulher muito inteligente que falava nahuatl e maia, e aprendeu espanhol rapidamente, e você não sabe como eu a admiro, porque tanto o maia quanto o nahuatl são cheios de poesia, são muito simbólicos, deve ter sido extremamente difícil de traduzir o fez de maneira maravilhosa. E também sempre acham que ela era uma traidora, tu para trair alguém tens que fazer parte de ..., ela não era mexicana, ela morava em um lugar onde o império asteca havia subjugado todos aqueles habitantes, onde se pedia uma impressionante quantidade de tributos, ela deve ter ficado cansada disso e ela deve ter querido uma mudança também. [...] foi muito importante escrever 'Malinche' porque descobri tudo o que ignorava sobre a história do meu país. É uma análise do papel dessa mulher como ser humano e sua relação com sua herança cultural. [...] ²⁷ (ESQUIVEL, 2012, p. 10-11) (tradução nossa)

²⁷ [...] ella era una mujer muy inteligente que hablaba náhuatl y maya, y rápido aprende el español, y no saben ustedes cómo la admiro, porque tanto el maya como el náhuatl están llenos de poesía, son muy simbólicos, ha de haber sido difícilísimo traducir, y lo hizo de maravilla. Y además siempre piensan que era traidora, tú para traicionar a alguien tienes que ser parte de... ella no era mexicana, ella vivía en

Em última análise, a questão da fidelidade de Malinche à sua tribo é uma que resiste a respostas simples ou definitivas. Sua história nos desafia a repensar nossas próprias noções de heroísmo, lealdade e identidade cultural, e a reconhecer as complexidades e ambiguidades que permeiam as experiências humanas em tempos de conflito e mudança. Tanto na narrativa histórica quanto no romance de Esquivel, Malinche emerge como uma figura trágica e complexa, cuja vida e legado continuam a ressoar através dos séculos, inspirando debates e reflexões sobre o passado e o presente.

3. *Considerações finais*

A figura de Malinche, tanto na interpretação histórica quanto na recriação ficcional de Laura Esquivel, representa um ponto de convergência entre a realidade histórica e a narrativa literária, oferecendo insights profundos sobre a complexidade da condição humana e as interações culturais durante um período crucial da história mexicana. Personagem complexa e multifacetada, cuja vida e legado continuam a ressoar através dos séculos, inspirando debates e reflexões sobre heroísmo, lealdade e identidade cultural. A “Malinche histórica”, conhecida por sua colaboração com os conquistadores espanhóis e sua influência na queda do Império Asteca, é frequentemente retratada como uma figura controversa, cuja lealdade e papel na história do México são objeto de debate e interpretação ao longo dos séculos.

O autor mexicano Octavio Paz ao escrever sobre “os filhos da Malinche” mostra o silêncio e o esquecimento aos quais estavam relegadas as percepções da mulher na construção da identidade nacional mexicana, e até reitera em alguns pontos como essa visão destrutiva da figura feminina, como no caso da personagem Malinche, o discurso tradicional sempre a colocou como fria e calculista, priorizando os seus próprios interesses ao estar ao lado dos espanhóis que realizaram a Conquista do México., uma mulher que claramente estaria à margem, relegada a um patamar de desmerecimento social.

A mulher (mexicana), outro ser que vive à parte, também é uma figura enigmática. Ou melhor, é o Enigma. Assim como o homem de raça ou nacionalidade estranha, ela incita e repele. É a imagem da fecundidade, mas também da morte. Em quase todas as culturas, as deusas da criação são também divindades de destruição. Enigma vivo da estranheza do universo e da sua heterogeneidade radical, a mulher esconderá a morte ou a vida?, em que pensa?, será que pensa?, sente de verdade?, é igual a nós? O sadismo começa como vingança contra o hermetismo feminino ou como tentativa desesperada de obter uma resposta de um corpo que tememos ser insensível (PAZ, 2014, p. 67-8).

Por outro lado, a “Malinche de Esquivel” transcende as fronteiras da realidade histórica, adentrando o terreno da ficção para explorar as emoções, motivações e dilemas morais dessa personagem icônica. Através da lente da ficção, Esquivel nos convida a mergulhar nas profundezas da psique de Malinche, revelando suas lutas

un lugar donde el imperio azteca los tenía sojuzgados a todos esos habitantes, donde le pedían una cantidad impresionante de tributos, ella tiene que estado harta de eso y tiene que haber deseado un cambio también. [...] Ha sido muy importante escribir 'Malinche' porque he descubierto todo lo que ignoraba de la historia de mi país. Es un análisis de la función de esta mujer como ser humano y de su relación con su herencia cultural [...] (ESQUIVEL, 2012, p. 10-11)

internas, suas relações complexas e suas reflexões sobre identidade, poder e colonialismo. Ao reimaginar a vida de Malinche, Esquivel não apenas humaniza essa figura histórica, mas também nos desafia a repensar nossas próprias noções de heroísmo, lealdade e justiça em um contexto de conflito cultural e transformação.

Assim, a “Malinche histórica” e a “Malinche de Esquivel” se entrelaçam em um diálogo fascinante que transcende as fronteiras do tempo e da narrativa, oferecendo uma compreensão mais profunda e matizada da vida e do legado dessa mulher extraordinária. Suas histórias nos convidam a refletir sobre as complexidades da condição humana, as tensões culturais e as ambiguidades morais que permeiam as experiências humanas em tempos de mudança e conflito, inspirando debates e reflexões que ecoam através dos séculos e nos convidam a repensar nossas próprias noções de identidade, lealdade e justiça em um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, J. *Memória e identidade*. 5. ed. Trad. de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2019.

ESQUIVEL, L. *Malinche*. New York: Atria Books. 2008.

_____. La educación solo es posible a través del arte. [Entrevista concedida a] Sonia Peña e Mario Eraso. *Cuadernos del CILHA*, v. 13, n. 17. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1817/181725277013.pdf>. Acesso: 05 abr. 2024.

LE GOFF, J. *História e memória*. Trad. de Bernardo Leitão. 4. ed. Campinas-SP: Unicamp, 1996.

MARINHO, M. F. *O romance histórico em Portugal*. Porto: Campo das Letras, 1999.

MARROQUÍ, J. M. *La Llorona: Cuento Histórico Mexicano*. México: Imprenta de I. Cumplido, 1887.

MOLINA, S. *101 villanos en la historia de México*. Grijalbo Mondadori. 2008.

MONTANDON, R. M. S. *LA LLORONA: mito e poder no México*. 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007. 336p.

PAZ, O. (1914–1998). Os filhos da Malinche. In: _____. *O Labirinto da Solidão*. Trad. de Ari Roitman; Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 65-87

**MARCADORES DISCURSIVOS DO TIPO REQUISITOS
DE APOIO DISCURSIVO: USOS NA FALA
POPULAR DE SALVADOR**

Ana de Jesus Lima (UNEB)

ana78vitoria@yahoo.com.br

Cristina dos Santos Carvalho (UNEB)

ccarvalho@uneb.br

RESUMO

Neste trabalho, à luz do Sociofuncionalismo, objetivamos analisar a correlação entre os usos de um grupo específico de marcadores discursivos, os do tipo Requisitos de Apoio Discursivo (*não é?*, *né? sabe?*, *entende?*, *entendeu?*, *tá/está entendendo?* e *viu?*), e as variáveis sociais sexo/gênero idade e nível de escolaridade na fala popular de Salvador. Para isso, utilizamos dados empíricos extraídos de dezesseis entrevistas do acervo do Programa de Estudos do Português Popular de Salvador (PEPP). Nossos resultados demonstraram que: (i) *né?* e *não é?* foram os marcadores discursivos mais recorrentes na variedade soteropolitana; (ii) *né?* é mais usado por soteropolitanos do sexo masculino e feminino, pertencentes às faixas etárias II (de 25 a 35 anos) e IV (acima de 65 anos) e com maior nível de escolaridade (Ensino Médio); (iii) *não é?* se concentra entre os falantes de menor nível de escolaridade (Ensino Fundamental) e, sendo ligeiramente favorecido, concorre com *né?* nas faixas etárias I (de 15 a 24 anos) e III (de 45 a 55 anos).

Palavras-chave:

Gramaticalização. Sociofuncionalismo.

Marcadores discursivos do tipo Requisitos de Apoio Discursivo.

ABSTRACT

In this work, in the light of Sociofunctionalism, we aim to analyze the correlation between the uses of a specific group of discursive markers, those of type Discursive Support Requirements (*não é?*, *né? sabe?*, *entende?*, *entendeu?*, *tá/está entendendo?* e *viu?*), and the social variables sex/gender age and level of education in popular speech in Salvador. To do this, we used empirical data extracted from sixteen interviews from the collection of the Salvador Popular Portuguese Studies Program (PEPP). Our results demonstrated that: (i) *né?* and *não é?* were the most recurrent discursive markers in the Salvadoran variety; (ii) *né?* is most used by male and female Salvadorans, belonging to age groups II (from 25 to 35 years old) and IV (over 65 years old) and with a higher level of education (High School); (iii) *não é?* is concentrated among speakers with a lower level of education (Elementary Education) and, being slightly favored, competes with *né?* in age groups I (from 15 to 24 years old) and III (from 45 to 55 years old).

Keywords:

Grammaticalization. Sociofunctionalism.

Discursive markers of the Discursive Support Requirements type

1. Introdução

Os marcadores discursivos desempenham importante papel em contextos de fala pois contribuem para o processo interacional dos falantes (Cf. FREITAG, 2009; VALLE, 2020). Em tais contextos, observamos que a realização de muitos elementos linguísticos não é prevista pela gramática prescritiva, reforçando, assim, a ideia

de que a língua é moldada pelos seus falantes e não se sobrepõe a estes (Cf. FREITAG, 2009). Por conseguinte, tais elementos são estigmatizados, associados a vícios de linguagem, não só pelo ensino regular, mas também por cursos de formação continuada, como os de (re)colocação no mercado de trabalho, especialmente para profissionais que atuam em áreas que requerem relacionamento ou fala em público (Cf. SNICHELOTTO; BERTOZZO, 2015).

O estudo acerca dos marcadores discursivos tem se mostrado proficiente tomando por base panorama apresentado em Freitag (2009) sobre descrição desses elementos linguísticos em distintas variedades do português brasileiro. A descrição da emergência e do comportamento desses elementos linguísticos tem se dado a partir de diferentes perspectivas teóricas; entre essas, temos a sociofuncionalista, abordagem teórica que, resultante da interface entre a Sociolinguística Variacionista e o Funcionalismo norte-americano, prevê a língua enquanto instrumento de interação social e considera as formas linguísticas frutos do uso linguístico e não o contrário, ou seja, o uso antecede a estrutura (Cf. TAVARES, 2013).

Neste trabalho, sob o prisma do Sociofuncionalismo (Cf. TAVARES, 2013; GÖRSKI; TAVARES, 2013; CEZARIO; MARQUES; ABRAÇADO, 2016 etc.), pretendemos analisar a correlação entre os usos de um grupo específico de marcadores discursivos do tipo Requisitos de Apoio Discursivo (RAD) – *não é?, né? sabe?, entende?, entendeu?, tá/está entendendo? e viu?* – e as variáveis sociais sexo/gênero, faixa etária e nível de escolaridade na fala popular de Salvador. Para tanto, valemo-nos de dados empíricos retirados do banco de dados do Programa de Estudos do Português Popular de Salvador (PEPP).

Entendemos que a relevância deste estudo sustenta-se na ideia de que, utilizando aqui as palavras de Freitag (2008), por serem os marcadores discursivos

[...] formas variáveis, sensíveis aos contextos sociocultural e regional, se faz necessário realizar um levantamento em cada localidade, a fim de contribuir plenamente não só com a descrição do português falado no Brasil, mas também suprir uma carência de estudos localizados para subsidiar a elaboração dos projetos pedagógicos de ensino de língua materna. (FREITAG, 2008, p. 23)

Para discutir as questões supracitadas, organizamos este texto em 5 seções, além desta introdução. Inicialmente, apresentamos alguns pressupostos teóricos do Sociofuncionalismo e da abordagem da gramaticalização. Posteriormente, tratamos dos marcadores discursivos denominados Requisitos de Apoio Discursivo. Em seguida, destacamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Logo após, efetuamos a discussão dos dados. Por fim, expomos as considerações finais e as referências.

2. O Sociofuncionalismo e a abordagem da gramaticalização

Os estudos sociofuncionalistas emergem no Brasil a partir de pesquisas realizadas pelo Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (Peul-RJ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essas pesquisas realizavam uma articulação entre a Sociolinguística Variacionista e a linha funcionalista norte-americana, que tinha como principais referentes, naquele momento, Talmy Givón, Sandra Thompson,

Wallce Chafe e Paul Hopper (Cf. CEZARIO; MARQUES; ABRAÇADO, 2016. p. 45). Para explicar a variação ou a mudança linguística, as pesquisas orientadas pela abordagem sociofuncionalista centravam suas observações não só em fatores sociais e estruturais, mas também em fatores de cunho funcionalista, como informatividade, marcação, iconicidade, e planos discursivos. (Cf. CEZARIO; MARQUES; ABRAÇADO, 2016. p. 45).

Nos termos de Tavares (2013), o Sociofuncionalismo, como modelo teórico-metodológico, constitui uma orientação de pesquisa que

[...] vem se dedicando à investigação de fenômenos de variação e de mudança linguística, buscando articular, para a análise e a explicação desses fenômenos, pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista e do funcionalismo linguístico norte-americano ou, em sua denominação mais recente, linguística baseada no uso. (TAVARES, 2013, p. 28)

Nessa direção, a autora elucida que, na análise de fenômenos de variação e mudança linguísticas, em uma interface sociofuncionalista,

[...] os resultados quantitativos e qualitativos obtidos são explicados através de princípios e motivações de natureza cognitivo-comunicativa – cuja fonte principal é o funcionalismo norte-americano ou linguística baseada no uso –, além de princípios e motivações de natureza sociocultural e estilística – cuja fonte principal é a sociolinguística variacionista. (TAVARES, 2013, p. 38)

Um dos pressupostos teóricos que tem permitido o diálogo entre as duas vertentes teóricas supracitadas é o fato de admitirem o caráter heterogêneo, variável inerente às línguas humanas (Cf. TAVARES, 2013; GÖRSKI; TAVARES, 2013; SILVA; OLIVEIRA, 2017). A Sociolinguística Variacionista assume que a língua apresenta variabilidade de usos em todos os seus níveis de organização, na medida em que os falantes fazem escolhas entre duas ou mais formas alternantes de expressão linguística (Cf. ZANIN; GONÇALVES, 2022). Já o Funcionalismo linguístico norte-americano, tanto na sua fase clássica como na mais atual, a chamada Linguística Centrada no Uso, reconhece que a gramática é emergente (Cf. HOPPER, 1987) e dinâmica e se molda conforme a frequência e contexto de uso (Cf. TAVARES, 2013).

Outro pressuposto considerado “como um dos pilares que sustenta um duplo olhar funcionalista e sociolinguístico sobre os fenômenos de variação e mudança linguística” (GÖRSKI; TAVARES, 2013, p. 90) tem a ver justamente com a relação entre mudança por gramaticalização e variação morfossintática (Cf. TAVARES, 2013; GÖRSKI; TAVARES, 2013; SILVA; OLIVEIRA, 2017; GONÇALVES, 2021), mesmo essa relação sendo vista com pontos de partida diferentes: o modelo variacionista sustenta a ideia de que nem toda variação implica mudança, mas toda mudança pressupõe variação (Cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG (2006 [1968])); já sob o prisma da gramaticalização, primeiro, há a mudança e, depois, a variação; em outras palavras, quando um/a item/construção passa por um processo de mudança por gramaticalização, adquire novas funções e, conseqüentemente, passa a competir com formas já existentes e que exerciam essas mesmas funções na língua, resultando, portanto, em variação (Cf. GÖRSKI *et al.*, 2002).

Sendo assim, a linha sociofuncionalista tem contribuído, de maneira significativa, com estudos não só de variação, mas também de mudança linguística ao incorporar o modelo da gramaticalização (Cf. CEZARIO; MARQUES; ABRAÇADO, 2016, p. 47). Na literatura linguística, o termo gramaticalização tem sido entendido tanto como um paradigma quanto como um fenômeno (HOPPER; TRAU-GOTT, 2003 [1993]). Enquanto fenômeno, implica um processo que ocorre quando um item/construção lexical adquire caráter gramatical ou quando um item/construção já gramatical se torna mais gramatical (Cf. HOPPER; TRAU-GOTT, 2003 [1993]). Como paradigma, constitui uma abordagem teórica que estuda o próprio fenômeno da gramaticalização. Esse paradigma, bem como a teoria variacionista, dão especial importância à frequência de uso, quantificada estatisticamente a partir de dados empíricos, para evidenciar e atestar fenômenos de variação e mudança (Cf. GÖRSKI; TAVARES, 2013).

Ainda sobre a gramaticalização, Freitag (2009) acrescenta que

Em linhas gerais, e em uma definição ampla, a gramaticalização é um processo unidirecional de mudança, e estruturas uma vez gramaticalizadas podem continuar a se gramaticalizar: o percurso de mudança de itens lexicais pode não acabar com o ganho de funções gramaticais, mas pode continuar em direção a funções de natureza pragmática, ligadas à interação e ao processamento da fala. (FREITAG, 2009, p. 2)

Essa afirmação corrobora a visão de Traugott (1997) e Martelotta (2011) sobre a abrangência do processo de gramaticalização: tais autores defendem que esse processo também abarca o desenvolvimento de marcadores discursivos, sinalizando uma mudança do nível representacional (de referência a dados do mundo biopsíquico-social) para o interpessoal, “que engloba as expressões (...) cujas funções estão relacionadas aos processos através dos quais o falante elabora o seu enunciado para um determinado ouvinte em um contexto específico de uso” (MARTELOTTA, 2011, p. 90). Assim, vemos uma ampliação do escopo investigativo da gramaticalização quando passou a considerar casos de mudança de um item ou uma construção para marcador discursivo.

Os estudos voltados à descrição da emergência e do comportamento dos marcadores discursivos no português brasileiro, de acordo com Freitag, Silva e Evangelista (2017), têm se dado a partir de perspectivas sociolinguísticas e/ou funcionais, aderindo à abordagem da gramaticalização. Nesta pesquisa, o nosso objeto de estudo – os marcadores do tipo RAD – representam um caso de gramaticalização de verbos plenos, em contextos de presente do indicativo e de segunda (*sabe?*, *viu?*, *entende?*, *está/tá entendendo?* e *entendeu?*) e terceira pessoas (*não é?*) do singular, para marcadores discursivos. Em uma perspectiva sociofuncionalista, buscamos investigar as motivações sociais do emprego desses marcadores na fala popular soteropolitana. Na próxima subseção, caracterizamos os marcadores do tipo RAD.

3. *Marcadores discursivos do tipo Requisitos de Apoio Discursivo*

Os marcadores discursivos, para Traugott (1997), são parte da gramática de uma língua mesmo que sejam pragmáticos em função. Embora o uso desses elementos denote um compromisso do interlocutor entre os enunciados, o seu não uso não

torna, necessariamente, uma frase agramatical ou prejudica o processo comunicativo (Cf. SILVA; CARVALHO, 2022). Logo, a utilização de marcadores discursivos na dinâmica do uso da língua em situação de interação auxilia na organização textual e discursiva, ao possibilitar a troca de turnos na interação, recrutar e compartilhar significados e externalizar perspectivas e atitudes dos falantes (Cf. FREITAG; SILVA; EVANGELISTA, 2017).

Nessa perspectiva, as expressões *não é?*, *né? sabe?*, *entende?*, *entendeu?*, *tá/está entendendo?* e *viu?* são classificadas, na literatura linguística, como marcadores discursivos do tipo Requisitos de Apoio Discursivo (RAD), que “têm importante papel, não apenas para garantir a manutenção da interação com o interlocutor, mas também para cumprir várias tarefas para a organização textual/discursiva” (VALLE, 2020, p. 217). Os RAD são elementos que se encontram num processo de mudança linguística que os tem levado de um uso originariamente como verbo lexical pleno a um uso interativo revestido de valores pragmáticos no discurso (Cf. FREITAG, 2009), como é o caso de *entendeu?* no excerto (1), retirado dos dados do PEPP.

(1) DOC: Você lê alguma coisa hoje ainda em jornal?

22: Não, hoje eu não leio nada, só sei fazer o meu nome. Leio pouca coisa assim, *entendeu?* Não é tudo que eu leio, pouca coisa mesmo, *entendeu?* Que sei abrir uma revista assim para ler, escrever uma carta assim, porque eu esqueci tudo, coisa que fiquei com a (inint.) com... com a minha mãe, com minha mãe. Teve também de eu me envolver com uma pessoa, me casei não deu certo... (PEPP, Inf. 22)

Em (1), temos um exemplo desse processo de mudança linguística, via gramaticalização, de verbo pleno a uso interativo, ou seja, a expressão de base verbal *entendeu?* desempenha uma função de interlocução, de requisição de apoio do ouvinte.

No exemplos (2) e (3), com o marcador de base verbal *sabe?*, observamos que, conforme Freitag (2008), esse tipo de marcador pode apresentar posição variada na sequência discursiva assim como apresentar contorno entoacional interrogativo com maior ou menor proeminência:

(2) DOC: É, realmente.

17: Eu não fiz dança criativa esse ano por causa do teatro, aí não deu tempo, porque antes de eu me matricular pra dança criativa eu me matriculei pra o teatro e me interessei pelo teatro, e estamos com uma peça assim em cima pra nos apresentar no dia dezesseis, eu estou adorando, vai ser um bar, eu sou a dona do bar e vai ter homem, vai ter tudo, e eu estou assim amando *sabe?* Aí não pude fazer dança criativa porque choca os horários, mas já dancei no shopping Piedade, já dancei, já dancei no shopping Piedade, já dancei... (PEPP, Inf. 17)

(3) DOC: Você acha que por ser mais nova é mais rebelde?

12: Eu acho que não, eu vejo tantas, tantas famílias aí que eu conheço que as meninas mais novas são mais responsáveis do que as mais velhas, eu acho que é porque a minha, minha irmã já tem um signo sabe, um jeito assim mesmo de, eu acho que ela puxou muito a madrinha dela, a madrinha que é assim, até hoje é assim. (PEPP, Inf. 12)

Já os RAD que desempenham o papel de marcador de ritmo de fala como o *né?*, como vemos no exemplo (4), se encontram em um estágio mais avançado da

mudança linguística com redução fonética e esvaziados de significado referencial e do contorno interrogativo da pergunta que o originou (Cf. FREITAG, 2009).

(4) DOC: Pois é, então vamos começar. Oh, R... Eu queria primeiro que você falasse, fizesse assim um, tipo um relato sobre a sua infância, como foi que você, como foi essa criança R...?

23: A criança R...? Eu fui uma menina, como se dizer assim, uma menina alegre, uma menina que aproveitou muito a, a parte *né*, de criança em si, brincadeiras, e sempre uma menina muito curiosa né, uma menina muito observadora onde tinha as pessoas conversando tal, tava ali de junto, eh, uma época muito difícil por causa do relacionamento dos pais *né*, que foi, isso, aquilo afetou muito a minha... (PEPP, Inf. 23)

A respeito do marcador discursivo *né?*, Martelotta e Alcântara (1996) explicam:

A partícula *né?* apresenta duas características básicas [...]. Por um lado, sofre redução fonética: é o resultado da trajetória *não é verdade?* > *não é?* > *né?*. Por outro lado, sofre desgaste semântico, passando a funcionar inicialmente como pergunta retórica (que não pede a resposta do ouvinte) e, em seguida, como preenchedor de pausa (MARTELOTTA; ALCÂNTARA, 1996, p. 278).

Após ter apresentado algumas características dos marcadores discursivos do tipo RAD, destacamos aspectos metodológicos da pesquisa na seção a seguir.

4. Metodologia

Este trabalho segue o princípio metodológico laboviano para investigação linguística no qual se observa, de forma direta, a língua falada em situações reais de interação (LABOV, 2008). Para a análise dos usos dos marcadores discursivos na fala popular soteropolitana, utilizamos dados empíricos integrantes de entrevistas do acervo do Programa de Estudos do Português Popular de Salvador (PEPP). Esse banco de dados foi construído no período entre os anos de 1998 e 2000, com o objetivo de preencher uma necessidade de amostras de fala de pessoas de pouca ou média escolaridade e segue as orientações de entrevista sociolinguística (Cf. LOPES, 2018).

Para o presente trabalho, selecionamos dezesseis inquiridos de um total de 48 que compõem o banco de dados mencionado, o qual foi constituído considerando as seguintes categorias sociais: sexo (homem e mulher); nível de escolaridade (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e faixa etária (15 a 24 anos – FI; 25 a 35 anos – FII; 45 a 55 anos – FIII; acima de 65 anos em diante – FIV). A seleção das entrevistas para análise dos dados considerou essas categorias sociais, conforme podemos ver no Quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos informantes selecionados para a análise.

	Ensino fundamental		Ensino médio	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
14 a 24 anos	Inf. 47	Inf. 43	Inf. 20	Inf. 12
25 a 35 anos	Inf. 22	Inf. 19	Inf. 13	Inf. 23
45 a 55 anos	Inf. 37	Inf. 36	Inf. 24	Inf. 17
Acima de 65 anos	Inf. 06	Inf. 01	Inf. 16	Inf. 41

Fonte: Elaboração própria.

Os procedimentos metodológicos adotados para a observação e a análise do fenômeno em estudo envolveram o levantamento, o fichamento e a quantificação dos dados com os marcadores discursivos do tipo RAD. Na próxima seção, passamos a apresentar os resultados da análise concernente à correlação entre essa categoria de marcador discursivo e as variáveis sociais sexo/gênero, faixa etária e nível de escolaridade.

5. O uso dos marcadores discursivos do tipo RAD na fala popular de Salvador

O levantamento dos dados na amostra de fala popular soteropolitana permitiu-nos evidenciar os marcadores discursivos do tipo RAD *não é?*, *né?*, *sabe? entendeu?*, *entendeu?*, *tá/está entendendo?* e *viu?*, cuja distribuição de ocorrências se encontra na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos marcadores discursivos do tipo RAD nas entrevistas selecionadas do PEPP.

Base verbal	Marcador discursivo	N	%
SER	<i>Né?</i>	601	52.77
	<i>Não é?</i>	319	28
ENTENDER	<i>Entende?</i>	02	0.18
	<i>Entendeu?</i>	119	10.45
	<i>Está/tá entendendo?</i>	41	3.6
VER	<i>Viu?</i>	31	2.72
SABER	<i>Sabe?</i>	26	2.28
Total:		1139	100%

Fonte: Elaboração própria.

Com base na Tabela 1, observamos que o marcador discursivo *né?* lidera a frequência de uso, quantificando, na amostra selecionada, 601 ocorrências de um total de 1139 registros de marcadores discursivos, o que corresponde a 52.77%. Em relação ao *né?*, comumente considerado como pontuante discursivo com o papel fundamental de elemento rítmico, estudos têm mostrado que seu comportamento se diferencia dos demais RAD notadamente pela alta frequência de uso (Cf. GÖRSKI; VALLE, 2016), como podemos observar em um fragmento de uma das entrevistas do PEPP (5). A elevada ocorrência desse marcador corrobora os estudos de Valle (2001), que analisou a presença de marcadores discursivos na fala de Florianópolis e de Freitag (2008), que realizou trabalho semelhante em Itabaiana.

(5) DOC: Que beleza!

24: Pombo, tudo, *né*. Então a, a infância não foi mal, *né*, dentro das condições da minha família eu não tenho o que me queixar, *né*.

DOC: Comparando por exemplo essa sua infância com a dos seus filhos hoje *né*, hoje nem tanto porque já são maiores, *né*, mas com a infância que os seus filhos tiveram, o que é que você vê assim de diferença?

24: Em casa, melhor *né*, eu acho que a infância deles foi melhor do que a minha...

DOC: A infância deles...

24: Naquele tempo, meu pai, na casa do meu pai não tinha, naquele tempo não tinha as, as, como é? As...

DOC: Condições?

24: Condições não. As, as, condições não, eh, as facilidades *né*, que têm hoje, naquele tempo não tinha a televisão, não tinha nada, você, você dormia mais cedo, *né*, não tinha

como é hoje, tem televisão, tem mais, mais, mais diversões *né*, e é mais liberal *né*. (PEPP, Inf. 24)

Já o marcador discursivo *não é?* (6) foi o segundo mais empregado, como RAD, pelos soteropolitanos (319/1139 = 28%). Percebemos, então, que os soteropolitanos optam tanto pela forma reduzida (*né?*) como pela forma plena (*não é?*) na função do tipo RAD. Sobre a relação entre as formas *não é?* e *né?* e o processo de gramaticalização, Martelotta e Alcântara (1996) propõem a seguinte trajetória de mudança: não é verdade > não é > né. Nessa trajetória, os autores pontuam que, além da redução fonética, ocorre perda semântica (de pergunta retórica a marcador rítmico).

(6) DOC: É essa área é a mesma área que o senhor...

37: É. Eu começo aqui, aí vou descendo, aí passo ali pelo plano inclinado aí vou ali na baiana, aí vou pelo, como é o nome, comercial de miudeza, a Disbate, esse pessoal, *não é?* mas que eu entrego na rua eu vendo assim, quando a pessoa chega assim, “oh, venha cá me dá um café” eu vendo, mas o meu serviço mesmo é a pessoa mesmo já certa, *não é?* (PEPP, Inf. 37)

O verbo *entender*, no contexto de segunda pessoa do singular, se gramaticalizou como marcador discursivo do tipo RAD em diversas formas – *entende?*, *entendeu?*, *está/tá entendendo?* – que se tornaram variantes. Entre essas formas, na fala popular soteropolitana, *entendeu?* (7) foi a mais utilizada, embora com um percentual não muito alto (119/1139 = 10,45%); mesmo com esse índice percentual, depois do *né?* e *não é?*, *entendeu?* ocupou a terceira posição no cômputo geral dos marcadores do tipo RAD analisados.

(7) 06: Eu sou soteropolitano, sempre vivi aqui, muito embora tenha viajado diversas ... vezes pro interior, pro sul, pro Nordeste, mas a minha vivência sempre foi aqui em Salvador, onde é uma cidade que eu a ... que eu gosto muito ...

DOC: Claro ...

06: *Entendeu?* E, meus pais nasceram, minha mãe em Perna, em Perna, em Recife, e meu pai baiano...

DOC: É mas ela veio novinha, né?

06: Minha, minha mãe veio com nove meses pra aqui.

DOC: Então é baiana...

06: É baiana, é. Foi professora, eh ... lutou pra com, pra, pra, pra criar sete filhos, *entendeu?* (PEPP, Inf. 06)

Em (7), constatamos a função pragmática de natureza interpessoal para testar a recepção do ouvinte e verificar a aquiescência do interlocutor (Cf. FREITAG, 2017). Nesse exemplo, também notamos a variação da posição de *entendeu?* na sequência discursiva, o que pode estar associado ao processo de mudança por gramaticalização desses itens, os quais, como explica Freitag (2017), passaram por um contexto de pergunta plena, inicialmente, seguindo para pergunta semirretórica e, por fim, para um contexto totalmente retórico.

Ainda examinando os resultados da Tabela 1, podemos perceber que os outros marcadores discursivos do tipo RAD atestados na amostra tiveram baixos percentuais de ocorrência: *está/tá entendendo?* (3,6%), *viu?* (2,72%), *sabe?* (2,28%) e *entende?* (0,18%).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Na pesquisa, consideramos três variáveis de estratificação social: sexo/gênero, faixa etária e nível de escolaridade. Com relação à variável sexo/gênero, o uso de marcadores discursivos do tipo RAD, na totalidade dos itens em análise, apontou mais ocorrências em falantes do sexo masculino, embora não seja considerada uma diferença tão significativa conforme dados da Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição geral dos marcadores discursivos do tipo RAD quanto ao sexo/gênero dos falantes.

Sexo/gênero	N	%
Masculino	577	50.66%
Feminino	562	49.34%
Total:	1139	100%

Fonte: Elaboração própria.

Esse resultado difere do trabalho de Freitag, Silva e Evangelista (2017), o qual demonstrou maior predomínio de uso dos marcadores discursivos do tipo RAD em falantes do sexo feminino. Considerando a distribuição dos marcadores de maneira geral, nossos resultados se aproximam dos de Snichelotto e Bertozzo (2015), que concluem que não houve diferença na frequência de uso dos RAD entre os informantes do sexo masculino e os do sexo feminino.

Na Tabela 3, podemos visualizar a distribuição dos sete marcadores discursivos do tipo RAD, de base verbal, de acordo com o sexo/gênero dos falantes soteropolitanos.

Tabela 3: Distribuição por marcador discursivo do tipo RAD quanto ao sexo/gênero dos falantes.

Marcador discursivo	Masculino		Feminino	
	N	%	N	%
<i>Né?</i>	310	53.7	291	51.8
<i>Não é?</i>	156	27.1	163	29
<i>Entende?</i>	1	0.2	1	0.2
<i>Entendeu?</i>	75	13	44	7.8
<i>Está/tá entendendo?</i>	18	3.1	23	4.1
<i>Viu?</i>	10	1.7	21	3.7
<i>Sabe?</i>	7	1.2	19	3.4
Total:	577		562	

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados da Tabela 3 mostram que *né?* é o RAD mais empregado tanto por homens (53.7%) como por mulheres soteropolitanas (51.8%), havendo uma diferença percentual de 1.9% em favor dos homens. Esses resultados espelham a distribuição geral dos marcadores discursivos no *corpus*.

Na Tabela 4, temos a correlação geral entre marcadores discursivos do tipo RAD e faixa etária com base nos dados analisados.

Tabela 4: Distribuição geral dos marcadores discursivos do tipo RAD quanto à faixa etária.

Faixa etária	N	%
Faixa I (15 a 24 anos)	261	22.91%
Faixa II (25 a 35 anos)	277	24.32%
Faixa III (45 a 55 anos)	398	34.95%
Faixa IV (acima de 65 anos)	203	17.82%
Total:	1139	100%

Fonte: Elaboração própria.

Levando em conta a variável faixa etária, podemos ver, a partir da Tabela 4, que os soteropolitanos da faixa III (45 a 55 anos) apresentaram maior ocorrência de uso de marcadores discursivos do tipo RAD (34,95%). Já os soteropolitanos da faixa IV são os que menos usam os RAD (17,82%), mostrando-se mais conservadores. Nas demais faixas, há um emprego com percentuais próximos, com a seguinte frequência decendente: faixas II (24,32%) e I (22,91%).

Ainda sobre o fator faixa etária, é oportuno frisar que, se for considerado apenas como a representação cronológica da vida do indivíduo, corre-se o risco de identificar falsos processos de variação e mudança (FREITAG, 2005). Há que se considerar, portanto, conforme apontam Görski *et al.* (2003), que a compreensão dos efeitos da faixa etária sobre a língua requer ponderar também a respeito das mudanças nas relações sociais ao longo das histórias de vida dos falantes.

Quanto aos RAD em estudo, também os distribuímos, de forma mais específica na tabela 5 para observar a distribuição desses marcadores discursivos de acordo com a faixa etária.

Tabela 5: Distribuição por marcador discursivo do tipo RAD quanto à faixa etária.

Marcador discursivo	Faixa I		Faixa II		Faixa III		Faixa IV	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Né?</i>	110	42.1	198	71.5	182	45.7	111	54.7
<i>Não é?</i>	120	46	0	0	183	46	16	7.9
<i>Entende?</i>	0	0	1	0.4	0	0	1	0.5
<i>Entendeu?</i>	5	2	63	22.7	17	4.3	34	16.7
<i>Tá entendendo?</i>	4	1.5	1	0.4	1	0.2	35	17.2
<i>Viu?</i>	6	2.3	10	3.6	9	2.3	6	3
<i>Sabe?</i>	16	6.1	4	1.4	6	1.5	0	0
Total:	261		277		398		203	

Fonte: Elaboração própria.

Os dados Tabela 5 permitem evidenciar que *né?* e *não é?* são os RAD nas quatro faixas etárias. Todavia essas faixas não se comportam exatamente da mesma forma, podendo ser divididas em dois grupos: (i) aquele que abrange os soteropolitanos que empregam tanto *não é?* como *né?*, havendo uma ligeira preferência por *não é?*: faixas I (46%, 42.1%) e III (46%, 45.7%); (ii) aquele que engloba falantes que empregam mais o *né?*: faixas II e IV, respectivamente com 71.5% e 54.7% do total de ocorrências.

Na tabela 6, a seguir, verificamos os dados referentes à variável escolaridade.

Tabela 6: Distribuição geral dos marcadores discursivos do tipo RAD quanto ao nível de escolaridade.

Nível de escolaridade	N	%
Ensino fundamental	560	49.2 %
Ensino médio	579	50.8%
Total:	1139	100%

Fonte: Elaboração própria.

Conforme Tabela 6, constatamos mais ocorrências dos marcadores discursivos do tipo RAD para os informantes com Ensino Médio (50.8%) do que para os do Ensino Fundamental (49.2%), embora seja uma diferença pouco significativa de apenas 1,6%. A partir dessa distribuição dos RAD de forma geral, podemos notar que não há uma interferência tão significativa do fator social escolaridade, corroborando assim, os resultados de Rost Snichelotto (2008) bem como os de Macedo e Silva (1989).

No entanto, optamos por distribuir esses itens de forma mais específica, considerando o nível de escolaridade e os RAD analisados e notamos que essa variável social interferiu, notadamente, na preferência de uso de algumas formas dos RAD como é o caso das formas *né?* e *não é?*, conforme demonstram os dados da Tabela 7.

Tabela 7: Distribuição por marcador discursivo do tipo RAD quanto ao nível de escolaridade.

Marcador discursivo	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	N	%	N	%
<i>Né?</i>	98	17.5	503	86.9
<i>Não é?</i>	316	56.4	3	0.5
<i>Entende?</i>	1	0.2	1	0.2
<i>Entendeu?</i>	95	17	24	4.1
<i>Está/tá entendendo?</i>	21	3.7	20	3.4
<i>Viu?</i>	16	2.9	15	2.6
<i>Sabe?</i>	13	2.3	13	2.3
Total:	560		579	

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados referentes aos usos do *né?* mostram que a maior ocorrência de uso desse RAD foi entre os falantes com maior nível de escolaridade (86.9%), o que parece sinalizar que esse uso não é estigmatizado entre os falantes soteropolitanos; já *não é?* apresentou um predomínio de uso entre os falantes com menor nível de escolaridade (56.4%). Esses resultados diferem dos achados de Nascimento (2010), o qual constatou que, na fala popular fortalezense, o uso do *né?* predominou entre os falantes menos escolarizados e a forma *não é?* por falantes com mais tempo de escolaridade.

6. Considerações finais

Neste trabalho, objetivamos analisar a correlação entre os usos de um grupo específico de marcadores discursivos na fala popular de Salvador e as variáveis sociais (sexo/gênero, faixa etária e nível de escolaridade) a partir de dados empíricos

retirados de entrevistas do acervo do Programa de Estudos do Português Popular de Salvador (PEPP). Em termos quantitativos, o marcador discursivo *né?*, seguido da sua forma plena *não é?*, apresentou o maior índice de ocorrência, assim como demonstraram outros estudos voltados para o uso de marcadores discursivos do tipo RAD, a exemplo de Valle (2001) e Freitag (2008).

Considerando os grupos de fatores sociais sexo/gênero, faixa etária e escolaridade na análise dos dados, conseguimos mapear o perfil dos falantes soteropolitanos que empregam mais *né?* e *não é?*. Sendo assim, verificamos que *né?* é mais usado por soteropolitanos do sexo masculino e feminino, pertencentes às faixas etárias II (de 25 a 35 anos) e IV (acima de 65 anos) e com maior nível de escolaridade (Ensino Médio). Já em relação a *não é?*, observamos uma disputa entre esse marcador e a forma *né?* entre os soteropolitanos das faixas etárias I (de 15 a 24 anos) e III (de 45 a 55 anos), mas com um ligeiro favorecimento de *não é?*; quanto ao nível de escolaridade, *não é?* se concentra entre os falantes de menor nível de escolaridade (Ensino Fundamental).

Os resultados aqui obtidos demonstram que os marcadores discursivos do tipo RAD apresentam uma estratificação social na fala popular soteropolitana, evidenciando a relevância de se considerarem variáveis sociais como sexo/gênero, faixa etária e nível de escolaridade na análise desse fenômeno linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEZARIO, Maria Maura.; MARQUES, Priscila Mouta.; ABRAÇADO, Jussara. Sociofuncionalismo. In: MOLLICA, M.C.; FERRAREZI JR, C. *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto. 2016. p. 45-61
- FREITAG, Raquel Meister Ko. Estratégias gramaticalizadas de interação na fala e na escrita: marcadores discursivos revisitados. *ReVEL*, v. 7, n. 13, p. 1-15, 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_estrategias_gramaticalizadas_de_interacao.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.
- _____. Marcadores discursivos interacionais na fala de Itabaiana/SE. *Revista do Gelne*, v. 10, n. 1/2, 2008.
- _____. Marcadores discursivos não são vícios de Linguagem! *Interdisciplinar, Itabaiana*, v. 4, n. 4, p. 22-43, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1091>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- _____. Idade: uma variável sociolinguística complexa. *Línguas & Letras*, v. 6, n. 11, p. 105-21, [S.l.], 2000. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/875>. Acesso em: 07 dez. 2023.
- _____; SILVA, Rosângela Barros da; EVANGELISTA, Flávia Regina de Santana. Marcadores discursivos interacionais: diferentes metodologias, diferentes resultados. *Diacrítica*, v. 31, n. 1, p. 20, Aracaju, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/diacritica.32>. Acesso em: 03 dez. 2023.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. Ainda em favor de uma interface entre Sociolinguística e Gramaticalização. *Working Papers em Linguística*, v. 22, n. Especial, p. 111-136, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2021e76269>. Acesso em: 02 abr. 2024.

GÖRSKI, Edair Maria; VALLE, Carla Regina Martins. Variação discursiva: procedimentos metodológicos para delimitação do envelope de variação. In: SEVERO, C.G.; FREITAG, R.M.K.; GÖRSKI, E.M. *Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 79-100

GÖRSKI, Edair Maria; TAVARES, Maria Alice. Reflexões teórico-metodológicas a respeito de uma interface sociofuncionalista. *Revista do GELNE*, v. 15, n. esp, p. 79-101, Natal-RN, 2013.

_____. *et al.* Gramaticalização/discursivização de itens de base verbal: funções e formas concorrentes. *Estudos Linguísticos* [Anais do GEL], n. 31. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/comunica/GT9.htm>. Acesso em: 25 abr. 2024.

_____. *et al.* Mudança em fenômenos discursivos via variação e gramaticalização: o papel dos fatores sociais. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 32, p. 1-5, 2003.

HOPPER, Paul J. Emergent grammar. *Berkeley Linguistic Society*, v. 13, p. 139-57, 1987.

_____.; TRAUGOTT, Elizabeth C. *Gramaticalization*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003 [1993]. 276 p.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES, Norma Silva. O PEPP e os estudos sobre o português de Salvador. *Revista A cor das letras*, v. 19, n. Esp, p. 23-39, Feira de Santana, 2018.

MACEDO, Alice Tavares; SILVA, Gisele Machline de Oliveira. Análise sociolinguística de alguns marcadores conversacionais. In: MACEDO, A.T.; RONCARATI, C.N.; MOLLICA, M.C. *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MARTELOTTA, Mario Eduardo; ALCÂNTARA, Fabiana. Discursivização da partícula né?. In: _____.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. (Orgs). *Gramaticalização no Português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1996.

NASCIMENTO, Júlio César Dinoá do. *Marcadores discursivos na norma oral popular de Fortaleza*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2010. 193 p.

ROST SNICHELOTTO, Claudia Andrea Rost. Restrição extralinguística no uso de marcadores discursivos. *Revista do GELNE*, v. 10, n. 1, p. 51-65, [S.l.], 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11672>. Acesso em: 05 dez. 2023.

SILVA, Camilo Rosa; OLIVEIRA, Maria José. Variação/mudança numa perspectiva sociofuncionalista. *Migulim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 6, n. 2, p. 243-64, mai-ago. 2017.

SILVA, Viviane Marcelina; CARVALHO, Cristina Santos. *Está/tá* na fala popular de Salvador: redução fonética, variação e gramaticalização. *Revista do GEL*, v. 19, n. 3, p. 272-296, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Acesso em: ago. 2023.

SNICHELOTTO, Claudia Andrea Rost; BERTOZZO, André Fabiano. A variável sexo/gênero e o uso de marcadores discursivos no oeste de Santa Catarina. In: FREITAG, R.M.K.; SEVERO, C.G. (Orgs). *Mulheres, Linguagem e Poder - Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira*. São Paulo: Blucher, 2015. p. 189-208

TAVARES, Maria Alice. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. *Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 17, n. Esp., p. 27-48, 2013.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization. Paper presented at *ICHL XII*. Manchester, 1997 [1995]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228691469_The_role_of_discourse_markers_in_a_theory_of_grammaticalization. Acesso em: 06 ago.2021.

VALLE, Carla Regina Martins. Marcadores discursivos e multifuncionalidade: atuações textuais de itens voltados para a interação. *Working Papers em Linguística*, v. 21, n. 1, p. 197-219, 2020.

VALLE, Carla Regina Martins. *Sabe? Não tem? Entende?: itens de origem verbal em variação como requisitos de apoio discursivo*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. 172p.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

ZANIN, Isa Caroline Aguiar; GONÇALVES, Sebastião C. Leite. Sabe? e entendeu? como marcadores de busca de aprovação discursiva: variantes de uma mesma variável? *Revista Prolíngua*, v. 17, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/373769093>. Acesso em: 23 nov. 2023.

**NOME DE PLANTAS EM MANUAIS MÉDICOS
DO SÉCULO XVIII: IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISES
PARA UM HIPERDICCIONÁRIO DE EPIDEMIOLOGIA
HISTÓRICA LUSO-BRASILEIRA**

Bibiana Zim (UFRGS)

bibianazim@gmail.com

Rafaela Radnüz Lazzari (UFRGS)

rafaelalazzari@hotmail.com

Maria José Bocorny Finatto (UFRGS)

maria.finatto@ufrgs.br

RESUMO

A compreensão da leitura de obras médicas impressas antigas pode ser difícil devido à escrita não padronizada, tipografia e impressão com caracteres variáveis, além do uso de palavras e de terminologias hoje pouco (re)conhecidas. Para ajudar a tornar mais acessível o conteúdo de manuais médicos publicados em português no século XVIII, visa-se a criação de um hiperdicionário baseado, inicialmente, no conteúdo de três obras: “Arte de Enfermeiros” (1741) de Diogo de Santiago, “Observações Médicas Doutrinaes” (1707) de Curvo Semedo e “Aviso à gente do mar sobre sua saúde” (1794) de G. Mauran & Carvalho. Esse trabalho é feito no âmbito do projeto “Corpus Histórico da Linguagem da Medicina em Português (Século XVIII): Terminologia Diacrônica e Humanidades Digitais” (<https://www.ufrgs.br/textecc/terminologia/>). Com uma ferramenta computacional gratuita de análise textual chamada AntConc, processamos o texto transcrito desses três manuais e produzimos listas de palavras contextualizadas. Nessas listas, destacamos, em um recorte de estudo, os nomes de plantas mencionadas, as quais integravam preparos de remédios e tratamentos. Examinado seus contextos listados, associamos cada nome de plantas aos respectivos males/doenças a elas relacionados. Com esses dados, geram-se dados para os futuros verbetes do hiperdicionário, os quais, além dos nomes científicos atuais, descreverão uma linha de tempo de usos medicinais das diferentes plantas daquela época até o presente.

Palavras-chave:

Plantas medicinais. Terminologia histórica. Medicina portuguesa do século XVIII.

ABSTRACT

The reading comprehension of old medical prints can be challenging due to non-standardized writing, typography and variable character printing, besides the use of words and terminologies that are rather (un)known today. To help make the content of medical handbooks published in 18th Century Portuguese more accessible, we aim to create a hyperdictionary initially based on the content of three works: “Arte de Enfermeiros” (1741) by Diogo Santiago, “Observações Médicas Doutrinaes” (1707) by Curvo Semedo and “Aviso à gente do mar sobre sua saúde” (1794) by G. Mauran & Carvalho. This work is carried out within the scope of the project “Corpus Histórico da Linguagem da Medicina em Português (Século XVIII): Terminologia Diacrônica e Humanidades Digitais” (<https://www.ufrgs.br/textecc/terminologia/>). Using a free computational tool for text analysis called AntConc, we processed the transcribed text of these three handbooks and then created contextualized lists of words. In these lists, we highlight, in a study excerpt, the name of mentioned plants. Examined their listed contexts, we associated each plant name to their respective ailments/diseases related to them. With this data, we generate information for the future entries for the hyperdictionary, which, in addition to the current scientific names, will describe a timeline of the medical uses of different plants from that era to the present.

Keywords:

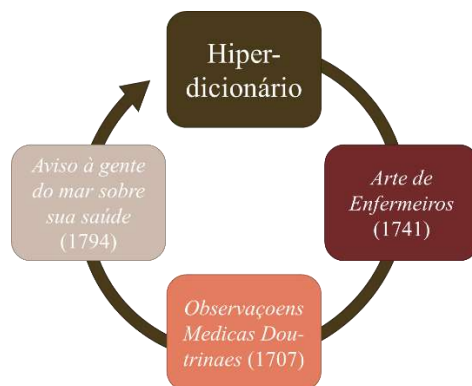
Historical terminology. Medicinal plants. 18th century portuguese medicine.

1. Introdução

A leitura e compreensão de textos médico antigo pode ser difícil para pessoas que não estão familiarizadas com essas obras e a linguagem da época. A dificuldade pode ser provocada por diversos motivos, incluindo falta de padronização da ortografia, mudança do significado de palavras e das terminologias técnica e/ou científicas, tipografia da época, entre outras razões. Nesse sentido, um apoio externo pode facilitar a compreensão dessas obras. Com essa ideia, foi pensada a criação de um hiperdicionário de epidemiologia histórica baseado em textos sobre temas de saúde escritos em português no século XVIII. Seu objetivo será auxiliar pesquisadores que estejam trabalhando com o tema das doenças e seus tratamentos nessa época.

De acordo com Termignoni (2015, p. 20), um “hiperdicionário é um dicionário on-line projetado para usufruir das vantagens do hipertexto – um conjunto de informações ligadas entre si e editadas no computador”. Assim, nesse hiperdicionário, informações vindas de bases formadas pelo vocabulário conforme empregado em diferentes obras do século XVIII podem ser associadas a uma série de dados equivalentes atuais por meio de hipertexto. Assim, podemos ir além das informações médicas específicas, antigas e atuais, oferecendo, quando necessário, por exemplo, dados associados ao nome de uma doença X, conforme mencionada naquele contexto antigo, e dados dos pacientes tratados, onde eles moravam, idades, e perfil social, entre outros. Esse cruzamento de dados e informações tende a enriquecer o material de apoio para ajudar na leitura desse tipo de textos. A conexão das obras médicas do nosso *corpus* com o hiperdicionário está ilustrada na figura 1 a seguir:

Figura 1: Bases do hiperdicionário.



Fonte: Autores.

Para a coleta de informações que comporão a base desse hiperdicionário, decidiu-se começar com uma temática específica, a das plantas e espécies vegetais associadas aos tratamentos médicos do século XVIII. Buscamos, assim, descrever como eram chamados esses vegetais e contra quais males ou condições eram usadas.

A partir disso, o passo seguinte foi o desenho dessa parte ou módulo do hiperdicionário: [NOMES DE DOENÇAS<TRATAMENTOS<PREPAROS<PLANTAS/ESPÉCIES VEGETAIS]. O desenvolvimento desse hiperdicionário está sendo feito no âmbito dos projetos “Corpus Histórico da Linguagem da Medicina em Português (Século XVIII): Terminologia Diacrônica e Humanidades Digitais” (colocar também o nome do novo projeto no qual pedi a nova cota de bolsa) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), parte do Programa de Iniciação Científica de graduandos PIBIC-UFRGS-CNPq.

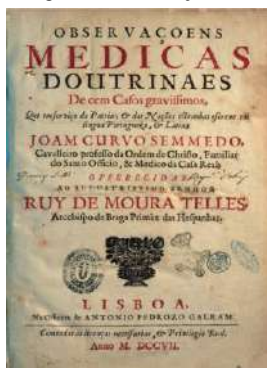
Na sequência deste artigo, pós uma breve apresentação de cada obra médica em estudo, será explicado o processo para a extração de informações que, futuramente, ajudarão a compor, os verbetes. Por último, são trazidos alguns exemplos de plantas mencionadas nessas obras e os contextos em que aparecem, a partir dos quais são anotados seus usos e outras informações para seus *hyperlinks*.

2. Obras selecionadas

As obras apresentadas a seguir foram escolhidas por terem sido escritas em épocas diferentes do século XVIII. Todas são da autoria de profissionais e práticos da saúde daquela época: um médico, um enfermeiro e dois cirurgiões. Buscamos, assim, representar de maneira mais abrangente e variada os perfis da escrita científico-médica desse século.

A primeira e mais antiga das três obras é *Observações Medicas Doutrinaes de cem Casos Gravissimos* escrita pelo médico João Curvo Semedo (1635–1719), publicada em 1707. Ela é composta por 101 relatos bastante detalhados de tratamentos a pessoas que padeciam das mais diversas doenças. Nesses relatos, as suas “Observações”, Semedo descreve suas experiências, relata a quais ensinamentos e bibliografia recorreu para tentar algum diagnóstico, traz o perfil dos pacientes e os tipos de cuidados e remédios escolhidos. A cada caso, temos narrativas de sucessos e fracassos, com um especial destaque, às vezes bastante exagerado, para o papel de alguns remédios que ele mesmo fabricava e vendia.

Figura 2: Página de *Observações Medicas* (1707).



Fonte: Semedo (1707).

A segunda obra médica do nosso *corpus*, publicada mais próximo à metade do século, em 1741, é *Postilla Religiosa, e Arte de Enfermeiros* do padre-enfermeiro Diogo de Santiago. Essa obra é dividida em três partes, uma parte religiosa, uma parte mais técnica sobre atendimentos e cuidados, e uma parte sobre a assistência à morte. Considerando o foco do hiperdicionário, foi considerada apenas a segunda parte, que contém, mais propriamente, os capítulos sobre Enfermagem. Todavia, na terceira parte é possível encontrar alguns aspectos sobre temas atuais como a área dos Cuidados Paliativos, incluindo-se questões burocráticas e jurídicas sobre heranças e sucessão de direitos das pessoas em processo de falecimento. Assim, nosso exame do vocabulário empregado centrou-se capítulos da segunda parte, em que o autor explica de maneira breve e direta como exercer diferentes atividades da profissão de enfermeiro, incluindo orientações diretas e didáticas sobre como realizar o tratamento de diferentes males.

Figura 3: Página de *Arte de Enfermeiros* (1741).



Fonte: Santiago (1741).

A terceira obra é uma com a qual ainda não começamos a trabalhar, intensa e especificamente, quanto à identificação de espécies vegetais mencionadas: *Aviso à gente do mar sobre a sua saúde*, originalmente escrita em 1786 por um cirurgião francês chamado G. Mauran e traduzida e adaptada para o português em 1794 por outro cirurgião, este português, B. J. Carvalho. Como o próprio título indica, essa obra tem como foco o tratamento de pessoas viajando e trabalhando em navegações e a orientação daqueles práticos que, sem contar com médicos ou cirurgiões, embarcados, atendiam doentes.

Figura 4: Página de Avisos a gente do mar (1794).



Fonte: Mauran (1794).

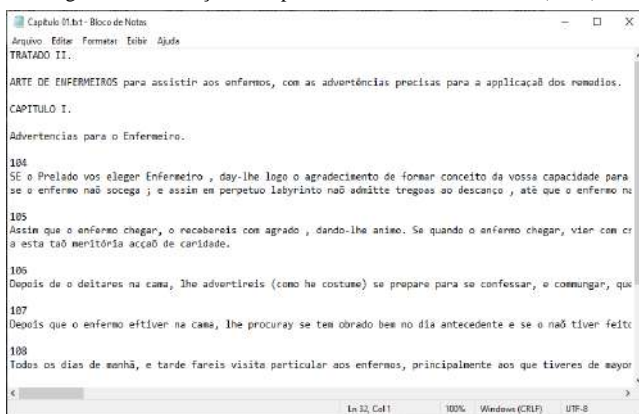
Depois de escolhidas essas obras, os próximos passos foram começar a transcrever os textos e partes principais e a produção de arquivos-texto, que hoje encontram-se disponíveis nos dois *sites* da nossa pesquisa, em: colocar os dois. A partir dos arquivos de texto transcritos, pudemos então, obter diversas listagens de palavras e de terminologias, as quais incluem os nomes de plantas mencionadas. Esse processo será adiante explicado.

3. Transcrições e lista de palavras selecionadas

Presentemente, as transcrições das partes técnicas das três obras antes citadas ainda não estão totalmente concluídas e revisadas. Entretanto, já oferecemos arquivos-texto com todos 101 relatos da *Observações Medicas* (1707) e todos os capítulos da parte técnica de *Arte de Enfermeiros* (1741). Apenas a obra *Aviso à gente do mar* (1794) ainda carece de finalização. Isso se deve à natureza do trabalho de transcrição, que é, em boa parte, manual e demanda grande cuidado para evitarem-se erros na identificação de palavras, o que, consequentemente, exige tempo. Por essa razão, não foi possível criar ainda uma listagem completa de suas palavras para a identificação e extração de nomes de plantas.

Para criar as listas de palavras presentes em cada obra, foi utilizado o *software* Antconc (ANTHONY, 2021, ver. 4.0.0). É uma ferramenta gratuito e de fácil manuseio. Para isso, os arquivos de texto das transcrições, originalmente no formato WORD/DOC, foram salvos como TXT, texto sem formatação, no padrão de caracteres UTF-8. A figura a seguir apresenta um exemplo de transcrição do primeiro capítulo da segunda parte de *Arte de Enfermeiros* (1741). Os números que se vê na figura 5 (104, 105, 106, 107 e 108) correspondem aos parágrafos numerados desse manual. Essa numeração o autor depois usa para um índice de assuntos, colocado ao final da obra, para guiar a consulta rápida de um enfermeiro novato.

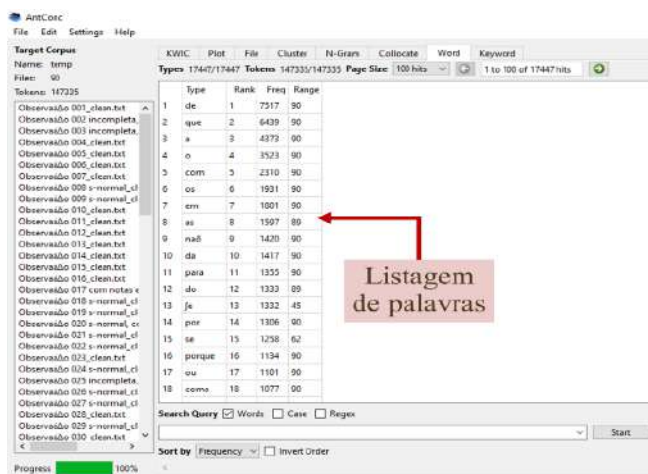
Figura 5: Transcrição de capítulo de Arte de Enfermeiros (1741).



Fonte: Autores.

A próxima figura mostra o *software AntConc* apresentando o início da lista total de palavras que integra a obra *Observações Medicas* (1707), na parte dos relatos de caso. Esse é um exemplo da lista de palavras – ordenadas por frequência, como frequência de cada palavra, e número de *types* (palavras diferentes) e *tokens* (total de palavras). Vale observar que os itens mais frequentes em um texto em português normalmente são as palavras gramaticais, como preposições e artigos, estando os nomes de plantas, os itens lexicais, mais adiante. Essa lista de palavras da figura 6, como outras, pode ser salva em um documento TXT. A partir dessa lista e de outras listas, como também com a leitura atenta das páginas do livro, foram selecionados, manualmente, os possíveis nomes de plantas que aparecem nas duas obras.

Figura 6: Trecho da lista de palavras – ordenadas por frequência, da obra *Observações* (1707), gerada pelo software AntConc.



Fonte: Autores.

Os arquivos TXT que são rodados no *software AntConc* estão na escrita original, com os mesmos grifos da época, como podemos ver na citação a seguir, extraída da Observação 4:

OBSERVAÇAM IV.

[...] Não fey em que hora infausta estando huma illustre senhora com a purgação mensal , comeo muita quantidade de peras , melancias , melões , & outras frutas humidas , & flatuosas , com que se irritou , & offendeo o estomago de forte , que brevemente as vomitou com impeto mui arrebatado ; & como o estomago , & o ventre tenhaõ grande communicação , & parentesco , se reſentio tambem a madre , & se ſuppendeo logo a purgação , & desta reprezada , ou retrocedida para as partes superiores se originou huma grande pontada no lado esquerdo , à qual sobrevieraõ febre , toſſe , & dificuldade de respiração : preſumio a enferma que a dor era ventofidade cauſada da fruta que comera , & levada desta confideração applicou ſobre o lugar da dor alguns daquelles remedios , que ſaõ mais louvados para as ventofidades : humas vezes applicou pãnos de baeta quentes defumados com alecrim , & alfazema ; outras vezes alfavaca de cobra , e loſna borrifadas com vinho , & volteadas ao fogo ſobre hum teſto novo ; outras vezes ſaquinhos cheyos de ſal , farelos , & de milho miudo , tudo torrado ; outras vezes banha de flor , miſturada com hũas pingas de eſpirito de alfazema ; outras vezes aguda da Rainha de Ungria , miſturada com pò de raiz da butua ; outras vezes finalmente pò de eſterco de ratos levemente fervido em oleo de macella : mas como nenhũ remedio destes lhe aproveitaffe , entendeo que tudo procedia da madre , & a eſſe reſpeito bebeo duas onças de agua de flor de laranja miſturada com outras duas de agua de erva cidreira , & hum eſcropulo de pò de pedra cordeal legitima ; porque esta bebida tem particular propriedade para curar as dores , que da madre procedem : porẽm vendo a doente que tambem eſte remedio lhe não valia , paſſou ao uſo das ajudas carminativas , feitas de caldo de gallinha cozida com alfavaca de cobra , oortelãa , ſemente de linho , erva doce , palhas alhas , & cominhos , ajuntando a cada ajuda destas , duas onças de oleo de lirios brancos , huma onça de oleo de endros com meya onça de benedicta : mas quiz a deſgraça , que a febre , a toſſe , & a pontada creſceraõ com tal exceſſo , que entendeo que ſe lhe acabava a vida. [...] (SEMEDO, 1707, p. 27)

4. Resultados

Nas listagens de nomes de plantas e espécies vegetais extraídas dos trabalhos de *Observações Medicas Doutrinaes* (1707) e *Arte de Enfermeiros* (1741), identificamos, na primeira, 46 nomes de plantas e frutos, e desses, 16 já se encontram catalogados com seus usos descritos na obra de Semedo (1707). Enquanto na obra de Santiago (1741), identificamos 39 nomes de plantas e frutos, todos esses já analisados e com seus usos anotados em planilhas de trabalho.

Primeiramente, serão apresentados dois exemplos em comum nas duas obras, ou seja, duas plantas ou frutos que foram citadas para utilização médica tanto em *Arte de Enfermeiros* (1741) quanto em *Observações Medicas Doutrinaes* (1707). Em seguida, exploraremos um exemplo presente apenas em cada uma das obras, ou seja, plantas ou frutos citados apenas em uma das obras e seus usos. Assim, é possível analisar e comparar os diferentes usos medicinais em diferentes situações e diferentes épocas.

A primeira planta escolhida, comum às duas obras, foi o ALECRIM, mencionado oito vezes em *Observações Medicas Doutrinaes* (1707) e quatro vezes em *Arte de Enfermeiros* (1741). O exemplo selecionado da obra de Semedo (1707) foi a

Observação 78, em que o médico trata uma forte dor de estômago que acometia uma mulher de origem nobre.

OBSERVAÇÃO LXXVIII.

De huma excessiva dor de estomago, que a excellentissima Senhora Dona Maria de Noronha, Condeça da Calheta; teve em vinte de Abril de 1691. [...]

3. Finalmente, outras cousas me occorrerão donde podiaõ proceder as dores da illustrissima Condeça; mas como o aperto era excessivo, e as boticas (por ser alta noite) estivessem fechadas, me vali de hum banho de agua quantissima cozida com alfazema, e **alecrim**; porque tinha lido em Boneto, e observado em muitos doentes meus, que os pediluvios, obraõ efeitos quasi milagrosos [...] (SEMEDO, 1707, p. 461) (grifos nossos)

Porém, como podemos ver na nossa planilha de trabalho em que consta a listagem de usos de plantas medicinais do todo de relatos dessa obra de 1707, o ALECRIM também foi citado para tratamentos de outras condições: “ventosidade”, “dor causada por pleuriz” e “dor” em geral.

Figura 7: Usos de alecrim em Observações Medicas Doutrinaes (1707).

Planta	Obs.	Uso
alecrim	4	tratar ventosidade; tratar dor causada por pleuriz
	41	tratar dor
	78	tratar dor de estômago

Fonte: Autores.

Já na obra *Arte de Enfermeiros* (1741), o exemplo escolhido para ilustrar usos do ALECRIM mostra que ele era empregado para “estancar um sangramento” ou “fluxo de sangue” – provavelmente hemorragias – em feridas, conforme descrito no capítulo 7 do livro.

CAPITULO VII.

Fluxo de sangue como se lhe ha de acudir na ausencia do Cirurgião.

134

Se estes remedios não obrarem, carregareis a ferida com pós de pedra hume queimada, com teas de aranha, e em sima huma estopada de claras de ovos. Também são boas as raspas de Cortidores, e pós de **alecrim**; e depois de lhe fazeres todos estes remedios, lhe poreis panos de vinagre aguado bem frio em sima da ferida. (SANTIAGO, 1741, pp. 87)

Nesse trecho, vemos que o ALECRIM em pó é aplicado sobre a ferida. Em outras partes do livro, a planta é aplicada em uma camisa limpa, que o doente usará depois de ser lavado, após suar, associando-se essa planta a tratamentos para a “sífilis”.

Figura 8: Usos de alecrim em *Arte de Enfermeiros* (1707).

Plantas e frutos	Doenças relacionadas
Alecrim	parar sangramento de ferimento (p. 87, § 134), embrulhar enfermo em lençol molhado em vinho (p. 102, § 177), na camisa limpa depois do enfermo ser lavado depois de suar (p. 145, § 280), sífilis (p. 168, § 326)

Fonte: Autores.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Outra planta em comum aos dois livros foi a ALFAVACA, que tem 19 menções em *Observações* (1707) e apenas uma menção em *Arte de Enfermeiros* (1741). No livro de Semedo, a alfavaca é utilizada, principalmente, para tratar sintomas do sistema digestivo e urinário, como é possível ver no exemplo a seguir, da Observação 21, na qual foi utilizada para abrandar as fezes para, então, tratar a cólica intestinal.

OBSERVAÇÃO XXI.

De huma dor de colica tão grande, & rebelde, que nem aos remedios frios, nem aos quentes, nem aos especificos, nem aos narcoticos quiz obedecer [...]

1. [...] Tomem raizes de malvaisco machucadas , folhas de **alfavaca**, violas, & ortigas mortas, de cada cousa destas huma maçõ cheya, de macella, & de coroa de Rey, de cada cousa destas meya maçõ cheya, de erva doce meya oitava, tudo se coza com hum frangão[...] (SEMEDO, 1707, p. 130) (grifos nossos)

No livro ela também aparece usada como opção para tratamento de cólica nefríticas, ventosidade, dor causada por flatulência, pedra nos rins, dor no ventre para tratar disúria, abrandar fezes e adelgar flegmasia.

Figura 9: Usos de alfavaca em Observações Medicas Dourtinaes (1707).

Planta	Obs.	Uso
	1	tratar cólica nefrítica
	4	tratar ventosidade; tratar dor que procede da madre (?)
	21	abrandar as fezes para tratar cólica;
	28	tratar dor causada por flato
alfavaca	29	tratar pedra nos rins
	41	tratar dor
	45	tratar cólica nefrítica
	75	abrandar o ventre para tratar disúria
	77	tratar dor de colica causada por fezes endurecidas ou retidas no intestino; tratar cólica de flato, que distendendo a cavidade dos intestinos e do ventre, causa dor
	80	abrandar as fezes e adelgar as plegmas (flegmasia?)

Fonte: Autores.

Enquanto isso, a única menção de alfavaca em *Arte de Enfermeiros* mostra que ela foi utilizada para tratar dor de ouvido, presente no capítulo 10.

CAPITULO X.

Dor de ouvidos como se lhe ha de acudir na ausencia do Medico .

142

HE muy singular remedio o mugir huma mulher o leite do peito no mesmo ouvido do enfermo, pondo-lhe logo huma pelota de algodão em rama. Também he approved, e prompto remedio o sumo de **alfavaca** de cobra deitado no ouvido trez, ou quatro gotas, pondo-lhe a pelota de algodão. (SANTIAGO, 1741, p. 90)

Agora, passando aos exemplos exclusivos de nomes de planta de cada uma das duas obras em estudo, começamos pela AVENCA. Essa planta é mencionada 13 vezes nas Observações (1707). Vejamos um exemplo selecionado, no qual a planta é utilizada para tratar uma “asma rebelde”, conforme a Observação 76:

OBSERVAÇÃO LXXVI.

De hũa Asthma tão rebelde [...]

6. Tomem doze cabeças de oregãos, e outras tantas de hyssopo, trinta maçans da Nafega, hũa mão cheya de **avenca**, outra tanta de escabiosa, tudo se coza em panela de barro com tres canadas de agua da fonte, e depois de ter gastado hum quartilho lhe ajuntem duas onças de bom mel, com hum escropulo de açafraão, e meya oitava de erva doce, e coandose a dita agua se guarde para beber della quando tiver sede. (SEMEDO, 1707, p. 449) (grifos nossos)

Nota-se, também, que a AVENCA aparece como uma planta utilizada para o tratamento de males como: “alporcas”, “lepra”, “catarro causado por pneumonia”, para “abrir obstruções para respiração dificultosa”, “botar escarro para fora para tratar peripneumonia”, “icteria”, “preparar o humor”, “tratar obstrução do baço”, “tratar dureza do ventre por supressão (menstruação)”.

Figura 10: Usos de avenca em Observaçoes Medicas Doutrinaes (1707).

Planta	Obs.	Uso
avenca	7	tratar alporcas
	9	tratar lepra
	17	abrir as obstruções e confortar as entranhas para tratar respiração dificultosa
	32	botar escarro para fora para tratar peripneumonia
	47	tratar dureza do ventre causada por supressão (menstruação)
	54	tratar ictericia
	68	preparar o humor
	76	tratar asma
	79	tratar obstrução no baço
	83	adelgaçar os humores, abrandar as durezas e evacuar as materias para tratar alporcas

Fonte: Autores.

Já, ao olharmos para *Arte de Enfermeiros* (1741), o nome de planta endógeno à obra escolhido foi a ABUTA. Essa planta é citada apenas uma vez na parte técnica do livro, e foi utilizada, em pó, para tratar “dor de cólica”, ingerida com vinho, como é visto no capítulo 29:

CAPITULO XXIX.

Dor de colica como se lhe ha de acudir na ausencia do Medico.

[...]

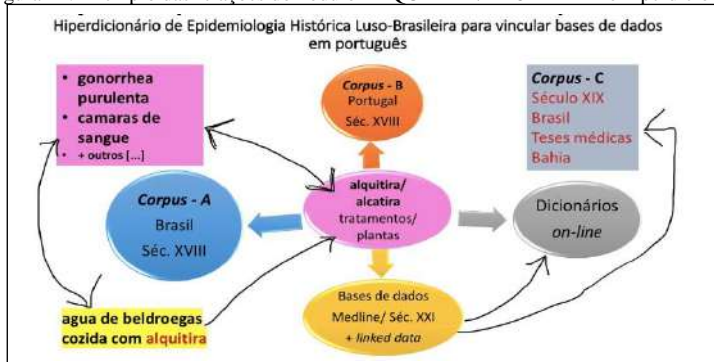
Remedio primeiro.

213. Calumba, ou abuta em pó, quanto caiba em sima de trez vintens, bebida em vinho. (SANTIAGO, 1741, pp. 117)

Nesse trecho, restaria pendente, ainda, a identificação do item conexo chamado CALUMBA, que também pode ser o nome de uma planta a ser validado como integrante de um remédio ou preparo. E o tipo de cólica em foco também carece de maior pesquisa para uma especificação.

Como exemplo de estrutura para um futuro verbete no hiperdicionário, temos a figura 11, extraída do artigo “Para um hiperdicionário de Epidemiologia Histórica Luso-Brasileira: do século 18 aos dias de hoje”, de autoria de Maria José Bocorny Finatto (2024). Para mais detalhes de como chegou-se a esse resultado, é sugerido consultar a biografia citada na qual a figura 11 faz parte.

Figura 11: Exemplo das relações do nó ALQUITIRA/ALCATIRA no hiperdicionário.



Fonte: Finatto (2024).

5. Considerações finais

Sabendo a importância dos documentos médicos do século XVIII e como podemos aprender o uso das plantas da época e como podem afetar a medicina nos dias atuais, o projeto pretende expandir-se para o século seguinte, ainda analisando e compilando informações sobre o uso medicinal das plantas e frutos.

Além disso, com o auxílio da parceria dos colegas da Cátedra em Etnobotânica de Salvaguarda do Patrimônio de Origem Vegetal do Instituto Politécnico de Breja em Portugal (<https://museu358.wixsite.com/meusite>), cada uma dessas espécies de plantas e frutos por nós catalogados carece de uma melhor especificação e possível ser distinção. Afinal, pode haver inúmeras espécies para um mesmo nome de planta ou fruto, que também podem estar mencionados com seus nomes populares ou variantes regionais no século XVIII. Somente com essa validação botânica especializada poderemos saber, com mais certeza, de qual planta/espécie se tratava nesses textos e qual seria ou teria sido a sua utilização farmacológica específica. Ademais, o projeto “Linguagem, Medicina e Plantas”, coordenado pela Profª Drª Maria José Bocorny Finatto, pode ser consultado no site da Cátedra UNESCO em Etnobotânica de Salvaguarda do Patrimônio Vegetal (<https://museu358.wixsite.com/meusite/pessoas>).

Com essas informações reunidas e a continuação da catalogação dos nomes de plantas da obra *Aviso à gente do mar sobre a sua saúde* (1786), acreditamos que temos uma boa contribuição para a descrição do conteúdo dessas obras médicas do século XVIII. Além disso, mesmo o *corpus* já oferecido *on-line* nos sites da pesquisa quanto a proposta do desenho do futuro hiperdicionário de epidemiologia histórica luso-brasileira podem ser úteis para diferentes pessoas, pesquisadores especializados e quanto ao público geral interessado na história dos fitoterápicos. Afinal, até os dias atuais, as plantas, conforme todo um conjunto de saberes culturais e populares e de conhecimentos de base científica, ainda são muito utilizadas como alternativas para o tratamento ou alívio de certos sintomas e doenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTHONY, Laurence. *AntConc*. Versão 4.0.0. Tóquio, Japão: Waseda University, 2021. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software.html>. Acesso em: 18 abr. 2023.

FINATTO, M. J. B. *Para um hiperdicionário de Epidemiologia Histórica Luso-Brasileira: do século 18 aos dias de hoje*. Revista GTLex, Uberlândia, v. 9, p. e0910, 2024. DOI: 10.14393/Lex-v9a2023/24-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/72425>. Acesso em: 19 Abr. 2024.

MAURAN, G. *Aviso a' Gente do Mar sobre a sua Saude*. 1794. R. Typ. de João Antonio da Silva, Lisboa, Portugal. Tradução e adaptação de Bernardo José de Carvalho.

SANTIAGO, Fr. Diogo. *Postilla religiosa, e arte de enfermeiros, Guarneçada com eruditos conceitos de diversos Authores. facundos, Moraes, e Escriurarios*. Lisboa Occidental: Na officina de Miguel Manescal da Costa, Impressor do Santo Officio, 1741. Disponível em: <https://archive.org/details/b30507340>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SEMEDO, João Curvo. *Observaçoes medicas doutrinaes de cem casos gravissimos*. Lisboa: Na officina de Antonio Pedrozo Galram, 1707. Disponível em: 18 abr. 2023. https://books.google.pt/books?id=qCVH54Hs_2i0C&dq=Observac%CC%A7oens+medicas+doutrinaes. Acesso em: 18 abr. 2023.

TERMIGNONI, Susana. *Bases teórico-metodológicas para um hiperdicionário semibilíngue de expressões idiomáticas italiano-português em meio a um ambiente virtual de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

**O CONTEXTO DE SITUAÇÃO
E DE REGISTRO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS TEXTOS
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS**

Flavia Corrêa Galloulkydio (Colégio Central do Brasil)

flaviakydio@gmail.com

Raisa Nascimento de Barros (UVA)

raisabarross@gmail.com

Ricardo Marinho Gadelha (UVA)

rmgadelha@gmail.com

Thais de Abreu Ancélmé (UVA)

alcelmet@gmail.com

Anne Caroline de Moraes Santos (UVA)

anne.santos@uva.br

Claudia Cristina Mendes Giesel (UVA)

claudia.giesel@uva.br

RESUMO

Este artigo objetiva comprovar, à luz da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (2004) e Halliday & Matthiessen (2013), bem como através de subsídios da Linguística Textual, a importância do contexto de situação e de registro para que o escritor construa um texto coerente e, consequentemente, de maior qualidade. Para tal, foi feito o exame da relevância desse referencial teórico para o desenvolvimento do trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo nas práticas de ensino de língua materna, mais especificamente, de produção textual como preparação de estudantes para o Exame Nacional de Ensino Médio. Cabe ressaltar ainda que o presente trabalho foi desenvolvido no exercício do Programa de Residência Pedagógica em língua portuguesa, no Colégio Estadual Central do Brasil, no bairro do Méier, localizado no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Após o desenvolvimento da sequência didática, elaborada em conjunto com os residentes, foi constatado que os estudantes da 3ª série do colégio, ao entrarem em contato com a Lei de Alienação Parental a partir do documentário Lei da mordaza (2023) e de uma situação reflexiva/dialógica por meio de explanações e conversas com especialistas no assunto, obtiveram compreensão acerca do tema, aprofundaram seu repertório no que tange a violência contra mulheres e crianças e, consequentemente, construíram textos de maior qualidade discursiva.

Palavras-chave:

Gramática Sistêmico-Funcional. Residência Pedagógica.
Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate, within the framework of Halliday's Systemic Functional Grammar (2004) and Halliday & Matthiessen (2013), as well as drawing on insights from Textual Linguistics, the significance of context of situation and register for writers to construct a coherent and, consequently, higher quality text. In order to achieve this, an examination was conducted on the relevance of this theoretical framework for the development of teaching practices concerning the argumentative-discursive genre within native language instruction, more specifically, utilizing textual production as preparation for the Exame Nacional de Ensino Médio. It is worth noting that this work was carried out as part of the Pedagogical Residency Program (Residência Pedagógica) in Portuguese language, at the Colégio Estadual Central do Brasil, located in the Méier neighborhood, a suburb of Rio de Janeiro. Following the implementation of the didactic sequence, developed collaboratively with the residents, it was observed that 3rd-grade students, upon engaging with the Parental Alienation Law (Lei de Alienação Parental) through the "Lei da Mordaza" documentary

(2023) and a reflective/dialogical situation facilitated by explanations and discussions with experts on the subject, gained understanding of the topic, deepened their knowledge regarding violence against women and children, and consequently, produced texts of higher discursive quality.

Keywords:

**Residência Pedagógica. Systemic Functional Grammar.
Teaching of Portuguese Language.**

1. Introdução

O trabalho com redação dentro da sala de aula pode seguir diferentes referências teóricas. Neste trabalho, optamos pela utilização da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, visto que esta teoria abarca desafios constantemente enfrentados no contexto escolar, uma vez que ela traz conceitos que estão associados com a língua posta em prática, como é o caso do trabalho com gêneros textuais. Cabe também ressaltar que o trabalho de produção textual é ainda um grande desafio regularmente enfrentado nas aulas de língua materna e escopo fundamental definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No programa de Residência Pedagógica desenvolvido no Colégio Estadual Central do Brasil (CECB), um dos eixos do trabalho foi a produção escrita, especificamente, já direcionada à preparação dos estudantes para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tendo em vista que o exame é – se não a única – uma das poucas chances de um estudante periférico e de escola pública alcançar o ensino superior. Nesse sentido, o trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo foi fundamental, uma vez que esse é o gênero utilizado na prova. Quanto ao estudo da Linguística Sistêmico-Funcional, ele nos faz compreender como podemos realizar o trabalho com estudantes mais adequadamente, além de nos apresentar conceitos como contexto de situação e de registro, detalhados por Michael Halliday como base dos enunciados produzidos pelos falantes/escritores.

Por fim, neste artigo serão apresentados, ao longo dos capítulos, os conceitos relacionados à perspectiva sistêmico-funcional, detalhando o contexto de situação e de registro, o trabalho com gêneros textuais na sala de aula, como é o caso o gênero dissertativo-argumentativo. O programa de Residência Pedagógica, pertencente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), também será detalhado, para que seja possível entender, com mais clareza, como o trabalho foi realizado.

2. A perspectiva sistêmico-funcional

Para a viabilização desta análise, foram adotados os pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (2004).

A gramática proposta pelo autor é chamada de Sistêmico-Funcional devido ao fato de levar em consideração as questões relacionadas ao significado (base semântica), ao uso (funcional) e por considerar a existência de uma rede de sistemas que constituem uma língua (sistêmico). Nas palavras de Halliday:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhado de formas por meio das quais os significados podem ser realizados. A questão é antes: “como esses significados são expressos?” [e não “o que essas formas significam?”]. Isso põe as formas da língua numa perspectiva diferente: como meios para um fim, mais que como um fim em si mesmas. (HALLIDAY, 2004, p. 14)

De acordo com a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), a língua é examinada como uma entidade não suficiente em si, e seus estudiosos consideram a importância do ambiente situacional e cultural para a língua em uso. Desse modo, todo texto expressa algum propósito comunicativo e se caracteriza como uma atividade funcional, já que ela acontece sempre com um objetivo específico, como define Halliday (2004).

Nessa concepção, todo e qualquer uso que se faz do sistema linguístico é funcional, relativamente, às necessidades de convivência do indivíduo em sociedade. Assim, ao usar a linguagem, o falante da língua faz uma série de escolhas dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza. Isso significa dizer que aspectos situacionais determinam as escolhas das palavras ou estruturas léxico-gramaticais específicas de determinados tipos de texto. Por essa razão, é fundamental que ocorra o desenvolvimento da consciência dos indivíduos sobre os significados que as palavras e suas combinações em textos geram para que os mesmos alcancem, efetivamente, seus propósitos em contextos específicos. Segundo o autor,

[...] não há nenhuma faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado. Em outras palavras, a linguagem fornece uma teoria da experiência humana, e certos recursos léxico-gramaticais de cada língua são dedicados a esta função. (HALLIDAY, 2004, p. 29)

Desta forma, faz-se necessário o entendimento de alguns conceitos do modelo investigativo-descritivo que norteiam a teoria sistêmico-funcional. Segundo tal teoria, a linguagem é vista como o lugar de interação, posto que através de seu uso um indivíduo interage com o outro. É neste processo que os significados são construídos e reconstruídos a cada vez que o sistema é acessado. É conferida à linguagem um caráter dinâmico, já que cabe a ela satisfazer as necessidades humanas e organizá-las funcionalmente, a partir do sistema linguístico disponível, porém de maneira não arbitrária.

Assim, por entender que a linguagem é organizada em torno de um propósito (de uma função), pode-se dizer de forma bastante breve que o autor estabelece para componentes funcionais da língua três metafunções: a *metafunção ideacional*, usada para representar a realidade; a *metafunção interpessoal*, para interagir com os outros e a *metafunção textual*, que se dispõe a organizar as próprias mensagens como texto.

Constata-se, então, que, neste trabalho, são as funções ideacional e interpessoal que nos interessam mais especificamente, já que nos dispusemos a analisar como as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos estudantes em seus textos foram influenciadas a partir do contexto situacional que os foi apresentado. Desejamos, portanto, nesta análise, alargar nossas opções de estudo da interface texto/contexto, a fim de que possamos apresentar subsídios para as aulas de língua materna.

3. *Contexto de situação e registro, e suas implicações na escrita*

A Teoria da Gramática Sistemico-Funcional, proposta por Michael Halliday, oferece uma abordagem abrangente para compreender como a linguagem é estruturada e utilizada em diferentes contextos sociais. Halliday (2004) introduziu o conceito de contexto de situação e de registro, destacando variáveis cruciais para a produção linguística eficaz.

O contexto de situação (Cf. HALLIDAY; HASAN, 1989) refere-se ao ambiente imediato em que a comunicação ocorre, abrangendo elementos como localização física, participantes, tempo e propósito da interação. A influência do contexto de situação na linguagem é evidente na escolha de vocabulário, tom, estilo e estrutura gramatical. Por exemplo, a linguagem utilizada em uma sala de aula pode diferir consideravelmente da linguagem empregada em uma conversa informal entre amigos.

Associado a isso, o Conceito de Registro na GSF destaca as variáveis relacionadas ao papel social e às normas linguísticas específicas de um domínio de atividade. Cada registro possui suas próprias convenções linguísticas e os falantes fazem escolhas adaptadas ao contexto para atender às expectativas sociais. Por exemplo, a linguagem utilizada em um discurso acadêmico pode ser mais formal e técnica, enquanto a linguagem em uma conversa casual pode ser mais descontraída e informal.

A combinação do contexto de situação e registro (Cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013) na teoria destaca a ideia de que a linguagem é moldada pela interação entre as condições específicas em que a comunicação ocorre (contexto de situação) e as normas linguísticas associadas a esse contexto (Registro). Essa abordagem permite uma compreensão mais abrangente da forma como a linguagem é usada em diferentes situações sociais, reconhecendo a influência mútua entre a linguagem e o ambiente em que ela é empregada.

As variáveis pertencentes ao contexto e registro (Cf. HALLIDAY, 2004) têm implicações significativas para estudantes que buscam desenvolver habilidades na produção de textos. Ao internalizar esses conceitos, os estudantes podem criar textos mais adaptados aos contextos específicos, demonstrando consciência do ambiente comunicativo. Isso inclui a habilidade de adaptar a linguagem, estrutura e estilo de escrita de acordo com o propósito da comunicação e o público-alvo. Além disso, a GSF enfatiza a importância da coerência e coesão na construção de textos. Os estudantes são incentivados a organizar suas ideias de maneira lógica, estabelecendo conexões claras entre as partes do texto para facilitar a compreensão do leitor.

Neste sentido, a Teoria da Gramática Sistemico-Funcional proporciona uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades comunicativas eficazes. Ao compreender as variáveis de contexto e registro, os estudantes podem aprimorar não apenas a qualidade de seus textos, mas também a sua capacidade de se expressar de maneira eficaz em uma variedade de situações comunicativas. A GSF, desenvolvida por Halliday, destaca a relevância do contexto de situação e registro na escolha linguística. Neste estudo, exploramos como essa teoria se relaciona com a prática da

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

produção textual, especialmente em ambientes educacionais, como evidenciado pela experiência dos estudantes do Colégio Estadual Central do Brasil.

Ao apresentar um contexto reflexivo aos escritores estudantes, proporcionamos a eles uma compreensão mais profunda do tema a ser abordado em seus textos. O uso de ferramentas midiáticas, como o documentário “A Lei da Mordaca”, emerge como uma estratégia eficaz para trazer o contexto social diretamente aos estudantes. Esse documentário, ao explorar a Lei de Alienação Parental (LAP), revela que esta lei tem origem e intencionalidade misógina, pedófila e machista, desafiando as percepções convencionais que o senso comum tem sobre a legislação, mais especificamente a brasileira.

A ligação entre a teoria sistêmico-funcional e a prática educacional se torna evidente quando os estudantes, munidos de um entendimento mais profundo do contexto social, conseguem expressar suas ideias de forma mais eficaz na redação dissertativa-argumentativa do Enem. A consciência das variáveis de contexto e registro, advindas da GSF, permite aos estudantes adaptarem suas escolhas linguísticas de maneira mais precisa e alinhada com o propósito comunicativo.

Ao integrar essa teoria com experiências práticas, como a análise do documentário “A Lei da Mordaca”, evidenciamos como o entendimento do contexto social pode aprimorar significativamente a produção textual dos estudantes. A redação dissertativa-argumentativa do Enem, ao cumprir uma função mais social, torna-se um espaço propício para a aplicação das teorias linguísticas, promovendo uma comunicação mais eficaz e consciente.

3.1. A metafunção ideacional

A linguagem serve para a manifestação do conteúdo: isto é, da experiência que o falante tem do mundo real, inclusive do mundo real, inclusive do mundo interior de sua própria consciência. Podemos denominar este aspecto de função ideacional, embora ele possa ser facilmente entendido tanto em termos conceituais como em termos comportamentais (FIRTH, 1968, p. 91)

Como evidenciam as palavras de Firth (1968), cabe à linguagem concretizar, por meio de estruturas do sistema, as experiências dos usuários da língua. Dessa forma, é conferida à função ideacional a organização das ideias dos indivíduos, bem como sua representação.

Para Halliday (1976), a linguagem capacita os seres humanos a representarem suas experiências dos processos, pessoas, objetos, abstrações, qualidades, estados e relações existentes no seu mundo exterior e interior e, do ponto de vista ideacional, a língua é examinada como forma de representação da realidade.

Para isso, a metafunção ideacional subdivide-se em dois componentes: o experiencial e o lógico. O primeiro trata do conteúdo interno de uma oração, sua estrutura, sua transitividade. O outro componente, o lógico, trata dos significados léxico-gramaticais que materializam a organização dos grupos verbais e nominais (níveis abaixo das orações), e dos complexos oracionais e coesão textual (níveis acima da oração).

4. *Lei de Alienação Parental (LAP): violência contra mulheres e crianças*

No Brasil, crimes de violência contra a mulher crescem vertiginosamente a cada ano. De acordo com o 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2023, p. 138), em 2022, o número de feminicídios cresceu 6,2%, enquanto as tentativas deste crime cresceram 16,9%. Sobre os casos, 7 a cada 10 mulheres foram mortas dentro de suas casas, sendo 73% mortas por parceiros íntimos ou ex-parceiros íntimos. Semelhante crescimento ocorreu nos casos de violência doméstica e todos os indicadores apontam aumento considerável de casos em todas as tipificações, com destaque para os crimes de ameaça (8,2%), violência psicológica e *stalking*. Os dois últimos tipificados apenas em 2021 contabilizaram, respectivamente, 24.382 boletins de ocorrência, com taxa de 35,6 mulheres por grupo de 100 mil (considerando que oito Unidades Federativas não enviaram os dados sobre o crime); já a perseguição, prática conhecida como *stalking*, resultou em 56.560 casos de mulheres vítimas em 2022, uma taxa de 54,5 por 100 mil. O monitoramento desta modalidade criminal é fundamental, dado que o *stalking* é fator de risco para a ocorrência de feminicídios, conforme indicam pesquisas internacionais mencionadas no documento.

O 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2023, p. 156) também demonstra que as crianças e adolescentes continuam sendo as maiores vítimas da violência sexual: 10,4% das vítimas de estupro eram bebês e crianças com idade entre 0 e 4 anos; 17,7% das vítimas tinham entre 5 e 9 anos e 33,2% entre 10 e 13 anos. Ou seja, 61,4% tinham no máximo 13 anos. Aproximadamente 8 em cada 10 vítimas de violência sexual eram menores de idade. Dentre as crianças e adolescentes, entre 0 e 13 anos de idade, vítimas de estupro no ano passado, os principais autores são familiares, 64,4% dos casos, e 21,6% são conhecidos da vítima. Cerca de 71,6% desses estupros ocorreram dentro de casa.

Na contramão desse cenário de necessidade real de uma resposta por parte do poder público para dirimir casos de violência contra mulheres e crianças foi promulgada, em tempo recorde e sem qualquer debate com a sociedade civil, a Lei nº 12.318/2010, Lei de Alienação Parental (LAP). Único país do mundo com uma lei exclusiva que versa sobre a ideologia da Alienação Parental, o Brasil vem sendo criticado por diversos organismos e instituições nacionais e internacionais comprometidos com a proteção dos direitos humanos de mulheres/mães, crianças e adolescentes no Brasil e no mundo. Organizações como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Comissão Interamericana de Mulheres, bem como Conselho Nacional de Direitos Humanos e os Conselhos Nacionais de Psicologia e de Serviço Social não só solicitam a revogação da LAP, como rechaçam, proíbem e recomendam a não utilização do conceito de alienação parental e todas suas derivações, justamente por se tratar de termos que usam como justificativa uma síndrome que inexistente, visto que não possui qualquer comprovação ou autenticidade científica.

Contudo, baseada nas ideias misóginas e punitivistas do médico estadunidense Richard Gardner, a lei brasileira vai ser justificada a partir do que o tal médico denominou como Síndrome de Alienação Parental (SAP). De acordo com ele, a suposta síndrome é um transtorno da infância que surge quase exclusivamente no

contexto de disputas pela guarda dos filhos. Entre as principais acepções presentes em Gardner (2002) está a ideia de que a mãe/genitora implantaria falsas memórias nos filhos a ponto de os mesmos acusarem seus genitores de abuso sexual ou demais violências intrafamiliares.

Neste contexto, a lei brasileira se tornou principal instrumento de defesa de pais/homens agressores de mulheres e de filhas/filhos, tendo em vista que as violências domésticas e os casos de abuso sexual infantil narrados não passariam de falsas acusações de mulheres vingativas, cabendo ao judiciário o estabelecimento de direitos parentais equânimes. Sobre o funcionamento do judiciário brasileiro quanto à LAP, podemos identificar através da leitura de laudos psicossociais e decisões judiciais posicionamentos alinhados com as ideias de Richard Gardner (sem reconhecimento científico e com viés de naturalização de relações incestuosas) com justificativas frágeis, repetitivas e equivocadas, que incentivam a litigância abusiva contra as mulheres/mães nos processos, com ganhos financeiros exorbitantes aos envolvidos nesta disputa acusação/defesa, favorecendo a discriminação e a penalização das mulheres/mães que cumprem seu papel legal de proteção das(os) filhas(os), bem como a destruição da infância de muitas crianças entregues a convivência permanente com seus algozes, sendo punidas com o afastamento da convivência materna (Cf. LEMOS; ANDRADE, 2022, p. 231-32).

Logo, como se pode verificar, denúncias graves como violência doméstica e abuso sexual infantil são atribuídas pelo sistema judiciário como mentiras construídas por mulheres vingativas. Essa triste realidade acaba trazendo como consequência a imediata vulnerabilização de mulheres e crianças que se veem obrigadas a conviver com seu agressor e/ou abusador, caso não desejem perder completamente o convívio entre mãe e filho e os mesmos sejam entregues à tutela do violador, dentre outras terríveis punições. Outra questão fundamental que fragiliza ainda mais as vítimas é o fato de todo o trâmite legal se dar em segredo de justiça. Este silenciamento aprofunda ainda mais o isolamento e dor de mulheres e crianças, tendo em vista que são impedidas de denunciar publicamente o agressor.

A partir da percepção de que a LAP é um instrumento de violação de direito de mulheres/mães e crianças para uma vida sem violência, a cineasta Isabella Vilela idealizou e dirigiu o documentário intitulado “Lei da Mordaça” (São Paulo, 2023). O filme, realizado através de relatos de uma mãe vítima da LAP e de imagens de arquivos, denuncia a existência da SAP, uma pseudociência que faz parte da legislação e atua nas varas de família do Brasil, prejudicando mulheres e crianças vítimas de violência intrafamiliar.

É, portanto, em meio à imersão de nossos estudantes da 3ª série do Ensino Médio a este contexto de situação que se deu a proposta de produção textual, cujas etapas serão descritas nas próximas seções. Nosso objetivo, conforme mencionado, foi comprovar que ao ter a oportunidade de se aprofundar e refletir sobre uma temática, o escritor/discute consequentemente construirá um texto dissertativo-argumentativo de maior qualidade.

5. O gênero dissertativo-argumentativo

O gênero textual dissertativo-argumentativo complementa e se entrelaça o tipo textual dissertativo. Tipos textuais normalmente possuem conjuntos de estruturas que possibilitam diferentes tipos de gêneros textuais de existirem, pois definem elementos estruturais que delimitam os gêneros. Os gêneros textuais, por outro lado, têm uma função social própria, reconhecida e definida pelas pessoas que fazem o uso deles. Marcuschi (2007) fala que

[...] os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. (MARCUSCHI, 2007, p. 19)

O trabalho com gêneros textuais na sala da aula, logo, pode ser considerado fundamental, uma vez que eles fazem parte do dia a dia do estudante, além do fato de gêneros textuais serem uma forma de enxergar a língua posta em prática.

A redação do Enem, incluindo as redações realizadas em sala de aula como preparação para a prova, podem ser vistas como uma forma tecnicista ou até engessada do uso do gênero dissertativo-argumentativo, pois é esperado que os estudantes sigam uma fórmula preestabelecida, com o intuito de serem aprovados em universidades. Ainda nesse aspecto tecnicista, é importante, também, mencionar que o gênero dissertativo-argumentativo nem sempre faz parte da vida dos estudantes. Estudantes não costumam escrever fora do contexto que não conhecem e, quando escrevem, acabam caindo em um senso comum. Aqui, os Contextos de Situação e Registro, apresentados por Halliday, ajudam-nos a entender uma maneira de orientar o estudante a escrever de um jeito mais eficiente e mais adequado. Isso porque, quando apresentamos a um escritor estudante um contexto que faça com que ele reflita, ele vai apresentar a escrita mais eficaz, uma vez que ele vai ter domínio sobre o assunto.

Dessa forma, o uso de ferramentas midiáticas que façam parte do dia a dia do estudante também pode ajudar a trazer o contexto para eles, como foi o caso dos estudantes do Colégio Estadual Central do Brasil quando tiveram a oportunidade de assistir ao documentário *A Lei da Mordada*, que traz como temática a Lei da Alienação Parental, a qual, teoricamente, serve para “proteger” um dos pais de uma criança ou adolescente contra uma possível alienação. O documentário, porém, demonstra que tal lei é essencialmente machista, tornando mulheres vítimas em culpadas.

É possível, contudo, considerar que a redação dissertativa-argumentativa do Enem tem uma outra função, uma função mais social. Marcuschi (2007) ainda diz que os gêneros textuais

Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2007, p. 19)

A Redação do Enem compõe o principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil e tem como alvo central avaliar se os estudantes são capazes de:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;
- compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
- selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Além disso, outra função social da redação do Enem vem na forma da luta pelos direitos humanos, principalmente na redação, a qual sempre traz temas de cunho social, como foi o caso da redação de 2023, que trouxe o tema “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”.

A redação do Enem também busca fazer com que a pessoa que está realizando a prova traga argumentos, além de uma proposta de intervenção para o problema abordado, detalhada na competência 5 da redação. A proposta de intervenção é, então, uma forma de trabalhar a consciência social, e, nesse sentido, o aprimoramento da competência 5 dentro da sala de aula não envolve apenas preparar o estudante para um exame é também uma ferramenta para instrumentalizar a reflexão crítico-social dos mesmos.

A escrita, tanto na escola quanto fora dela, tem um papel integrador dos estudantes na sociedade, uma vez que, por meio dela, eles podem participar das discussões de cunho social, sejam elas contemporâneas ou não. Portanto, esse papel integrador da escrita na escola é relevante também pelo fato de que a sociedade cobra que os cidadãos estejam aptos a escrever e a se expressar de forma escrita, tanto para participar do cotidiano da sociedade quanto, por exemplo, conseguir uma forma de subsistência, sendo o domínio da escrita visto também como um potente instrumento de ascensão social.

6. Residência Pedagógica

A Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de grande relevância para o cenário educacional brasileiro. Foi designado para o desenvolvimento e implementação de projetos que viabilizem o aprimoramento da formação teórico-prática docente.

Em muito dos casos, a residência pedagógica se assemelha à residência médica, principalmente, por fazer a ponte entre os profissionais mais experientes e os licenciandos. Na atual conjuntura, os professores regentes do Colégio Estadual Central do Brasil realizam essa dinâmica junto aos alunos do curso de Letras (educação

a distância) da Universidade Veiga de Almeida. É uma laboração articulada em que ambos trabalham através da pesquisa acadêmica colaborativa e da concepção de atividades que atendam ao objetivo educativo.

O compartilhar das atribuições pode ser compreendido por meio da participação nas aulas e da construção de práticas educativas que explorem o espaço escolar como um todo. Levando em consideração os recursos audiovisuais ali existentes, e utilizando desta forma a tecnologia como ferramenta para o desenvolvimento do aprendizado.

Em virtude disso, o presente trabalho tem como objetivo o apontamento do que importantes são os contextos de situação e de registro para a eficiência do trabalho com escrita nas práticas de Língua Portuguesa e, nesse sentido, a importância de recursos audiovisuais e atividades que propiciem o debate. Além de uma proposta didática que reverbera as especificidades do colégio. E que, partindo de metodologias ativas, possa usufruir dos recursos tecnológicos ali disponíveis, entendendo a importância desses mesmos recursos para a construção do conhecimento e a abordagem de temas e questões estruturais de nossa sociedade.

7. Metodologia

Nesta seção serão apresentadas as situações didáticas que foram desenvolvidas com os estudantes de três turmas de 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Central do Brasil. Nosso objetivo, como se sabe, era de ter como base os elementos formadores do contexto de situação para que os estudantes obtivessem repertório durante a produção textual. Posto isto, com o propósito de contribuir estrategicamente para o processo de ensino-aprendizagem, foi elaborado um conjunto de atividades articuladas que podem ser descritas pela sequência didática a seguir.

7.1. Sequência didática

A sequência didática foi desenvolvida pela professora regente do programa, Flavia Galloulkydio, juntamente com os residentes Raisia Barros, Ricardo Gadelha e Thaís Ancelmé. O tempo de aplicação é estimado em duas aulas de 50 minutos cada, para as turmas de 3º ano do Ensino Médio – 3008/3009 do Colégio Estadual Central do Brasil.

O tema da sequência foi a violência contra a mulher e o abuso infantil, tendo como pano de fundo a LAP e a violência inconstitucional que o Estado pratica contra mulheres e crianças. O objetivo geral pautou-se em estabelecer o gênero dissertativo-argumentativo, a partir do contexto situacional da escrita, atrelando-o ao repertório e às informações expressas no documentário “A Lei da Mordaça”, idealizado e dirigido por Isabella Vilela, bem como as questões de violência e abuso sexual abordadas na palestra a fim de ampliar o repertório e, conseqüentemente, a competência comunicativa dos estudantes.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Já os objetivos específicos do trabalho puderam ser expressos por: promover a escrita de forma interativa a partir de uma atividade contextualizada; preparar os estudantes para a avaliação textual do Enem e frisar a importância dos recursos audiovisuais para a abordagem de temas importantes.

O ambiente utilizado para a confecção da sequência foi o auditório do colégio, lugar propício para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), tais como o acesso à internet, computadores e o retroprojetor. Dentre os recursos didáticos utilizados para a atividade estão textos informativos sobre a temática escolhida e folhas específicas para a confecção da produção textual no modelo Enem.

Ao darmos prosseguimento ao plano sequencial da atividade, contamos com três etapas: a pré-textual, a textual e a pós-textual. Na primeira etapa estiveram presentes os elementos introdutórios, que tiveram início com a apresentação de três palestrantes convidadas e para o Cine Debate, a saber: uma pesquisadora na área de teoria feminista e violências contra a mulher e mestrandia em Políticas Públicas em Direitos Humanos; uma estudante de Serviço Social, vítima da LAP e ativista; e uma pedagoga, ativista e pesquisadora na área de proteção à infância e direitos da mulher e mestrandia em Serviço Social. O momento foi mediado pela professora preceptora Flavia Galloulkydio e pela coordenadora pedagógica do CECB, Ana Vilela. Tempo aproximado para a atividade: 15 minutos.

Na segunda etapa, tivemos a contextualização do tema e, nesse ínterim, a professora deu início ao documentário “A Lei da Mordaça”. Essa obra revela a existência de uma pseudociência que atua junto à legislação brasileira a partir da Lei de Alienação Parental. O documentário contém relatos de uma mãe, vítima da LAP e expõe a violência contra as mulheres e as crianças em vários níveis. Através das falas e slides trazidos pelas palestrantes, foram compartilhados dados científicos, explanações teórico-científicas, bem como relatos de experiências que abordavam violência contra mulheres e crianças. As palestrantes demonstraram em sua participação que a LAP é uma medida aplicada para defender homens agressores e abusadores, permitindo a manutenção do convívio das crianças com os mesmos. Tempo aproximado para a atividade: 35 minutos.

Após esse momento, os estudantes ainda permaneceram no auditório para discutir sobre o que aprenderam. O intuito era que pudessem dialogar com os tópicos expostos e realizar perguntas para as convidadas. Foi interessante acompanhar a maneira com que o processo de conscientização afetou os envolvidos. Este foi um momento relevante para as etapas seguintes de produção de texto.

Na fase seguinte, a professora promoveu uma atividade tematicamente orientada, partindo da ideia central trabalhada no Cine Debate: a violência contra a mulher e o abuso infantil. Os estudantes então confeccionaram uma redação nos moldes Enem, levando em consideração o viés que abordasse os direitos humanos e os temas sociais que costumemente compõem o exame. Tempo aproximado para a atividade: 50 minutos.

Os parâmetros para a construção do texto puderam ser expressos pela proposta inicial de orientá-los para a redação do Enem. Assim, os estudantes redigiram um texto dissertativo-argumentativo de até 30 linhas que atendesse a demanda do programa, isto é, tendo como base as cinco competências avaliadas no exame: 1) demonstrar domínio da modalidade formal da Língua Portuguesa; 2) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema; 3) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos; 4) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado respeitando os direitos humanos.

Como última etapa do processo, tivemos a etapa pós-textual como último degrau da atividade, nela foi realizada a avaliação dos textos escritos pelos estudantes. Nesse momento do trabalho, o modo com que o professor(a) irá avaliar a produção da turma é essencial. Em nosso caso, as redações foram avaliadas pela organização das propriedades do texto atrelada aos argumentos que foram elencados. Os critérios avaliativos estiveram intimamente ligados às cinco competências supracitadas no Enem e os responsáveis pela avaliação foram os residentes, sob a orientação da preceptora.

8. *Resultados*

Ao longo do planejamento e execução da atividade percebemos a importância dos recursos midiáticos e audiovisuais para a abordagem de temas que atendam às demandas da sociedade contemporânea. É uma ferramenta que, a partir da difusão de informações, permite ao estudante fazer associação entre o que vê e/ou nunca vivenciou. Isso implica na partilha de várias áreas do conhecimento, principalmente social, para que os discentes tenham acesso e incentivo para contextualizar a escrita. Antunes (2005) pontua:

Escrever é uma atividade que retoma outros textos, isto é, que remonta outros dizeres. De forma mais ou menos explícita, estamos sempre voltando a outras fontes. [...] Fizemo-nos e fazemo-nos, individualmente, na rede coletiva de todos os discursos com que entramos em contato. Fizemo-nos e fazemo-nos no convívio social dos conhecimentos partilhados. (ANTUNES, 2005, p. 35)

Assim, ao pensar em uma proposta para produção de texto com gênero dissertativo-argumentativo, buscamos reunir elementos que favorecessem a abordagem contextualizada do assunto. E, um dos resultados obtidos, a princípio, reverberou que trabalhar cada um desses elementos (antes da tarefa) foi algo muito positivo para que os envolvidos não encontrassem tanta dificuldade em seguir uma estrutura do gênero escrito. Além do que, uma das habilidades exercitadas na tarefa pode ser descrita pelo estabelecimento das “(...) relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, a construção composicional e o estilo do gênero” (BRASIL, 2018, p. 506).

Foi um plano de aula que serviu também para desmistificar algumas impossibilidades relacionadas ao Enem, e mais, estimular o pensamento crítico de uma maneira diferente – a partir da confecção de argumentos consistentes ativados pelos

conhecimentos adquiridos em uma situação concreta, no caso, um Cine Debate – e, portanto, para que a proposta de intervenção fosse adequada à temática solicitada.

Levando-se em consideração ao que foi exposto no debate, os discentes, em sua maioria, conseguiram desenvolver o tema de modo satisfatório, restando-lhes apenas a necessidade de uma estruturação mais consistente para a proposta de intervenção. Isto é, enumerar corretamente a ação, os agentes e a finalidade da responsabilidade social, teoricamente descrita por eles.

Por fim, o debate também rendeu bons resultados em relação à conscientização e às políticas de prevenção à violência contra mulheres e crianças. Ficou claro, a partir dos trabalhos, que as turmas demonstraram mais consciência sobre os seus direitos e a quem recorrer em caso de emergência. Além disso, a maneira como o processo de conscientização foi ministrada rendeu a ampliação do conhecimento dos discentes sobre sexualidade, direitos, riscos da violência e dispositivos para denúncia.

9. *Considerações finais*

A realização da atividade que integrou recursos midiáticos e audiovisuais revelou-se uma estratégia pedagógica eficaz para abordar temas contemporâneos e atender às demandas da sociedade atual. A interseção entre a Teoria da Gramática Sistemico-Funcional de Michael Halliday e a prática educacional destacou a importância do contexto de situação e registro na produção textual dos alunos.

Ao longo do planejamento e execução da atividade, observamos que os recursos midiáticos proporcionaram aos estudantes a oportunidade de associar informações, mesmo aquelas que nunca vivenciaram diretamente. Essa abordagem enriqueceu a partilha de conhecimentos, especialmente na esfera social, incentivando os discentes a contextualizarem suas produções escritas.

Irané Antunes (2005, p. 35) ressalta a natureza intertextual da escrita, evidenciando que a produção textual é influenciada e moldada pela rede coletiva de discursos com os quais os alunos entram em contato. Tal ensinamento reforça a importância de proporcionar experiências que ampliem o repertório linguístico e social dos estudantes. Assim, a proposta para a produção de texto baseada no gênero dissertativo-argumentativo demonstrou resultados positivos. O trabalho prévio com elementos que favorecem a abordagem contextualizada do tema contribuiu para que os alunos se sentissem mais confortáveis em seguir um padrão textual e desenvolver argumentos consistentes. A tarefa também desmistificou algumas apreensões relacionadas ao Enem, estimulando o pensamento crítico de forma inovadora.

Ao analisar os resultados, observamos que os estudantes conseguiram desenvolver o tema de maneira satisfatória, sendo a estruturação da proposta de intervenção um ponto a ser aprimorado. A necessidade de enumerar corretamente a ação, os agentes e a finalidade da responsabilidade social surge como um aspecto a ser trabalhado para fortalecer a consistência textual. Além disso, o debate gerou impactos significativos em relação à conscientização das turmas sobre direitos, prevenção

e políticas relacionadas à temática abordada. Ficou evidente que a abordagem cuidadosa do processo de conscientização ampliou o conhecimento dos discentes sobre sexualidade, direitos, riscos da violência e dispositivos para denúncia.

Assim, a integração da teoria linguística com práticas inovadoras na educação permitiu não apenas o desenvolvimento das habilidades de escrita, mas também contribuiu para uma compreensão mais profunda e crítica dos temas abordados pelos estudantes. Este processo reflete a capacidade transformadora da educação, destacando a importância de estratégias pedagógicas que considerem a interconexão entre teoria e prática

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 ago. 2010. p. 3.
- FIRTH, J. R. *Selected Papers of J. R. Firth: 1959*. London: Longman, 1968.
- GARDNER, R. *The Parental Alienation Syndrome: past, present, and future*. New Jersey: Cresskill, Gardner.com, 2002. Disponível em: <http://richardagardner.com/ar22>. Acesso em: 17 mar. 2024.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.
- _____. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, J. (Org.). *Novos Horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix/USP, 1976.
- _____; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London: Routledge. 2013. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203431269>.
- LEMONS, Sibebe de Lima; ANDRADE, Alessandra Pereira. Lei de Alienação Parental e a Lei da Guarda Compartilhada Obrigatória: para o melhor interesse da manutenção da violência contra mulheres mães e crianças. *Revista Praia Vermelha*, v. 32, n. 1, jan./jun. 2022.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M.A.; DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. ed. 5. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. Cap. 1, p. 19.

Outras fontes:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 17, 2023.

LEI DA MORDAÇA. *Lei da Mordaca*. Disponível em: <https://www.instagram.com/leidamordaca/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

O DISCURSO POLÊMICO EM POSTAGENS DA REVISTA VEJA NO *INSTAGRAM* COMO PROPULSOR DA VIOLÊNCIA VERBAL EM CIBERCOMENTÁRIOS

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco (UFMG)
ana.paula.clfranco@gmail.com

RESUMO

O ambiente virtual transformou a comunicação entre os cidadãos e, nesse espaço, destaca-se a rede social *Instagram*. Indivíduos, instituições, empresas e outras instâncias, ao comporem esse aparato de comunicação, projetam suas representações e, constantemente, voltam-se para uma interação-resposta a conteúdos veiculados nesse ambiente. Ao realizarem tais ações, os interactantes, frequentemente de maneira intencional, compartilham mensagens cujos atos enunciativos são marcados por violência verbal, em que o objetivo, geralmente, é desqualificar o outro. Nesse sentido, este artigo visa apresentar parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, a qual pretende demonstrar como os elementos multissemióticos em postagens da revista VEJA no *Instagram* apresentam marcas de discurso polêmico, os quais são propulsores de cibercomentários violentos. Tais postagens envolvem assuntos de ordem conflituosa (neste trabalho, os referentes à esfera político-eleitoral), que, rotineiramente, provocam um engajamento mais intenso e dissensual entre internautas. As postagens foram coletadas no ano eleitoral para a presidência da república do Brasil em 2022, em que os referentes nessas publicações foram os candidatos Lula e Bolsonaro, ambos figuras políticas reconhecidas. Em seguida, descreveremos de que modo a violência verbal é encenada nos cibercomentários deixados por diferentes usuários nas respectivas postagens. Isso será realizado por meio de categorias de discurso violento verbal (por vezes iconográfico), aplicado pelos internautas nesses espaços e, finalmente, delinearemos a projeção do *ethos* dos cibercomentaristas em relação a si. Para isso, adotaremos como base teórica principal Bakhtin (2018 [1979]), Maingueneau (2004; 2005), Charaudeau (2001; 2019), Emediato (2020), Amossy (2005; 2017), Seara (2020) e Recuero (2009).

Palavras-chave:

Discurso polêmico. Revista Veja. Violência verbal.

ABSTRACT

The virtual environment has transformed communication among citizens, and in this space, the social network Instagram stands out. Individuals, institutions, companies, and other entities, when composing this communication apparatus, project their representations and constantly turn to interaction-response to content disseminated in this environment. In carrying out such actions, interactants, often intentionally, share messages whose enunciative acts are marked by verbal violence, where the objective, generally, is to discredit the other one. In this sense, this article aims to present part of an ongoing master's research, which intends to demonstrate how the multisemiotic elements in posts from the VEJA magazine on Instagram present marks of polemical discourse, which are drivers of violent cyber-comments. Such posts involve contentious issues (in this work, those referring to the political-electoral sphere), which routinely provoke more intense and dissenting engagement among internet users. The posts were collected in the election year for the presidency of Brazil in 2022, in which the references in these publications were the candidates Lula and Bolsonaro, both recognized political figures. Next, we will describe how verbal violence is staged in the cyber-comments left by different users on the respective posts. This will be done through categories of verbal violent discourse (sometimes iconographic), applied by internet users in these spaces, and finally, we will delineate the projection of the *ethos* of cyber-commentators in relation to themselves. For this, we will adopt as the main theoretical basis Bakhtin (2018 [1979]), Maingueneau (2004; 2005), Charaudeau (2001; 2019), Emediato (2020), Amossy (2005; 2017), Seara (2020), and Recuero (2009).

Keywords:

Polemical discourse. Veja magazine. Verbal violence.

1. Introdução

Tal como destaca Cabral (2019), se, há pouco tempo, os espaços de convivência eram restritos a ambientes laborais, familiares, escolares, entre outros, na contemporaneidade, esses contextos foram amplificadas para a internet em suas muitas configurações, sobretudo as redes sociais.

Indivíduos, instituições, empresas e outras instâncias, ao comporem esse aparato de comunicação, projetam suas representações, sejam elas culturais, identitárias, simbólicas, doxais etc. e, em boa parte das vezes, voltam-se para uma interação-resposta a conteúdos veiculados nesse ambiente ou apresentados por outros usuários dessa rede social. Ao realizarem tais ações, esses sujeitos, frequentemente de maneira intencional, assim como teoriza Culpeper (2011), compartilham mensagens cujos atos enunciativos são marcados por violência verbal, em que o objetivo, de forma geral, é desqualificar o outro.

Nas redes sociais, (...) os sujeitos acreditam poder participar agora de uma cena da qual foram excluídos por anos, para a qual não possuíam a senha de entrada. Nesse ambiente virtual tudo podem dizer e criticar; podem cobrar as dívidas. (LIMA, 2020, p. 392)

Com esse horizonte em vista, este estudo configura-se como uma pesquisa de natureza descritiva no que diz respeito aos dados coletados para a investigação. Essa se propõe a analisar postagens e cibercomentários-resposta a esses conteúdos veiculados pela revista VEJA em sua página oficial na rede social *Instagram*.

No que se refere à forma de análise do *corpus*, trata-se de uma pesquisa de caráter interpretativista, uma vez que há a exploração de características linguístico-discursivas que não podem ser descritas e interpretadas apenas sob o prisma quantitativo, por exemplo.

De início, especificamente, a pesquisa buscará verificar a ocorrência do discurso polêmico promovido pelos componentes verbo-visuais de duas postagens do referido veículo de comunicação. A análise desses materiais parte, entre outras teorias, da noção de polêmica estabelecida por Amossy (2017).

Os *posts*, inseridos abaixo, foram compartilhados no ano de 2022 pela revista VEJA, período eleitoral para a presidência da República do Brasil, cujos principais referentes nessas publicações são os candidatos Luiz Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro, ambos figuras políticas reconhecidas.

Quadro 1: Primeira postagem da VEJA no Instagram selecionada e texto que a acompanha.

	<p>vejaoinsta Jair Bolsonaro (PL) teve mais uma atitude machista durante evento realizado na tarde desta terça-feira, 8, em homenagem ao Dia Internacional das Mulheres. "Naquele meu tempo, é história: a mulher era professora ou dona de casa. Hoje em dia, as mulheres estão praticamente integradas à sociedade. Nós a auxiliamos, estamos sempre ao lado delas. Não podemos mais viver sem elas", disse o presidente. A frase repercutiu nas redes sociais. "Nós não estamos praticamente integradas à sociedade. Nós somos e movemos a sociedade", postou a deputada federal Fernanda Melchionna (PSOL-RS). O evento contou com a participação dos ministros Marcelo Queiroga (Saúde), Damares Alves (Mulher, Família e Direitos Humanos), Tereza Cristina (Agricultura) e Flávia Arruda (Secretaria de Governo), além da primeira-dama Michelle Bolsonaro. Leia mais em #VEJA (link na bio e nos stories).</p> <p>Assine #VEJA a partir de R\$ 19,90. Acesse veja.com.br/assine</p> <p>Foto: Isac Nóbrega/PR</p> <p>#política</p> <p>Ver todos os 3.657 comentários</p> <p>8 de março de 2022 • Ver tradução</p>
---	--

Fonte: revista VEJA.

Quadro 2: Segunda postagem da VEJA no Instagram selecionada e texto que a acompanha.

	<p>Curtido por andrea.pinho71 e outras pessoas vejaoinsta O ex-presidente Lula pretende apresentar na sexta-feira, 14, uma carta-compromisso com os evangélicos. No documento, o petista vai reafirmar "respeito a individualidades" religiosas e deixar claro o que é atribuição do Congresso, como eventuais mudanças na legislação na autorização do aborto e desmentir fake news como a de que teria intenção de legalizar as drogas e fechar templos.</p> <p>Reticente inicialmente, Lula foi convencido a reafirmar o que pensa sobre temas caros aos religiosos. "Ele se dispôs a assinar uma carta para os evangélicos. Estou conversando com vários pastores e pedindo sugestões do que deveria constar e do que o candidato Lula deveria priorizar no texto", disse a senadora Eliziane Gama, que coordena a produção da carta, a VEJA.</p> <p>Leia mais na reportagem de #VEJA (link na bio e nos stories).</p> <p>Assine #VEJA a partir de R\$ 1. Acesse veja.com.br/assine</p> <p>Foto: Ricardo Stuckert</p> <p>#política #eleições</p> <p>Ver todos os 3.581 comentários</p> <p>12 de outubro de 2022 • Ver tradução</p>
---	--

Fonte: revista VEJA.

Tal discurso polêmico, por sua vez, funciona como propulsor de manifestações agressivas pelos interactantes, as quais se materializam por meio de comentários no perfil da revista VEJA no *Instagram*. Com isso em vista, buscaremos

descrever o funcionamento da violência verbal (por vezes, iconográfica) encenada pelos internautas nos comentários virtuais das postagens mencionadas. Por fim, delinearemos a projeção do *ethos*, ou seja, a construção de uma imagem de si, conforme aponta Amossy (2015), dos cibercomentaristas em relação a eles próprios.

Para isso, adotaremos como base teórica principal pontuações sobre discurso de Bakhtin (2018 [1979]), Maingueneau (2004) e Charaudeau (2001), teorias acerca dos estudos sobre o discurso de Emediato (2020), o conceito de polêmica de Amossy (2017), as concepções acerca da violência verbal de Charaudeau (2019) e Seara (2020), definições sobre o *ethos* de Amossy (2015) e Maingueneau (2015) e as noções de redes sociais, de Recuero (2009).

Estudar como se materializa o discurso polêmico, que, em cibercomentários no Instagram, é enviesado pela violência verbal, justifica-se pela necessidade de compreensão dessa forma de interação envolvendo um relativamente novo ambiente de comunicação, que vem reformulando as trocas linguageiras entre os indivíduos. O *Instagram* e a revista *VEJA*, então, suportes de informação deste estudo, foram selecionados em razão do sucesso que apresentam em relação aos usuários que deles se valem como veículos de interação. A rede social *Instagram* é a quinta rede social mais popular do planeta, atrás apenas do Facebook (com 2,6 bilhões de usuários), do *YouTube* (2 bilhões), do *WhatsApp* (2 bilhões) e do *WeChat* (1,2 bilhão), de acordo com dados do G1. Já a *VEJA*, na atualidade, é a revista com a maior circulação no Brasil, com média superior a um milhão de exemplares por semana, segundo dados de 2017 da Editora Abril.

É válido ainda salientar, conforme disserta Cabral (2019), que o relevante papel das redes sociais na sociedade no século XXI está atrelado ao uso da linguagem textual verbal nesses ambientes, tornando-se ferramenta basilar para a comunicação entre os indivíduos e o êxito das plataformas de compartilhamento de informações. As trocas comunicativas orais, antes majoritárias no cotidiano da humanidade, de acordo com a referida autora, deram lugar à modalidade escrita e, sobretudo nos últimos anos, aos conteúdos iconográficos da linguagem. Com isso, é importante voltar nossa atenção para esse fenômeno, de modo que, enquanto pesquisadores da área, compreendamos, por um viés lógico, teórico e técnico, o impacto dessas novas perspectivas interacionais nesse ambiente e na construção das imagens dos interagentes.

2. A noção de polêmica

Na atualidade, conforme endossa Amossy (2017), nota-se com frequência o lugar de destaque despendido aos conflitos de opinião e aos escândalos, sobretudo na cena política. Quanto às mídias, vê-se que elas não cessam de incentivar e difundir polêmicas sobre uma infinidade de assuntos considerados de interesse público. Contudo, frequentemente, a polêmica é apontada como assunto de essência negativa, como explicar, então, sua utilização de maneira tão diversa? “Há uma contradição flagrante entre o desdém que se atribui a ela e o lugar que lhe é conferido no espaço público: entre a condenação que a atinge em teoria e o vivo interesse que ela não

para de suscitar na prática”. (AMOSSY, 2017, p. 8). Certamente, tal como aponta Amossy (2017), esse fenômeno pode ser explicado pela incapacidade dos cidadãos, como indivíduos políticos, de submeter-se às regras de debates racionais, ou ainda pela necessidade constante que o público das mídias possui pelo espetáculo da violência verbal. Na primeira situação, evidencia-se a influência avassaladora das novas mídias, que fazem suscitar uma degradação perigosa dos diálogos públicos regados à discussão vazia repleta de ofensas. Em ambos os casos, veicular polêmicas provoca diversão e, em razão de vivermos na sociedade do espetáculo²⁸, polemizar é promover o lúdico, cujos ataques frequentes nos permitem apontar vencedores e abster-nos de reflexão.

De forma extrema, em uma interação polêmica, há também a possibilidade de demonizar o adversário, caracterizando-o como Satã em pessoa, um mal absoluto, em que medo e ódio ganham protagonismo e tornam-se vias de reprovação moral pela plateia. São exemplos desse cenário os cibercomentários, na postagem que traz a figura de Bolsonaro: “Governo das trevas” e “Machista do diabo”, e, na de Lula: “Diabo na terra” e “Agora é tarde satanás...”. Também, pode-se considerar o Oponente um inimigo irreduzível e tentar restringi-lo ao silêncio, como é o caso dos cibercomentários: “Você calado é um poeta @jairmessiasbolsonaro” e “Mais uma asneira. CALA A BOCA BOZO”, ou até mesmo eliminá-lo do debate. “Sai daí” e “kkkkk cai fora” ilustram essa necessidade de eliminação do adversário. Assim, nota-se que a polêmica é reduzida, pois há uma relação de forças, de modo a estabelecer autoridades, hierarquias.

Com isso em vista, nas interações polêmicas, recebe destaque a violência verbal, como exemplificado acima, autorizada pela polarização social e pela confrontação de posições antagônicas nos contextos sociodiscursivos, culturais ou institucionais, em que o *pathos* ganha representativa importância e impacto. Tais pontos, contudo, serão melhor desenvolvidos no tópico seguinte, elaborado para essa finalidade e construído, também, sob os vieses de outros pesquisadores.

3. *Estudos sobre a violência verbal*

A violência verbal, conforme destaca Charaudeau (2019), possui longo percurso na humanidade. Desde Homero e, possivelmente, antes dele, a História aponta momentos de irrupção, de explosão entre pares e, em todas essas épocas, há registros de insultos, denotando que insultar é inerente à experiência humana. Da mesma forma, no cenário moderno, ao percorrermos a mídia e, sobretudo, os enunciados que permeiam o contexto da *internet*, observam-se inúmeras declarações que apontam violência verbal. Nesta pesquisa, os cibercomentários a postagens da revista VEJA no Instagram largamente ilustram essa realidade. São tantas as manifestações violentas no perfil da revista, que nos valem de oito categorias – mas é certo que

²⁸ Referência à obra “La société du spectacle”, de Guy Debord, na qual o autor aponta que o capitalismo em seu grau máximo tem gerado uma sociedade em que as relações são mediadas pelas imagens e pelo consumo, os quais são espetacularizados a fim de promover seres mantidos em conformismo.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos



existem inúmeras outras – para classificar os modos de agir violentamente dos internautas.

Originalmente, tal como salienta Charaudeau (2019), “violência” relaciona-se à força física exercida sobre um indivíduo e, por extensão, está ligada àquilo que é excessivo, exagerado, e aquele que sofre a violência pode ser considerado uma vítima. A violência verbal é, por sua vez, oriunda de um ato de linguagem o qual se manifestará pelo emprego de determinadas palavras, expressões ou estruturas capazes de ferir psicologicamente um indivíduo. Em resumo, a violência verbal funciona em uma relação de alteridade, entre um *Eu* agressor – voluntário ou não, consciente ou não – e um *alvo*, possível vítima a partir de sua reação.

Conforme destaca Seara (2020), os estudos teóricos denotam que a violência verbal, em contextos de comunicação interpessoal, institucional ou midiática, é fruto da dificuldade de ouvir e compreender o outro, potencializando a tensão e o conflito, o que estabelece rupturas de ponto de vista nas trocas conversacionais.

De forma mais específica, Seara (2020) aponta que os conflitos entre os indivíduos originam-se de uma dinâmica de diversos elementos que abarcam pessoas (combatividade, desejo de apropriação, emoções), grupos (papéis, poder, processos ocultos) e sistemas culturais (valores, normas, ritos, representações, ideologia). Tal dinâmica torna-se violenta, muitas vezes, quando há transgressão dos limites individuais, como necessidades, corpo e bens, sem autorização ou legitimidade.

Semelhantemente ao que ocorre durante o fenômeno da polêmica, a violência verbal, segundo Seara (2020), emerge, majoritariamente, em contextos de polarização, de controvérsia e de adversidade, em que se expõem e se opõem argumentos os quais objetivam vilipendiar e atacar a face do outro – refutação denominada *ad hominem* – visto como adversário. Esse é, pois, o cenário observado nos cibercomentários desta pesquisa. As postagens selecionadas, ao protagonizarem as personalidades Lula e Bolsonaro, podem salientar nos internautas representações do espectro político de esquerda e de direita. Logo, tal contexto instaura uma divisão ideológica significativa entre o público do ciberespaço, que, em geral, reage de modo antagônico, atacando seus opositores por meio dos comentários virtuais.

Ganham foco na aplicação desse recurso, salienta Seara (2020), o rebaixamento do oponente, a paronomásia, o uso repetido de predicados e de processos negativos e a demonização, que conduzem a uma orientação ameaçadora e disfórica. Neste trabalho, inclusive, há uma categoria de violência verbal destinada a apontar e discorrer acerca do apelo à demonização para agredir o alvo, instrumento ofensivo diversas vezes observado nos cibercomentários colhidos. Em muitas interações, termos tabu, palavrões, nomes inadequados e metáforas ofensivas e depreciativas também são acionados com a finalidade de estabelecer um discurso dissonante e violentar o alvo. Nesse contexto, recorrentemente, a violência verbal assume o papel de manifestação discursiva de preconceito e intolerância, decorrente de uma consolidação prévia na memória social, cultural e coletiva, ou seja, de um espaço polêmico pré-construído. Nos cibercomentários previamente selecionados, as afirmações da autora são constatadas por meio de itens verbais e não verbais em números representativos, como em “Gargula”, “KHANALHA”, “cr@pul@”, “ 

332

rio”, “l@drão”, referindo-se a Lula, e “calhorda”, “mediocre”, “J U M E N T O”, “boca de esgoto”, “boçal”, “🤮”, na postagem em que há o Bolsonaro.

Consequentemente, discursos de ódio vão se solidificando e, tal como reforça Seara (2020), tornam-se práticas em constante ebulição no espaço público da atualidade, representando um mecanismo linguístico de exclusão. Brevemente, a teórica aponta operações interacionais recorrentes no discurso de ódio, como a calúnia e a difamação, essa última realizada pela alegria da desgraça alheia, a representação do mal, o insulto ou incitamento ao insulto, a ridicularização, a deslegitimação, o apelo à religião e o negacionismo, em que um dos efeitos é o apagamento da cidadania. Assim, qualificadores depreciativos, provocações, ameaças, insultos e atos depreciativos possuem como fim uma dimensão vexatória, ostracizante, que refletem, muitas vezes, jogos de poder e relações de autoridade.

A partir das perspectivas selecionadas acerca da violência verbal, notou-se a vastidão teórica que envolve uma prática, aparentemente, corriqueira na comunicação entre os indivíduos. Muitas são as definições para o fenômeno e suas similitudes, além de diversas serem as estratégias a partir das quais os interactantes se valem para atingir o alvo, seus pares ou suas ideologias. Com isso em vista, neste trabalho, partiremos dessas perspectivas para categorizarmos analiticamente o modo como o discurso violento se efetiva no *corpus* selecionado, considerando, sempre, locutores, interlocutores e as imagens projetadas desses sujeitos.

4. A noção de *ethos*

Maingueneau (2005) aponta que a noção de *ethos* é oriunda da tradição retórica, contudo desenvolve uma concepção do assunto que se instaura no bojo da análise do discurso. Para o autor, além da persuasão por argumentos, a noção de *ethos* possibilita, “refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva” (MAINGUENEAU, 2005, p. 69).

Para o autor, o *ethos* está relacionado “à enunciação, não a um saber extradiscursivo sobre o enunciador” (MAINGUENEAU, 2005, p. 70). Pragmaticamente, pode-se afirmar que o *ethos* se desdobra no plano do “mostrado” e, eventualmente, no do “dito”, e sua efetividade decorre do fato de que envolve de alguma maneira a enunciação sem ser explicitado no enunciado.

De modo a comprovar essa afirmativa, o autor retoma Ducrot (1984, p. 201, *apud* MAINGUENEAU, 2005, p. 71), ao apontar que a constituição do *ethos* não se trata da construção de afirmações autoelogiosas, mas da aparência conferida à fluência, à entonação, à escolha das palavras e dos argumentos proferidos, por exemplo. Para o teórico, o *ethos* está ligado ao locutor enquanto tal, “como fonte da enunciação que ele se vê dotado de certos caracteres que, em consequência, tornam essa enunciação aceitável ou recusável” (DUCROT, [s.d.], [s.p.] *apud* MAINGUENEAU, 2005, p. 71).

Uma vez que *ethos* está diretamente relacionado à enunciação, é importante considerar, contudo, que o público constrói representações do *ethos* do enunciador

antes mesmo que ele se manifeste, reforça Maingueneau (2005). Certamente, há tipos de discurso e circunstâncias para os quais não se presume que o co-enunciador possua representações prévias do *ethos* daquele que enuncia: por exemplo, quando um romance é lido. Todavia, o cenário é distinto no domínio político, a partir do momento em que os enunciadores, que protagonizam frequentemente a cena midiática, são associados a um *ethos* que cada enunciação é capaz de estabelecer. Indiscutivelmente, mesmo que o co-enunciador não apresente conhecimento prévio sobre o caráter do enunciador, “o simples fato de que um texto pertence a um gênero de discurso ou a um certo posicionamento ideológico induz expectativas em matéria de *ethos*” (MAINGUENEAU, 2005, p. 71).

Acerca dessa perspectiva, vale mencionar, mais uma vez, os cibercomentários a serem analisados neste estudo, os quais aparecem relacionados às figuras Lula e Bolsonaro em postagens. Na maior parte das vezes, os internautas não comentam o conteúdo verbal que compõe as postagens. Como será provado na sessão de análise do corpus, inúmeros usuários, ao visualizarem publicações voltadas a esses políticos, visam atacar – exclusivamente – a imagem de tais figuras, em virtude do *ethos* pré-discursivo que constroem.

A partir dessas noções, será possível estabelecer o *ethos* projetado pelos interactantes nos cibercomentários da revista VEJA, de modo a compreendermos melhor o discurso por eles emanado. Na seção seguinte, partimos para a compreensão dos mecanismos interacionais das redes sociais, sobretudo o Instagram, com a finalidade de explanar o espaço no qual tais cibercomentários e imagens de si são colocados em evidência.

5. *Ciberespaço e redes sociais: composição e características*

5.1. *Atores nas redes sociais*

A comunicação mediada por computadores, segundo Recuero (2009), mais do que possibilitar aos sujeitos comunicarem-se, amplificou a capacidade de conexão, permitindo que redes fossem criadas e mobilizadas nesses espaços: as redes sociais. Essas foram e são protagonistas de diversos fenômenos, como a difusão instantânea de informações, além da possibilidade de expressão e socialização entre aqueles que delas fazem parte, denominados de atores pela pesquisadora.

Os atores são o primeiro pilar de uma rede social, compostos por pessoas, instituições ou grupos, nas palavras da autora, seriam esses os nós das redes sociais. “Como partes do sistema, os atores atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais.” (RECUERO, 2009. p. 25). Em razão do distanciamento físico entre aqueles que compõem as redes sociais da internet (característica primeira da comunicação mediada por computador), tais atores não são discerníveis de imediato. Com isso, destaca Recuero (2009), trabalha-se com representações desses atores ou com construções identitárias. Em outras palavras, os atores são espaços de interação e/ou lugar de fala, como um perfil no

Instagram ou um canal coletivo no Youtube, esse último mantido por vários atores, por exemplo.

Tais espaços, então, efetivam-se como lugares para que os atores expressem suas personalidades/individualidades, sendo essas um aspecto relevante no ambiente das redes sociais. A construção de si, segundo Recuero (2009), é ferramenta essencial para que o processo comunicativo seja estabelecido e a que a estudiosa atrela o “imperativo da visibilidade” (SIBILIA, 2003, [s.p.] *apud* RECUERO, 2009, p. 27). Ambas autoras destacam que, na sociedade atual, há uma necessidade extrema de exposição pessoal: “É preciso ser ‘visto’ para existir no ciberespaço. É preciso constituir-se parte dessa sociedade em rede, apropriando-se do ciberespaço e constituindo um ‘eu’ ali.” (RECUERO, 2009, p. 27).

Essas colocações aproximam-se da noção de *ethos* (recorte a ser considerado na análise deste estudo), já que, em um ambiente como o mencionado, caracterizado justamente pela urgência da visibilidade, a análise do *ethos* se impõe, torna-se ainda mais tangível. As redes sociais são o lugar da superexposição do eu, da espetacularização do eu, ou até mesmo dos “eus” (as múltiplas identidades, devido às circunstâncias desse espaço). Portanto, tanto a categoria *ethos* quanto as teorias acerca do ambiente virtual da Recuero (2009) são escolhas acertadas, teórica e metodologicamente, para o desenvolvimento deste trabalho.

5.2. Conexão nas redes sociais

Se os atores representam os nós das redes sociais, as conexões de uma rede podem ser observadas de maneiras distintas. Em suma, “(...) as conexões em uma rede social são constituídas dos laços sociais, que, por sua vez, são formados através da interação social entre os atores.” (RECUERO, 2009, p. 30). Tais interações são percebidas graças aos rastros deixados pelos usuários no ciberespaço, os quais, muitas vezes, ali permanecem.

Esse é o caso dos cibercomentários nas páginas do *Instagram*, gênero discursivo pilar para este estudo, os quais são localizados nas redes sociais, por exemplo, até que seu autor o delete, que a página na qual ele foi inserido o exclua ou que o ambiente em que ele se encontra deixe de existir. Segundo a autora, esse cenário é comum à maior parte das interações mediadas por computador, ou seja, tais interações estão fadadas a permanecer no ciberespaço, o que possibilita “(...) a percepção das trocas sociais mesmo distante, no tempo e no espaço, de onde foram realizadas.” (RECUERO, 2009, p. 30).

5.2.1. Interação, relação e laços sociais

A matéria-prima das relações e dos laços sociais é a interação, a qual

[...] compreende sempre o *alter* e o *ego* como elementos fundamentais, onde um constitui-se em elemento de orientação para o outro. A ação de um depende da reação do outro, e há orientação com relação às expectativas. (PARSONS; SHILL, 1975, [s.p.] *apud* RECUERO, 2009, p. 30-1)

Tais ações podem se materializar por meio, por exemplo, da conversação, em que “(...) a ação de um ator social depende da percepção daquilo que o outro está dizendo” (PARSONS; SHILL, 1975, [s.p.] *apud* RECUERO, 2009, p. 31). Os autores destacam que a interação ideal – que representa sempre um processo comunicacional e de caráter social perene – implicaria, frequentemente, uma reciprocidade de satisfação entre os interactantes, compreendendo as intenções e as atuações de cada um.

Ainda a respeito dos processos de interação, a teia do ambiente virtual e seus mecanismos de comunicação, segundo Recuero (2009), permitem, por exemplo, que ocorram interações síncronas e assíncronas. A comunicação síncrona, conforme explica a autora, simula uma interação em tempo real, ou seja, os interactantes envolvidos estão presentes no mesmo momento temporal e têm uma expectativa de resposta instantânea ou quase instantânea. Já *e-mails* e cibercomentários a postagens nas redes sociais, por exemplo, aproximam-se de características do modo assíncrono, já que a expectativa de resposta não é imediata.

Espera-se que o agente leve algum tempo para responder ao que foi escrito, não que ele o faça (embora possa fazer, é claro), de modo imediato. Espera-se que o ator, por não estar presente no momento temporal da interação, possa respondê-lo depois. (RECUERO, 2009, p. 32)

Discorrendo um pouco mais sobre as possibilidades das ferramentas, entre os tipos de relacionamento mantidos entre os atores das redes sociais, destacam-se a interação mútua e a interação reativa, aponta Primo (2003, [s.p.] *apud* RECUERO, 2009, p. 32). A primeira delas é “(...) caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperada da relação (...)” (PRIMO, 2003, [s.p.] *apud* RECUERO, 2009, p. 32), já a interação reativa é limitada para os atores envolvidos no processo comunicacional.

É o caso, por exemplo, da relação de um interagente com um *hiperlink* na web. Ao agente é permitida, de um modo geral, apenas a decisão entre clicar ou não no *link*. Ele não pode redefinir a URL para onde este link aponta, tampouco pode escolher para onde deseja ir a partir daquele link. Trata-se de um “vetor unidirecional”, criado por alguém, que permite ao usuário unicamente ir ou não ao *site* para onde ele aponta. (RECUERO, 2009, p. 32-33)

Interessa-nos, nesta pesquisa, a interação mútua, a qual se manifesta, por exemplo, por meio do gênero discursivo cibercomentário. O cibercomentarista do Instagram tem a possibilidade de, ao responder o conteúdo de uma postagem, interagir com o autor desse material e com os demais cibercomentaristas. Essa se trata, segundo Recuero (2009), de uma interação negociada, criativa, mútua. Primo (2003, [s.p.] *apud* RECUERO, 2009, p. 34) destaca que a interação mútua, como permite a inventividade, pode gerar relações de maior complexidade do ponto de vista social, ao que poderíamos acrescentar as trocas verbais/iconográficas conflituosas, polêmicas, presentes neste trabalho. Essas relações constroem e mantêm as redes sociais na internet, afirma Recuero (2009), contudo, mais do que essa realidade, interações mediadas por computador criam relações sociais.

Finalizada a explanação teórica acerca da composição e das características do ciberespaço e das redes sociais a partir das considerações de Recuero (2009), na

seção da sequência, será percorrida a metodologia para a análise do *corpus* deste estudo, atividade que ainda será desenvolvida.

6. Metodologia

Este estudo configura-se como uma pesquisa de natureza descritiva no que diz respeito aos dados coletados para a investigação e, de forma específica, essa se propõe a analisar postagens e cibercomentários-resposta a esses conteúdos veiculados pela revista VEJA em sua página oficial na rede social Instagram. No que se refere à forma de análise do *corpus*, trata-se de uma pesquisa de caráter interpretativista, uma vez que há a exploração de características linguístico-discursivas que não podem ser descritas e interpretadas apenas sob o prisma quantitativo, por exemplo.

Primeiramente, foi estabelecido que as postagens a serem selecionadas pertenceriam ao espectro político, pois assuntos com esse tópico são, na sociedade brasileira, um dos recortes que mais promovem engajamento social, constatado por meio de inúmeros cibercomentários inflamados/conflituosos nas redes sociais. Isso pode ser corroborado a partir de posts da VEJA publicados nos meses de abril e maio de 2021. Esses possuíam como foco conteúdos políticos e receberam, respectivamente, mais de 6 mil e 2 mil cibercomentários dos usuários do *Instagram*.

Dentro da dimensão política, que se faz extremamente ampla, foi estipulado que os posts deveriam veicular a temática da eleição presidencial brasileira de 2022, nos quais se fariam protagonistas as figuras Jair Messias Bolsonaro e Luiz Inácio Lula da Silva. Ambos políticos, por discursarem a partir de representações ideológicas opostas, estabelecem entre os cidadãos posicionamentos de viés também polarizado. Esse cenário, então, estabelece a construção de discursos polêmicos, fazendo emergir aspectos discursivos salientes e relevantes para serem analisados neste estudo.

Foi estabelecido que seriam duas postagens escolhidas, uma com a figura de Jair e outra com a de Lula. Essa quantidade foi demarcada, pois, como os cibercomentários a essas postagens a serem analisados seriam muitos, aumentar a quantidade de posts selecionados tornaria este trabalho extenso e, possivelmente, repetitivo.

Definida a temática para a seleção dos posts e quantos eles seriam, outro parâmetro para a escolha desses materiais se deu em razão do número de cibercomentários gerais (violentos, elogiosos, defensores etc.) que eles detinham. Para que pudessemos, na sequência, recolher os cibercomentários verbais e não verbais com marcas de violência – foco deste estudo – era necessário que os posts apresentassem uma quantidade numerosa desse gênero discursivo. Durante a busca, a postagem que atendia a esse critério de seleção apresentava 3.657 cibercomentários e veiculava a figura de Bolsonaro. Com essa quantidade de exemplares em vista, precisávamos colher um segundo post com um número próximo de comentários virtuais, de modo que essas manifestações dos internautas permitissem a triagem equilibrada de cibercomentários violentos em ambas as postagens. Esse percurso foi realizado, e a segunda postagem escolhida, veiculando Lula como protagonista e contendo 3.581 comentários virtuais.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

No que tange à análise das postagens, essa consistirá em demonstrar como os elementos multissemióticos escolhidos pela VEJA – vinculados ao espectro político e porta-vozes de informações acerca da eleição presidencial do Brasil de 2022 – apresentam marcas de discurso polêmico, os quais são propulsores de cibercomentários verbais e iconográficos de ordem violenta.

Acerca dos cibercomentários violentos registrados nas postagens, para serem escolhidos, tinham de satisfazer ao seguinte critério: serem asserções e atos de linguagem contendo traços de violência verbal e/ou iconográfica (ofensas, injúrias, ataques, críticas, xingamentos etc.). Com isso em vista, cerca de 1000 cibercomentários em cada postagem foram pré-recolhidos.

É importante salientar, ainda, que foram selecionados apenas cibercomentários-resposta aos elementos que compõem a postagem: os referentes Lula/Bolsonaro, o título, a citação e a legenda da postagem. Não foram aproveitados comentários virtuais que respondiam outros cibercomentários ou que visavam interação com a revista VEJA em seu estatuto mais abrangente e institucional.

Salienta-se também que os cibercomentaristas (sejam eles cidadãos ou cidadãos empíricos, instituições, empresas ou páginas de conteúdos variados) tiveram suas identidades desconsideradas, já que, além de essa informação não ter relevância na análise proposta, não é possível, ainda que fosse necessário, verificar a veracidade dos dados que identificam cada uma dessas instâncias, em virtude da possibilidade da criação de perfis *fakes*.

Ainda nessa seleção, foram descartados enunciados duplicados e incompreensíveis em razão de problemas gramaticais e/ou sintáticos (como em “Lula vai”, já que não é possível saber se o cibercomentarista deixou de colocar o complemento do verbo (trecho em que poderiam existir itens ofensivos) ou se há ausência de vírgula, o que transformaria “Lula” em vocativo, podendo mudar o sentido do cibercomentário, deixando-o, inclusive, positivo, como se Lula fosse incentivado a algo). Cibercomentários ambíguos também foram desconsiderados (como a expressão “Mito” na postagem em que se encontrava a fotografia de Jair Messias Bolsonaro, uma vez que tal termo, na atualidade, pode também ser usado de modo irônico. Assim, não é possível saber se o cibercomentário se refere a um elogio ou a um xingamento). Cibercomentários desconexos, cujos conteúdos se distanciavam significativamente do referente ou do assunto do post, também foram retirados do bloco previamente colhido (como em “É isso q dá cortar a verba das empresas kkkkk”, feito na postagem que se refere a Jair Bolsonaro. A postagem não apresentava qualquer assunto relacionado a verbas, cortes, empresas, logo, a interpretação do cibercomentário em relação à postagem é comprometida, por isso, a interação foi desconsiderada).

Nesta pesquisa, serão também analisados discursos violentos oriundos de itens iconográficos, em particular, os emojis. Muitos cibercomentários, entretanto, são constituídos tanto por elementos verbais quanto por não verbais, os emojis, havendo a coexistência entre esses dois sistemas semiológicos. Ao nos depararmos com esse tipo de formato nos cibercomentários, optamos por selecionar exemplares compostos apenas por emojis, ou seja, que não eram publicados valendo-se de texto verbal mais texto iconográfico. Isso ocorreu, pois a complexidade desse fenômeno

linguageiro multissemiótico exigiria uma análise distinta da aplicada nas demais categorias de manifestações apenas verbais.

Segundo Cabral (2019), há, nos comentários das redes sociais, uma recorrência de termos – por meio do emprego dos mesmos itens lexicais – e uma semelhança na estrutura composicional de enunciados, sugerindo que os interactantes visam manter uma determinada identidade. Pode-se afirmar, de acordo com a autora, que “os usuários produzem juntos um texto co-construído, argumentativamente orientado, no qual eles expõem pontos de vista, (...) ora aproximando-se dos demais usuários, ora marcando a diferença em relação a eles” (CABRAL, 2019, p. 430). Com tal realidade constatada, a partir da primeira seleção de cibercomentários, foram criadas oito categorias com tipos de comentários virtuais violentos, já que, como apontado pela autora, eles se organizam, nas postagens, em blocos de sentido, isto é, as críticas usadas para responder ao post da revista apontam estratégias semânticas semelhantes.

Essas categorias foram denominadas de *Apelo à evocação de enunciadores*, *Apelo à demonização do alvo*, *Apelo à animalização do alvo*, *Apelo à anomalização do alvo*, *Apelo à ironização do alvo*, *Apelo a neologismos*, *Apelo ao uso de hashtags* e *Apelo a recurso iconográfico (emoji)*. Em cada uma delas, serão analisados três cibercomentários colhidos entre as centenas verificadas nos dois posts, ou seja, 48 enunciados receberão análise neste estudo. É importante esclarecer que cibercomentários cujos conteúdos pertenciam a duas ou mais categorias serão analisados em apenas uma delas, e tal escolha está relacionada à maior produtividade de análise desse conteúdo em cada categoria.

Por fim, a partir das teorias desenvolvidas ao longo deste estudo, serão discutidas e interpretadas as marcas de violência verbal e iconográfica que constituem os cibercomentários selecionados. Paralelamente, realizaremos a descrição do *ethos* de si projetado pelos interactantes no ciberespaço. A partir de todas as análises propostas, esperamos elucidar, ainda que parcialmente, por um viés lógico, teórico e técnico, diferentes perspectivas interacionais no relativamente novo espaço virtual da *internet*.

7. Considerações finais (ou Conclusão)

Como mencionado, esta pesquisa de mestrado encontra-se em processo de desenvolvimento, cujo *corpus* ainda não passou por explicação e interpretação, que serão em breve realizadas. Entretanto, ansiamos, com este estudo, verificar como postagens jornalísticas constroem, intencionalmente, discursos polêmicos e, conseqüentemente, impulsionam manifestações de ordem violentas no ambiente virtual da *internet*. Sem conhecer o modo como os veículos de comunicação partilham seus conteúdos e como os cidadãos interagem ao não se encontrarem face a face com seus alvos, dificilmente reduziremos as relações de intolerância e exclusão tão presentes no ciberespaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. São Paulo: Contexto, 2017.
- _____. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: ____ (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do Ethos*. Trad. de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiano Comesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2018 [1979].
- CABRAL, A. L. T. Violência verbal e argumentação nas redes sociais: comentários no Facebook. *Revista Calidoscópio*, v. 17, n. 03, p. 416-32, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/789>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- CHARAUDEAU, P. Reflexões para análise da violência verbal. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 15, n. 3, p. 443-76, set/dez, 2019.
- _____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M.A.L.; GAVAZZI, S. (Orgs). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 11-29, 2005. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2001, p. 23-38.
- CULPEPER, J. *Impoliteness using language to cause offense*. Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
- EMEDIATO, W. Problemáticas contemporâneas dos estudos do discurso: por uma análise integrada. In: ____; MACHADO, I.L.; LARA, G.M.P. (Orgs). *Teorias do Discurso – Novas práticas e formas discursivas*. Campinas: Pontes, 2020. p. 19-33
- LIMA, H. Discursos negacionistas disseminados em rede. *Revista da Abralin*, v. 19, n. 3, p. 389-408, 2020.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do Ethos*. Trad. de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiano Comesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.
- RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SEARA, I. *Verbal violence in contemporary political and media discourses: from dichotomization to insult*. *Rev. Estud. Ling.*, v. 28, n. 4, p. 1507-18, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/17497>. Acesso em: 12 mai. 2023.

Outras fontes:

G1. *Instagram faz 10 anos como uma das maiores redes sociais do mundo e de olho no TikTok, para não envelhecer*. 06 de out. de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/10/06/instagram-faz-10->

anos-como-uma-das-maiores-redes-sociais-do-mundo-e-de-olho-no-tiktok-para-nao-envelhecer.ghml. Acesso em: 31 jul. 2021.

SUPER INTERESSANTE. *Qual a revista de maior circulação no Brasil? E no mundo?*. 17 de out. de 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-a-revista-de-maior-circulacao-no-brasil-e-no-mundo/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS TICs NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Darlan Machado Dorneles (UFAC)
darlan.ufac@yahoo.com.br

RESUMO

Neste estudo, objetiva-se engendrar uma discussão sobre o ensino de Língua Inglesa e as TICs nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Especificamente, objetiva-se apresentar o que orienta a BNCC (2018) sobre a temática, precisamente, a competência 5 do ensino desse componente curricular e discutir, com base teórica em estudos que abordam a questão, o uso dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. A Língua Inglesa é a língua da globalização, integra o sujeito ao mundo globalizado, trazendo crescimento pessoal, profissional e cultural. São vastas as contribuições, o professor precisa utilizar as TICs em sala de aula para a vinculação entre os contextos de ensino e as culturas. Cabe a esse profissional, adotar as ferramentas. Logo, para que ocorra adequadamente a inserção das TICs no ensino de Língua Inglesa, é preciso investir ainda mais na formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Palavras-chave:

TICs. Língua Inglesa. Anos Finais do Ensino Fundamental.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est de discuter de l'enseignement de l'anglais et des TIC dans les dernières années de l'école primaire. Plus précisément, il s'agit de présenter les lignes directrices du BNCC (2018) sur le sujet, précisément la compétence 5 dans l'enseignement de cette composante curriculaire et de discuter de l'utilisation de ces outils dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, en se basant sur des études théoriques qui abordent la question. La langue anglaise est la langue de la mondialisation, elle intègre le sujet dans le monde globalisé, apportant une croissance personnelle, professionnelle et culturelle. Les contributions sont vastes et les enseignants doivent utiliser les TIC en classe pour relier les contextes d'enseignement et les cultures. Il appartient à ces professionnels de s'approprier les outils. Ainsi, pour une bonne utilisation des TIC dans l'enseignement de l'anglais, il est nécessaire d'investir encore plus dans la formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base.

Mots clés:

TIC. Langue anglaise. Dernières années de l'enseignement primaire.

1. Introdução

Com a globalização e os constantes avanços diários nas TICs, temos um novo perfil de sociedade e, como a escola forma para a vida em sociedade, um novo perfil de escola em âmbito mundial. A rapidez e/ou agilidade na troca de informações, no caso da educação formal oferecida pela escola, faz com que as competências, habilidades e os objetos de conhecimentos ministrados na escola não sejam de domínio absoluto do professor, fazendo com que o perfil desse profissional também seja alterado, ou seja, o professor é um mediador, direcionador e, juntamente com os estudantes, um eterno pesquisador do conhecimento construído historicamente e geograficamente pela espécie humana.

O professor de Língua Inglesa, neste novo contexto de sociedade e escola, é provocado a encarar o desafio de utilizar as TICs em prol de um processo de ensino mais inovador, dinâmico e condizente à realidade dos estudantes e da sociedade e escola atual. Diante disso, neste estudo, objetivamos engendrar uma discussão sobre o ensino de Língua Inglesa e as TICs nos anos finais do Ensino Fundamental. Objetivamos, especificamente, apresentar o que orienta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) sobre a temática, precisamente, a Competência 5 do ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e discutir, com base teórica em estudos que abordam a questão, sobre o uso das TICs.

O problema a ser respondido é o seguinte: Quais são as contribuições do uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa? A escolha da temática se justifica devido ao contexto social em que estamos vivenciando, sociedade globalizada e informatizada, a urgência de inovação e melhoria do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e da formação continuada de professores para utilização desses recursos na sala de aula.

Após a breve introdução, apresentamos, na segunda seção, o que orienta a BNCC (2018) sobre a temática, focalizando na competência 5, que é específica e desafiadora. Na terceira seção, “Resultados e Discussões: o uso das TICs no ensino de Língua Inglesa”, discutimos sobre o uso das TICs no ensino de Língua Inglesa. Feito isso, escrevemos algumas considerações finais respondendo ao questionamento “Quais são as contribuições do uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa?” e elencamos as referências consultadas e utilizadas na pesquisa.

2. A BNCC e o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental

A Língua Inglesa, componente curricular da Área de Linguagens, “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 2018, p. 241). Além disso, “pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa” (BRASIL, 2018, p. 241), bem como “ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos” (BRASIL, 2018, p. 241).

Desse modo, ensinar Língua Inglesa, grande desafio a ser encarado, passa a ter três implicações, a saber: 1ª) Caráter Informativo (rever as intrínsecas relações entre língua, território e cultura); 2ª) Ampliação da visão de letramento e/ou multiletramentos (práticas sociais no mundo digital contextualizado, dialógico e ideológico); 3ª) Abordagens de ensino (atitude do professor para romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística) (Cf. BRASIL, 2018).

A partir dessa concepção de ensino e aprendizagem, temos os eixos norteadores do ensino de Língua Inglesa, a saber: Oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Os eixos norteadores não podem ser trabalhados de forma desarticulada, mas de forma articulada porque o professor trabalha em

sala de aula com “a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso” (BRASIL, 2018, p. 245).

As competências, as habilidades e os objetos de conhecimentos, sistematizados e/ou organizados na BNCC, sugerem um arranjo possível, articulando “competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Línguas, o componente curricular de Língua Inglesa deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2018, p. 246). No Ensino Fundamental, mais precisamente e nosso objeto de estudo no presente trabalho, encontramos 6 (seis) competências, a saber:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2018, p. 247)

As competências, que nas páginas seguintes da BNCC (2018) são sistematizadas e/ou organizadas, considerando 6º, 7º, 8º e 9º Anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em “eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” (BRASIL, 2018, p. 247). Focalizaremos nossas discussões, no tópico seguinte do presente trabalho com base teórica, na competência 5 (cinco), que versa sobre “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2018, p. 247).

3. Resultados e Discussões: o uso das TICs no ensino de Língua Inglesa

A língua inglesa, componente curricular da Área de Linguagens, nas palavras de Souza (2015, p.3), é “a linguagem da globalização, sua influência é fortíssima em

nossas vidas, em várias de nossas atividades diárias, inclusive na escola”, porém, além de observamos que ensinar uma língua que não é utilizada constantemente nos espaços sociais do país, o desafio do professor ao utilizar, de forma adequada, as TICs a favor do processo de ensino e aprendizagem no bojo da sala de aula, é grande e precisa ser encarado pelo profissional.

Caso contrário, como escreve Souza (2015, p. 2), “cada vez mais os alunos estão perdendo o interesse pelos conteúdos transmitidos na sala de aula e apresentam dificuldades de assimilação, principalmente, quando este não está dentro do espaço social onde ele está inserido, como o inglês por exemplo”. De acordo com Nascimento (2021):

Na atualidade, verifica-se que o inglês está sendo utilizado para a mudança social, haja vista que ele é capaz de fornecer aos usuários nativos ou não nativos da língua a possibilidade de integração ao mundo globalizado, ao passo em que contribui para o aumento das perspectivas pessoais, profissionais e culturais. Não há dúvidas de que o domínio do referido idioma aponta para o crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições para acompanhar as rápidas transformações que ocorrem em escala mundial. (NASCIMENTO, 2021, p. 2)

Com efeito, o professor de Língua Inglesa neste atual contexto de mudança social, enriquece seu trabalho ao utilizar as novas TICs em sala de aula, contribuindo “para uma maior vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem fora do âmbito escolar” (SOUZA, 2015, p. 2) e contemplando a competência 5 (cinco) da BNCC (2018), já citada no tópico anterior do trabalho, que propõe “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2018, p. 247).

Além do mais, “na sala de aula, hoje, não faz mais sentido uma metodologia baseada somente em quadro e giz, o professor precisa ter habilidades para lidar com a modernidade, sendo um mediador da interação entre o aluno e o computador” (SOUZA, 2015, p. 4). As contribuições e os benefícios das TICs na educação, se utilizadas e voltadas realmente para o processo de ensino e aprendizagem de forma planejada pelos professores e coordenadores das escolas, são vastas. Não é simplesmente levar as TICs para a sala de aula, pois “os recursos tecnológicos sozinhos não revolucionam a aprendizagem e menos ainda o ensino” (SOUZA, 2015, p. 6). O professor precisa ter uma formação acadêmica e/ou continuada “para utilizar esses recursos de forma apropriada, caso contrário as tecnologias digitais na sala de aula podem surtir efeito algum” (SOUZA, 2015, p. 6).

Segundo Dorneles, Magalhães e Júnior (2011, p. 141), “dando prioridade à formação de professores, estaremos proporcionando conhecimentos que trarão sem dúvida alguma um ensino mais eficiente, eficaz e reflexivo”. Além disso, cabe destacar sobre a formação do professor, que está sendo algo muito debatido nos últimos anos, porém, urge a necessidade de intervenções para que essa nova realidade seja compreendida, encarada e, principalmente, haja estrutura física utilizar essas novas ferramentas em sala de aula.

Conforme Souza (2015, p. 7), “existem formas variadas de atuar na sala de aula, mas cabe ao professor adotar as ferramentas mais eficazes”. Por outro lado,

precisamos ter claro que as TICs são apenas ferramentas que podem ser utilizadas pelo professor, não é o único recurso didático e pedagógico para o ensino de Língua Inglesa, principalmente, quando se trata de escola pública no Brasil.

4. Considerações finais

Neste trabalho, engendramos, com base em estudos que abordam a questão, uma discussão sobre o ensino de Língua Inglesa e as TICs nos anos finais do Ensino Fundamental. Com a discussão levantada ao longo do texto e, respondendo ao questionamento proposto inicialmente “Quais são as contribuições do uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa?”, podemos afirmar que são vastas as contribuições dessas novas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa utilizá-las em sala de aula para a vinculação entre os contextos de ensino e as culturas.

Cabe a esse profissional, adotá-las porque, como aponta Souza (2015), a Língua Inglesa é a língua da globalização, integra o sujeito ao mundo globalizado, trazendo crescimento pessoal, profissional e cultural. Logo, para que ocorra adequadamente, na realidade da sala de aula, a inserção das TICs no ensino de Língua Inglesa, é preciso investir ainda mais na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, bem como na estrutura física das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. MEC: Brasília-DF, 2018.

DORNELES, Darlan Machado; MAGALHÃES, Francisca Patrícia Pinto de; JÚNIOR, Nelson Lina da Silva. O Ensino de Língua Portuguesa e as TICs. *Revista Philologus*, Ano 17, n. 51, set./dez.2011, Suplemento. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

NASCIMENTO, Hellen Cristina Macedo do. Tecnologias de informação e comunicação como ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 15, 27 de abril de 2021.

SOUZA, Joseane Paulo. A Influência das Novas Tecnologias no Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa na Educação Básica. In: I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapicara / VII Seminário de Estágio. UFAL, Arapicara-AL, 2015.

O ESTUDO DAS ABREVIATURAS EM UM PROCESSO-CRIME DO SÉCULO XIX: OS CASOS DE PARASSINONÍMIA E POLISSEMIA

Fabrcio dos Santos Brandão (IFBAIANO *campus* Catu)
birobahia2014@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho concentra-se no emprego das abreviaturas em documentos de épocas pretéritas, particularmente, de um processo-crime do século XIX, manuscrito na Vila de Santana do Catu, sediado no IFBAIANO *campus* Catu, buscando enfatizar o aspecto da variação no uso, para ilustrar a importância desse elemento, porque em um mesmo documento, o escrevente pode obedecer ou não a qualquer critério, ou norma para abreviar as palavras, assim dificultando o trabalho de decifração e transcrição do pesquisador. Para isso, apresentam-se casos em que a falta de regularidade produz dificuldades no processo de recomposição das formas omitidas, especialmente, quando se trata de palavra de utilização pouco frequente no texto e quando se associa a isso, outros traços peculiares da escrita e do próprio punho que escreve. Por este motivo, chama a atenção para os contextos favoráveis a afetar a compreensão do sistema de abreviação, isto é, ao contexto em que a mesma palavra é abreviada distintamente (parassinonímia) ou para aquele em que uma mesma forma serve para mais de uma palavra (polissemia). De fato, são esses os fatores que mais dificultam a leitura e, corriqueiramente, possibilitam os equívocos interpretativos, impedindo em algumas situações a análise com segurança. Em outras circunstâncias, a abreviatura se apresenta com duas ou mais probabilidades, evidenciando diversos caminhos para sua leitura. Diante disto, o pesquisador se depara com a seguinte indagação: “Como recompor os elementos omitidos mediante as inúmeras leituras possíveis?”. Assim, acredita-se que fatores como datação, características da espécie documental, o contexto e as condições de produção poderão auxiliar nesse processo de decifração e transcrição.

Palavras-chave:

Abreviaturas. Parassinonímia. Polissemia.

ABSTRACT

This paper focuses on the use of abbreviations in documents from earlier times, particularly in a 19th-century criminal case, handwritten in the town of Santana do Catu, located at the IFBAIANO *campus* Catu, seeking to emphasize the aspect of variation in use, in order to illustrate the importance of this element because in the same document, the scribe may or may not obey any criterion or standard for abbreviating words, thus making the researcher's job of deciphering and transcribing difficult. For this reason, cases are presented in which the lack of regularity produces difficulties in the process of recomposing the omitted forms, especially when it is a word that is used infrequently in the text and when this is associated with other peculiar traits of the writing and of the writing hand itself. For this reason, he draws attention to the contexts that can affect the understanding of the abbreviation system, i.e., the context in which the same word is abbreviated differently (parasyonymy) or the context in which the same form is used for more than one word (polysemy). In fact, these are the factors that make reading most difficult and often lead to misinterpretations, in some situations preventing a reliable analysis. In other circumstances, the abbreviation is presented with two or more probabilities, showing different ways of reading it. Faced with this, the researcher is faced with the following question: “How can the omitted elements be re-composed from the numerous possible readings?”. Thus, it is believed that factors such as dating, characteristics of the documentary species, the context, and the conditions of production can help in this process of deciphering and transcribing.

Keywords:

Abbreviations. Parasyonymy. Polysemy.

1. *As abreviaturas em um processo-crime oitocentista: tecendo um ponto de partida*

Em linhas gerais, percebe-se que as abreviaturas funcionam como a representação de uma ou mais palavras com algumas de suas letras, ou por um, ou mais sinais. Segundo Bluteau (1728):

ABREVIATURAS, Abreviatûras. Palavras abreviadas, ou caracteres, que tem lugar de palavras inteiras. Forão inventadas para escrever com mais brevidade, & hã tres modos de abreviar a palavra, que se quer pintar na escritura. O primeiro modo, he por uma só letra, que signifique huma dicção inteira. O segundo, he pôr algumas letras, & deixar as outras. O terceiro he formar huns caracteres, ou figuras, que ainda não sejam as letras, não deixão de significar a palavra, que se quer dizer. [...] **Escrevesse por abreviaturas, o que se vay dictando com muita pressa, & corre a mão, de quem escreve tão veloz, como a lingua, de quem falla.** (BLUTEAU, 1728, p. 42) (grifo do pesquisador)

O referido autor nos oferece por meio do verbete, um breve conceito, além de destacar a função, aspectos estruturais das abreviaturas e o contexto de produção. O excerto destacado é muito familiar às condições de produção de muitas das espécies documentais presentes no âmbito do judiciário, isto é, ao momento simultâneo entre o fato descrito e seu registro.

Essa informação descrita por Bluteau (1728) nos apresenta que somado ao ato de abreviar, outras questões como a do *ductus* cursivo empregado para acompanhar o ato de fala e registrá-lo podem resultar na dificuldade de leitura, decifração e transcrição documental por parte do filólogo, uma vez que quanto mais cursividade empregada, menor a distinção entre as letras.

Com isso, nota-se que a escrita em manuscritos oitocentistas tem como principais traços a cursividade e a particularidade gráfica dos escreventes, sobretudo, em documentos lavrados por vários punhos, como os do judiciário. Por isso, Higounet (2003) nos chama a atenção para um olhar mais atento em relação a essas características, destacando que quanto maior for o número de *scriptores* (profissionais da escrita) ou de grafismos pessoais operando na produção manuscrita, sem dúvida, há uma maior diversidade nas marcas caligráficas.

Neste trabalho, ressalta-se, em razão do exposto, a importância da análise das abreviaturas não apenas como um mecanismo usado para representar ou substituir uma palavra, mas também, como a sua presença na escrita de fontes históricas pode trazer dificuldades ao leitor que não possua conhecimento desse sistema braquigráfico e conseqüentemente, tornar a fonte textual incompleta ou até mesmo produzir equívocos quanto à interpretação crítico-analítica do documento.

Assim, é de suma importância adentrar nesse aspecto paleográfico, porque as abreviaturas dificultam o entendimento do texto, em especial, quando entre o documento e o leitor há um espaço marcado por décadas e até mesmo séculos.

Por isso, toma-se como o ponto de partida para a análise, um processo-crime da Vila de Sant'Anna do Catu que se inicia em 10 de abril de 1885, quando a promotora pública por meio do seu representante, Jayme Lopes Villas Boas, peticiona a denúncia contra José Torquato Ferreira por praticar crime de ofensa física contra

José Antonio da Hora, no dia 23 de março do mesmo ano. Porém, a sua conclusão só ocorre em 13 de abril de 1886 com a absolvição do acusado.

O referido documento se encontra disposto em 97 fólios (recto e verso), custodiado no Acervo do Judiciário, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - *campus* Catu. No documento em questão foi possível levantar mais de 300 ocorrências para as abreviaturas de tipologia diferente e com variação de realização de um mesmo tipo abreviativo.

Como o desenvolvimento das abreviaturas é considerado uma das características mais marcantes na edição semidiplomática, a qual serviu como escopo teórico-metodológico para este estudo, debruça-se sobre o aspecto da variação no uso das abreviaturas encontradas nas espécies documentais e as particularidades gráficas dos escreventes como elementos que podem ocasionar um entrave para o filólogo que tenha como produto final de sua análise, esse modelo editorial.

Logo, o principal objetivo aqui não é esgotar o tema, mas sim, apresentar as principais dificuldades apresentadas no processo de leitura, decifração e transcrição das abreviaturas e sinalizar com alguns e expressivos exemplos, o quão é desafiador o ato de ler, decifrar e transcrever fontes escritas recuadas no tempo.

2. O uso das abreviaturas no período oitocentista: a questão da variação

Conforme Flexor (2008), no contexto dos documentos luso-brasileiros, as abreviaturas apresentam uma grande variação no uso, podendo uma mesma palavra ser representada de muitas formas, como também, uma mesma forma poderia representar diferentes palavras. Em trabalho recente, Seixas (2020) salienta que esta variação reflete, entre alguns pontos, a própria variação presente na prescrição das regras, pois as próprias gramáticas da época apresentavam essas possibilidades de usos.

Essa falta de regularidade no emprego das abreviaturas é atestada em obras oitocentista, como a de Ribeiro (1890), que menciona o seguinte:

[...] em algumas só se representam as iniciaes de que se compõem os vocabulos; noutras, dois ou mais elementos graphicos servem para as representar; noutras, em summa, elementos que não figuram em sua orthografia por extenso. Para que, entretanto, seja razoavel uma abreviatura, forçoso é seja notada com todas as letras rigorosamente indispensáveis para evitar toda a equivocação, e facilitar o conhecimento e interpretação de seu valor significativo. (RIBEIRO, 1890, p. 58)

Vale ressaltar que essa definição não determina a quantidade de letras exatas que deve ser composta uma abreviatura, porém, deixa evidente a necessidade de se empregar um número satisfatório de letras que possibilite a adequada interpretação da palavra abreviada. Essa falta de regularidade na quantidade de caracteres presentes na abreviatura leva à variação nas formas.

Para Seixas (2020), o domínio da norma, ou seja, compreender o que era pertinente em termos de escrita para o período em que foi lavrado o documento, pode ser um caminho adequado para o pesquisador entender os níveis de letramento do

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

escrevente em textos de sincronias pretéritas, pois, “[e]ssa hipótese se ampara no pressuposto de que, sendo as abreviaturas um recurso linguístico, seu emprego é regido por uma norma, isto é, por um conjunto de regras que determinam seu uso” (SEIXAS, 2020, p. 21).

O fato que se coloca como desafio para aqueles que se debruçam sobre documentos do passado é a possibilidade de no mesmo documento, o escrevente obedecer ou não a qualquer critério, ou norma para abreviar as palavras que somados a outros fatores cursivos dificultarão o trabalho de decifração e transcrição do pesquisador.

A esse respeito, Sobral (2007) destaca que essa falta de regularidade produz dificuldades no processo de recomposição das formas omitidas, em especial, quando se trata de palavra pouco recorrente no texto e quando se aliam a isso, outras particularidades da escrita e do próprio punho que escreve. Por este motivo, chama a atenção para os contextos favoráveis a afetar a compreensão do sistema de abreviação, isto é, ao contexto em que a mesma palavra é abreviada distintamente (parassinonímia) ou para aquele em que uma mesma forma serve para mais de uma palavra (polissemia).

Esses fatores costumam dificultar a leitura documental e, comumente, ocasionam os equívocos interpretativos, impossibilitando em algumas circunstâncias a análise com segurança. Em outros casos, a abreviatura se apresenta com duas ou mais probabilidades, elencando diversos caminhos para sua leitura. Diante disto, o leitor/pesquisador se depara com as seguintes perguntas: “Como recompor os elementos omitidos mediante as inúmeras leituras possíveis?” e “Qual dessas possibilidades deverá ser considerada?”.

A partir dos dados oferecidos pelo texto de base é possível responder a estas indagações, como o que ocorreu no Sumário de Culpa oitocentista, em que a compreensão das características da espécie documental (denúncia) no contexto de produção funcionou como um mecanismo na recomposição de duas formas de abreviaturas por sigla encontradas, mesmo diante de dois outros fatores centrais a serem considerados: a datação do documento e a relação grafema/fonema.

Salienta-se que antes mesmo de se considerar a natureza documental, o aspecto da datação se faz indispensável, porque a partir do recorte temporal pode ser evidenciado um estilo de abreviar termos e de outros elementos da língua concernentes à época que de antemão se colocam e demarcam quais leituras são possíveis.

Além disso, como o processo-crime representa um conjunto de espécies documentais escrito entre 1885 e 1886 e de uma esfera discursiva específica (o judiciário) é importante considerar as particularidades que orientavam a escrita nesse lugar de produção, principalmente, termos e abreviaturas que faziam parte do vocabulário jurídico vigente e que poderiam se confundir com outras formas propagadas em textos de maior circulação.

À guisa de ilustração, apresentam-se algumas formas de abreviar do vocábulo “doutor” encontradas ao longo do processo-crime que reforçam a falta de regularidade:

- (01) D.^{or} (f. 31v, l.1);
 (02) D. (f. 78r, l.21);
 (03) Dr. (f. 2r, l.4);
 (04) Dr. (f. 49r, l.1).

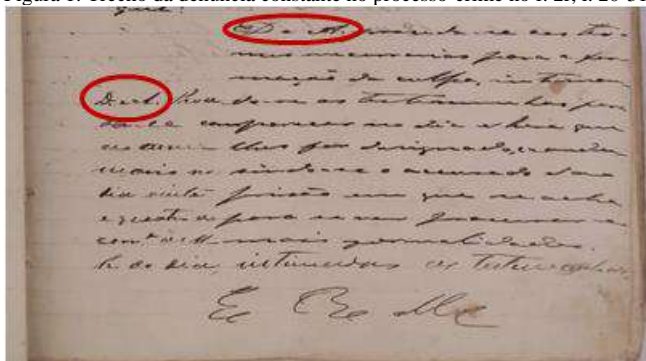
Vale ressaltar que essa grande variação nas abreviaturas de um vocábulo que não é uma idiossincrasia do exemplo dado, por acontecer com tantos outros vocábulos, representa “(...) uma situação antagônica: simplificação e complexidade para os processos de redução e de reconstrução da palavra, respectivamente” (SOBRAL, 2007, p. 119).

Isto porque em alguns contextos, como em (2), a representação da abreviatura pode associar-se a distintos vocábulos, motivo pelo qual o filólogo deve ficar atento a inúmeros fatores que envolvem desde o *ductus* cursivo até as especificidades do médium no qual a palavra é divulgada.

Exemplo como se dá em (02) pela natureza polissêmica da forma abreviada configura um dos fatores que mais dificulta a leitura e que pode propiciar os equívocos na decifração e transcrição documental. Por isso, diante da presença de tal fator no objeto estudado, o primeiro procedimento analítico estabelecido foi o de se observar as características composicionais da espécie documental em que a palavra está sendo veiculada, conforme destaca Barroca (2000).

Seguir as pistas apresentadas em Barroca (2000) foi importante para se compreender como outros elementos paratextuais, como manuais jurídicos coetâneos ao documento ou os que tratavam do pensamento jurídico oitocentista no Brasil, como os de Pimenta Bueno (1910) e Silva (2008) auxiliaram na árdua tarefa de decifração de abreviaturas de cunho polissêmico, uma vez que, obras especializadas, como a de Flexor (2008) não foi suficiente para o desenvolvimento das abreviaturas sinalizadas na imagem a seguir.

Figura 1: Trecho da denúncia constante no processo-crime no f. 2r, l. 20-31.



Fonte: Imagem capturada pelo pesquisador.

Importa destacar que quando se trata da natureza composicional de uma espécie documental como um artefato auxiliador no processo de leitura e decifração de abreviaturas, se objetiva dizer que é mais um dos recursos de contextualização linguística à disposição do filólogo crítico textual no trabalho de transcrição do documento. Por isso, no processo-crime em discussão, a compreensão da espécie documental “denúncia” permitiu reconstruir as formas abreviadas, respectivamente “*Distribuida*” (f. 2r, l.21 e 24 e f. 46 r, l.26) e “*Autuada*” (f. 2r, l.21 e 24 e f. 46 r, l.26).

Assim, o conhecimento prévio das terminologias jurídicas permitiu o desenvolvimento das abreviaturas com maior precisão, isso porque as formas reconstruídas poderiam ser lidas de muitas maneiras, pelo fato de se encontrarem também em outras espécies documentais, significando diferentes ações.

Nesse caso específico, esses tipos de abreviaturas por sigla em muitas situações são muito pouco transparentes, por exigirem que o leitor dê conta de sua representação, considerando de imediato a letra inicial como o único dado para se entender a palavra em sua totalidade. Este é um dos desafios com que o pesquisador se depara inicialmente na leitura desse tipo de abreviatura, porque outros aspectos da cursividade poderão se agregar a isso, ocasionando pouca ou nenhuma legibilidade da maneira abreviada, dificultando assim a sua leitura e decifração.

Ainda considerando os exemplos da figura 1, seria possível inferir que os escreventes, respectivamente, o promotor e o juiz, ao empregarem as mesmas formas “*Distribuida*” e “*Autuada*” comungavam da ideia de que aquelas abreviaturas por sigla seriam tão usuais entre eles que não representariam nenhuma dificuldade de compreensão dos termos em sua totalidade?

De fato, a resposta para a real motivação é complexa, porém, para o leitor-pesquisador que não é o mesmo destinatário daquela fonte escrita fica evidente um aspecto, ou seja, de que é preciso situar as abreviaturas no médium (espécie documental) e na época em que aparecem para lê-las com mais precisão, sobretudo, nos contextos de polissemia. De certo modo, a depender do documento e do contexto sintático-semântico, as possibilidades de interpretação já se encontram mais delineadas.

2.1. Os casos de formas abreviadas que representam a polissemia

A polissemia como já dita, refere-se a uma única abreviatura representando mais de uma palavra e no processo-crime os casos não são tão numerosos, mesmo assim, são os que ocasionam a difícil tarefa para se escolher uma das possibilidades interpretativa para algumas situações, em decorrência da pouca transparência que o modo abreviado oferece. Em certas circunstâncias é difícil inferir o vocábulo que representa, mesmo considerando o contexto, nesse caso, o aconselhável é não arbitrar.

Diante do exposto, apresentam-se alguns exemplos encontrados:

Quadro 1: Exemplos de polissemia no processo-crime.

TRANSCRIÇÃO	DESDOBRAMENTO	OCORRÊNCIAS
A.	<i>Autora</i>	f.1r l.7; f.3r l.6; f.85r l.1;
	<i>Autuada</i>	f. 2r, l. 20 e 23 e f.46 r, l.19.
D.	<i>Distribuida</i>	f. 2r, l. 20 e 23 e f.46 r, l.20.
	<i>Doutor</i>	f.78r l.20.
P.	<i>Portaria</i>	f f.4 r, l.3; f.12r l.3; f.20r l.3; f.29r l.3; f.36r, l.3; f.57r l.3.
	<i>Pede</i>	f.46r l.19; f. 49v. l.24; f.69r, l.11; f.73r l.13; f.74v l.4.
	<i>Pompilio</i>	f.83v, l.9; f.87r l.18; f.88r l.30; f.90r l.17.
	<i>Presidente</i>	f.94r, l.21.
	<i>Publico</i>	f. 42v l.9; f.65v l.17; f.73v, l.11

Fonte: Elaboração do autor.

Dos exemplos extraídos, percebem-se algumas peculiaridades no uso das abreviaturas, como: empregada em nome próprio como do juiz *Pompilio* Cavalcanti de Mello; na expedição de uma ordem (*Portaria*), nesse caso, funcionando como parte do protocolo inicial da espécie documental; para indicar atos processuais como início do processo (*Autuada*) e encaminhamento aos responsáveis para a continuidade da tramitação (*Distribuida*); para indicar que a promotoria pública é a parte que oferece a denúncia à justiça (*Autora*).

2.1.1. Os casos de formas abreviadas que representam a parassinonímia

Outra característica mais recorrente no processo-crime são os casos de parassinonímia que representam as várias combinações que uma mesma palavra pode apresentar. Conforme Sobral (2007), da mesma maneira que os contextos de polissemia, os casos parassinonímicos produzem dificuldades no exercício de recomposição das letras que foram suprimidas.

A referida autora ainda acrescenta que essa falta de regularidade deve ser observada com outros elementos no momento de produção da escrita, como: a cursividade empregada, o uso pouco frequente de uma palavra abreviada no texto, às diferenças ortográficas e às idiossincrasias do *scriptor* no ato de abreviar, a fim de minimizar as dificuldades no processo de decifração e transcrição das letras omitidas.

Como anteriormente mencionado, a parassinonímia exemplifica a variação no uso por não precisar a quantidade de letras que devem ser omitidas, evidenciando como assevera Seixas (2020), ser essa falta de regularidade o reflexo da prescrição da norma gramatical do período, o que necessitaria de um estudo mais detalhado e comparativo entre as abreviaturas do processo-crime com obras gramaticais produzidas no século XIX.

Quadro 2: Alguns exemplos de parassinonímia no processo-crime.

PALAVRA	TRANSCRIÇÃO	OCORRÊNCIAS
Conclusam	Concl. ^{am}	f.10v l.27; f.29 l.1; f.33v l.12; f.41v l.18; f.60v l.1; f.64 v l.9; f. 63r l.1; f.65r l.12; f.71r.l.1; f.75v l.12; f.76r l.24; f.81r l.1.
	Concl. ^m	f31v l.9; f.43r l.3.
	Concl. ^{am}	f.20v l.1;
Espera Receber Mercê	ERM ^{ce}	f.46r l.21 f. 49v. l.25; f.50r,l.1; f.69r, l.17; f.73r l.20; f.74v l.10.
	ERMe	f.2r l.31.
Senhor	Senr.	f.31v l.1; f.49r l.1; f.62r l.1; f.73r l.1; f.74r l.1; f.75v l.1; f.76r l.14; f.78r l.4,5,20;
	Snr	f.2r, l.4; f.68r l.3 e 25.
	Sr.	f.33v l.4, f69r, l.1.
	S. ^r	f.72r l.1.


Fonte: Elaboração do autor.

Sendo assim, as abreviaturas apresentam variadas combinações de formas em todo o documento e executadas por um mesmo punho ou outro, favorecendo os contextos de parassinonímia. Essa falta de regularidade, como descreve Seixa (2020) pode ser reflexo da variação das próprias regras prescritas nas obras gramaticais dos oitocentos ou indicar particularidades da mão que escreve. Das tipologias existentes no processo-crime, as abreviaturas por letras sobrescritas, embora oscilem na quantidade de letras, são as que mais apresentam dados ao leitor quanto às palavras.

3. Outras especificidades das abreviaturas no processo-crime

Considerando a variedade e quantidade de abreviaturas no documento em questão, observa-se que o principal sinal abreviativo utilizado pelos escreventes é um ponto posterior à última letra no regramento. No entanto, existem momentos em que não é feita a adoção do ponto, exigindo um maior critério na leitura e decifração, sobretudo, quando há a presença de ligadura entre palavras, como se vê a seguir:

Quadro 3: Ligadura entre palavras.

IMAGEM	TRANSCRIÇÃO	OCORRÊNCIA
	DoutorPedro	f.70, l. 29

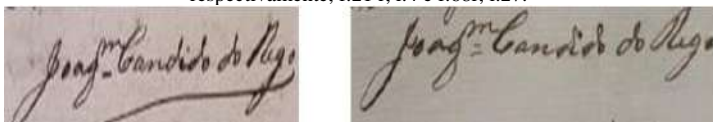
Fonte: Elaboração do autor.

Nesse exemplo, a abreviatura acontece no contexto da assinatura do médico, Pedro Ribeiro de Araujo Goes e é bastante significativa porque o ato de assinar os nomes era acompanhado por gestos característicos (laçadas e ganchos) para imprimi-

mir uma identidade ao assinar o documento. Por isso, a ausência do sinal abreviativo poderia confundir a ligadura de palavras com um traço característico que o *scriptor* estabelece em suas assinaturas.

Para além do ponto empregado após a última letra é possível notar outras peculiaridades para sinalizar o sinal abreviativo, como um ou dois traços horizontais utilizados pelo escrevente Joaquim Candido do Rego na abreviatura do próprio nome.

Figura 2: Exemplos de abreviaturas na assinatura pessoal de Joaquim Candido do Rego, respectivamente, f.21 r, l.4 e f.68r, l.27.



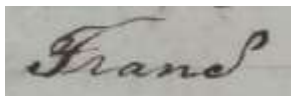
Fonte: Imagens capturadas pelo autor.

Em linhas gerais, nota-se que abreviaturas por letras sobrescritas ou sobrepostas são preponderantes no processo-crime tanto no que tange ao número de ocorrências quanto da variedade de forma. Porém, em muitas dessas formas abreviadas, o espaço ocupado é equivalente ao mesmo da palavra inteira, sinalizando que a funcionalidade da economia do suporte e de tempo não era o propósito exclusivo para serem usadas em um texto.

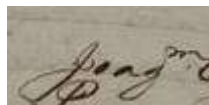
Assim, as abreviaturas que designam os advérbios de modo ao longo do documento reforçam essa observação, o que em trabalhos futuros precisarão ser estudadas em comparação com outras espécies documentais e em domínios discursivos diferentes, para se compreender em que medida a maior ou menor frequência em um documento pode indicar a atividade de rebuscamento, ou apenas simbolizar peculiaridades do escrevente acerca da escrita da época.

O que se pode aqui afirmar é que a escolha por esses modos de pouca supressão de letras exigia igual ou maior tempo no labor da escrita, mesmo porque o escrevente precisava levantar a pena para executar a sobreposição, conseqüentemente, interrompia o movimento contínuo da escrita. Aliado a isso, outras idiossincrasias podem ser notadas em relação ao *ductus* cursivo, que certamente representam um desafio para o leitor, por várias razões:

- a) pela união da última letra a letra sobrescrita que se dá pelo traço prolongado, como se percebe em:



Francisco
(f.11r l. 9)



Joaquim
(f.4r l. 13)

b) pela letra que se une à antecedente (nexo):



Francisco

(f.23v l.15; f.53v l.7; f.72r. l.7; .75r l.27; f.88v l.8.)

Com isso, na abreviatura do nome próprio de Francisco em (b) tem-se o exemplo mais complexo para situar as dificuldades encontradas no processo de decifração deste modo de sobrescrever, pois uma leitura apressada poderia desconsiderar a existência da junção de duas letras provocada pelo traçado que as envolvem. Esta percepção permitiu esclarecer que se estava diante da abreviatura Fran^{co} e não Fran^o pelo fato de se considerar o traço ascendente realizado em dois fluxos: o primeiro realizado unindo a última letra à primeira sobrescrita e depois o que une esta à subsequente.

4. Considerações finais

Reitera-se a importância de se entender o documento em que se veicula a palavra como um caminho indispensável a qualquer leitura filológica, tanto pela análise mais atenta, como também para uma adequada recomposição da palavra, com o propósito de se evitar a alteração da mensagem original, como bem pontua Sobral (2007). Por isso, ter dimensão de cada espécie documental em suas características estruturais no processo-crime é de extrema relevância para melhor situar a representação de uma determinada abreviatura, que só pode ser interpretada de uma maneira em um dado contexto da peça jurídica.

Enfim, esse é um tema que carece de maiores aprofundamentos pela possibilidade que se abre para novos estudos que deem conta das abreviaturas para além das pistas físico-caligráficas, podendo oferecer outras caracterizações acerca dos seus escreventes no que tange ao domínio da norma, ao grau de letramento e até mesmo nos processos de mudança linguística, como o caso de gramaticalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROCA, M. *Epigrafia medieval portuguesa (862-1422)*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. v. 1.

BLUTEAU, R. *Vocabulário portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico...* Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712–1728. 8 v. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/1>. Acesso em: 06 abr. 2024.

FLEXOR, M. H. O. *Abreviaturas: Manuscritos dos séculos XVI ao XIX*. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008.

HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola, 2003.

PIMENTA BUENO, J. *Apontamentos sobre o processo criminal brasileiro*. 4. ed. anotada por Vicente Ferrer de Barros W. Araújo. Lisboa: A. M. Teixeira, 1910.

RIBEIRO, E. C. *Serões Grammaticaes*. Salvador: Livraria Progresso Editora Aguiar & Souza Ltda, 1890.

SEIXAS, V. C. *As abreviaturas na escrita setecentista: pistas gráficas como recurso subsidiário de caracterização sociolinguística do escrevente*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33970>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário Jurídico*. 27 ed. Rio de Janeiro: Forense. 2008.

SOBRAL, M. das G. T. *Abreviaturas: uso e função nos manuscritos*. 2007. 121p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28200>. Acesso em: 20 mar. 2024.

O LÉXICO NA OBRA “VOCABULÁRIO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUÊSA”, DE TENÓRIO D’ALBUQUERQUE (1953), COM ENFOQUE HISTORIOGRÁFICO

Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento (UFCAT)
aparesilvania5@gmail.com.br

RESUMO

Os vocabulários ortográficos são instrumentos de registro e regularização da língua, preservando a autenticidade do idioma e a riqueza lexical dos falantes. Além disso, esses compêndios linguísticos oferecem informações valiosas sobre as transformações ocorridas na língua ao longo do tempo. No Brasil, a produção dos vocabulários ortográficos teve início em 1943 com a Academia Brasileira de Letras lançando o *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. Em 1953, Tenório D’Albuquerque publicou o *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, acrescentando aproximadamente 20.000 palavras ao repertório do vocabulário ortográfico anterior. Diante disso, nosso estudo visa verificar como os vocábulos presentes na obra da década de 1950 estão sendo tratados no vocabulário ortográfico da língua portuguesa de 2023–2024, versão digital disponibilizado no *site* da Academia Brasileira de Letras. A fundamentação teórica está alicerçada na Lexicologia e na Lexicografia, enquanto a metodologia adotada centra-se na Historiografia Linguística, baseada nos princípios da contextualização, imanência e adequação, de Koerner (1996). A pesquisa será realizada por meio da seleção de alguns verbetes de uso corrente da época, iniciados com as letras “C”, “M”, “R” e “S”. Os resultados indicam que ao longo de 70 anos algumas palavras caíram em desuso, enquanto outras permanecem incorporadas no idioma, fenômeno influenciado por fatores históricos, sociais e culturais que moldam a permanência de alguns vocábulos ao longo do tempo.

Palavras-chave:

Historiografia linguística. Língua portuguesa. Vocabulário ortográfico.

ABSTRACT

Orthographic vocabularies are instruments for registering and standardizing language, preserving the authenticity of the language and the lexical richness of its speakers. Additionally, these linguistic compendiums provide valuable insights into the transformations that have occurred in the language over time. In Brazil, the production of orthographic vocabularies began in 1943 with the Brazilian Academy of Letters releasing the *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (Small Orthographic Vocabulary of the Portuguese Language). In 1953, Tenório D’Albuquerque published the *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (Orthographic Vocabulary of the Portuguese Language), adding approximately 20,000 words to the repertoire of the previous orthographic vocabulary. Therefore, our study aims to verify how the words present in the works of the 1950s are being treated in the Portuguese language orthographic vocabulary of 2023–2024, a digital version available on the website of the Brazilian Academy of Letters. The theoretical foundation is grounded in Lexicology and Lexicography, while the adopted methodology focuses on Linguistic Historiography, based on the principles of contextualization, immanence, and adequacy, as outlined by Koerner (1996). The research will be conducted through the selection of some common usage entries from the time, starting with the letters C, M, R, and S. The results indicate that over 70 years, some words have fallen into disuse, while others remain incorporated into the language, a phenomenon influenced by historical, social, and cultural factors that shape the persistence of some words over time.

Keywords:

Linguistic historiography. Orthographic vocabulary Portuguese language.

1. *Considerações iniciais*

Os vocabulários ortográficos são instrumentos de registro e regularização da língua, preservando a autenticidade do idioma e a riqueza lexical dos falantes. Além disso, esses compêndios linguísticos oferecem informações importantes sobre as transformações ocorridas na língua. Ao documentar as formas corretas de escrita utilizadas em um determinado período, os vocabulários ortográficos oferecem um panorama abrangente das mudanças lexicais ao longo do tempo, as quais são influenciadas por questões políticas, culturais e sociais. O *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, doravante (VOLP), por exemplo, compila o léxico, documentando assim uma parcela significativa da cultura e da memória de uma comunidade, visto que o léxico é parte integrante da identidade dos falantes.

Diante disso, nosso estudo visa verificar como os vocábulos presentes na obra da década de 1950 estão sendo tratados no *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* de 2023–2024, versão digital disponibilizada no *site* da Academia Brasileira de Letras. A fundamentação teórica está alicerçada na Lexicologia e na Lexicografia, enquanto a metodologia adotada centra-se na Historiografia Linguística, baseada nos princípios da contextualização, imanência e adequação, de Koerner (1996). O nosso *corpus* é composto pela obra *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, de A. Tenório D’Albuquerque (1953). A pesquisa será realizada por meio da seleção de alguns verbetes de uso corrente da época, iniciados com as letras “C”, “M”, “R” e “S”.

A relevância desse estudo reside na sua capacidade de fornecer uma visão das mudanças que ocorrem na língua materna. Com o passar do tempo, novas palavras são criadas, outras adquirem novos significados, algumas são substituídas por termos semelhantes, enquanto outras caem em desuso por serem consideradas arcaicas pela geração mais recente. Dessa forma, nossa pesquisa busca demonstrar que o léxico é reflexo das transformações da sociedade, cultura e tecnologia. Essa investigação nos permite compreender, por meio de um recorte temporal, as mudanças ocorridas na língua. Concluídas as nossas considerações iniciais, a seguir apresentaremos a Historiografia linguística.

2. *Historiografia linguística*

A Historiografia Linguística, doravante (HL) é uma área de estudo dedicada a descrever, analisar e decodificar o saber linguístico em um período específico. Para tanto, a HL estabelece conexões interdisciplinares com outras disciplinas como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Antropologia. O propósito da HL é compreender como o conhecimento linguístico sobre as línguas e a linguagem foi construído em uma determinada época, abrangendo desde a sua criação até a sua propagação e veiculação na sociedade. Desse modo, para atingir seus objetivos, a HL adota três princípios elaborados por Koerner (1996). O primeiro princípio é a contextualização, que busca o “clima de opinião” da época, reconstruindo o contexto histórico em que as obras linguísticas foram elaboradas, considerando questões sociais, políticas, econômicas, educacionais, entre outras, que influenciaram a produção e circulação

do conhecimento linguístico.

O segundo é a imanência, que procura analisar os documentos linguísticos selecionados, preservando suas características e informações internas, esse princípio “(...) consiste no esforço de estabelecer um entendimento completo, tanto histórico quanto crítico (...)” (KOERNER, 1996, p. 60). O terceiro princípio é a adequação, que estabelece um confronto entre os documentos de dois períodos históricos distintos. Essa comparação permite observar as rupturas e as continuidades terminológicas da língua entre os documentos selecionados. Diante disso, iremos investigar os fatores socioculturais e políticos que influenciaram a obra em análise, isto é o *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, de A. Tenório D’Albuquerque. Além disso, analisaremos seu conteúdo, mantendo a integridade das informações, sem alterar ou inserir visões contemporâneas na obra. E, por fim, iremos confrontar as informações linguísticas do VOLP do século XX com os registros do VOLP do século XXI. Apresentamos, a seguir, o contexto histórico do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*.

3. Contexto histórico

No Brasil, a produção dos vocabulários ortográficos teve início em 1943, com a Academia Brasileira de Letras lançando o *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. Contudo, esse marco não foi o primeiro esforço nesse sentido. Anteriormente, em 1907, período em que Brasil e Portugal buscavam simplificar a ortografia, José Medeiros e Albuquerque apresentou um projeto com uma pequena reforma ortográfica aprovada pela Academia Brasileira de Letras, porém o governo brasileiro manteve a ortografia oficial vigente. Segundo D’Albuquerque (1953), a reforma de 1907 promovida pela Academia Brasileira de Letras, julgada pelo autor como simplificadora, gerou reações, pois não considerava a etimologia e acabava sendo tradicionalista em outros aspectos.

Em 1911, as diretrizes da nova ortografia foram solicitadas por José Antônio Dias Coelho. De acordo com D’Albuquerque (1953, p. 12), nenhum dos filósofos que compuseram a comissão para fixar as bases da “Ortografia Nacional” era brasileiro, e a Academia Brasileira de Letras sequer foi consultada. Em busca de uma ortografia simplificada e padronizada entre Brasil e Portugal, os dois países assinaram o primeiro acordo ortográfico, publicado no Brasil em 15 de junho de 1931. Segundo Silva (2011, p. 12), inicialmente, a nova escrita era obrigatória apenas nas “partições à administração pública, [porém] em 02 de agosto de 1933, o governo brasileiro editou novo decreto, o de nº 23.028, que tornaria dessa vez obrigatório o uso da nova escrita” em todas as instituições educacionais, desde o ensino primário até o ensino superior, “além de indispensável em documentos e requerimentos à administração pública, nas publicações de empresas e nos livros didáticos”. Entretanto, em 1934, a assembleia constituinte, contrariando o governo da época, determinou o retorno da ortografia que vigorava em 1891, estabelecendo-a como oficial (Cf. SILVA, 2011).

Com a nova constituição do Brasil e a aprovação do governo federal, em

1938, o ministro da educação Gustavo Capanema estipulou oficialmente a ortografia acadêmica. Contudo, em 1942, a Academia Brasileira de Letras negou o pedido de Capanema para a adoção do vocabulário da Academia de Ciências de Lisboa, marcando uma divergência entre as intuições dos dois países. Em 1943, a Academia Brasileira de Letras lançou seu primeiro vocabulário ortográfico intitulado *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. No mesmo ano, “foi assinado por Antônio Salazar e o embaixador brasileiro João Neves de Fontoura a Convenção Ortográfica Luso-Brasileira proposta por Capanema”, afirma Silva (2011, p. 16).

Em 1945, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Convenção Ortográfica Luso-Brasileira, foi promulgado o decreto-lei nº 8.286 e, em 8 de dezembro do mesmo ano, o acordo foi oficializado com a publicação do decreto nº 35.228. Esses documentos representavam uma direção à unificação ortográfica entre Brasil e Portugal. No intuito de organizar os vocábulos dos dois países, a responsabilidade de registrar a escrita vernácula foi da Academia Brasileira de Letras e da Academia de Ciências de Lisboa. As duas instituições tinham a função de compor uma obra que incluísse a ortografia de ambos os países, sendo que esse documento seria referência para as instituições educacionais e as repartições públicas.

Apesar da obrigatoriedade estabelecida pelo governo, esse acordo não foi implementado no Brasil. Isso se deve em parte pelo sentimento nacionalista “sob o aspecto linguístico, atingia o seu ápice, levando à Assembleia Constituinte a questão de como nomear a língua falada no Brasil, discussão que já vinha desde a independência” (SILVA, 2011, p. 20). Essa resistência à padronização do léxico entre Brasil e Portugal evidencia a importância da diversidade linguística na formação da identidade de uma nação, pois expressa as tradições e valores de uma comunidade. Diante disso, os acordos entre brasileiros e lusitanos tiveram vários embates para a fixação de uma única ortografia entre uma língua tão distinta entre esses dois países. A seguir abordaremos a Lexicologia e a Lexicografia.

4. *Lexicologia e Lexicografia*

O léxico desempenha um papel fundamental na formação da cultura de uma comunidade, servindo como um arcabouço de memórias linguísticas transmitidas de geração em geração, por meio de mitos, histórias, crenças, valores e costumes que são perpetuados, preservando a identidade de um povo. Para Biderman (2006), além da função de nomear objetos e conceitos, as palavras categorizam, organizam, interpretam e influenciam a maneira como percebemos a realidade, atuando como um filtro que molda nossa visão de mundo, nossas ações e comportamentos. A compreensão do léxico torna-se importante, pois ele está em constante transformação devido a diversos fatores.

Assim, pela sua relevância, alguns estudos linguísticos, como a Lexicologia e a Lexicografia, têm o léxico como objeto de investigação. A Lexicologia se dedica a estudar os aspectos teóricos e a Lexicografia se concentra em sua aplicação prática, registrando o léxico por meio de dicionários, glossários, bancos de dados, entre outros. A Lexicologia é definida como “o estudo científico do léxico” e sua “unida-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de padrão é a unidade lexical”, que pode ser “estudada no eixo das substituições (eixo paradigmático) e no eixo das combinações (eixo sintagmático) em seus diferentes aspectos (morfossintáticos, léxico-semânticos e semântico-sintáticos)”, conforme salienta Barros (2002, p. 51).

Na perspectiva de Andrade (1998) a Lexicologia se propõe:

[...] a estudar o universo de todas as palavras de uma língua, vistas em sua estruturação, funcionamento e mudança, cabendo-lhe, entre outras tarefas: definir conjuntos e subconjuntos lexicais; examinar as relações do léxico de uma língua com o universo natural, social e cultural; conceituar e delimitar a unidade lexical de base – a lexia. (ANDRADE, 1998, p. 189)

De acordo com Haensch e Wolf (1982), a descrição lexical aborda as estruturas e padrões presentes na totalidade do léxico de um conjunto individual ou coletivo. Quanto as regularidades formais referentes aos significantes, estamos nos referindo à morfologia léxica, quando vamos lidar com as consistências nas interações lexicais com outros elementos da comunicação linguística, nos referimos à semântica léxica. Assim, esses estudiosos defendem que a Lexicologia é abrangente, envolvendo a semântica e a morfologia. Em consonância com os teóricos, Krieger e Finatto (2004, p. 43-5) garantem que a Lexicologia é um “ramo da Linguística” dedicado ao “estudo científico do léxico em geral” que observa e descreve as “unidades lexicais de um idioma dentro do contexto dos estudos linguísticos”. Dessa forma, a Lexicologia se relaciona com a gramática e com a morfologia, “envolvendo a problemática da composição e derivação das palavras, da categorização léxico-gramatical; bem como vincula-se aos enfoques sobre a estruturação dos sintagmas; além das relações com a semântica”. A compreensão desses aspectos é fundamental para uma análise aprofundada do léxico.

Na perspectiva de Niklas-Salminen (1997), a Lexicologia surgiu a partir da Linguística com o propósito de investigar as unidades lexicais e as palavras de um idioma. Já para Matoré (1953) a Lexicologia adota inicialmente uma perspectiva sintética, centrada nos princípios e normas que governam o léxico, demonstrando um caráter abstrato e geral. Para o autor, a Lexicologia está relacionada com a Sociologia:

[...] o estudo dos fatos sociais [...]. O que distingue uma ciência da outra não é apenas o seu objeto, é a diversidade formal, o ponto de vista. O da lexicologia é particular: é partindo do estudo do vocabulário que tentaremos explicar uma sociedade. Podemos também definir a lexicologia como uma disciplina sociológica utilizando o material linguístico que são as palavras. (MATORÉ, 1953, p. 49-50)

Quanto à Lexicografia, ciência que se ocupa em descrever o léxico de uma língua, visando explicar o seu funcionamento por meio da organização, processamento e estruturação de dicionários, vocabulários e glossários, sejam de caráter geral ou especializado. Segundo Hwang (2010, p. 33), a Lexicografia é uma disciplina com longa tradição, visto que a “(...) produção de dicionários é, no entanto, muito anterior à sua consolidação enquanto ciência. Enquanto técnica de produção de dicionários (...)”.

Na concepção de Welker (2004, p. 11), a Lexicografia pode ser dividida em Lexicografia prática, percebida como a ‘ciência’, ‘técnica’, ‘prática’ ou mesmo

‘arte’ de elaborar dicionários, e a Lexicografia teórica, que abrange “o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, a crítica de dicionários, a pesquisa da história da Lexicografia, a pesquisa do uso de dicionários (...) e ainda a tipologia”. Na visão de Fernández (2003, p. 34), a Lexicografia é “a técnica de fazer dicionários”, enquanto para Porto Dapena (2002, p. 24) é uma “(...) disciplina que se ocupa de todas as questões relativas aos dicionários, tanto no que diz respeito a seu conteúdo científico (estudo do léxico), quanto à sua elaboração material e às técnicas adotadas em sua realização”.

Haensch e Wolf (1982, p. 93) complementam dizendo que a Lexicografia está concentrada na “descrição de monemas e não-monemas individuais”, nos discursos e sistemas individuais e coletivos. Sua função principal consiste em elaborar dicionários, composto por um conjunto de vocábulos com diversas informações. Esse inventário da língua de uma comunidade é formado por uma macroestrutura, conjunto de entradas de um dicionário, geralmente em ordem alfabética. Nessa perspectiva, Porto Dapena (2002, p. 24) afirma que a Lexicografia é uma “(...) disciplina que se ocupa de todas as questões relativas aos dicionários, tanto no que diz respeito a seu conteúdo científico (estudo do léxico), quanto à sua elaboração material e as técnicas adotadas em sua realização”.

Conforme explica Biderman (1998), o dicionário não se limita a uma simples lista de vocábulos, mas faz parte da cultura de uma comunidade. Os dicionários devem registrar as normas linguísticas e lexicais em vigor, por meio de um conjunto de informações como, definição dos verbetes, classe gramatical, exemplos, pronúncia, ortografia, entre outros. Para Haensch e Wolf (1982), existem quatro critérios que determinam a seleção das entradas de um dicionário, sendo três desses critérios externos: a finalidade, o grupo de usuários e a sua extensão. Outro critério é referente à metodologia de seleção das unidades léxicas, de acordo com os princípios linguísticos. Segundo os autores, um dicionário especializado precisa incluir terminologia técnica e excluir os vocábulos comuns.

Barros (2002) salienta que os dicionários podem servir a propósitos distintos, com funções e finalidades específicas, podendo ser classificados como monolíngues, bilíngues e multilíngues com características e público diferentes. Além disso, os dicionários registram “(...) desde um tipo de unidade lexical ou fraseológica, como, por exemplo, os dicionários de expressões idiomáticas, de provérbios, de ditados, de gírias, de sinônimos, de antônimos etc” (BARROS, 2002, p. 55-56). Os dicionários privilegiam, preservam e disseminam a língua, sendo utilizados para o ensino, a transmissão da tradição, a decodificação de termos científicos ou especializados (técnicos) (CORREIA, 2009). Além disso, para a autora “(...) usamos os dicionários sempre que necessitamos de expressar-nos com maior propriedade e rigor, sobretudo através da escrita, simplesmente para esclarecer dúvidas concernentes ao uso da língua, ou por mera curiosidade” (CORREIA, 2009, p. 15). Existem diversos tipos de dicionários, como os etimológicos, enciclopédicos, escolares, entre outros.

Assim, a Lexicologia e a Lexicografia são áreas que estão ligadas, visto que compartilham o léxico como foco de seus estudos. Enquanto a Lexicologia investiga as propriedades e estruturas do vocabulário de um idioma, incluindo o seu significa-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

do e uso, a Lexicografia se dedica a descrever e organizar sistematicamente o léxico, principalmente por meio de dicionários. Com a fundamentação teórica concluída, apresentamos o *corpus* da nossa análise.

5. *Análise do corpus*

A língua está em constante transformação devido a empréstimos de outras línguas, neologismos, assimilações, analogias, importações, exportações e trocas. Assim, um dos meios utilizados para registrar o seu uso, termos técnicos e científicos, entre outras informações é pelo vocabulário ortográfico, que segue as diretrizes de acordos ortográficos da Língua Portuguesa. Os vocabulários ortográficos registram termos que são considerados canônicos, palavras estrangeiras incorporadas na língua materna e grafias modificadas estipuladas por acordos ortográficos.

Nas suas explanações sobre o léxico, D’Albuquerque (1953) garante que, pela própria natureza, este não pode ser fixo, pois devido a novas ideias, inventos e ciências, demandam a adoção de novos vocábulos. Além disso, existem regionalismos, gírias e expressões coloquiais que constantemente inovam o léxico de uma sociedade. Entretanto, assim como as ideias e descobertas se tornam ultrapassadas, as palavras também podem ficar obsoletas.

As mudanças que ocorrem na língua demonstram a sua dinamicidade, por esse motivo os dicionários são incapazes de documentar todos os vocábulos de uma língua. Enquanto um dicionário é publicado, novas palavras surgem, outras têm seus sentidos ou significados modificados e outras deixam de ser usadas, criando lacunas no registro lexicográfico. No *Pequeno Vocabulário da Língua Portuguesa*, elaborado pela Academia Brasileira de Letras, por exemplo, D’Albuquerque (1953, p. 25) salienta que os estudiosos responsáveis pela elaboração da obra optaram por não incluir vários vocábulos de uso corrente comuns que já eram usados antes da composição da obra. O autor menciona que “cerca de 100 vocábulos, iniciados somente [*sic*] pela letra M, todos de emprego corrente, não constantes do *Pequeno Vocabulário*, publicação oficial”, além da ausência de muitos termos técnicos.

Ademais, o autor evidencia que na mesma obra, não constam certos vocábulos do escritor baiano Rui Barbosa, considerado por D’Albuquerque (1953, p. 26) como “o mais opulento dos escritores. Insuperável é a sua riqueza léxica. Pôsto [*sic*] haja conseguido renome internacional e consenso unânime dos brasileiros”. Rui Barbosa é mencionado como um escritor e jurista notável. Sua linguagem é rica e serve de modelo para os que desejam aperfeiçoar seu estilo, visto que sua vasta obra inclui diversas palavras que ainda não foram inseridas nos dicionários (Cf. D’ALBUQUERQUE, 1953). Segundo o autor, em sua obra denominada *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, foram incluídas mais de 20.000 palavras, inclusive mais de 3.000 foram de Rui Barbosa.

Ressaltamos que optamos por não listar todas as palavras iniciadas com as letras “C”, “M”, “R” e “S” devido à sua extensão. Preferimos apresentar apenas algumas para exemplificação, porém salientamos que todas as palavras que constam na

obra *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, iniciadas pelas letras mencionadas, foram verificadas no VOLP (2024). Diante disso, apresentamos algumas palavras iniciadas com as letras “C”, “M”, “R” e “S” que compõem a obra de D’Albuquerque (1953, p. 25-9):

Palavras iniciadas pela letra “C”: cachimbear, cachoeirano, cambalachar, cambialização, campeante, canibalização, canibalizar, capernaíta, capitisdiminuição, cardioesclerose, carlyleano, carnavalização, cassandrear, caturrante, caucionável, caudilhagem, caudilhesco, cercável, cerceação, chilra, chispeante, chove-petas, cis-leitaniano, claustração, clericalizar, cloacagem, constitucionismo, consubstanciável, contagiador, contemplável, conterraneidade, contra-apelação, contrabalanço, contra-concílio, contracordilheira, contradistinção, contra-estudo, contraprinípio, contrasteamento, corcundismo, correlatividade, corresponsabilidade, corresponsável, corresponsabilizar, co-réu, corrilhesco, cotegipista, criativo, criável, cromáfago, cromwellina, curialidade, curialismo, czaréia.

Palavras iniciadas pela letra “M”: macrobiótico, macrencefalia, macroscomologia, macrogamia, macrognato, madurável, malhação, malaxia, maliciador, maliciável, malsinador, macrestesia, macropúgido, manejador, manifestável, manipulável, manufaturista, manufaturável, manuseador, manuseável, maratonista, marcialização, marcializável, margeador, margeação, marroteiro, marreteiro, mascukinizador, mastigável, mata-bicho, matematização, matriculável, matriculador, maturatedo, materializável, mecanizável, mecanissismo, medalharia, medievalismo, medievalista, melancolismo, melhorável, melandermia, melosidade, mencionável, menoscabante, menoscabável, mensalista, mercadejamento, mercantilização, mercantilizador, mercantilizável, merecível, meretrizar, metamorfoseador, metalizável, mesocrático, mesologista, magnetofonia, malacanto, malacobdela, malacóptero, malacotomia, malotarso, mascalatira, masele, mascaladenite, mascalefidrose, mastadenoma, mastalgia, mastauxa, mastelcose, mastigamiba, mastocéfalo, mastodimia, mastopexia, mastoplastia, mastoplose, mastoteca, mastotomia, mastozoo, masteoteoria, mazopatia, mecismo, meconismo, meconologia, meconologista, meconopse, metapirético, metapolítica, meteorognomia, metergra, metiomania, metogastrose, metopantrite, metopatrantralgia, metopodímia, metranemia, metratesia, metrauxa, metretasia, metretopia, metrelcose, metremia, minorização, mimetização, mimetizador, minorização, minorizador, minorizável, miraculosidade, miscenação, minorizador, minorizável, miserabilidade, mobilizador, modelável, modernizador, modernizável, modificável, molhadouro, molhador, molhável, molóide, moloidismo, monoculturismo, monoculturista, monologador, monopolizável, morigerável, mosqueamento, motizador, mourejamento, multifronte, multilateral, multilaterabilidade, modificante, minhocaria, motizador, multifronte, multilaterabilidade.

Palavras iniciadas pela letra “R”: rabuleado, rabusco, radical, rapadurizado, rastaqueresco, rastaqueroso, ratadeiro, ratificador, ratificante, ratificativo, ratificatório, razoabilidade, reabraçar, reaceitar, reafundir, relevantar, realizabilidade, reanexar, rearreponder, rearticuladas, reascensão, reaspirar, reassenhorear, reasseverar, reassumível, reatender, reatentar, reaumentar, reaveriguação, reavigorar, rebateador, recandidatar, recativar, recém-adaptado, recém-adquirido, recém-colonizado, recém-conquistado, recém-criada, recém-eleito, recém-estabelecido, recém-examinado,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

recém-formado, recém-libertado, recém-liberto, recém-publicada, recém-ouvido, recerto, rechonchudeta, recristianizado, recírcido, recognocivo, recolonizador, reconlizável, reecoar, reconversão, reconverter, recoroar, recorribilidade, recrucificar, recunhado, recunha, redemonstrar, redentorismo, redesatar, reelegibilidade, reelevar, restolhador, restringenda, ressurdir, ressurgidor, retaliativo, regrunhir, reabilitando, reemetificado, reumanação, reimersão, reintegrante, reinvincabilidade, reivindicanda, retininte, retranscrever, retrinçar, retrodatar, retrooperar, reunificar, revalorizável, riscável, robespierrismo, rodopiante, roquejante, rosista, roteador, roteamento, russianizar.

Palavras iniciadas pela letra “S”: sabichonaria, sacrocervical, salariar, salmônica, sanificador, santamarense, são-simonismo, sataná, sauriano, savygniana, segredismo, semi-absoluto, semi-africano, semi-alienado, semi-analfabeto, semi-animal, semi-apavorado, semibrasileiro, semibusto, semi-burlesco, semicatólico, semicesáreo, semicolonial, semiconto, semicrítico, semideserto, semididático, semidiplomático, semi-divinização, semidivinizar, semidoodo, semi-embrionário, semi-estado, semi-espiritual, semi-européia, semifilósofo, semi-humano, semi-indiferente, semijacobinismo, semilegal, semimouca, semi-oracular, semipedagógico, semipensionista, semipoético, semipolítico, semiprotestante, semi-real, semi-reflexivo, semi-régio, semi-religioso, semi-reserva, semi-revelação, subestação, sub-estimação, sublimativo, submandatário, submersiva, subnomenclatura, subnota, subparágrafo, sub-ramificação, sub-ramificar, subsequente, subservido, subsorteio, subtaxa, sugessor, sultanismo, superagitado, superagudo, superárbitro, superestado, superexagerado, superexcitado, superfederal, superorgânico, suplantamento, suplicitivo, supaindicada, suportabilidade, supranomeada, surdimudez, surrável, suscitável, suspensibilidade, suspensível, suspiradouro, sustentabilidade.

D’Albuquerque (1953) explica que é impossível compilar todos os vocábulos do léxico devido à oscilação e à sua mobilidade; por esse motivo, existem milhares de vocábulos sem terem sido dicionarizados. O léxico do Brasil é constituído pela língua portuguesa, base estrutural do idioma, entrelaçada pela língua indígena que contribuiu com palavras que denominam topônimos, fauna e flora. Quanto às línguas africanas, Petter (2008, p. 79) assevera que “a maior parte dos empréstimos de línguas africanas refere-se a domínios semânticos específicos: o meio natural, a flora e a fauna africanas, a culinária, a religião, a música”. O português brasileiro é resultado da miscigenação dessas línguas, responsáveis por moldar nossa identidade linguística. À medida que a sociedade avança, os conceitos evoluem para acompanhar essas mudanças e o léxico, por sua vez, reflete e acompanha essas transformações nos diferentes estágios da sociedade. Após a análise da obra do século XX, apresentamos a adequação.

5.1. Adequação

A adequação consiste no confronto entre a obra do século XX e o vocabulário ortográfico virtual do século XXI. Diante disso, averiguamos no VOLP disponível no *site* da Academia Brasileira de Letras se os vocábulos da obra de D’Albuquerque (1953) estão registrados no VOLP atual. A versão 2023-2024 possui mais de 382

mil entradas, sendo constantemente atualizada por uma equipe de Lexicólogos e Lexicógrafos da Academia Brasileira de Letras. A 6ª edição disponibiliza uma nota editorial explicando as atualizações realizadas por esses profissionais, que coletam novas palavras em “textos literários, científicos, jornalísticos” ou sugeridos pelo público que usa o VOLP. Diante do aumento significativo de palavras no vocabulário cotidiano e da necessidade de correção de falhas tipográficas e inclusão de informações adicionais, a equipe da Comissão de Lexicologia e Lexicografia da Academia Brasileira de Letras decidiu atualizar a 6ª edição do VOLP.

A nova edição apresenta um universo lexical expandido e atualizado, reflexo das transformações linguísticas e das alterações na sociedade. Os acréscimos incluem termos relacionados ao avanço científico e da tecnologia, vocábulos que surgiram durante o período da pandemia do novo Coronavírus, “registros mais abrangentes de nomes de povos indígenas, língua e família linguística”, estrangeirismos, além de termos técnicos dos diferentes campos do saber e novos vocábulos de uso comum, “muito divulgados na mídia impressa e em textos acadêmicos” (https://www.academia.org.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/nota_editorial_da_6.a_edicao_ok.pdf).

Ao compararmos as edições de 1953 e 2024 do VOLP, identificamos algumas palavras que caíram em desuso ao longo do tempo. No Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (1953), foram listadas 99 palavras iniciadas com a letra “C”. Dessas, 33 não estão presentes no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (2024). Entre essas palavras estão: campeante, canabalar, capernaíta, capitisdiminuição, carlyleano, caldilhagem caldilhesco, cisleitiano, coaparecimento, co-árbitro, co-associação, co-associar, co-educar, co-extensivo, co-indiciado, co-integrante, compromissibilidade, condottiere, confissional, conflagratório, consagratório, contraconcílio, contra-estudo, contraprinípio, contrasteamento, corcundismo, co-réu, corrilhesco, cotegipista, cromáfago, cromwellina, curialidade, czaréia.

Em seguida, confrontamos as palavras iniciadas pela letra “M”, no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (1953) constam 122 palavras, enquanto no *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (2024), identificamos a exclusão de 57 dessas palavras, a saber: macroscomologia, macrestesia, macropúgido, magnetofonia, malacotomia, malotarso, marcialiável, malaxia, malandermia, mascalatira, maseze, mastigamiba, mastoplose, mastozoo, masteoteoria, meconologista, megalgia, melanognato, melanóideo, melícatro, melierácido, melifamita, meningofílico, menofasia, menoplasmia, menossepse, meromicórdio, mesolenes, mesomela, mesóquilo, mesonemo, mesopirro, mesopneumo, mesonexia, mesóquilo, mesora, mesoretina, mesorroptro, mesostânio, mesoteca, mesótomo, mesoxanto, metalestesia, meteorognomia, metalestesia, metergra, metopodimia, metratesia, metrauxa, metretasia, metretopia, minorização, minorizador, minorizável, motizador, multifrente, multilaterabilidade.

Dando seguimento, nas palavras iniciadas pela letra “R” verificamos 156 palavras na edição de 1953, no entanto, ao compararmos com a edição de 2024, constatamos que 26 dessas palavras não estão listadas. Entre as palavras excluídas encontramos: rastaqueroso, rastadeiro, rastificativo, rastificatório, reafundir, relevantar,

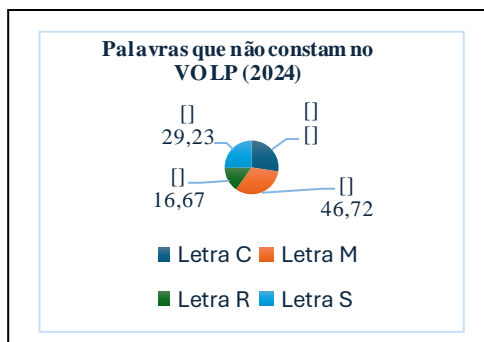
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

reaspirar, reasseverar, reassumível, reatender, reaveriguação, rechonchudeta, recírzi-do, recognocivo, redesatar, reformido, relachação, remuneratriz, republicanizante, republiceira, ressurdir, reermetificado, reivindicanda, retrinçar, retrooperar, riscável.

E, por fim, ao examinarmos o VOLP das edições de 1953 e 2024, notamos que das 147 palavras iniciadas pela letra “S” na edição do século XX, 44 delas não foram encontradas no VOLP do século XXI. As palavras eliminadas da edição atual são: sabichonaria, salmonácea, são-simonismo, sauriano, savygniana, semi-africano, semi-alienado, semi-animal, semi-apavorado, semidoodo, semi-embrionário, semi-européia, semifilósofo, semi-indiferente, semi-mouca, semi-oracular, semipensionista, semi-real, semi-reflexivo, semi-régio, semi-religioso, semi-reserva, semi-revelação, semi-cientista, semi-servidão, semi-shakspeareano, semi-soberana, semi-soberania, semitemporal, setenciosidade, senzalaria, sobrecasca, sobreexcesso, sobremarina, sobreministro, sobrepujador, sôbre-seguido, sôbre-severidade, sôbre-soberania, sôbre-solo, socianiamismo, sócio-geográfico, sotaministro, sotapresidente, sota-secretário, sovadoiro, spencerino, estúbio-constitucional, subclassificador, subclassificar, sub-estimação, submersiva, sub-ramificação, sub-ramificar, subsequinte, subservido, subtaxa, superfederal, suplicitivo, supaindicada, supranomeada, suspensibilidade, suspensível.

Concordamos com D’Albuquerque (1953) ao evidenciar a impossibilidade para os lexicógrafos de catalogar todas as palavras de uma língua, dada a sua dinâmica e variabilidade no uso do léxico. Isso ocorre porque os falantes têm a capacidade de criar novas palavras e atribuir novos significados às já existentes. Abbade (2012, p. 145) evidencia que em cada período, as palavras passam por transformações, adaptações e surgimentos, “ajustando sua fonética de acordo com a fala de determinadas comunidades, diversificando o seu significado de acordo com a época vigente, sendo proibida e/ou permitida de acordo com a sociedade em que esteja inserida. Diante disso, apresentamos no Gráfico 1 a porcentagem de palavras que não constam no VOLP (2024).

Gráfico 1: Palavras que não constam no VOLP (2024).



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos observar no Gráfico 1, todas as letras apresentaram palavras que não constam no VOLP atual. Isso demonstra a capacidade de transformação do léxico, que possibilita o surgimento, a expansão, a concentração, a interseção e o desaparecimento de formas linguísticas em épocas diferentes. Essas mudanças são evidenciadas quando comparamos o léxico usado em períodos distintos da história, proporcionando uma visão nítida das alterações ocorridas na língua em períodos históricos distintos.

6. Considerações finais

Nossos resultados indicam que ao longo de 70 anos algumas palavras caíram em desuso, enquanto outras permanecem incorporadas no idioma, fenômeno influenciado por fatores históricos, sociais e culturais que moldam a permanência de alguns vocábulos ao longo do tempo. A investigação da produção linguística do século XX revelou as continuidades e rupturas no uso da língua ao confrontarmos com o léxico atual. A língua, por estar em constante transformação, assim como a sociedade, permite várias mudanças e adaptações conforme as demandas de cada época da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBADE, Celina Márcia de Souza. Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais. In: ISQUERDO, A.N; SEABRA, M.C.T.C. de (Orgs). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 145-61
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Nota editorial da 6ª edição*. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/vocabulario-ortografico>. Acesso em: 04 jan. 2024.
- _____. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa: busca no vocabulário*. 6. ed. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 04 fev. 2024.
- ANDRADE, Maria Margarida. Lexicologia, terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais. In: OLIVEIRA, A.M.P.P.; ISQUERDO, A.N. (Orgs). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 1998. p. 189-98
- BARROS, Lúdia Almeida. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: Edusp, 2002.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Lexikon. 2006.
- _____. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A.M.P.P de; ISQUIERDO, A.N. (Orgs). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 1998. p. 129-42
- CORREIA, Margarita. *Os dicionários portugueses*. Lisboa: Caminho, 2009.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

D'ALBUQUERQUE, Arci Tenório. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Aurora Ltda, 1953.

FERNANDÉZ, Dolores Azorín. La Lexicografía como disciplina lingüística. In: GUERRA, A.M.M. (Coord.). *Lexicografía española*. Espanha: Ariel Linguística, 2003. p. 33-52.

HAENSCH, Günther; WOLF, Lothar. Los diccionarios y la labor lexicográfica. In: ____ et al. *La lexicografía: De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982. p. 11-16

HWANG, Álvaro David. Lexicografia: dos primórdios à nova lexicografia. *Lingua-gens em interação III: estudos do léxico*. Maringá: Clichetec, 2010. p. 33-44

KOERNER, Ernst Frideryk Konrad. Questões que persistem em historiografia lingüística. *Revista ANPOLL*, n. 2, p. 45-70, 1996. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/240>. Acesso em: 20 de fev. 2024.

KRIEGER, Maria da Graça. Entrevista. (2016). In: ____; ADELSTEIN, A. Estudos do léxico em diferentes perspectivas. *Calidoscópico*, v. 14, n. 3, p. 557-60, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.19>. Acesso em: 01 de mar. 2024.

____; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

MATORÉ, Georges. *La méthode en lexicologie: domaine français*. Paris: Didier, 1953.

NIKLAS-SALMINEN, Aino. *La lexicologie*. Paris: Armand Colin, 1997.

PETER, Margarida Taddoni. O léxico compartilhado pelo português angolano, brasileiro e moçambicano. *Veredas*, v. 9, p. 61-81, 2008. Porto Alegre. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/15>. Acesso em: 24 mar. 2024.

PORTO DAPENA, José-Álvaro. *Manual de técnica lexicográfica*. Madri: Arco/libros, 2002.

SILVA, Diego Barbosa da. Ortografia unificada: arena de disputas entre Portugal e Brasil. *Palimpsesto*, v. 10, n. 13, p.1-35, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/35354>. Acesso em: 24 fev. 2024.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004.

O MISTÉRIO NO CONTO “AS JOIAS”, DE GUY DE MAUPASSANT

Darlan Machado Dorneles (UFAC)
darlan.ufac@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho, objetiva-se analisar, pautando-se nos elementos tracionais da narrativa, o conto “As Joias”, de Guy de Maupassant, tecendo algumas considerações sobre o mistério que o torna eminentemente literário por possibilitar diversas interpretações, ultrapassar o tempo e, principalmente, abordar um tema universal, a saber: a traição. O narrador é heterodiegético, as personagens, com exceção do senhor Lantin, não são identificadas pelo nome. O espaço é Paris, a casa do subchefe de seção, a casa do senhor Lantin, o teatro, a primeira joalheria e a segunda, o Voisin e o Bosque. O tempo é o ano de 1876, a história acontece de noite e de dia e o enredo é sequencial. Logo, o mistério das joias autênticas e valiosas não é esclarecido, característica fantástica de alguns escritores, fazendo com que o leitor tenha diversas interpretações, inclusive, a mais lógica que houve traição e/ou eram presentes de algum admirador da dama francesa.

Palavras-chave:

Conto. Literatura. Mistério.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser la nouvelle « Les Bijoux » de Guy de Maupassant, à partir des éléments traîtres du récit, et de s'interroger sur le mystère qui la rend éminemment littéraire parce qu'elle permet différentes interprétations, transcende le temps et, surtout, aborde un thème universel: la trahison. Le narrateur est hétérodiégétique et les personnages, à l'exception de M. Lantin, ne sont pas identifiés par leur nom. Le décor est Paris, la maison du sous-chef de section, la maison de M. Lantin, le théâtre, la première bijouterie et la seconde, le Voisin et le Bois. Nous sommes en 1876, l'histoire se déroule de jour comme de nuit et l'intrigue est séquentielle. Par conséquent, le mystère des bijoux authentiques et précieux n'est pas éclairci, une caractéristique fantastique de certains écrivains, ce qui amène le lecteur à avoir plusieurs interprétations, dont la plus logique est qu'il y a eu trahison et/ou qu'il s'agit de cadeaux de la part d'un admirateur de la dame française.

Mots clés:

Littérature. Mystère. Nouvelle.

1. Introdução

A literatura é a arte da palavra, é o que toca o mais profundo da espécie humana, bem como é fantástica por possibilitar várias interpretações, ultrapassar o tempo e abordar temas universais. Escrever um texto literário é mergulhar no mais profundo da linguagem e do ser humano, descrever o que poderia vir a ser realidade e expressar por meio de palavras os sentimentos mais complexos. Não é realidade, mas poderia vir a ser realidade, o texto literário traz à tona temas universais. A traição, por exemplo, é um tema universal, sempre existiu e sempre existirá e é abordada de diferentes formas pelos escritores por se tratar de um tema polêmico e que gera sofrimentos, decepções e julgamentos na vida social.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Neste estudo, objetiva-se analisar, pautando-se nos elementos tradicionais da narrativa, o conto “As Joias”, de Guy de Maupassant, tecendo algumas considerações sobre o mistério que o torna eminentemente literário por possibilitar diversas interpretações, ultrapassar o tempo e, principalmente, abordar um tema universal, a saber: a traição. Além disso, objetiva-se, especificamente, descrever a história, o tipo de narrador, os personagens, o espaço, o tempo e o enredo da trama.

O problema a ser respondido, com o desenvolvimento do presente estudo, é o seguinte: Qual é o mistério do conto “As Joias”, de Guy de Maupassant? Justifica-se a escolha de análise literária desse conto francês devido ao mistério que o envolve, as joias são autênticas, no final o senhor Lantin descobre, porém, não é relevado a origem de tal fortuna em joias. Isso gera discussão e reflexão nos leitores, a narrativa possui um grande mistério, o narrador, apesar de expor algumas pistas, não revela o mistério. E, com isso, cabe aos leitores desvendarem-no, isto é, levantar suas próprias hipóteses.

Após a breve introdução, na segunda seção, apresenta-se um pouco da biografia do autor e descreve-se a história da narrativa. Na terceira seção, “Resultados e Discussão: breve análise literária”, analisa-se com base nos elementos da teoria literária, o tipo de narrador, as personagens, o espaço, o tempo e o enredo. Feito isso, na quarta seção, “Considerações Finais”, responde-se o problema do presente estudo “Qual é o mistério do conto “As Joias”, de Guy de Maupassant?”. Em seguida e, para finalizar o estudo, elenca-se as referências bibliográficas consultadas e utilizadas.

2. Autor e Obra

2.1. Henry René Albert Guy de Maupassant

Imagem 1: Henry René Guy de Maupassant.



Fonte: Disponível em: <https://editorialandmark.com.br/v2.0/2016/02/20/guy-de-maupassant-1850-1893/>. Acesso em: 03/03/2024.

Henry René Albert Guy de Maupassant foi escritor, poeta e um dos maiores contistas de todos os tempos. Nasceu em 5 de agosto de 1850, no norte da França e faleceu em 6 de julho de 1893 em Paris. Teve uma infância e juventude tranquila, no campo, com sua mãe que foi abandonada pelo marido e era depressiva. Dirigiu-se, em 1870, para Paris, onde se tornou contista e teve contato com renomados escritores realistas e naturalistas, a saber: Zola, Flaubert e o russo Turguêniev. Produziu, entre 1875 e 1885, grande parte de seus romances e contos. Ele “passou da poesia à

prosa, do drama histórico à comédia de costumes, da crônica ao conto, da novela ao romance” (NEVES, 2012, p.24). Começou como poeta naturalista, finalizou sua carreira como “mestre do conto universal” e os “críticos e escritores, na primeira metade do século XX, no Brasil, elegeram Guy de Maupassant como um dos maiores, senão o maior contista de todos os tempos (NEVES, 2012, p.11). Logo, os textos desse autor se afastam de escolas e preceitos fechados e, indiscutivelmente, ocupa um lugar privilegiado na literatura universal, precisamente, na francesa.

2.2. O Conto “As Joias”, de Guy de Maupassant

Imagem 2: Senhora Lantin e Senhor Lantin.



Fonte: MAUPASSANT, Guy de. *Contos Escritos de Guy de Maupassant*. Tradução: Pedro Tamen. 1. ed. Alfragide-Pt: Dom Quixote, 2011.

O conto “As Joias”, de Guy de Maupassant narra a história de um homem, senhor Lantin, que se casa com uma moça humilde, graciosa e delicada. Ele a conheceu numa festa na casa do seu subchefe de seção do Ministério do Interior. Segundo o narrador do texto, tratava-se de uma moça pobre, honrada e que “havia em sua beleza modesta a graça de um pudor angélico, e o imperceptível sorriso que lhe pairava sempre nos lábios parecia um reflexo do seu coração” (MAUPASSANT, 2011, p. 211). Ele, diante disso e feliz na escolha, a pediu em casamento e casou-se com ela. Conforme o narrador:

Ela dirigia-lhe a casa com uma economia tão hábil que o casal parecia viver no luxo. Não havia atenções, delicadezas, mimalhices que ela não tivesse com o marido; e tão grande era a sedução de sua pessoa que, seis anos depois de se haverem encontrado, ele a amava ainda mais do que nos primeiros dias. (MAUPASSANT, 2011, p. 211)

Era um casal de classe média, ele vivia um casamento feliz com sua esposa e os únicos vícios dela era o teatro e o apego por joias falsas. De tal modo, na constância do casamento, o senhor Lantin nunca tinha nada para reclamar da esposa sobre a gestão do lar e da vida íntima do casal. Por outro lado, após o falecimento da esposa por uma congestão pulmonar, o senhor Lantin não conseguia administrar o lar e as dívidas. Ele, de acordo com o narrador, “esteve ao ponto de ir com ela para o túmulo” (MAUPASSANT, 2011, p.214), pois “chorava de manhã à noite, com a alma dilacerada por um sofrimento intolerável, perseguido pela lembrança, pelo sorriso, pela voz, todo o encanto da morta” (MAUPASSANT, 2011, p. 214).

Para sua surpresa, ao contrair algumas dívidas, se ver sem nenhum solto e decidir vender apenas uma bijuteria da falecida esposa, que em seu íntimo guardava rancor por serem falsas e estragar as lembranças do seu grande amor, precisamente,

um colar de pérolas benfeito, descobre que é autêntico e valioso, ou seja, está com uma fortuna de joias em casa. É nesse ponto do conto que se depara com o grande mistério, ou seja, o senhor Lantin suspeita da fidelidade da falecida esposa. De imediato ao ir à primeira joalheria achando que o colar era falso, permanece boquiaberta diante da descoberta, retoma o colar e parte com a “confusa necessidade de se achar sozinho e de refletir” (MAUPASSANT, 2011, p. 215).

Ao ir à segunda joalheria, descobre que foi comprado lá, o valor é superior ao avaliado na primeira e fica paralisado de tanto espanto. Com isso, ele vivencia a angústia de não saber como a esposa falecida conseguiu joias autênticas e valiosas, questiona que ela não poderia ter comprado e, se não poderia ter comprado, poderia ser um presente. Em caso afirmativo: Quem será que a presenteou? No desfecho da narrativa, desiste de buscar a verdade dos fatos e usufrui dos bens herdados da falecida esposa.

Sobre isso, Neves (2012, p. 246), em uma perspectiva crítica, afirma que ocorre “a passagem da vergonha à felicidade final desse sujeito é tamanha que, ao relatar a ‘soma herdada’, aumenta por duas vezes o montante”. Logo, com a descoberta inesperada, mas vivenciando o grande mistério das joias da esposa falecida, o senhor Lantin estava rico, abandona o emprego no Ministério do Interior e com condições financeiras favoráveis, casa-se pela segunda vez com uma moça que, segundo o narrador, é honesta, irascível, porém, não o faz feliz como fez a primeira esposa.

3. Resultados e Discussão: breve análise literária

O conto é uma narrativa geralmente curta com narrador, personagens, espaço, tempo e enredo. A narrativa “As Joias”, de Guy de Maupassant, nosso objeto de análise neste estudo, está na obra “Contos Escolhidos de Guy de Maupassant” (2011, p.105) e foi escrito por volta de 1850 com palavras rebuscadas próprias do século XIX (Cf. BOECHAT, KASTRUP, 2009). O narrador é heterodiegético (GENETTE, 1995), ou seja, é observador, pois “retrata as suas experiências como protagonista principal da história que está narrando” (REALES, CONFORTIN, 2008, p.81) e não revela a real origem das joias, naturalizando um caso estranho de herança.

As personagens, seres que vivenciam os fatos narrados (Cf. REALES, CONFORTIN, 2008), são: a moça que se tornou a senhora Lantin; sua mãe apenas mencionada no início da narrativa; o senhor Lantin; o subchefe do Ministério do Interior; as amigas da senhora Lantin; o comerciante da primeira joalheria; o comerciante da segunda joalheria que vendeu grande parte das joias, não revelou o mistério e as readquiriu no final; os caixeiros da segunda joalheria que sabiam do mistério; os colegas de trabalho de Lantin; as mulheres do teatro; e a segunda esposa. Interessante observar que, com exceção do senhor Lantin, as personagens não são identificadas por nome no conto, o que o torna ainda mais misterioso, pois não se sabe a identidade real desses seres criados a partir da escrita literária.

O espaço, lugar onde ocorre a ação (Cf. REALES, CONFORTIN, 2008), é Paris, mais precisamente a casa do subchefe de seção do Ministério do Interior, a casa do senhor Lantin, o teatro, a primeira joalheria e a segunda, o Voisin e o Bosque. O tempo, “questão tão complexa como o próprio sentido de existência humana em sua mais vasta significação filosófica” (REALES, CONFORTIN, 2008, p. 41), é o ano de 1876 e a história acontece de noite e de dia. O enredo, “modo como uma história pode ser desenvolvida nos termos da sequência, linear ou não, das ações dos personagens entre si” (REALES, CONFORTIN, 2008, p.34), é sequencial e/ou linear, misterioso e encantador por envolver os leitores na trama.

O conto “deixa em aberto questões levantadas e mantém uma atmosfera de dúvidas e problematizações” (BOECHAT; KASTRUP, 2009, p.33), ou seja, o estranhamento em relação ao mistério não revelado, provavelmente, faz com que haja o entendimento de que a história não foi bem narrada. Por outro lado, a trama “foi assim constituída de maneira intencional, e que a grandeza do autor se expressava justamente em sua capacidade de transmitir ao leitor o mal-estar do personagem, em sua dúvida atormentadora de ter sido traído” (BOECHAT; KASTRUP, 2009, p. 33). Logo, não é apenas o entendimento de que a história não foi bem contada que inquieta os leitores no final, mas diversas são as hipóteses, a saber de algumas: 1ª) A senhora Lantin traiu o esposo; 2ª) Ganhou de algum admirador as joias; 3ª) Apesar de no início do conto ser relevado que não possuía com sua mãe condições financeiras favoráveis, comprou com suas economias essa grande fortuna em joias.

4. Considerações finais

Neste estudo, com base nos elementos tradicionais da narrativa, analisou-se o conto “As Joias”, de Guy de Maupassant, descrevendo a biografia do autor, a história e analisando o tipo de narrador, personagens, o espaço, o tempo e o enredo da trama. Respondendo ao questionamento inicial “Qual é o mistério do conto “As Joias”, de Guy de Maupassant?”, provavelmente, a senhora Lantin traiu o esposo; ganhou de algum admirador as joias; e apesar de no início do conto ser relevado que não possuía com sua mãe condições financeiras favoráveis, comprou com suas economias essa grande fortuna em joia.

Logo, o mistério das joias autênticas e valiosas não é esclarecido pelo narrador no decorrer do conto, característica fantástica de alguns escritores, fazendo com que os leitores depreendam diversas interpretações, inclusive, a mais lógica que houve traição e/ou eram presentes de algum admirador da dama francesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOECHAT, Mhyrna; KASTRUP, Virgínia. Experiência com a Literatura numa Instituição Prisional. *Psicologia em Revista*, v. 15, n. 3, Belo Horizonte-MG, 2009.
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como Analisar Narrativas*. São Paulo-SP: Ática, 2002.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

GENETTE, Gérard. *O Discurso da Narrativa*. Tradução: Fernando Cabral Martins. 3. ed. Lisboa: Veja, 1995.

MAUPASSANT, Guy de. *Contos Escolhidos de Guy de Maupassant*. Trad. de Pedro Tamen. 1. ed. Alfragide-Pt: Dom Quixote, 2011.

NEVES, Angela. *Contistas à Maupassant: a recepção criativa de Guy de Maupassant no Brasil*. Tese (Doutorado em Letras) – USP, São Paulo-SP, 2012.

REALES, Liliana; CONFORTIN, Rogério de Souza. *Introdução aos Estudos da Narrativa*. Florianópolis-SC, LLE/CCE/UFSC, 2008.

O PROCESSO DA *BILDUNG* AO RÉS DO CHÃO

Karen Miranda (UERJ)
mirandakren@gmail.com

RESUMO

A literatura brasileira, como é mundialmente conhecida hoje, tardou a se firmar como tal. Por muito tempo foi uma espécie de espectro da literatura europeia, em específico a literatura portuguesa. Entretanto, esse cenário modifica-se de maneira expressiva a partir do momento em que escritos literários são publicados em páginas de jornal. Os chamados romances-folhetins atraíam a atenção da população e propagavam de maneira massiva a literatura nacional. Este trabalho busca analisar a importância do folhetim na construção da literatura brasileira levando em conta a ideia de formação estética levantada por Reinhart Koselleck e a crítica estabelecida por João Adolfo Hansen acerca da criação de um cânone nos estudos literários brasileiros. Buscar-se-á mostrar como a crônica, tida como gênero menor que residia ao rés das páginas de jornal, contribuiu para o combate ao analfabetismo e de certa forma para a formação estética da população.

Palavras-chave:

Bildung. Cânone. Crônica.

SOMMARIO

La letteratura brasiliana, come è conosciuta oggi in tutto il mondo, ha impiegato molto tempo per affermarsi come tale. Per molto tempo è stata una specie di spettro della letteratura europea, in particolare della letteratura portoghese. Tuttavia, questo scenario cambia notevolmente dal momento in cui gli scritti letterari vengono pubblicati nelle pagine dei giornali. I cosiddetti romanzi seriali attirarono l'attenzione della popolazione e diffusero massicciamente la letteratura nazionale. Questo lavoro cerca di analizzare l'importanza della cronaca nella costruzione della letteratura brasiliana, tenendo conto all'idea di formazione estetica sollevata da Reinhart Koselleck e della critica stabilita da João Adolfo Hansen sulla creazione di un canone negli studi letterari brasiliani. Cercherà di mostrare come la cronaca, considerata un genere minore che risiedeva in fondo alle pagine dei giornali, ha contribuito alla lotta all'analfabetismo e, in un certo modo, alla formazione estetica della popolazione.

Parole chiave:

Bildung. Canone. Cronaca.

1. Introdução

O historiador alemão Reinhart Koselleck elucida o que seria o conceito de *Bildung* moderna, tal como um processo de formação do sujeito através da autorreflexão. Em termos genéricos seria um processo de formação cultural e moral. Esse processo se cunha na alta burguesia associando-se a uma ideia de poder. Em outras palavras, a princípio, a *Bildung* seria um processo de autoformação dos sujeitos abastados.

Por essa ligação com as classes altas da sociedade, a *Bildung* por vezes é associada com o cânone literário de uma comunidade, sendo esse o meio pelo qual essa obtém a tal formação. Entretanto, o professor João Adolfo Hansen tece críticas em relação à escolha do que seriam os textos canônicos e como isso poderia reduzir e limitar a formação estética dos sujeitos.

Em meio a tais proposições temos a crônica derivada do folhetim, que segundo Nelson Werneck Sodré, em “História da Literatura Brasileira”, foi um dos propulsores da literatura brasileira, a qual por muito tempo carecia de um público leitor. O cenário começa a mudar de maneira significativa com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, pois uma nova população com uma nova cultura e uma nova prática de leitura se instala no território plantando uma semente literária que mais tarde germinaria em leitores nativos.

O folhetim auxiliou a formação de um público leitor ao ponto de baixar as taxas de analfabetismo no país. Sempre foi um gênero muito criticado pelos teóricos. O considerado gênero menor percorreu as ruas das cidades, não só ensinando a ler, mas também a refletir sobre as questões do seu tempo, possibilitando aos sujeitos, meios para se formarem de maneira mais crítica, um dos resultados da *Bildung* apontados por Koselleck.

2. *Conceito de Bildung e o cânone literário*

Formular o conceito de *Bildung* é uma tarefa árdua, visto que o mesmo sofreu diversas modificações no percorrer da história humana. Reinhart Koselleck em “Histórias de conceitos – Estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social” (2020) faz um percurso sobre as definições do termo alemão, destacando uma teia de significações superficiais que por vezes acabam reduzindo o seu significado.

Segundo o historiador alemão, o conceito tem três grandes marcos: sendo o primeiro proveniente da religião, o segundo do iluminismo e o terceiro tido como um conceito moderno que se caracteriza pela reflexão. O primeiro conceito teológico teria como ideia norteadora a formação do indivíduo por meio de um estímulo divino, assim o sujeito se elevaria em questões estéticas e morais através desse processo incentivado por forças sobrenaturais. O segundo conceito teria como base a ideia do percurso humano em busca da verdade a qual seria encontrada através da racionalidade (ideal iluminista). O terceiro conceito, o que nos interessa, elevaria ao indivíduo a um nível superior estético, e posteriormente moral, por meio da autorreflexão.

O terceiro conceito, o moderno, teria resquícios dos dois primeiros e se caracterizaria por um modelo que visava “um futuro constantemente inovador”, por isso tido como moderno (Cf. KOSELLECK, 2020, p. 127). Tal conceito se impõe no recorte de tempo como uma formação vinculada à burguesia que pregava o progresso. O processo de autoformação, a *Bildung*, teria um caráter salvífico, ou seja, o conhecimento que libertaria.

Tal processo é transportado para outras unidades, saindo do âmbito individual e entrando nos âmbitos populacional, nacional, social entre outros. A *Bildung*, assim, estaria ligada intrinsecamente com a história (*Geschichte*) de um grupo de indivíduos. Se transformando em um metaconceito, o qual preservaria sua forma e essência originais, a autoformação, mas receberia novas contribuições no decorrer de seu percurso com a sociedade.

O professor João Adolfo Hansen em uma conferência proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro discursa sobre a ideia da autoformação e a relação que os críticos estabelecem com o cânone literário. O professor inicia o seu discurso fazendo referência ao ensaio de Roberto Mibielli intitulado “Cânon” publicado no livro “Palavras da crítica” (2021). Segundo Hansen (2016), tal termo seria remetido ao conceito de norma ou lei, daquilo que é legitimado e sacralizado. O estabelecimento de um cânone estaria associado a uma ideia de poder, a qual estabeleceria um elenco de obras que estaria sobre a curadoria de um indivíduo que ditaria aqueles que são dignos de entrar e os que não, o que gerar uma relação tensa com a *Bildung*, visto que esta, no Brasil, estava intrinsecamente ligada à ideia de conhecimento intelectual.

[...] a invenção de cânones não se dissocia da questão do poder, basta pensar que o princípio de seleção de textos se acompanham de outro, o de exclusão complementar. Ambos, seleção e exclusão, pressupõem e produzem autoridade, cujo exercício geralmente se dá num espaço institucional, como o de uma igreja, de um partido político e, no caso da universidade, nos Departamentos de Letras, onde grupos de interesse formam aparelhos ideológicos e selecionam autores e obras reproduzidos com fidelidade mais que canina à autoridade de um Mestre como textos exemplares, perenes, imortais ou já eternos, constituindo os chamados clássicos de uma tradição local. (HANSEN, 2016, p. 8)

De acordo com Hansen (2016), os estudos literários desde meados do século XVIII até os anos oitenta do século XX foram um meio pelo qual se instruíam os estudantes. Substituindo a religião nas escolas. No Brasil a literatura “foi um dos principais instrumentos do processo cultural e político da educação e da auto-educação que os alemães chamam de *Bildung*” [sic] (HANSEN, 2016, p. 9). Quando se limita o processo de autorreflexão a um elenco de textos, faz com que esse processo regresse a formatos doutrinários, o que pode restringir o conhecimento de obras e o acesso dos indivíduos.

Dessa forma a literatura seria restringida por uma ideia de que a autoformação só se daria por determinados textos, o que ocasionaria na exclusão de certas obras e também de certos sujeitos. Levando em consideração que o cânone é uma forma de exercer poder, logo aquele que o dominava era tido como um sujeito que detinha poder. O indivíduo educado e considerado intelectual era aquele que tinha boas condições financeiras, pois tinha acesso aos textos que permitiam tal formação.

Muitas vezes, como acontece em grande parte dos cursos de literatura brasileira e teoria literária da universidade que conheço um pouco mais perto que as outras, a USP, onde fui professor durante 30 anos, *Bildung* significa genericamente o ideal da educação do indivíduo burguês como cidadão por meio dos valores constitutivos das tradições nacionais expressas ficcionalmente numa forma artística representativa, quase sempre crítica de contradições sociais que se inclui diacronicamente no cânone literário com exemplaridade de um das etapas da realização do projeto romântico-modernista, desde 1822, a Independência do país, até 1922 (Cf. HANSEN, 2016, p. 11).

Assim, a autoformação só seria possível a partir de uma lista de textos e autores escolhidos por uma crítica e direcionado a uma certa classe social. O professor Hansen (2016) discorda de tal vertente, pois segundo ele o processo da *Bildung* “não

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

é específico de nenhuma classe social”. Ao citar Koselleck, lembra que o processo está ligado ao conceito de história (*Geschichte*), como dito anteriormente, o que faz com que a *Bildung* se efetive em si mesma de acordo com uma mudança diacrônica.

Tais discussões nos levam a outra desavença relacionada à literatura: a relevância da crônica (“filha do folhetim”) em meio ao cânone brasileiro. Muito se discute em relação à grandeza, relevância e durabilidade do gênero, entretanto, vale ressaltar que a mesma foi de extrema importância para a formação de um público leitor no Brasil.

3. O folhetim, a crônica e o público leitor

Nelson Werneck Sodré, em *História da Literatura Brasileira*, faz um trajeto por mais de quatrocentas páginas e seis séculos relatando como a literatura provida do Brasil se formou de fato. O autor inicia seus estudos durante o período colonial e passa pelos momentos históricos mais marcantes delimitando pontos decisivos que contribuíram para a produção literária que se tem hoje.

Um dos motivos apresentados por Nelson Werneck Sodré é ausência, por muito tempo, de um público leitor. Ora, se não há quem leia, não há motivos para escrever. Entretanto, o cenário começa a mudar de maneira significativa com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, pois uma nova população com uma nova cultura e uma nova prática de leitura se instala no território plantando uma semente literária que mais tarde germinaria em leitores nativos.

Um elemento significativo que deu impulso à literatura foi o folhetim, gênero que nasceu na França em meados do século XVII e designava a parte inferior da primeira página dos jornais que se destinava ao entretenimento dos leitores, dessa forma eram publicados os mais diversos textos, tais como: piadas, receitas, críticas teatrais, entre outros (Cf. MEYER, 1996 *apud* ALVIM, 2008, p. 4).

Segundo a professora Luísa Alvim, o folhetim alcançava grande parte da população por ter um suporte de circulação em massa barato. Na França o gênero teve grande êxito ao baixar a taxa de analfabetismo. “(...) a taxa de alfabetizados em Paris era de 90% e a antiga diferença entre homens e mulheres havia praticamente desaparecido” (LYONS, 1997 *apud* ALVIM, 2008, p. 3). Nas cidades, empregados, soldados e os mais desprovidos liam os jornais de seus patrões, a leitura não ficava restrita à burguesia e a literatura era difundida no país, inclusive a literatura de grandes autores.

Walter Benjamin em “Obras escolhidas III – Charles Baudelaire um lírico no Auge do Capitalismo” confirma essa procura pelo romance de folhetim ao atestar com números o aumento progressivo das assinaturas de jornais. Entretanto, o filósofo alemão problematiza o papel do artista diante dessa nova demanda capitalista, pois segundo ele “acontecia de o editor, na compra do manuscrito, reservar para si o direito de tê-lo assinado por um autor de sua escolha” (BENJAMIN, 1989, p. 26). Ou seja, por vezes os textos podiam ser atribuídos a um escritor famoso com o intuito de conquistar mais leitores.

Durante um século e meio, a atividade literária cotidiana se movera em tomo dos periódicos. Por volta de 1830, as belas-letas lograram um mercado nos diários. As alterações trazidas para a imprensa pela Revolução de Julho se resumem na introdução do folhetim. Durante a Restauração, números avulsos de jornais não podiam ser vendidos; só quem fosse assinante podia receber um exemplar. Quem não pudesse pagar a elevada quantia de 80 francos pela assinatura anual ficava na dependência dos cafés, onde, muitas vezes, grupos de várias pessoas rodeavam um exemplar. Em 1824 havia em Paris 47 mil assinantes de jornal; em 1836 eram 70 mil, e em 1846, 200 mil (Cf. BENJAMIN, 1989, p. 23).

No Brasil, o folhetim também exerceu um papel singular no processo de difusão da literatura fazendo com que essa fosse consumida por leitores das mais diversas classes sociais. Tudo começa com a vinda da corte portuguesa que aqueceu as atividades na colônia e fez com que essa apresentasse diversas manifestações culturais de modo a entreter os novos habitantes e por essa razão a imprensa começou a se modernizar.

A literatura era, e ainda é, um meio pelo qual os sujeitos representavam a forma como se entendia o mundo, os seus semelhantes e as experiências vividas, isto é, o folhetim por ser publicado cotidianamente trazia temas prosaicos da cidade. Os sujeitos deveriam se ajustar às formas de ser e existir que a cidade exigia e lidar com os conflitos e demandas geradas por todas essas mudanças. Segundo a professora Marina Pozés Pereira Santos (2012), os jornais eram voltados para questões políticas. O folhetim era uma forma de atrair os leitores para o tema.

Os folhetins, por sua vez, se incluíram nesse movimento veiculando narrativas satíricas ao governo imperial e às figuras de poder de modo a intensificar a visão negativa do Império e, por conseguinte, justificar a criação da nova ordem republicana. A partir disso, seus enredos promoviam críticas ao governo imperial e às figuras de poder, ao mesmo tempo em que contribuíram para a formação de um imaginário republicano. Portanto, essas narrativas vinculavam-se ao momento político pelo qual o país estava passando. (SANTOS, 2012)

Alvim relata ao citar Meyer (1996) que “praticamente todos os romances da época passaram a ser publicados nos jornais ou revistas na forma de folhetim antes da sua publicação em volume, conforme o sucesso obtido na primeira tiragem em folhetim” (ALVIM, 2008, p. 9). Dessa forma o jornal dava oportunidade aos literatos a publicarem a sua arte de maneira mais ampla e aos leitores a acessarem esse tipo de cultura.

O folhetim surge no Brasil com o intuito muito semelhante ao encontrado na França: entreter, mas logo ganha características próprias. Segundo a professora Lúcia Granja (2011, p. 151), “no processo de transferência, os romances de folhetim adquirem na versão brasileira matizes mais fortes da moral católica do que tivera, certamente, na França”, isto é, a transposição do gênero foi realizada de maneira a ser acomodada na realidade da ex-colônia, fazendo com que o público tivesse uma maior identificação com os escritos publicados nos jornais.

A educação básica paralelamente também se encontra em desenvolvimento. Para atender as necessidades civilizatórias, muitas escolas são edificadas com o intuito de propagar uma ideia de progresso de maneira a igualar-se aos movimentos

vistos na Europa. O historiador Nelson Wenerck Sodré (1982, p. 186) diz que “A sociedade brasileira do quadro urbano vai tentar imitar, sob tópicos a vida cidadina europeia”, com o intuito de sanar as carências e mazelas coloniais. A educação se encontra nesse meio como um agente que fomentou a criação inicial de um público leitor.

Segundo o professor Luís Roberto de Souza Junior, antes das publicações cotidianas do romance de folhetim, o romance de livros não era acessível, pois possuíam um alto custo de aquisição, grande dificuldade de publicação, afinal, mal existia imprensa no Brasil. Os manuscritos eram enviados para a Europa e impressos lá. Sodré também relata essa complexidade de produção do livro, segundo ele, esse não era o principal meio para difusão da literatura, justamente pelas problemáticas apresentadas pelo professor Luís Roberto. Werneck Sodré fala que “(...) o livro não é ainda o caminho apropriado para chegar ao público – o caminho é o jornal. E a ficção romântica deve atingir o leitor primeiro pelo jornal, depois pelo livro” (SODRÉ, 1982, p. 322).

Encontrou-as no teatro, que proporcionou o cenário das primeiras batalhas do romantismo e que lhe forneceu, com o drama variado e sentimental, um veículo extraordinário; na imprensa, em que, através do folhetim, atingiu amplas camadas de leitores; no gênero a que concedeu, desde então, a primazia, o romance, pelo qual fazia participar da literatura um mundo de criaturas que dela estavam distanciadas até então. (SODRÉ, 1982, p. 191)

Outro elemento significativo foi a popularização feminina, que buscavam entreter-se com as críticas teatrais. A mulher também foi um agente importante na propagação da imprensa e conseqüentemente na formação, posterior, de leitores. Segundo Sodré, a instrução das primeiras letras fazia com que as mulheres fossem capazes de consumir os escritos literários presentes nos jornais. Além de decorar as orações católicas e fazer atividades manuais como a costura, as mulheres passaram a consumir os conteúdos folhetinescos publicados nos periódicos. Assim, o folhetim entrava nas casas e junto com ele uma série de novos modelos, inclusive políticos.

O folhetim é o elemento que estabelece o início da procura pela literatura brasileira, pois alcança o que por séculos não se encontrava no Brasil: um público leitor. Vale ressaltar, que tal público não era dos mais volumosos, mas era suficientemente capaz de consumir a literatura nacional difundida por meio dos jornais. Além disso, o folhetim faz com que a literatura rompa os salões literários e chegue às ruas, permitindo que a população tenha acesso.

4. O cânone e a literatura do povo

As diversas metamorfoses do folhetim fizeram com que este culminasse no chamado romance de folhetim. Textos verossímeis que dissertavam sobre a vida cotidiana, eram publicados nos jornais e se caracterizavam pelo linguajar literário. O diferencial era a publicação de histórias fragmentadas de modo a fazer com que os leitores comprassem a próxima edição para saber o final da história, pois os textos vinham com uma estratégia que pretendia reter a atenção do leitor. A história era pausada no clímax e prometia continuação.

Assim, o folhetim virou crônica da rotina e teve o impulso do jornal que na época era o principal veículo de expressão e comunicação social. Esse processo de metamorfose do gênero fez com que a produção cultural rompesse as portas dos salões da elite e desaguasse nas ruas, chegando ao povo. Entretanto, apesar dos motivos descritos acima, o gênero ainda assim era tido como uma literatura menor. A crítica sempre teceu duras análises disfarçadas de elogio para rebaixar o gênero.

O professor Antonio Candido é um desses críticos que a julga severamente como uma literatura inferior. Em “A vida ao rés do chão” (1984), declarou que a crônica é um gênero menor por não ser durável, por ter uma linguagem coloquial e por tratar de temas corriqueiros, o que explica o posicionamento da mesma, no rés das folhas de jornal.

Antônio Candido é um dos alvos de Hansen (2016) na discussão estabelecida a respeito do Cânone. Segundo este, Candido se firma numa literatura nacionalista que excluí aquilo que era considerado estrangeiro. Vale ressaltar que o professor Hansen lecionava literatura portuguesa e aqui defende o estudo de tal. O próprio crítico Antonio Candido que exalta a literatura nacional, por vezes a rebaixa, como se pode ver com a crônica.

Apesar do professor de certa forma achar positiva tal característica que atribui ao gênero, pois segundo ele, “sendo assim ela fica perto de nós” (CANDIDO, 1984, p.14), ou seja, é acessível a todos. Sua fala se torna marcante, visto que por essa perspectiva o mesmo reduz o gênero. Há de convir que, ao dizer que “não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse” (CANDIDO, 1984, p. 14), torna-se espinhoso contradizer que o professor não reduz o gênero.

A professora Maria Cristina Cardoso Ribas (2013) diz que a crônica sofre muitas críticas justamente pelo seu caráter híbrido. A dificuldade de chegar a uma definição concreta do que seja o gênero ou de estabelecer característica para ele, faz com que este tenha certa rejeição por parte da crítica. Além disso, conforme falado acima, o fato de ter como tema a vida cotidiana causa inquietações nos estudiosos mais tradicionais da literatura.

Ribas analisa o discurso de três críticos da crônica: Antonio Candido (antes citado), Afrânio Coutinho e Massaud Moisés. Candido vai dissertar sobre a efemeridade do gênero, Coutinho sobre a forma estrutural e Moisés sobre o caráter jornalístico. Além disso, os críticos ressaltam também o tempo veloz de produção das obras, argumentando que a velocidade de sua elaboração é inferior à do romance ou poesia.

Todos os estudiosos citados na análise de Ribas dividem a crônica em três tipos principais, com a ressalva de pequenas diferenças. Os críticos fazem essa divisão baseando-se em exemplos de autores, o que gera um questionamento para a professora, pois segundo ela “(...) a necessidade de ilustrar subgêneros, sempre com exemplos, demonstra a insuficiência da formulação; ou melhor, constata que o modelo se refere a produções específicas e/ou generalizações apressadas (...)” (RIBAS, 2013, p. 20), ou seja, o fato de separar os tipos de crônicas usando autores como

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

exemplos, além de reduzir o gênero, o enquadra a um tipo de escrita subjetiva a cada autor. Desse modo, a crônica não é crônica, é uma obra de Machado de Assis, por exemplo.

Além disso, outra questão levantada pela professora é o “Mito da informatividade” que a crônica carrega simplesmente por ter o jornal como suporte. Isso quer dizer que a crônica é confundida como reportagem nas páginas dos periódicos, afinal ela vai ter como musa inspiradora os acontecimentos cotidianos, mas isso não quer dizer que ela não seja verossímil, característica a qual é dada à literatura desde a época de Platão, quatrocentos anos antes do início do calendário cristão.

Outra questão rebatida pela professora é sobre o hibridismo do gênero. Se o hibridismo característico da crônica é um motivo para que esta seja rebaixada, então podemos rebaixar todos os gêneros textuais, afinal, como define Marcuschi, o gênero é aquele que é mutável e se contamina por outros gêneros “(...) mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas (...) não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa” (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Ao falar da banalidade dos temas a professora Ribas questiona sobre o que torna um tema banal ou não, se é a comparação com outros temas. Outra vez, vemos uma visão subjetiva sendo empregada para definir o valor da crônica. O próprio professor Antonio Candido defende a necessidade da literatura como um elemento imprescindível à vida humana. Em “Direito à Literatura” (2004) ele cita o padre Louis-Joseph Debre que concebe a ideia de direitos do homem, discursando sobre bens compreensíveis e bens incompreensíveis. Sendo os incompreensíveis aqueles indispensáveis à sobrevivência, como moradia, alimentação e vestuários e os compreensíveis relativos à constituição individual do sujeito, como cosméticos e enfeites. Dessa maneira, os bens compreensíveis seriam relativos quanto às necessidades singulares, sendo indispensáveis para uma parcela de indivíduos e acessórios/dispensáveis para outra.

Após essa breve elucidação das necessidades e direitos dos indivíduos, Antonio Candido discursa acerca da função da literatura. Para ele, a literatura tem o papel de formar a personalidade dos sujeitos. O autor atribui à literatura três funções: a de construir significados, de ser um meio de expressão e a de ser uma forma de obter conhecimento. Assim, a literatura permite que o indivíduo acesse de elementos, realidades, pensamentos, vivências e histórias, além de construir significados próprios, isto é, se aproprie do material que está em análise e atribui sentido a ele. A literatura é um instrumento que permite ao indivíduo se expressar e obter conhecimento.

Levando em consideração as características da crônica e as funções que o professor Antonio Candido dá à literatura, gera-se certa incoerência, pois a literatura constrói significados, é um meio expressão e a uma forma de obter conhecimento, qual a razão para a crônica ser considerada menor, visto que ela atende essas funções? A crônica porta um imaginário da cidade aos seus leitores, construindo significados, ela é uma forma pela qual os literatos expressavam as inquietações da época, o caráter híbrido portava a sociedade uma linguagem que mesclava o erudito e

popular e muitas das vezes, apresentava termos em línguas estrangeiras e o Calão das ruas.

Ribas associa a essa tendência de desvalorizar o gênero às práticas consumistas, que medem as necessidades das coisas pela potência de aplicabilidade delas. A crônica não é feita para durar, mas deveria ser? Qual a régua que mede a necessidade de durabilidade de uma obra para que ela seja durável? A vida cotidiana não é um tema que faça o sujeito refletir? Caso não seja, qual tema seria este que elevaria o sujeito a um nível superior? Até aqui, podemos ver que todos os argumentos utilizados pela crítica para reduzir a crônica a um gênero menor, só reforça o seu pertencimento às artes literárias, pois, afinal, ela se encaixa com o que a própria crítica considera como literatura.

5. Considerações finais

Grande foi o percurso da literatura brasileira para ser o que hoje é. Por muito tempo o que era produzido aqui nem sequer possuía nacionalidade brasileira, uma vez que anteriormente o Brasil era uma colônia subjugada pela metrópole portuguesa. Até mesmo depois de ser valorada e ganhar *status* de habitação da corte, a literatura produzida aqui não teve característica nacional. A falta de um público leitor agravou significativamente para retardar o estabelecimento de uma literatura com personalidade brasileira.

Apesar de possuir grandes críticas relacionadas tanto à qualidade quanto ao papel dos artistas que produziam tal gênero, é inegável que o folhetim foi um meio de se propagar literatura tanto no Brasil, quanto na França, país onde nasceu. A popularidade do gênero foi de extrema importância para a criação de um público leitor que pudesse consumir de maneira massiva, tornando-a assim acessível, logro que levou séculos para se efetivar. Além disso, o folhetim possibilitou o reconhecimento de obras nacionais e de artistas brasileiros, além da discussão de temas sociais, políticos e culturais da época.

Por conseguinte, é notável e comprovado que o folhetim e posteriormente a crônica, foi um propulsor da literatura brasileira. Além disso, o gênero também contribuiu para mudar a face da alfabetização e possibilitar à população marginalizada, acesso a obras literárias. Não é possível afirmar que o folhetim/crônica é um meio pelo qual a *Bildung* se estabelece nos indivíduos, entretanto, não se pode negar que o processo de formação do público leitor no Brasil dá evidências de que estes gêneros contribuíram para que a *Bildung* fosse estabelecida posteriormente, pois afinal como foi visto, gerou interesse na população fomentando a leitura e esse, consideramos que seja um dos primeiros passos para a autorreflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIM, L. B. A. M. Os jornais, o romance e o folhetim. In: VI Congresso Nacional da Mídia, 2008, Niterói-RJ. 200 anos de mídia no Brasil – Historiografia e tendências, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BENJAMIN, W. Obras escolhidas III – Charles Baudelaire um lírico no Auge do Capitalismo. São Paulo, Brasiliense, 1987 e 1989. v. 1, 2, 3.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: ANDRADE, C.D. *et al. Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1984. v. 5, Prefácio

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-91

GRANJA, L. No rodapé dos jornais: casos do romance-folhetim. *Floema*, v. IX, p. 147-58, UESB, 2012. Disponível em <https://t.ly/iuUu>. Acesso em: 11 de outubro de 2021.

HANSEN, João Adolfo. Lugar do cânone e da crítica nos estudos literários hoje. In: LOPES, D.M. *et al.* (Orgs). *VI seminário dos alunos de Pós-graduação em Letras UERJ*. Rio de Janeiro: Letras e versos, 2016. p. 7-38

KOSELLECK, Reinhart. Sobre a estrutura antropológica e semântica do conceito de Bildung. In: _____. *História de conceitos*. Trad. de Marcus Hedinger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020b. p. 115-68

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36

MIBIELLI, Roberto. Cânone. In: ARAUJO, N. *et Al.* (Org). *(Novas) Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro-RJ: Makunaima, 2021. p. 13-43

RIBAS, Maria Cristina. Destecendo a rede conceitual da crônica: discussões em torno da crítica e projeções no ensino do gênero menor. *Revista Encontro*, v. 11, n. 20, p. 63-85, Departamento de História do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2013.

SALLA, Thiago Mio. O desenrolar da crônica no Brasil: história da permeabilidade de um gênero. *Quadrant*, v. 27, p. 127-52, Montpellier, 2010.

MOLLIER, Jean-Yves. As origens do romance-folhetim: do espaço textual ao recorte de uma obra de ficção. *Alea: Estudos Neolatinos* [online], v. 20, n. 03, p. 17-36, 2018. Acesso em: 29 Agosto 2021. Disponível em: <https://t.ly/f11H>.

SANTOS, Marina Pozés Pereira. Literatura e Imprensa no Brasil de fins do século XIX. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2012. Acesso em: 29 Setembro 2021. Disponível em: <https://t.ly/HxY>.

SODRÈ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira*. 7. ed. São Paulo: Difel difusão editorial, 1982.

SOUZA JÚNIOR, L. R.. A influência inconfessável – Como o folhetim formou o romance brasileiro. In: IX Seminário Internacional de História da Literatura. *Anais do IX Seminário Internacional de História da Literatura*, 2011, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://t.ly/mA19>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

OS BALBUICIOS LITERÁRIOS E SEU ECO NAS AULAS DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS FINAIS

Generosa França Ribeiro Neta de Jesus (UNEB)

genedejesus9@gmail.com

Adriana de Borges Gomes (UNEB)

abgomes@uneb.br

RESUMO

A leitura literária que se apresenta para estudantes do Ensino Fundamental - anos finais, passa por uma crise nas escolas e faz-se urgente uma reflexão das práticas leitoras por parte dos professores, os mediadores em potencial dessas práticas e assim também repensar quais literaturas estão circulando entre os jovens da educação básica. É consenso que, na escola, a literatura deve ser trabalhada entre os adolescentes, no entanto há muitas questões que envolvem esse tema. O tipo de literatura que os professores elegem para trabalhar com seus alunos, que literatura é considerada pelo professor como adequada, quais textos literários fazem parte do currículo das escolas do ensino fundamental e como essa literatura é abordada, são variáveis que perpassam o ensino da leitura literária e requer um olhar mais atento para o professor responsável por essa mediação. Partindo da minha experiência em mediar o ensino da leitura literária, em bibliotecas escolares e em sala de aula, esse artigo traz uma breve reflexão e autocrítica sobre os modos como a literatura tem sido apresentada ao público do ensino fundamental. Nessa mesma direção foi imprescindível trazer estudos e literaturas que abordam o ensino da literatura canônica, contemporânea, bem como a importância de se feita uma mediação dessa leitura baseada em novos conceitos, buscando a valorização e inclusão da literatura produzida pelos grupos marginalizados. A necessidade de mudar o cenário da leitura em nossas escolas e desconstruir uma cultura marcada pelo eurocentrismo, cujas características são determinadas pela literatura produzida por escritores brancos, esse trabalho suscita novos olhares e posturas diante do ensino da leitura literária, que é trabalhada nas salas de aula e a literatura que é produzida por escritores e escritoras negras, da periferia e que são aliados do mercado editorial. Emprestaram suas vozes para essa reflexão os autores Eneida Souza, (1998) Hugo Achugar (2006), Ary Pimentel (2020), Michèle Petit (2009; 2013) e Rildo Cosson (2021)

Palavras-chave:

Literatura. Mediação. Leitura literária.

RESUMEN

La lectura literaria presentada a estudiantes de primaria – últimos años, atraviesa una crisis en las escuelas y urge reflexionar sobre las prácticas lectoras por parte de los docentes, potenciales mediadores de estas prácticas, y así también repensar qué literaturas están circulando entre los jóvenes en la educación básica. Es un consenso que, en la escuela, se debe trabajar la literatura entre los adolescentes, sin embargo, hay muchas cuestiones que involucran este tema. El tipo de literatura que los docentes eligen para trabajar con sus alumnos, qué literatura considera apropiada el docente, qué textos literarios forman parte del currículo de las escuelas primarias y cómo se aborda esta literatura, son variables que permean la enseñanza de la lectura literaria y requiere una mirada más cercana al profesor responsable de esta mediación. A partir de mi experiencia en la mediación de la enseñanza de la lectura literaria, en las bibliotecas escolares y en el aula, este artículo trae una breve reflexión y autocrítica sobre las formas en que la literatura ha sido presentada al público de la escuela primaria. En esa misma dirección, fue fundamental traer estudios y literatura que aborden la enseñanza de la literatura canónica, contemporánea, así como la importancia de mediar esa lectura a partir de nuevos conceptos, buscando la valorización e inclusión de la literatura producida por grupos marginados. La necesidad de cambiar el escenario lector en nuestras escuelas y desconstruir una cultura marcada por el eurocentrismo, cuyas características están determinadas por la literatura producida por escritores blancos, este trabajo plantea nuevas

perspectivas y actitudes frente a la enseñanza de la lectura literaria, la cual se trabaja en las aulas clase y la literatura que es producida por escritores negros, de la periferia y que están excluidos del mercado editorial. Los autores Eneida Souza (1998), Hugo Achugar (2006), Ary Pimentel (2020), Michèle Petit (2009; 2013) y Rildo Cosson (2021) prestaron sus voces a esta reflexión.

Palabras clave:

Literatura. Mediación. Lectura literaria.

1. *Introdução*

O ensino de leitura literária nas escolas tem sido alvo de estudos, análises e muitas discussões entre estudiosos, professores, bibliotecários, autores e profissionais afins. Parece elementar que a leitura tenha seu espaço garantido dentro das escolas e mais especificamente dentro das bibliotecas ou salas de leituras, no entanto, salvo algumas pontuais e raras experiências, a leitura literária tem cada vez mais singrado caminhos subalternos e sucumbido ao emaranhado advento de interesses e apelos veiculados pelas mídias, apelos estes que atravessam as escolas e aqui trataremos especialmente das leituras literárias, nesses espaços, sejam bibliotecas ou salas de leitura nas escolas de Ensino Fundamental, anos finais.

Quando o assunto é o ensino, a mediação de leitura literária requer alguns questionamentos: “Quem é esse mediador?”; “Qual o perfil desse mediador?”; “Mediação de quais leituras?”; “Que literatura está sendo mediada nas salas de aulas desses jovens?”. Diante de tais inquietações, o objetivo desse trabalho é realizar uma análise autocrítica sobre práticas de leituras literárias que até aqui foram desenvolvidas com estudantes da educação básica. Trata-se de um estudo desenvolvido sob a perspectiva da metodologia qualitativa, cujo método é a pesquisa exploratória bibliográfica. Foram imprescindíveis para essa reflexão os autores Hugo Achugar, Eneida Maria de Souza, Ary Pimentel, Michele Petit e Rildo Cosson, que trouxeram muitas contribuições para subsidiar a reflexão sobre o ensino da leitura literária, aqui proposto.

Ao tratar sobre a provável impossibilidade de o indivíduo ter condições de valorizar uma determinada cultura por conta da sua condição social, Souza (1998) em seu texto *O não-lugar da Literatura* nos chama a atenção para a ênfase concedida ao indivíduo bem-nascido, que seria a condição para se ter acesso a essa cultura tida como privilégio de poucos. É sobre os possíveis lugares da Literatura na escola que faremos uma breve reflexão, buscando outros olhares sobre o tema.

Se por um lado professores se esforçam para que a leitura seja o carro-chefe do ensino literário entre os adolescentes, por outro a competitividade advinda da midiaticização aliada ao distanciamento e estranheza que paira sobre a leitura dos clássicos, só aumenta o abismo entre os estudantes. O adulto seja o professor, um bibliotecário ou o responsável pela biblioteca é alvo de nossa atenção, uma vez que é a figura decisória nesse tríduo leitura versus estudante versus literatura.

Enquanto professora da rede municipal de Salvador, desde o ano de 2000, desenvolvo um projeto de leitura com crianças, adolescentes e jovens de escolas do 6º ao 9º ano. A despeito de obstáculos encontrados desde a falta de espaços destinados

à leitura até a carência de profissionais capacitados para atuar nesses espaços, desenvolvi o projeto A Literatura (re)encantando a Biblioteca com crianças e jovens da periferia de Salvador, bem como tive, durante 11 anos, a vivência de trabalhar com crianças numa escola da rede privada no município de Salvador, na qual realizava práticas literárias semelhantes.

Ao ler clássicos da literatura tais como: “O meu pé de laranja lima” (2006), de José Mauro de Vasconcelos, “O menino do dedo verde” (2005), de Maurice Druon, adaptações dos clássicos “Era uma vez Dom Quixote” (2013), de Miguel de Cervantes para crianças e, ainda para os adolescentes, líamos dos clássicos brasileiros “Capitães da areia” (2001), de Jorge Amado, às adaptações de clássicos universais como “Os miseráveis” (2018), de Victor Hugo, entre outros, o arrebatamento dos estudantes era perceptível à medida que essas leituras eram comentadas e recomendadas pelo professor. Ou seja, conhecer a obra, o contexto social em que a obra foi escrita e, antes de tudo, ser um leitor apaixonado, são fatores preponderantes para o êxito de quem media essas leituras entre os/as adolescentes.

Mesmo acreditando que a leitura literária é o caminho para transformar o pensamento e aprimorar a formação dos jovens no ensino básico, enquanto professora, eu não enxergava outros horizontes da leitura além dos clássicos da literatura canônica. Quando se apresenta para um jovem a literatura de Machado de Assis, José de Alencar, Víctor Hugo, entre outros, percebe-se que além da estranheza frente ao vocabulário e realidades destas obras que são distantes desse público fica visível o sentimento de obrigatoriedade da leitura que é pregado pela família e pela sociedade. Aí entra a importância do mediador, seja o professor, seja o responsável pela biblioteca. De acordo com Petit (2013, p. 27): “Não se trata de confinar um leitor em uma cabana, mas sempre lhe lançar passarelas, ou melhor lhe dar oportunidades de fabricar suas próprias passarelas, suas próprias metáforas.”. Não obstante, enquanto mediadora todo esse tempo, de leitura literária, não tinha me atentado para uma leitura que corresponda aos anseios e a linguagem dos adolescentes, uma literatura contemporânea, periférica e oriunda das minorias: pretos, mulheres, pobres e demais pessoas marginalizadas.

2. A literatura que é lida e a literatura que é silenciada

Durante muito tempo estive em espaços e formações, nas quais se discute muito a importância da leitura, os problemas sociais que afastam os jovens da escola, a ausência de programas e políticas públicas que favoreçam a leitura literária, entre outros. Mas quando Souza (1998) nos chama a atenção para uma geração de leitores, que já não prescinde de leituras canônicas para visitar Paris, por exemplo, percebemos o quão distantes podemos estar, nós professores, das leituras que importam e significam para esses jovens. Para Souza (p. 12), “a posição desses narradores, vista de forma privilegiada e distinta em relação à dos turistas, funciona como exemplo para se refletir sobre um dos possíveis lugares ocupados pela literatura”. E aqui se lê no lugar de narradores, mediadores, uma vez que o adulto acaba elegendendo uma literatura que considera superior, ou melhor, baseada em critérios hegemônicos e eurocêntricos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ao ler com os jovens da faixa etária entre 11 a 18 anos, uma adaptação do livro “Os Miseráveis”, do autor francês Victor Hugo, enquanto professora mediadora suscito questões sociais e históricas como a luta de classes, a injustiça social, o preconceito, o machismo, entre outros. No entanto, essas leituras eram restritas aos autores da literatura canônica, e é esse modelo eurocêntrico de literatura que eu, enquanto professora que sempre incentivou e acreditou em um ensino pulsante e marcado pela leitura literária, propunha nas bibliotecas e salas de leituras das escolas municipais onde trabalhei e ainda trabalho.

Discutir com os estudantes, os preconceitos ou a injustiça social que os personagens do livro “Os Miseráveis”, de Jean Val Jeanou Fantine, vivem na trama, sem levar esses jovens a conhecer também escritores que escreveram e escrevem sobre as mesmas mazelas da sociedade, é falhar enquanto formadora de leitores que me proponho a ser. Petit (2013, p. 29) alerta, nesse sentido, quando sugere: “O que podem fazer os mediadores de livros é, certamente, levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos.”. E essa familiaridade aproxima os estudantes de suas realidades, não só no sentido da literatura espelhar a realidade do leito, mas como forma de contribuir com a elaboração de uma identidade em que não se está reduzindo apenas a laços de pertencimentos, mas que os leitores tenham suas próprias experiências, percebendo a diversidade nas relações e tendo orgulho de sua história, formando assim uma identidade plural.

A leitura dos clássicos como vem sendo trabalhada e aqui faço a *mea-culpa*, pois o fato de sempre ter a leitura literária como a marca principal da minha trajetória, torna-me responsável por refazer esse caminho, ou seja, reeditar essa trajetória. De Machado a Jorge Amado, os canônicos foram contemplados em rodas literárias, feiras, eventos culturais em bibliotecas e gincanas escolares e ainda que eu tenha testemunhado o envolvimento e participação dos estudantes, em sua maioria, nessas atividades de leitura literária o que ficava evidente, após escutas mais apuradas, era que nem todos aqueles meninos se sentiam incluídos ou tocados por aquele tipo de leitura.

Souza (1998) nos convida a pensar sobre as mudanças e transformações pelas quais esses sujeitos e espaços passam:

Em virtude das mudanças de costume propiciadas pela modernização crescente nos países periféricos, a literatura [...] vê-se inserida no rol heterogêneo e pouco nobre da multiplicidade discursiva, destacando-se aí a presença da mídia. (SOUZA, 1998, p. 13)

E é em razão dessa multiplicidade a que se refere Souza que se faz necessário um olhar mais atento e inclusivo para a literatura produzida nas periferias e que também representa os grupos marginalizados.

O cantor, escritor e compositor Emicida relata em uma entrevista (Cf. OLIVEIRA, 2022) que a professora o “salvou” quando entendeu que ele não gostava de ir para a escola, mas amava as histórias em quadrinhos e foi dessa forma que a professora levou a leitura até aquela criança. São depoimentos tão eloquentes quanto esse que me fazem olhar com suspeita para as escolhas e leituras que elegi para

apresentar a jovens da periferia e de classes sociais marginalizadas do interior da Bahia e de Salvador.

O universo da literatura é diverso e dinâmico e à medida que temos tantos portadores textuais, infinitas possibilidades de leituras e veiculação destas, somos levados a buscar diferentes e inovadores caminhos que valorizem e reconheçam essa diversidade de dinamismo da literatura contemporânea, mas que também é uma literatura que surge das periferias, das minorias, de grupos excluídos e marginalizados. Rildo Cosson (2021) chama a atenção para a resistência que paira entre professores e estudiosos da área de Letras sobre o lugar da literatura na escola:

Para muitos professores e estudiosos [...] a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. (COSSON, 2021 p. 20)

No entanto, há que se pensar nos modos de se fazer conhecer a literatura que é produzida e a que circula entre os jovens de classes menos favorecidas.

É nesse sentido que Souza (1998) trata sobre o entendimento que a academia americana tem sobre os estudos culturais:

Esses estudos passam a ser considerados como os responsáveis pelo atual descaso da literatura, deslocada do seu pretensão lugar e desprovida de sua devida importância. (SOUZA, 1998 p. 13-14)

Importância essa que engessa o conceito que se tem nas escolas sobre a “boa literatura”. Hugo Achugar (2006 p. 11) vem contribuir com essa reflexão quando, ao tratar sobre muitas propostas teóricas ou críticas dos últimos tempos, ele diz que (...) “é possível que tenhamos caído nos riscos ou nas dicotomias discursivas do populismo e tenhamos traçado opções que em vez de ajudar a nos conhecermos melhor, nos tenha levado a nos entender menos”. Achugar nos leva adiante ao observar o quanto essa dicotomia, quando apresentada em termos de alta cultura, é populista porque atinge principalmente o que ele chama dos despossuídos e marginalizados. Nesse sentido, não se trata de escolher ou oferecer aos nossos estudantes “esta ou aquela” literatura e impossibilitar que os jovens alunos de escolas públicas acessem “esta e aquela” literatura.

Ao fazer uma análise sobre as relações interdisciplinares à luz do filósofo francês Derrida e do ponto de vista do crítico Silviano Santiago, Souza (1998 p. 16) destaca que “(...) questões de dependência cultural, nas quais os textos das culturas hegemônicas não representariam valores absolutos e autoritários...”. Assim sendo, as relações interdisciplinares levariam tais textos a participarem do diálogo crítico iniciado pela literatura dos países periféricos. Ao tratar da posição elitista da crítica que insiste em classificar em alta ou baixa literatura, em seu texto, Souza faz uma provocação no sentido de se repensar esse lugar dos discursos literários, que segundo a autora, esse debate já deveria estar produzindo outros frutos. Achugar (2006) corrobora com essa reflexão ao falar da metáfora construída a partir do quadro de Gurewitsch:

O poder da periferia/margem [...] do poder da periferia, do outro, da margem, do marginal e do marginalizado na produção de valor. (ACHUGAR, 2006 p. 21)

Tais reflexões nos levam, repito, a questionar essa literatura canônica, eurocêntrica que insistimos em manter nas bibliotecas e nas aulas de leituras literárias das escolas de Ensino Fundamental anos finais.

3. *Refazendo caminhos literários ao som de juvenis balbucios*

Entendemos que trabalhar com livros de Conceição Evaristo é um avanço, mas um avanço muito tímido, uma vez que há uma obra muito anterior a Evaristo, a exemplo de Carolina Maria de Jesus e que mal se sabe nas escolas do seu livro mais divulgado, “Quarto de despejo” (2019). Isso para não lembrar que Mãe Stella de Oxóssi, escritora negra, baiana, soteropolitana, nunca teve seus livros incluídos nos acervos das escolas até recentemente. Mas a lista não para por aqui, mulheres negras, homens negros da periferia de Salvador e do interior do estado – só para nos limitar a Bahia – estão escrevendo, fazendo literatura e lutando por seus espaços de balbuciose de se fazerem ouvir.

Essa literatura que não chega às escolas, que permanece subalternizada a crenças enraizadas e obsoletas, crenças essas que muitas vezes são pautadas numa literatura considerada maior ou menor, é essa literatura que é produzida conforme Achugar (2006 p. 29) destaca: “O sujeito social pensa ou produz conhecimento a partir de sua história local”, ou seja, a partir do modo que “lê” ou “vive” a “história local.”. E isso tem a ver com suas aspirações e da perspectiva ideológica em que está inserido. Essa é, na verdade, a expectativa e aspiração que professores, mediadores de leitura deveriam perseguir.

Petit (2008, p. 154) em seu livro *Os jovens e a leitura*, aborda a importância do mediador nesse encontro com os jovens que na maioria das vezes não se sentem à vontade nesse mundo da cultura letrada: “O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros.”. Apresentar aos nossos estudantes uma literatura local, que os inspire a também escrever suas histórias, sem o estigma do discurso hegemônico, contrariando o que pensava Hegel que a América latina não seria capaz de produzir discurso teórico, mas sim “realismo mágico”, “carnaval” entre outros (*Apud* ACHUGAR, 2006, p. 35).

No entanto, esse realismo mágico não deixa de ser a literatura que representa um povo, uma cultura, um modo de viver e ainda não sendo um discurso teórico é o que Achugar chama de balbucios:

Outra coisa não pode elaborar aqueles que falam da periferia ou desse lugar que alguns entendem como espaço da carência. Reivindicado, no entanto, o balbucio. (ACHUGAR, 2006, p. 35)

Entendo que tais balbucios se constituem na resistência e na forma de romper com o pensamento colonizador que tende a nos classificar como literatura menor.

A literatura na escola não precisa necessariamente habitar a fronteira do conflito entre cânone e o contemporâneo nas escolhas da leitura ofertada aos estudantes. Cosson (2021, p. 34) traz em seu livro *Letramento Literário – teoria e prática*, a importância de se ver a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas,

que a literatura seja vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. E seguindo nessa mesma direção, é possível vislumbrar um ensino da leitura literária, mediado por escolhas que conciliem a adoção de obras contemporâneas sem abandonar a historicidade da língua e da cultura contidas no cânone.

O Brasil, assim como a América Latina não possui um só discurso, mas mesmo se pensando em América Latina ou no país Brasil, há quem defenda que entre os letrados tem-se um discurso teórico maior e, portanto, não dá conta do discurso menor. Recentemente um vereador sulista declarou que baianos só gostavam de tambor, praia e carnaval, tal pensamento traduz o que Achugar trata em seu texto *Sobre o “balbucio teórico” Latino-Americano* e nos leva a pensar em que medida a literatura local, produzida nos silêncios do mercado editorial, está sendo lida, divulgada, valorizada em nossos espaços de atuação enquanto professores. Souza (1998) ao questionar o binarismo que diferencia a literatura em alta ou baixa, comenta:

Tem sido ainda grande o esforço da crítica em nomear os discursos que não se enquadram nos critérios da alta literatura. (SOUZA, 1998 p. 16)

Diante dessas observações em relação a como se pensa e como é vista a cultura letrada nos grupos periféricos e marginalizados, percebemos a lacuna e defasagem resultantes da ausência das escritas literárias e do acesso das escolas a essas leituras. Entendendo que a literatura empodera, humaniza e contribui com autonomia cidadã, trazer essa literatura produzida pelos grupos minoritários e desfavorecidos é fortalecer os balbucios e dar ao “Outro que nos fala e que por sua vez, o Outro fala em Outros” Achugar (2006 p. 20).

Em seu artigo “Editoras cartoneras e a literatura fora do cânone: um olhar crítico para as margens do mundo editorial”, Ary Pimentel (2020) faz com leveza e propriedade, um breve histórico de como um movimento editorial surgido na Argentina colocou em circulação vozes silenciadas, autotransfigurações de sujeitos subalternizados através de livros artesanais produzidos com papelão recolhido por catadores que também ganham visibilidade com o material reciclável.

Pimentel chama a atenção sobre as atribuições dos subalternizados e suas práticas capazes de desestabilizar o que ele chama de injustiça epistemológica:

A tática seria, portanto, o recurso do fraco, daquele que foi submetido a diferentes formas de controle do discurso e do corpo, e que, com seus balbucios, supera o silenciamento historicamente imposto. (PIMENTEL, 2020, p. 3)

Há muitos balbucios silenciados e que urgem por ecoar entre paredes e muros de uma sociedade elitista e eurocêntrica.

Estamos falando de silenciamentos históricos de professores que repassam uma cultura em que o objeto literário, segundo Souza (1998 p. 17), “encontra-se, há muito tempo, desprovido da aura e transformado em mercadoria”. Cedemos ao apelo do mercado editorial, de editoras que publicam escritores e escritoras brancas, elitistas e que sempre entoaram a voz dos grupos hegemônicos, mas agindo assim, estamos também alijando nossos jovens de uma literatura que, até então silenciada, é também o recurso do fraco, segundo Pimentel (2020).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Embora Achugar (2006 p. 51) fale do quão é complexo saber se há um só discurso pós-colonial e que o “balbucio teórico” possa ser o lugar que o discurso anglo-saxão reserva aos latino-norte-americanos, há um discurso teórico em espaços híbridos configurados também pelo que o autor chama de “uma força colonizadora”. Tal pensamento só reforça que o modelo colonizador que atravessa a nossa formação histórica, cultural e social é marcadamente eurocêntrico e excludente, e tais marcas determinam o campo da produção literária. Acessar outras literaturas é, principalmente entre outras coisas, uma forma de resistência, de dar visibilidade às Carolinas, às Calilas, às Deisianes, às Lu Nascimento, aos Sandro Sussuarana, aos Fábio Mandingo, a todas essas vozes que num dia são balbucios, no outro pode ser a tática do fraco, superando os imperativos silenciamentos que perpassam nossos espaços incertos e efêmeros.

4. Considerações finais

As ideias e pensamentos desenvolvidos neste artigo são resultados de reflexões e autocrítica da minha atuação enquanto professora e gestora do Ensino Fundamental, anos finais, das vivências com jovens e com o ensino da leitura literária na rede municipal de Salvador. Diante de estudos e pesquisas feitas no campo da literatura e da leitura literária, é certo que o ensino da literatura, há tempos, já não dispõe dos mesmos privilégios ou importância que outrora lhe era outorgada pela sociedade.

Em contrapartida, sabe-se que o debate que existe entre estudos culturais e estudos literários está, segundo Souza (1998), obsoleto, uma vez que a elite intelectual ignorou até o início do século, que presentes movimentos de vanguarda valorizam outros tipos de manifestações culturais, tais quais a publicidade, o jornal e o universo da cultura de massa. Sendo assim, repensar as formas e metodologias eleitas para se ensinar a leitura literária na educação básica torna-se essencialmente importante para a formação leitora de uma geração que acesse e valorize toda cultura letrada, sem os estigmas de literatura ou discurso maior e menor, um ensino que possibilite a escuta dos balbucios teóricos que ecoam e reivindicam seus espaços na sociedade.

A importância da mediação de leitura literária nas escolas exige mais atenção no sentido de se pensar quem são esses profissionais que podem mediar essa leitura e em quais espaços se pode mediar. Nas escolas, bibliotecas escolares ou em salas de aulas a literatura persiste em ter seu espaço, mas carece ainda do olhar atento e sensível do professor mediador e uma vez que os estudantes sejam apresentados à arte das histórias e dos livros, nunca mais serão os mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: Escritos Efêmeros sobre Arte, Cultura e Literatura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2021.

OLIVEIRA, Leandro. Uma professora me tirou do esgoto. [Entrevista concedida a Talita de Souza]. *Correio Brasiliense*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em <https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/07/5021008-uma-professora-me-tirou-do-esgoto-diz-emicida-sobre-papel-da-educacao.html>. Acesso em: Julho/2023.

PETIT, Michele. Leituras: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: 34, 2013. 168p.

_____. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: 34, 2009. 192p.

PIMENTEL, Ary. *Editoras cartoneras e a literatura fora do cânone: um olhar crítico para as margens do mundo editorial*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

SOUZA, Eneida. O não-lugar da literatura. In: 6º Congresso da Associação Brasileira Comparada. Florianópolis, 1998.

**PROCESSOS DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO
E COMPREENSÃO DE TIRAS EM QUADRINHOS NA ESCOLA:
UMA ANÁLISE SEMIOLINGÜÍSTICA**

Larissa Duarte Santos (UFF)
larissadurte19@gmail.com

Glacy Kelli Reis da Silva Xavier (UFF)
glaycikelli@id.uff.br

RESUMO

Com a popularização das redes sociais, os quadrinhos têm se tornado cada vez mais acessíveis e sua presença garantida nas atividades escolares. Além disso, sabe-se que as histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e seu senso crítico. O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a realizar inúmeras inferências, o que ressalta a importância de ser pensar nas formas de elaborar atividades de leitura e interpretação/compreensão de tais textos, promovendo um trabalho produtivo que, como aponta Geraldí, não use “o texto como pretexto” em sala de aula. Dessa forma, o presente trabalho pretende, com base na Teoria Semiollingüística de Análise do discurso e em estudos sobre o ensino leitura e interpretação/compreensão, discutir importância das inferências para a construção da significação, utilizando como *corpus* de análise três tiras cômicas do cartunista Will Leite.

Palavras-chave:

Compreensão. Inferências. Quadrinhos.

ABSTRACT

With the popularization of social networks, comics have become increasingly accessible and are a guaranteed presence in school activities. Furthermore, it is known that comic books increase students' motivation for the content of classes, sharpening their curiosity and their critical sense. The elliptical nature of comics language forces the reader to make numerous inferences, which highlights the importance of thinking about ways to develop reading and interpretation/comprehension activities of such texts, promoting a productive work that, as Geraldí points out, does not use “the text as a pretext” in the classroom. Thus, the present work intends, based on the Semiollingüistic Theory of Discourse Analysis and studies on reading and interpretation/comprehension, to discuss about the importance of inferences for the construction of meaning, using as a corpus of analysis comic strips by the cartoonist Will Leite.

Keywords:

Comics. Comprehension. Inferences.

1. Introdução

Com o avanço da globalização, as redes sociais e a internet se disseminaram pelo mundo. Os quadrinhos, que antes eram vendidos em bancas de jornais, estão mais acessíveis. Atualmente, não é necessário pagar para adquiri-los, pois eles estão disponíveis em *sites*, *blogs*, redes sociais, entre outros. Como aponta Vergueiro (2006a) apenas nas últimas décadas do século XX que os quadrinhos passaram a um novo *status*. Os intelectuais começaram a enxergar as HQs como um material didático capaz de transmitir conhecimentos específicos de diversas áreas.

Hoje sabe-se que as histórias em quadrinhos permitem o desenvolvimento do hábito da leitura, aumentam a motivação dos alunos para o conteúdo das aulas e também permitem o desenvolvimento da criatividade. Tais textos podem ser utilizados em qualquer disciplina, em diversos níveis de escolaridade. Além disso, o caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a realizar inúmeras inferências (Vergueiro, 2006b), fazendo com que ele precise refletir e ir além do que está exposto nas tirinhas. Dessa forma, é de extrema importância pensar nas formas de elaborar atividades de leitura e interpretação/compreensão de tais textos, de forma a promover um trabalho produtivo em sala de aula.

Quanto às atividades de leitura e compreensão/interpretação, a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso postula que a compreensão é, em uma troca linguageira, o momento em que o sujeito receptor tem a impressão de ter recuperado a totalidade do sentido do que é dito, e, por conseguinte, a intenção do sujeito falante que a presidiu, resultante das diferentes atividades de interpretação. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo, com base nesse escopo teórico, discutir sobre a importância das inferências para a construção da significação, utilizando como *corpus* de análise tiras cômicas do cartunista Will Leite.

2. *Interpretação/Compreensão segundo a Teoria Semiolinguística*

Distinguir as noções de *compreensão* e *interpretação* é uma tarefa difícil, pois há, entre os pesquisadores que se dedicam a estudar tais conceitos, posições distintas. De acordo com a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, a compreensão é, nas trocas linguageiras, o momento em que o sujeito receptor tem a sensação de ter recuperado o sentido completo do que é dito, ou seja, a intenção do sujeito falante. A interpretação, por outro lado, é caracterizada como uma atividade de decifração e de extração do sentido, anterior à construção da compreensão (Cf. CHARAUDEAU, 2018).

No que concerne à linguagem, a interpretação é, portanto, uma atividade concebida como condição de construção da compreensão. Nas palavras de Charaudeau (2019), a compreensão é um momento de apreensão global do sentido que resulta de diferentes atividades de interpretação.

A compreensão pode ser definida como uma relação existente entre o sujeito falante e o sujeito interpretante, numa relação assimétrica entre o que um quis significar (o sentido intencional) e o que o outro interpreta (sentido reconstruído). Essa relação é intersubjetiva, ou seja, o interpretante constrói o sentido de acordo com os dados de que dispõe, por meio de suas referências, saberes, sensibilidade etc. De acordo com o autor,

Há dois níveis de compreensão: o primeiro corresponde ao nível de uma compreensão do sentido que se dirá literal, explícita, possivelmente compartilhada por todo sujeito que tenha conhecimento da língua. O segundo diz respeito ao nível de uma compreensão da significação que se dirá indireta, específica das circunstâncias de produção e de recepção do ato de linguagem. (CHARAUDEAU, 2019, p. 14)

Assim, Charaudeau mostra que, quando o significado de um enunciado remete para o sentido literal, tem-se o *sentido de língua*; já quando o significado é modificado em função das circunstâncias, caracteriza o *sentido de discurso*. Monnerat e Viegas (2013, p. 237) explicam que, mobilizando o sentido das palavras, o locutor constrói um sentido literal ou explícito – o sentido de língua –, que se mede segundo critérios de coesão; o sentido de discurso, por sua vez, corresponde à intencionalidade do locutor, permitindo-lhe ir além do sentido das palavras, seguindo um processo semântico-cognitivo, ativando sua memória e produzindo *inferências*.

A inferência é uma operação mental. Por meio dela, o indivíduo é capaz de tirar uma conclusão ou uma consequência a partir da observação de um fato, de um acontecimento ou de um enunciado. A inferência, contudo, não é uma garantia de verdade.

Segundo Charaudeau (2018), pode-se definir “inferência” como uma operação de interpretação dos atos de linguagem. Para realizar uma inferência, o leitor ou o ouvinte parte de enunciados explícitos, relacionando-os. Além disso, recorre a informações dadas pelo contexto linguístico e àquelas conhecidas sobre os interlocutores.

A significação é obtida com o auxílio de inferências que se operam a partir de elementos exteriores ao enunciado. As *inferências centrípetas* se dão no interior do enunciado, ou seja, estão ligadas ao sentido de língua e são da ordem do provável. As *inferências centrífugas* se fazem em relação com o que se encontra no exterior do enunciado, ou seja, estão relacionadas ao sentido de discurso e são da ordem do plausível. É possível distinguir dois tipos de inferências centrífugas: *inferências situacionais* e *inferências interdiscursivas*.

As *inferências situacionais* consistem em procurar informações nesses componentes para deles tirar certas significações e assegurar uma certa intercompreensão. O linguista francês nos mostra alguns exemplos de inferências situacionais, dentre elas: as inferências que se baseiam na identidade; as inferências a partir do conhecimento do contrato de troca; e as inferências a partir das circunstâncias materiais da comunicação.

Nas *inferências interdiscursivas*, os enunciados são compostos de palavras cujos sentidos são atribuídos pelos sujeitos falantes, que revelam saberes específicos de cada grupo social. Charaudeau (2019) considera a existência de dois tipos de saberes. Os *saberes de conhecimento* estabelecem uma representação dada como verdade independente do sujeito; esses saberes impõem-se ao sujeito por intermédio de procedimentos técnicos que podem ser reproduzidos por todo mundo. Os *saberes de crença* estão relacionados com avaliações, apreciações e julgamentos relacionados aos fenômenos. Estes saberes se encontram na subjetividade do indivíduo.

As interpretações dependem do lugar que o sujeito interpretante ocupa no dispositivo da troca, ou seja, dependem do seu *status*. Além disso, dependem, como demonstrado acima, dos saberes do sujeito, que serão mobilizados na atividade interpretativa. Sendo a interpretação um processo que leva à compreensão, cabe ao professor, portanto, ajudar o aluno a entender como fazê-la, observando os elemen-

tos explícitos (analisar o sentido de língua) para, a partir deles, produzir inferências (alcançar sentido de discurso), como será mostrado a seguir.

3. *Mecanismos de interpretação para a compreensão de tiras cômicas*

O ensino da Língua Portuguesa, por um longo período, ficou restrito a gramáticas normativas, responsáveis por determinar aos alunos as regras do que seria a língua certa, ou seja, a língua padrão. Contudo, hoje, prioriza-se uma visão de língua como lugar de interação entre sujeitos no processo de comunicação, utilizada em diversos contextos.

Conforme aponta Vergueiro (2006a), a inclusão das histórias em quadrinhos em materiais didáticos começou lentamente. Inicialmente, elas eram empregadas para explicar conteúdos específicos das matérias que antes vinham em um texto escrito. Atualmente, os livros didáticos, em diversas áreas, utilizam as histórias em quadrinhos para transmitir o conteúdo e em atividades de leitura e interpretação/compreensão. Além disso, documentos oficiais reconhecem a importância das histórias em quadrinhos no currículo escolar, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Quanto à sua estrutura, as histórias em quadrinhos utilizam majoritariamente a linguagem verbo-visual, ou seja, tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal têm igual importância na construção do sentido. No ensino, dentre os benefícios dos quadrinhos podemos destacar o desenvolvimento do hábito de leitura e o enriquecimento do vocabulário dos alunos. Além disso, como aponta Vergueiro (2006b), o caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a realizar inúmeras inferências, ou seja, ele é obrigado a pensar. Contudo, para que o professor obtenha resultados satisfatórios durante a utilização desse recurso em sala de aula, é preciso conduzir o aluno durante o processo de interpretação.

A seguir, serão analisadas três tiras cômicas do cartunista Will Leite, atentando-se para a importância do ativamento do conhecimento de mundo e da realização de inferências durante o processo de interpretação, ou seja, da construção da compreensão. Para iniciar a análise das tirinhas, de modo a construir as inferências situacionais, é de extrema importância conhecer o perfil das duas personagens principais: a Dolores e a Anésia.

No site *willtirando*, é possível encontrar uma pequena descrição de cada personagem. Anésia é descrita como uma senhora rabugenta, ácida e que não mede esforços para mostrar “o quão errado é o mundo”. Já a Dolores é uma senhora doce e otimista, que vive em um mundo de “mar de rosas”. As duas são muito amigas e o temperamento de uma serve para equilibrar o temperamento da outra, como pode ser observado nas análises a seguir.

Figura 1: Anésia n° 733 (19/02/24).



Fonte: <http://www.willtirando.com.br/anesia-733/>. Acesso em: 01 Mar. 2024.

Na primeira tirinha (Figura 1), a personagem Dolores observa o celular e faz um comentário com sua amiga Anésia sobre o que estava lendo. Dolores inicia a conversa afirmando que os famosos apresentadores Faustão (Fausto Silva) e Gugu (Augusto Liberato) eram amantes. Anésia, mais esperta e mais “antenada” que Dolores, informa à amiga que, na realidade, essa é uma notícia falsa. No entanto, Dolores, convicta, afirma, no 3º quadrinho, que a notícia é verdadeira, pois tem até uma foto dos dois juntos para comprovar. Dessa forma, fica implícita a informação de que a foto é sinônimo de autenticidade, ou seja, se existe uma foto referente à notícia, ela é verdadeira, algo ligado ao imaginário coletivo por anos.

Contudo, na atualidade, com o desenvolvimento da Inteligência Artificial, não é mais possível confiar totalmente nas imagens que recebemos/visualizamos diariamente. Programas de computador criam fotos com um simples comando, mesmo que não se forneçam imagens para a montagem. Por isso, é preciso atentar-se para os pequenos detalhes que são deixados de lado e para as pistas visíveis, para não corrermos o risco de espalhar notícias falsas, assim como a personagem Dolores fez.

No quinto quadrinho, a personagem Anésia, então, chama a atenção de Dolores da seguinte forma: “Olha esta foto Dolores! Pelo amor de Deus!” Olhando a superfície da língua, o uso da expressão “pelo amor de Deus” indica que a amiga fica surpresa, permitindo a inferência de que ela considera a conclusão de Dolores absurda. Para reforçar, no sexto quadrinho, Anésia chama a atenção da Dolores para o fato de, na imagem, Faustão apresentar seis dedos na mão.

Ao acionar o nosso conhecimento de mundo, relacionando os elementos multissemióticos (sentido de língua), é possível chegar ao sentido de discurso e concluir que a notícia é falsa, assim como a foto, já que Faustão não possui seis dedos na mão. Conforme foi abordado anteriormente, a inferência é uma operação mental acionada a partir da observação de um fato, de um acontecimento ou de um enunciado. Assim, é preciso observar os elementos linguísticos e imagéticos da tirinha para se chegar à sua significação.

No penúltimo quadro, Dolores parece chocada e o leitor pressupõe, assim, que ela entendeu a mensagem de Anésia. No entanto, apesar de todos os comentários de Anésia e sua empreitada em esclarecer os fatos à amiga, Dolores quebra totalmente a expectativa do leitor. Esperava-se que ela entendesse o sentido de discurso daquilo que sua amiga falou, mas ela fica somente no sentido de língua, ou seja, o sentido literal.

O riso é provocado justamente no último quadrinho, pois Dolores faz uma ligação para outra amiga, a Gertrudes, repassando a notícia de que Faustão tem seis dedos na mão. Observa-se, portanto, que a tentativa da Anésia de alertá-la sobre a *fake news*, não foi bem-sucedida. Dolores não compreendeu que Faustão e Gugu, na verdade, não eram amantes e, por outro lado, mostra-se muito admirada com a informação de que Faustão teria seis dedos, o que é corroborado pela expressão “amiga do céu!”, usada por ela ao repassar a informação para a amiga. A personagem também não foi capaz de compreender que a foto era falsa, já que Faustão tem apenas cinco dedos na mão.

Pode-se afirmar, portanto, que não houve compreensão por parte da Dolores, porque o que um quis significar (o sentido intencional) e o que o outro interpretou (sentido reconstruído) não coincidem. Nesse caso, o sujeito interpretante (Dolores), constrói o sentido em função dos dados de que dispõe, por meio de suas próprias referências de saberes de crença e conhecimento e sua própria sensibilidade.

Em sala de aula, algumas perguntas poderiam ser feitas, de forma oral ou escrita, de modo a conduzir o processo de interpretação, incluindo inferências baseadas no sentido de língua (centrípetas) e no sentido de discurso (centrífugas), que levem à compreensão global do texto: Que informação Dolores traz para a Anésia? Olhando a mão da personagem, qual a provável origem dessas informações? Qual a primeira reação de Anésia ao ouvir a notícia? Que argumento Dolores usa para confirmar que a notícia é verdadeira? Anésia pede que Dolores olhe novamente a foto; o que a expressão “pelo amor de Deus!”, na fala da personagem, revela sobre a avaliação que ela faz da situação? Que dado na foto comprova que a imagem e, consequentemente, a notícia são falsas? No penúltimo quadrinho, qual a reação de Dolores? O que esperamos a partir dessa reação? O humor da tira se encontra no último quadro, pois há uma quebra de expectativa do leitor; que atitude de Dolores é responsável por essa quebra de expectativa? O que essa atitude revela? A partir da análise realizada, que características podemos atribuir a cada uma das personagens?

Figura 2: Anésia nº 668 (20/01/23).



Fonte: <http://www.willtirando.com.br/anesia-668/>. Acesso em: 01 Mar. 2024.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Na segunda tirinha (Figura 2), as personagens Anésia e Abigail trocam comentários em uma rede social. No primeiro quadro, Abigail comenta que: “quem não pensa como eu, tá errado!”. Anésia, então, responde o comentário com o seguinte adjetivo: “mimada!”. Logo em seguida, Abigail responde que não aceita críticas em seu perfil nas redes sociais.

Como a Abigail não aceitou a crítica da Anésia, a personagem resolve dirigir-se à casa da Abigail para tecer a sua crítica pessoalmente. Provavelmente, as duas personagens moram perto, podendo inclusive ser vizinhas. Dessa forma, a personagem Anésia fala para a Abigail, cara a cara, que ela é mimada, ou seja, insistindo em fazer a crítica, Anésia leva em consideração o que a personagem Abigail disse somente no sentido denotativo, literal.

Na verdade, o que a personagem Abigail quis dizer era: “não aceito críticas nas minhas redes sociais, nem lugar algum”. Como, de acordo com Charaudeau (2019), a compreensão é, nas trocas languageiras, o momento em que o sujeito receptor percebe a intenção do sujeito falante que a presidiu, percebemos, assim, que Anésia compreende somente o sentido literal, já que não alcançou completamente o que a personagem Abigail disse. Para compreender a mensagem em sua totalidade, ou seja, a significação indireta, era necessário que a personagem mobilizasse o contexto discursivo e levasse em consideração a situação em que o enunciado foi produzido.

Em sala de aula, no mesmo movimento proposto com relação à primeira tira, as seguintes perguntas poderiam ser feitas: O primeiro quadro mostra uma página de internet; que tipo de página é essa? Quem está interagindo nessa plataforma? Que postagem é responsável pelo início da discussão? Anésia concorda com a afirmação da amiga? O que o adjetivo “mimada”, usado por Anésia, revela sobre sua avaliação? Como Abigail responde à provocação? O que as expressões faciais de Anésia, no segundo quadro, mostram? Nos últimos quadros, Anésia toma uma atitude; que atitude é essa? A partir dessa atitude, como entendemos a interpretação de Anésia com relação à resposta da amiga? Em sua opinião, essa interpretação terá sido intencional ou ela realmente ela só entendeu o sentido literal da mensagem?

Figura 3: Anésia nº 653 (29/10/22).



Fonte: <http://www.willtirando.com.br/anesia-653/>. Acesso em: 01 Mar. 2024.

Na terceira tirinha (Figura 3), é possível verificar, no primeiro quadro, a felicidade que a personagem Dolores demonstra ao atingir os 500 amigos no *Facebook*. Anésia, fazendo jus ao seu humor, não demonstra a mesma empolgação. O “uau!”

utilizado pela personagem, na realidade, não apresenta empolgação nenhuma, pois apresenta um tom de ironia, o que pode ser comprovado pelo contraste em suas expressões faciais.

No segundo quadro, é possível inferir, a partir da afirmação da personagem Dolores, que os “amigos” na rede social citada são mais distantes, pois ela não tem um contato diário com eles. Conforme ela diz, Anésia sim é amiga verdadeira, mais próxima, pois ela a visita diariamente.

No último quadrinho, contudo, Anésia indaga o que é preciso fazer para ter a mesma sorte dos outros 499 amigos que Dolores tem nas redes sociais, deixando a entender implicitamente que eles são sortudos porque não recebem as mesmas visitas diárias da Dolores. Pode-se constatar, desse modo, que a felicidade e a empolgação presentes na fala da Dolores não são sentimentos recíprocos, já que a Anésia, com seu mal humor característico, não se sente sortuda em relação às visitas diárias da amiga. Para finalizar, percebemos que Dolores, ao fazer a pergunta “quê?”, não compreendeu com a mensagem de Anésia, que desvia do assunto para não magoar a amiga. Nesse caso, seria melhor que ela não fizesse o processo de interpretação e não produzisse as inferências centrífugas que levariam à compreensão da significação indireta.

Nas aulas de Língua Portuguesa, as seguintes perguntas poderiam ser realizadas com os alunos, de modo a conduzir o processo de interpretação que leva à compreensão: Duas amigas, Dolores (personagem de óculos) e Anésia (personagem de coque), conversam. Que notícia Dolores dá a Anésia? Nos dias de hoje, essa conquista é importante? Por quê? Anésia mostra empolgação pela fala da amiga? O que sua fala e sua expressão facial, no primeiro quadro, revelam? No segundo quadro, Dolores faz uma declaração. O que isso mostra quanto aos sentimentos que ela tem pela amiga? Em uma situação normal, tratando-se de duas amigas, qual a reação esperada de Anésia? Contudo, Anésia é uma personagem naturalmente mal-humorada e há uma quebra de expectativa ao final. O que ela quis dizer com sua fala no último quadro? Dolores entendeu a mensagem? Anésia prefere não explicar, deixando a amiga sem entender o que ela disse; qual o provável motivo?

4. Considerações finais

Com base no escopo teórico apresentado, foi possível discutir a importância das inferências para a construção da significação, utilizando como *corpus* de análise tiras cômicas do cartunista Will Leite. Percebe-se, por meio da análise realizada, que é preciso partir do *sentido de língua*, ou seja, das inferências centrípetas, para se chegar ao *sentido de discurso*, por meio das inferências centrífugas. No primeiro, atinge-se somente o sentido literal, objetivo, decodificado, enquanto, no segundo, alcança-se o sentido indireto, intersubjetivo, por meio da problematização.

Observando o perfil das personagens, verificamos que Anésia, mais perspicaz e com um conhecimento de mundo mais atualizado, realiza o processo de interpretação, chegando, assim, à compreensão global do sentido. Dolores, por sua vez, mais

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ingênua, na maior parte das vezes, realiza somente as inferências centrípetas, ficando na compreensão literal do sentido.

Com relação ao uso dos quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa, percebe-se que é importante que o professor conduza o aluno durante as atividades realizadas em sala de aula. É preciso chamar a atenção dos alunos para detalhes relevantes, que permitam a realização de inúmeras inferências, construindo com eles, paulatinamente, o processo de interpretação. Por meio delas, o aluno poderá chegar à devida compreensão do texto analisado.

Desse modo, com questões de interpretação que levem os alunos a observarem cada elemento linguístico e/ou imagético importante e a produzirem inferências centrípetas e centrífugas, os quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa não serão usados como mero pretexto, como aponta Geraldi (1997), mas, por seu caráter elíptico e multissemiótico, poderão contribuir para aguçar a percepção e o olhar crítico do aluno, que serão instrumentalizados, por meio dessas atividades de leitura e interpretação, a conduzirem sozinhos, posteriormente, o processo interpretação que leva à compreensão.

Nesse sentido, a mediação do professor é de grande relevância, pois, sem o auxílio do professor, as histórias em quadrinhos correm o risco de serem rotuladas como meios de comunicação rasos, já que, na maior parte das vezes, sua atividade em sala de aula fica resumida à ilustração de conteúdos ou apenas à tarefa de encontrar o humor ou a crítica presente nelas, por meio de uma pergunta generalizada, que não contribui para a construção global do significado por meio de inferências pertinentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Tradução: Angela M. S. Corrêa et al. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Compréhension et interpretation: interrogations autour de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage. In: ACHARD-BAYLE, G; GUÉRIN, M; KLEIBER, G.; KRYLYCHIN, M. (Org.). *Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)*. Limoges: Les Éditions Lambert-Lucas, 2018. p. 21-55

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Tiras no ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VEGUEIRO, W. (Orgs). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006a. p. 7-29

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, A.; VEGUEIRO, W. (Orgs). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006b. p. 31-64

**QUALIFICAÇÃO DA ESCRITA JURÍDICA NO CONTEXTO
DA FORMAÇÃO INICIAL DO ACADÊMICO DE DIREITO:
CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA E DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Bruno Gomes Pereira (UNIAN/UNIA/UNIB/USP)
b.gomes@kroton.com.br

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise acerca de evidências linguísticas que apontem para um melhoramento na escrita de acadêmicos do curso de Direito de uma instituição particular, localizada na região metropolitana de São Paulo. A fundamentação teórica opera na interface entre semiótica francesa e linguística textual, entendendo-as como correntes dos estudos da linguagem que investigam o texto sob alguma perspectiva. A metodologia é do tipo intervencionista de abordagem qualitativa, compreendendo os textos produzidos pelos referidos acadêmicos como *corpus* de investigação. Os resultados revelam melhoramentos linguísticos, mas que merecem uma atenção especial no que se referem aos aspectos lógico-semânticos, o que aponta para uma necessidade de continuação da intervenção.

Palavras-chave:

Conectivos. Texto. Processo redacional.

ABSTRACT

This work proposes an analysis of linguistic evidence that points to an improvement in the writing of Law students at a private institution, located in the metropolitan region of São Paulo. The theoretical foundation operates at the interface between French semiotics and textual linguistics, understanding them as currents of language studies that investigate the text from some perspective. The methodology is of an interventionist type with a qualitative approach, comprising the texts produced by the aforementioned academics as a corpus of investigation. The results reveal linguistic improvements, but they deserve special attention with regard to logical-semantic aspects, which points to a need for continued intervention.

Keywords:

Connectives. Text. Writing process.

1. Introdução

Adotar a escrita como objeto de investigação sempre foi algo recorrente no bojo dos estudos da linguagem. Especialmente, quando o foco são aspectos estruturais do processo redacional. Neste contexto, cabem discussões sobre a forma do texto escrito, o que engloba questões sintáticas, morfológicas e semânticas (Cf. KOCH, 1998; KOCH; TRAVAGLIA, 1997).

Nesse sentido, o texto passa a ser visto como célula central do estudo, considerando, pois, sua natureza comunicativa. Em outros termos, o texto passa a ter importância significativa, uma vez que engloba aspectos linguísticos que podem intermediar situações de comunicação (Cf. KOCH, 1998; KOCH; TRAVAGLIA, 1997).

Diante disso, este trabalho tem como objetivo propor uma análise acerca de evidências linguísticas que apontem para o melhoramento na escrita de acadêmicos

no curso de Direito de uma instituição particular, localizada na região metropolitana de São Paulo. Dessa forma, partimos do princípio de que a gramática nos serve como pistas léxico-gramaticais que evidenciam melhoramentos no processo redacional jurídico, depois de um mapeamento prévio dos principais desvios cometidos na escrita dos participantes.

Para atingirmos o objetivo supracitado, procuramos mobilizar uma fundamentação teórica de natureza interdisciplinar, por entendermos que o texto é um instrumento complexo, logo, pode ser visto sob diferentes perspectivas (Cf. KOCH, 2005; KOCH, 2003).

Assim, estabelecemos um diálogo teórico entre Semiótica Francesa (Cf. BERTRAND, 2003; FIORIN, 2011; GOMES-PEREIRA, 2022; 2020; LANDOWSKI, 2008) e Linguística Textual (KOCH, 2005; 2003; 1998; KOCH; TRAVAGLIA, 1997). Trata-se de duas correntes teóricas dos estudos da linguagem que investigam o texto sob algum aspecto. A primeira nos ajudou a fazer uma macroanálise do *corpus*, agrupando-os em categorias de análise, as quais foram criadas a partir dos sentidos que emergem dos dados. Já a segunda colaborou no processo de microanálise do *corpus* da investigação, apontando para questões de ordem formal e estrutural da língua.

A metodologia caracteriza-se como sendo uma pesquisa do tipo intervencionista, pois foi feita uma intervenção junto aos acadêmicos de Direito, por meio de uma oficina de escrita jurídica organizada em 10 encontros de 2 horas cada um. Já a abordagem é qualitativa, uma vez que levamos em consideração fatores externos aos textos que colaboraram para a materialização da escrita dos dados. Observar o entorno é, portanto, um ponto essencial ao olhar qualitativo (Cf. BORTONIRICARDO, 2008; FLICK, 2004; SEVERINO, 2007).

Em tempo, é pertinente pontuar que este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida pelas discussões travadas no contexto do projeto de pesquisa multicêntrico ofertado pelo Grupo Cogna, denominado “A organização da escrita jurídica na petição inicial: uma proposta intervencionista”. O referido projeto tem como proposta qualificar a escrita de acadêmicos regularmente matriculados e frequentes no curso de Direito, criando condições de melhoramentos linguísticos e semânticos da modalidade escrita dos participantes envolvidos em diversas unidades do grupo (Cf. ALVES, 2023).

O percurso metodológico que acabamos de caracterizar nos ajudou a responder a seguinte problemática de pesquisa: “Quais indícios linguísticos e semânticos revelam uma qualificação da escrita jurídica de acadêmicos de um curso de Direito ofertado por um Centro Universitário no município de Santo André (SP)?”.

Em suma, esperamos que esta pesquisa possa servir como ponto de partida para demais investigações sobre escrita no contexto do ensino superior. Entendemos que esta modalidade é de suma importância para a nossa sociedade, considerando, pois, a natureza grafocêntrica da nossa cultura.

2. *Diálogos Teóricos*

Nesta seção, caracterizamos as correntes teóricas dos estudos da linguagem mobilizadas para tratamento dos dados. Trata-se, portanto, de um olhar interdisciplinar, considerando a necessidade de se combater percepções teóricas fragmentadas.

O texto enquanto objeto de investigação pode ser problematizado a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos. Isso porque este, sobretudo em sua modalidade escrita, oferece múltiplas condições de interpretação, sendo, pois, campo fértil às discussões travadas no contexto acadêmico-científico (Cf. KOCH, 2005; 2003).

Diante disso, optamos por mobilizar saberes advindos da Semiótica Francesa, bem como da Linguística Textual, considerando-as perspectivas teóricas capazes de convergir em alguns aspectos. Esta interface, por sua vez, pode render olhares mais complexos acerca dos recortes metodológicos que fizemos no processo de seleção dos dados.

A Figura 1 nos apresenta como esta confluência teórica pode ser entendida no contexto deste trabalho.

Figura 1: Articulações teóricas.



Fonte: Autoria Própria.

A Figura 1 é constituída por 3 esferas que se mostram sobrepostas em algumas de suas partes. Estas, por sua vez, sugerem zonas fronteiriças por meio das quais desenvolvemos nossas discussões analíticas. No centro, temos a “escrita jurídica” considerando-a o objeto que nos ajuda a mobilizar os saberes teóricos no processo de investigação. Na esfera superior, temos a “Semiótica”, responsável pelo mapeamento de sentidos que organizam as ideias dos textos analisados. Na esfera inferior, temos a “Linguística Textual”, que colaborou com as discussões léxico-gramaticais.

Estamos entendendo a Semiótica como uma corrente dos estudos linguísticos que problematiza o sentido. Nesse caso, é preciso entendê-la como uma teoria dis-

cursiva, já que a percepção de sentido que adota está voltada a uma propriedade semântica e ideológica do signo linguístico, viabilizando, portanto, a relação entre o plano discursivo e o léxico-gramatical (Cf. BERTRAND, 2003; FIORIN, 2011; GOMES-PEREIRA, 2022; 2020; LANDOWSKI, 2008).

Dos estudos semióticos, nos interessamos mais de perto pelas suas contribuições junto às questões que envolvem a escrita sob algum prisma. Compreender que o texto é um instrumento semiótico nos ajuda a compreender as forças ideológicas que o constitui, além de colaborar também para o entendimento do entorno social do processo redacional (Cf. BERTRAND, 2003; FIORIN, 2011; GOMES-PEREIRA, 2022; 2020; LANDOWSKI, 2008).

Estamos entendendo a Linguística Textual como corrente teórica dos estudos da linguagem que prioriza o texto enquanto objeto de análise. Nesse caso, pensar a escrita é compreender que esta modalidade gera diferentes textos que irão desenvolver comunicação e, portanto, estreitar a relação entre enunciadorees. Estes, por sua vez, na maioria das vezes, têm apenas o texto escrito como ferramenta comunicativa (Cf. KOCH, 2005; 2003; 1998; KOCH; TRAVAGLIA, 1997).

Dos estudos textuais, nos interessamos mais de perto pelas discussões sobre textualidade, considerando, portanto, a Coerência e a Coesão como seus principais desdobramentos. Neste bojo, os operadores argumentativos desenvolvem função precípua, já que o encadeamento e concatenação das ideias são desenvolvidos a partir do seu uso (Cf. KOCH, 2005; 2003; 1998; KOCH; TRAVAGLIA, 1997).

Em tempo, reforçamos que os saberes semióticos foram fundamentais para que o *corpus* pudesse ser mapeado e, com isso, selecionado para pesquisa. Enquanto isso, os saberes textuais nos ajudaram na identificação de elementos linguísticos que podem representar um processo de qualificação da escrita jurídica.

3. *Percurso Metodológico*

Nesta seção, caracterizamos o percurso metodológico da pesquisa. Para tanto, consideramos o tipo e a abordagem da investigação, sendo estes pontos de suma importância para a compreensão do caminho que percorremos até chegar aos dados.

Esta pesquisa foi desenvolvida junto a acadêmicos do Curso de Direito ofertado por um Centro Universitário, localizado no município de Santo André, no ABC Paulista²⁹. A referida instituição é particular e multicurso, ou seja, oferta diversos cursos de graduação nas áreas de saúde, tecnologia, ciências sociais aplicadas e exatas. Somado a isso, é uma instituição que ajuda a compor o Grupo Cogna Educacional, sendo a maior unidade localizada na cidade já mencionada.

A pesquisa é de natureza intervencionista qualitativa, pois é orientada pela iniciativa de intervenção junto ao acadêmico de Direito em sala de aula. Este tipo de pesquisa se caracteriza por oferecer ao pesquisador condições de acompanhar o

²⁹ Macrorregião localizada na parte metropolitana da capital paulista, constituída pelos seguintes municípios: Santo André – SA, São Bernardo do Campo – SBC, e São Caetano do Sul – SCS.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

processo de investigação, sua prática diária sendo, portanto, uma iniciativa ligada à subjetividade do comportamento humano (Cf. BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2004; SEVERINO, 2007).

4. Resultados e Discussão

Nesta seção, apresentamos os resultados e discussão da pesquisa. No entanto, é pertinente reforçar que os dados aqui caracterizados foram selecionados a partir do *corpus* em sua inteireza. Isso nos ajuda a sistematizar as ideias e também garantir momentos vindouros de interlocução.

Separamos 3 fragmentos que nos ajudam a pensar no processo redacional jurídico analisado. Todos os excertos estão disponibilizados de maneira digitada e digitalizada, para assegurar a veracidade dos dados. Para proteger a face do verdadeiro participante, optamos por utilizar nomes fictícios de flores ao final da transcrição.

Abaixo, o Fragmento 1.

Felizmente existe esta Lei que possa proteger a mulher das agressões, muitas vezes praticadas no âmbito familiar pelo seu próprio companheiro.	1 Felizmente existe esta lei
Pensar que ainda necessitamos de Leis para coibir tais atitudes e inadmissível.	2 que possa proteger a mulher
O que a mulher faz para sofrer isto? Nada. Será que ela é mais fácil de responder, não é e nunca será. (Cravo)	3 das agressões, muitas vezes
Pontos da guia a serem observados: 2, 3, 6 e 10.	4 praticadas no âmbito familiar
	5 pelo seu proprio companheiro
	6 pensar que ainda necessitamos
	7 mas de leis para coibir tais
	8 atitudes e inadmissível
	9 O que a mulher faz para
	10 sofrer isto? Nada. Será que
	11 ela é mais facil de responder?
	12 Esta é mais facil de responder
	13 não é e nunca será.

Do ponto de vista discursivo, há uma preocupação do acadêmico em mobilizar aspectos valorativos acerca do papel da Lei Maria da Penha. Por se tratar de um curso de Direito, entendemos que isso possa ser positivo, já que a valoração é inerente à argumentação e à contra argumentação. Assim, colabora para o exercício do pensamento reflexivo sobre as práticas humanas (Cf. BERTRAND, 2003; FIORIN, 2011).

No entanto, no que se refere ao aspecto textual, é possível perceber diversas fragilidades, dentre elas: construções sintáticas extensas, uso inadequado de conectivos e a recorrência exagerada de perguntas, o que atrapalha o desenvolvimento da força argumentativa. Com isso, desencadeia diversas problemáticas de Coesão, considerando que a concatenação correta entre as frases e suas respectivas ideias não ocorreu (Cf. KOCH, 2005; 2003; 1998; KOCH; TRAVAGLIA, 1997).

Abaixo, o Fragmento 2.

<p>A Lei é constitucional esta inserida na Constituição Federal de 88, atualmente é necessária para a proteção das mulheres, qualquer ação que basea-se na omissão por meio de lesão, física, psicológica ou que cause a morte da Vitima abrangendo também as mulheres transgênicas tem total proteção da Lei. (Bromélia)</p>	<p>14 A lei é Constitucional esta inserida 15 na Constituição Federal de 88, atual- 16 mente é necessária para a proteção 17 das mulheres, qualquer ação que base 18 se na omissão por meio de 19 lesão física ou psicológica ou 20 que cause a morte da vitima, 21 abrangendo também as mulheres 22 transgênicas tem total proteção da lei 23</p>
Pontos da guia a serem observados: 2, 5, 6 e 10.	

Do ponto de vista discursivo, há no texto uma forte tentativa de ressignificação e apropriação de uma segunda voz para a legitimação dos argumentos postos. Nesse caso, o acadêmico manipulou saberes advindos da Constituição Brasileira de 1988, de modo a demonstrar conhecimento legal acerca do papel da Lei Maria da Penha aplicada às mulheres transgênero. Esta manipulação de vozes diferentes é de suma importância para a manutenção argumentativa, considerando-a, neste caso, um recurso semiótico (Cf. GOMES-PEREIRA, 2022; 2020).

Textualmente, há aspectos que devemos levar em consideração: a opção por um período gramatical bastante longo, o que atrapalha a plena organização das ideias. Com isso, o acadêmico elenca uma série de ideias secundárias que deveriam ter sido desenvolvidas em outros momentos do texto, mas não foram exploradas (KOCH, 2005; 2003).

Abaixo, o Fragmento 3.

<p>Considerando que a mulher trans é mulher também a Lei Maria da Penha não faz considerações sobre a motivação do agressor, mas exige para a aplicação, que a vítima seja mulher. Nem sempre o sexo biológico e a identidade subjetiva coincidem. (Petúnia)</p>	<p>15 Considerando que a mulher trans é mu- 16 lher também a lei maria da penha não faz con- 17 siderações sobre a motivação do agressor, mas 18 exige para a aplicação que a vítima seja 19 mulher, nem sempre o sexo biológico e a iden- 20 tidade subjetiva coincidem. 21</p>
Pontos da guia a serem observados: 3, 4 e 8.	

Do ponto de vista discursivo, há uma referência à figura da mulher transgênero, na tentativa de legitimar os argumentos; no entanto, tais referências se deram de maneira genérica, o que pouco colabora para o entendimento real da mulher transgênero na sociedade, bem como a aplicação da Lei Maria da Penha nesse caso. Semanticamente, os argumentos muito genéricos colaboram para o esvaziamento do texto (Cf. BERTRAND, 2003; LANDOWSKI, 2008).

5. Considerações finais

Esta pesquisa encontra-se ainda em curso, considerando que a escrita é um processo e, por isso, para que o resultado seja satisfatório, são importantes várias

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

intervenções. Assim, o processo redacional passa a ser visto, realmente, enquanto algo em constante construção.

Os resultados revelam melhoramentos linguísticos, mas que merecem uma atenção especial no que se referem aos aspectos lógico-semânticos, o que aponta para uma necessidade de continuação da intervenção. Entre tais aspectos, identificamos problemas com sintaxe de períodos longos, usos inadequados de operadores argumentativos e a utilização de interrogações sem, necessariamente, respostas.

Esperamos que este trabalho possa ter desdobramentos futuros, de maneira a assegurar a problematização da escrita jurídica em outros aspectos. Assim, reforçamos a importância desta iniciativa intervencionista, bem como a necessidade de sua continuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, C. V. P. (Coord). A organização da escrita jurídica na petição inicial: uma proposta intervencionista. *Grupo Cogná Educação*, São Paulo, 2023.
- BERTRAND, D. *Caminhos da Semiótica Literária*. Trad. do Grupo CASA. Bauru: Edusc, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FLICK, U. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GOMES-PEREIRA, B. Semiótica Francesa e Linguagem Jurídica: Desdobramentos de Sentidos a partir de Aspectos Textuais. *Revista Querubim* (Online), v. 47, p. 05-10, 2022.
- _____. Dialogisme Bakhtinien en Confluence avec la Sociopragmatique Danoise Perspectives en Langue Appliquée. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, p. 89531-89543, 2020.
- KOCH, I. V. *A Coesão Textual: Mecanismos de constituição textual, a organização do texto, fenômenos de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LANDOWSKI, E. La Politique-Spectacle Revisitée: Manipuler par contagion. *Ver-sus*, v.107, 2008.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

REFLEXÕES DECOLONIAIS E INTERSECCIONAIS NA ESCRIVÊNCIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO: UMA LITERATURA QUE INCOMODA, QUE TIRA FORA DO LUGAR, QUE PERTURBA E FAZ PENSAR

Flávia Maria Farias Baptista da Cunha (UVA)

uvaflaviacunha@gmail.com

Cristiano de Oliveira Veras (UVA)

cristianodeoliveiraveras@gmail.com

Edson Luiz Santos da Silva (UVA)

edsonluizprof@gmail.com

Patricia Costa Jordão (UVA)

patriciacostajordao@gmail.com

Pedro Henrique de Almeida Soares (UVA)

21pedr53@gmail.com

William Silva Boy (UVA)

willsboy24@hotmail.com

Anne Caroline de Moraes Santos (UVA)

anne.santos@uva.br

Claudia Cristina Mendes Giesel (UVA)

claudia.giesel@uva.br

RESUMO

Este artigo, em relação ao seu objeto de pesquisa, propõe uma abordagem que não seja meramente “academicista” nem panfletária, pelo contrário, o intuito é ratificar o quão importante é este objeto. O intuito é que esta pesquisa seja mais acessível a todos os níveis de educação e, portanto, útil como ferramenta de transformação sociocultural. Facilitar a manipulação, sem comprometer a metodologia da pesquisa, é entender outras averiguações, inquirições e questionamentos aferirão maior legitimidade ao objeto de estudo, pois acredita-se que através da diversidade de perspectivas, são reveladas as características locais, expostas as peculiaridades e a realidade social de determinando período da história, sejam estes problemas sociais latentes ou a retificação da própria história. Esta pesquisa se coloca como mais um elemento de afirmação étnico-racial que busca valorizar a escrita negro-brasileira, considerando todas as suas especificidades, e, principalmente, o potencial de uma literatura própria e crítica às desigualdades e aos preconceitos estruturais. Ampliando o campo semântico da escriturabilidade, tal qual Sueli Carneiro, ao retomar a apropriação do termo “epistemicídio”, ou como a ideia de Lélia Gonzalez ao apontar que no Brasil se fala o “pretuguês”, ou ainda como Abdias Nascimento ao afirmar que no brutalismo dos dias de hoje, exige-se novas e múltiplas formas de resistência e afirmação. Numa sociedade onde a realidade é marcada por privilégios estruturados historicamente no colonialismo, no patriarcalismo e na exclusão social, urge reverberar a maneira como uma autora desenvolve sua ficcionalidade na representação do corpo de mulheres negras, pobres e periféricas em confronto com diferentes situações de complexidade, porém banalizadas pelo cotidiano da mesma sociedade, visto que prefere desprezar a cruel realidade, a violência racial é intrínseca, na maior parte dos casos, à violência de gênero, classe e/ou orientação sexual.

Palavras-chave:

Decolonialidade. Escrivência. Interseccionalidade.

ABSTRACT

This article, concerning its research object, proposes an approach that is neither merely “academicist”; nor pamphleteering; on the contrary, the intention is to ratify how important this object

is. The aim is for this research to be more accessible to all levels of education and therefore useful as a tool for sociocultural transformation. Facilitating manipulation, without compromising the research methodology, is to understand that further enquiries, enquiries and questioning will lend greater legitimacy to the object of study because it is believed that through the diversity of perspectives, local characteristics are revealed, the peculiarities and social reality of a particular period in history are exposed, whether these are latent social problems or the rectification of history itself. This research is another element of ethnic-racial affirmation that seeks to valorize black-Brazilian writing, considering all its specificities and, above all, the potential of a literature that is its own and critical of inequalities and structural prejudices. Broadening the semantic field of writing, like Sueli Carneiro, when she reappropriates the term “epistemicide”; or like Lélia Gonzalez’s idea when she points out that “pretuguese”; is spoken in Brazil, or even like Abdias Nascimento when he says that in today’s brutalism, new and multiple forms of resistance and affirmation are required. In a society where reality is marked by privileges historically structured by colonialism, patriarchy and social exclusion, there is an urgent need to reverberate how an author develops her fictionality in the representation of the bodies of black, poor women living on the outskirts of the city, confronted with different complex situations that are, however, trivialized by the daily life of the same society, since it prefers to disregard the cruel reality that racial violence is intrinsic, in most cases, to gender, class and/or sexual orientation violence.

Keywords:

Decoloniality. Escrivência. Intersectionality.

1. Introdução

Em concordância com a Regina Dalcastagnè (2012), há, entre os pesquisadores de literatura, certa dificuldade para escolher determinados objetos de pesquisa. Majoritariamente, opta-se por trabalhar com um autor pertencente ao cânone, dado que esta canonicidade tanto é assimilada pela pesquisa quanto confere ao pesquisador relevância equivalente assegurando-lhe um certo espaço no mundo acadêmico.

Entretanto, nesta pesquisa seguiu pelo caminho contrário, e obviamente, mais complexo. Pesquisar a biografia e a literatura de Conceição Evaristo – mulher, negra, de origem pobre, periférica e ex-empregada doméstica – a fim de contribuir para maior legitimidade da obra evaristiana através deste estudo, de modo a garantir e aumentar o seu espaço no universo acadêmico, ou seja, quanto mais estudos acadêmicos legitimam determinado objeto de estudo, maiores as possibilidades deste objeto estar inserido em outros trabalhos mais complexos.

Destarte, escolheu-se este objeto por se tratar de uma autora assimétrica, cuja escrita é, ao mesmo tempo, por um lado reconhecida por valorizar o Outro, a ancestralidade, a negritude e o feminismo negro e por outro tem um caráter repreensor e que enfatiza própria irrisignação em relação ao racismo, ao sexismo e todas as mazelas e injustiças sociais a que são submetidos os estratos socioeconômicos mais vulneráveis da sociedade brasileira.

A preferência se justifica, primeiro pela inegável qualidade estética, literária e relevância para a literatura contemporânea. Depois, não apenas por serem textos que reproduzem experiências que somente o povo preto é capaz de sentir, mas também pelas suscetibilidades das personagens femininas em suas distintas “funções”, são avós, mães, filhas, esposas, mulheres que sofrem e que tentam resistir batalhando, quando possível, por suas convicções.

Durante a pesquisa, a partir da percepção da escassez, ou mesmo da ausência, de tais pesquisas nas plataformas científicas, bem como das produções literárias nos currículos acadêmicos, pautados na literatura canônica, em sua maioria de autoria de escritores branco, considerou-se o desafio de que este trabalho possa estimular a produção de outras pesquisas, cujo objeto sejam produções literárias contemporâneas de viés afro-brasileiro, sobretudo de autoria feminina.

2. *Literatura, qual o papel?*

A literatura, conforme o eminente professor e crítico Antonio Candido, de forma mais irrestrita possível, se manifesta intrinsecamente por toda a história, através dos tempos e por todos os povos e lugares, desse modo, compreende-se o seu papel fundamental no processo de formação reflexiva e sensível da humanidade. Candido ressalta que

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011)

Nessa argumentação, Candido (2011) chama a atenção para a questão deste papel formador de personalidade da literatura, salientando o erro de vê-la como mero entretenimento, pelo contrário, é necessário compreender que um texto literário é como uma aventura que pode ser tão traumática quanto os acontecimentos da vida real. A literatura, nas palavras do mestre:

[...] convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. (CANDIDO, 2011)

Para Candido (2011), a estrutura social de qualquer coletividade é capaz de interferir no processo de fruição da literatura. Observa-se que em sociedades mais igualitárias, o acesso à cultura atravessa a chamada cultura de massa e chega à erudita; de maneira contrária, sociedades com maior índice de desigualdade, tal qual a brasileira, obstruem, na maioria das vezes, as oportunidades de acesso impedindo que cultura alcance os níveis eruditos.

Contudo, o crítico adverte que quando as oportunidades de conhecimento cultural estão acessíveis, percebe-se que há, independentemente da condição social, interesse para tal, ou seja, não é falta de capacidade que um povo tem de incorporar saberes, mas falta de oportunidade. Dalcastagnè, corrobora esta advertência em artigo em que critica a homogeneidade da cena literária brasileira com a alta predominância de homens brancos classe média, oriundos dos centros do poder, Rio ou São Paulo, “quase todos estão em profissões que abarcam espaços já privilegiados de produção de discurso: os meios jornalístico e acadêmico” (DALCASTAGNÈ, 2012). Ela continua:

Por isso, a entrada em cena de autores (ou autoras) que destoam desse perfil causa desconforto quase imediato. Pensem no senhor que conserta sua geladeira, no rapaz que corta seu cabelo, na sua empregada doméstica – pessoas que certamente têm muitas histórias para contar. Agora cole o retrato deles na orelha de um livro, coloquem seus nomes em uma bela capa, pensem neles como escritores. A imagem não combina, simplesmente porque não é esse o retrato que estamos acostumados a ver, não é esse o retrato que eles estão acostumados a ver, não é esse o retrato que muitos defensores da Língua e da Literatura (tudo com L maiúsculo, é claro) querem ver. Afinal, nos dizem eles, essas pessoas têm pouca educação formal, pouco domínio da língua portuguesa, pouca experiência de leitura, pouco tempo para se dedicar à escrita. (DALCASTAGNÈ, 2007)

3. *Literatura, um direito humano*

Nesse contexto, acrescenta Candido (2011), o oferecimento desigual de oportunidades, reitera-se, típico de nossa sociedade, intensifica a segregação cultural, modelo gerador das denominadas minorias. Reputa-se minoria como uma construção política alicerçada em processos de subalternização e, não caracterizada por quantidade, mas pela expressividade, ou seja, é um grupo, unido por um ou mais aspectos comuns que agregam todos os elementos nele inseridos, porém tais aspectos são também a causa da segregação imposta por outros grupos hegemônicos.

Infere-se, então, que em qualquer em sociedade a formação de minorias é inevitável, uma vez que decorre de processos tanto históricos quanto econômicos, políticos, sociais, culturais etc. e sempre se estabelece algum tipo de organização hierarquizada. No entanto, de acordo com Candido (2011), a literatura, quando aplicada de maneira diligente, tem a capacidade de ensinar o leitor a observar, refletir, criticar e agir diante das questões sociais, conhecimento que gera empatia plena, pois abarca não apenas o indivíduo, mas também a coletividade, e as relações dele com outros. Deste modo, a literatura pode ser o antídoto para “cura” de crenças discriminatórias.

Tendo como base a essa perspectiva, deduz-se que a literatura, em seu sentido amplo, aproxima culturas e derruba preconceitos, porque ela habita e fala de todo e qualquer lugar, logo, ela absorve, consome e dissemina toda culturalidade. Em sentido restrito, assentindo com a afirmação de Woodward (2014), que “(...) as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”, a literatura, nesse âmbito, é um importante elemento de formação identitária.

Na percepção de Antonio Candido, o direito à literatura estaria, então, ao lado de direitos mais facilmente identificados como básicos, como alimentação, moradia, vestuário e saúde, e a direitos mais amplos, como a liberdade individual, o amparo da justiça pública e a resistência à opressão. Para o crítico, a literatura teria o papel social de formador de sujeitos, exercendo um papel humanizador, ou seja, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CANDIDO, 2011).

Por este motivo, é importante, para autoras como Conceição Evaristo, o trabalho de legitimação conforme citado anteriormente, a fim de corroborar o processo de reestruturação de um cânone voltado à segregação e o apagamento. Toda e qualquer produção literária é inerente à cultura de uma comunidade. Logo, todas devem ser criticadas a partir de parâmetros peculiares a elas, sem hierarquizações ou sob referências pré-definidas.

4. *Mulher, negra, pobre e favelada*

Conceição Evaristo, nasceu Maria da Conceição Evaristo de Brito, em 29 de novembro de 1946, numa comunidade carente da zona sul da capital mineira, Belo Horizonte. Segunda filha de dona Joana Josefina Evaristo, uma lavadeira que, por certo tempo, esteve sozinha com quatro filhas para criar, por isso Conceição não tem lembranças do pai biológico, sendo sua referência paterna o padrasto Aníbal Vitorino, um pedreiro que se se aproximou de Joana. Dessa união, nasceram mais cinco filhos, todos homens.

Conceição, com apenas sete anos de idade, foi morar com os tios, um casal com as mesmas dificuldades, porém sem filhos. Pouco depois, com oito anos, ela começou a trabalhar como empregada doméstica, uma triste realidade brasileira que, apesar de muitos avanços sociais, perdura até os dias de hoje. Segundo a autora,

Aos oito anos surgiu meu primeiro emprego doméstico (...) minha passagem pelas casas das patroas foi alternada por outras atividades, como levar crianças vizinhas para escola, já que eu levava os meus irmãos. O mesmo acontecia com os deveres de casa. Ao assistir os meninos de minha casa, eu estendia essa assistência às crianças da favela, o que me rendia também uns trocadinhos. Além disso, participava com minha mãe e tia, da lavagem, do apanhar e do entregar trouxas de roupas nas casas das patroas. Troquei também horas de tarefas domésticas nas casas de professores, por aulas particulares, por maior atenção na escola e principalmente pela possibilidade de ganhar livros, sempre didáticos, para mim, para minhas irmãs e irmãos. (EVARISTO, 2009)³⁰

Durante sua primeira infância, ainda antes de morar com os tios, Conceição conta que sua família – mãe, padrasto, três irmãs e cinco irmãos – não viveu a pobreza, mas a própria miséria na favela do Pendura Saia. Porém, com alegria ela revela que, por conta da precariedade, pode-se dizer que não viveu rodeada por livros, mas sempre esteve envolvida por palavras. Dona Joana Evaristo, mesmo sem qualquer tipo de educação, colecionava cadernos com vários escritos, onde registrava seus pensamentos sobre o dia a dia e as dificuldades impostas pela da vida na favela, além de poemas, anotações em frases soltas e muita contação de histórias.

Gosto, entretanto, de enfatizar, não nasci rodeada de livros, do tempo/espço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de bens materiais era habitada por palavras. Mamã contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos e amigos contavam. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia, afirmo sempre. Entretanto, ainda asseguro que o mundo da leitura, o da palavra escrita, também me foi apresentado no interior de minha família, que, embora constituída por pessoas, em sua

³⁰ EVARISTO, Conceição. Depoimento cedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

maioria, apenas semialfabetizadas, todas eram seduzidas pela leitura e pela escrita. (EVARISTO, 2019)

Sobre essa lembrança, vale pelo menos duas inferências: descreve a cultura da oralidade colocada em prática dentro de um lar improvável; sem dúvida de que essa produção informal de dona Joana Evaristo, uma obra não publicada, inspirou e motivou a menina Conceição.

Ainda não é o momento de discorrer sobre a obra de Conceição Evaristo, mas trata-se de uma antecipação coerente. De maneira geral, ocorre entre os artistas afro-brasileiros uma questão importante e comum, que caracteriza a própria expressividade: a conjuntura específica para o “tornar-se negro” (CONTINS, 2005) ou assumir a “consciência da negritude” (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

No caso de Conceição Evaristo, observa-se que não há esta peculiaridade, mas um processo de construção identitária iniciado desde muito cedo. A imposição da desigualdade social escancarada na infância, já que a convivência em família era como um oásis naquele deserto de privações econômicas, culturais e de lazer, repetia-se no ambiente escolar. Para a pequena estudante adquirir o conhecimento formal, aprimorar e amadurecer o dom para as letras não foi tarefa fácil, a irrisignação era sua forma de enfrentar e contrariar a visão dominante e preconceituosa do opressor.

Conceição Evaristo, em entrevistas e depoimentos escritos, comenta sobre o seu processo de perceber-se como mulher, negra, pobre e favelada. Dentre inúmeras experiências, seguem duas de preconceito explícito, uma individual outra coletiva. No primeiro, ela diz que, logo na educação básica, demonstrou sua capacidade crítica e competência para a escrita literária quando, no final do primário, venceu um concurso de redação da escola:

Após terminar o primário, em 1958, ganhei o meu primeiro prêmio de literatura, vencendo um concurso de redação que tinha por título: “Por que me orgulho de ser brasileira”. Quanto à beleza da redação, reinou o consenso dos professores, quanto ao prêmio, houve discordâncias. Minha passagem pela escola não tinha sido de uma aluna bem-comportada. Esperavam certa passividade de uma menina negra e pobre, assim como de sua família. E não éramos. Tínhamos uma consciência, mesmo que difusa, de nossa condição de pessoas negras, pobres e faveladas. (EVARISTO, 2019)

No segundo, demonstra a sintomática submissão vivida pela autora nos espaços de produção de saber e de conhecimento. O “tornar-se negro”, quase sempre experimentado pelos/as militantes do movimento, de Conceição Evaristo começa com a irrisignação no ambiente escolar. Haja vista as duas últimas frases:

Foi em uma ambiência escolar marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros, que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres. Geograficamente, no curso primário experimentei um ‘apartheid’ escolar. O prédio era uma construção de dois andares. No andar superior, ficavam as classes dos mais adiantados, dos que recebiam medalhas, dos que não repetiam a série, dos que cantavam e dançavam nas festas e das meninas que coroavam Nossa Senhora [...] passei o curso primário, quase todo, desejando ser aluna de umas das salas do andar superior. Minhas irmãs, irmãos, todos os alunos pobres e eu sempre ficávamos alocados nas salas do porão do prédio. Porões da escola, porões dos navios. (EVARISTO, 2009)

Numa entrevista, ao ser perguntada se poderia falar sobre sua infância, diz:

“Sim, minha infância, apesar de tudo, é um período que gosto de relembra. Digo isso, porque é uma etapa de minha vida fortemente marcada pela pobreza, pela carência material”³¹.

Apesar de uma infância da caracterizada por explícitos problemas financeiros, não obstante, ela estava envolvida pela riqueza das narrações contadas em família, que muito mais tarde foram transfiguradas em memórias poéticas. Evaristo confessa que

Do tempo/espço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de móveis, de coisas e de muitas vezes de alimento e de agasalhos, era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos amigos contavam. Eu, menina, repetia, intentava. Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas que nasciam com nome e história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia. (Evaristo, 2009)

5. *Mulher, negra, pobre e educadora*

Conceição Evaristo, durante anos, por uma questão de sobrevivência, teve que priorizar o trabalho informal em detrimento aos estudos, sempre realizados em instituições públicas. Foram anos trabalhando como empregada doméstica, auxiliando nos recolhimentos e entregas de trouxas de roupas, sem abandonar os estudos, sempre em instituições públicas, até a conclusão do curso Normal, em 1971, quando já contava 25 anos de idade.

Pouco mais tarde, em 1973, com ajuda de amigos, mudou-se para o Rio de Janeiro, dois anos depois, foi aprovada no concurso público para ingressar no magistério e, em seguida, também foi aprovada no vestibular e iniciou a graduação no curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Período um pouco melhor, mais ainda com bastante dificuldade, enquanto dava os seus primeiros passos profissionais, atuando como professora do Supletivo em escolas do ensino público do Rio de Janeiro, cumpria as obrigações de graduanda.

Academicamente, Conceição Evaristo, além da graduação em Letras, é Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011), estudos sobre as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edmilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto.

Conceição também atuou como professora em diversas instituições, tais como o Middlebury College, a PUC/Rio, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente Conceição é aposentada.

³¹ DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 2, p. 103.

6. *Mulher, negra, educadora e ativista*

Segundo a educadora, apesar da sua precoce conscientização de negritude, o debate mais enfático e objetivo sobre as questões étnicas somente aconteceu após sua chegada ao Rio de Janeiro, durante os anos 70. Nesse período, o mundo vivia uma efervescência sociocultural e política, o Brasil estava sob o governo do regime civil-militar, algo como uma espécie de “legalidade autoritária” marcada pela repressão, censura, vigilância, tortura, prisões ilegais e desaparecimentos.

Nessa conjuntura de ebulição, já nos anos 80, Conceição Evaristo começava a se integrar mais seriamente aos movimentos de valorização da cultura negra no país e colabora com a criação do coletivo de escritores chamado Negrícia Poesia e Arte de Crioulo, um grupo que atuava realizando recitais de textos literários em favelas, presídios e bibliotecas públicas, entre outras atividades.

Conceição Evaristo participava dos eventos recitando textos inéditos de sua autoria, o que não deixa de ser uma experiência literária, mesmo que nenhum deles tenha sido publicado. Ainda assim, foi através do Negrícia que ela estabeleceu contato com outros artistas e militantes do Movimento, não apenas do Rio, mas de outros estados como São Paulo o que viabilizou o começo oficial de sua trajetória literária, a publicação do seu poema *Os sonhos* na coletânea literária *Cadernos Negros*. De acordo com a autora, ela já escrevia textos literários desde a juventude, mas sem o compromisso ou desejo de publicação. Por isso, ela estabeleceu o ano de 1990 como sua estreia literária.

7. *Mulher, negra, ativista e escritora*

Conceição Evaristo é uma das mais eminentes autoras contemporâneas da literatura afro-brasileira, suas obras subvertem o paradigma literário tradicional, devido ao reposicionamento do corpo negro, que sempre fora, também em outras expressões culturais, assentado em estereótipos como: inferior, bestial, sexualizado, desumanizado e subalterno.

Conforme Eduardo Duarte (2010), o que distingue a autora é a sua habilidade literária para desconstruir padrões estruturais dos gêneros literários tradicionais, através de uma escrita que suscita a pulverização de normas seculares de composição de contos, romances e poemas. Contudo, observa-se que são os contos evaristanos os que melhor exemplificam tal rompimento. Desse modo, Constância Lima Duarte assevera:

[...] os contos de Conceição Evaristo parecem trazer a expressão de um novo paradigma. Escrita de dentro (e fora) do espaço marginalizado, a obra é contaminada da angústia coletiva, testemunha a banalização do mal, da morte, a opressão de classe, gênero e etnia, e é porta-voz da esperança de novos tempos. Nesta tríade – classe, gênero e etnia – residem provavelmente as bases para a leitura da ‘segunda história’ que subjaz cada conto, lembrando aqui a formulação teórica de Piglia sobre o conto moderno, que guardaria a chave de seu significado. A literatura de autoria assumidamente negra – como esta, assinada por Conceição Evaristo – ao mesmo tempo projeto político e social, testemunho e ficção, está se inscrevendo de forma definitiva na literatura nacional. (DUARTE, 2010)

A ficção de Conceição Evaristo, desde os anos 90 até hoje, vem sendo construída por meio da coragem em propalar e denunciar questões sociais complexas, que estavam restritas aos inúmeros estudos filosóficos e sociológicos que tentavam mapear e analisar os prejuízos causados pela herança da escravidão brasileira. Dentre os grandes estudiosos, preferiu-se três que, segundo a concepção deste trabalho, dialogam como cenário exposto e delatado pela autora.

Indicados aqui por ordem de nascimento, é correto afirmar que eles foram contemporâneos de Conceição Evaristo e que de alguma forma influenciaram a autora: a) Frantz Fanon (1925–1961) apresentou e dispôs as ferramentas conceituais para tratar da objetificação da mulher negra; Lélia Gonzalez (1935–1994), em meio as lutas dos movimentos negro e feminista, demonstrou a inquietação que norteava sua perspectiva sobre o feminismo negro, mergulhando nas pesquisas sobre a situação econômica da mulher negra; Sueli Carneiro (1950), redefiniu o questão do biopoder (Michel Foucault), ponderando sobre a perseguição aos corpos negros, e o extermínio dos segmentos indesejáveis da sociedade. Porém, dando ênfase as mulheres negras, por serem parte do segmento mais oprimido desses povos.

Nessa conjuntura de filiação, influências e talento literário, observa-se o quanto é relevante o contorno da recepção da obra evaristiana. Apesar do longo caminho até o reconhecimento – a escritora afirma ter consciência que a demora é devido a sua condição de mulher negra – que hoje não se discute, a contundência de sua narrativa ao tratar de assuntos sociais que (re)surgem com ampla força na chamada modernidade, as lutas contra o racismo, o sexismo e a desigualdade social.

Conceição Evaristo, além de escrever, emociona e denuncia. Sua escrita também é não apenas um depoimento de tudo que ela viveu, mas um testemunho das vidas em coletividade e de como lidar com as imposições e arbitrariedades cotidianas. Há uma grande identificação de seus leitores, que não para de crescer e abarca várias idades, etnias, sexos e até países. Seus textos foram traduzidos para o inglês, o italiano, o francês, o árabe e outras línguas, que torna Conceição Evaristo a segunda escritora negra a ser publicada no exterior. A primeira foi Carolina Maria de Jesus com o seu “Quarto de despejo: diário de uma favelada”.

Enfim, conjectura-se que seus textos são como um alerta para os olhos que ainda não viram, ou não quiseram ver, todas as dores, as dificuldades e os espaços físicos pelos quais sentem, vivem e circulam as classes inferiorizadas, mal remuneradas e esquecidas à margem das oportunidades dignas de trabalho e que, por isso, sem possibilidades efetivas de acesso ao consumo de bens básicos e, por conseguinte, indispensáveis. Sabe aquela gente que só é vista de passagem através dos programas jornalísticos, das novelas, das mídias sociais, das janelas dos carros e dos coletivos?

8. *A escrevivência, decolonialidade e interseccionalidade, uma trindade que incomoda, que tira fora do lugar, que perturba e faz pensar*

As narrativas de Conceição Evaristo não são concebidas com intuito de entreter o leitor, pelo contrário a autora afirma que “a nossa escrevivência não pode ser

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

lida como histórias para ninar os da casa-grande e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007).

Contudo, há que se cuidar para que a verossimilhança entre a vida e a obra evaristiana manifestada em sua escrevivência, não seja reduzida ou “confundida” com uma biografia por considerar apenas a origem da autora, nascida num estrato popular com todas as dificuldades sociais. Ele pede que não leiam somente sua biografia, mas, sim, seus textos: “Eu tive a felicidade desse texto convocar brancos, negros, homens, mulheres, brasileiros, estrangeiros” (EVARISTO, 2018).

Escrevivência é uma expressão concebida por Conceição Evaristo durante seus estudos para obtenção do mestrado (1994–1995). Até que em 2005, o termo ganhou projeção por conta de sua participação numa palestra em que ela discorreu sobre os traços autobiográficos que influenciaram a sua escrita. Segundo Evaristo, sua escrita tem como gênese a grafia-desenho de dona Joana Evaristo e por causa daqueles traços, ela percebeu o início de um processo irreversível ao deparar-se com a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. Segundo a própria autora, seria preciso “comprometer a vida com a escrita ou seria o inverso? Comprometer a escrita com a vida?” (EVARISTO, 2007).

A memória desses traços é responsável por evidenciar vários outros acontecimentos que alargaram o seu horizonte no entendimento do mundo e de assuntos “censurados”: raça, gênero, credo e classe. Esta nova perspectiva é essencial para sua escrita, pois que está na genealogia da ideia de escrevivência, como e onde ela nasce e a que experiências está ligada. A escritora explica que “A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade” (EVARISTO, 2022).

Conceição Evaristo, certa vez, disse que “(...) meu texto literário não é inocente, a crítica e os ensaios são menos inocentes ainda” (Evaristo, 2020), de forma que, por conta dessa afirmativa, é possível deduzir que esta concepção não surgiu por acaso, mas algo desenvolvido desde o tempo de sua produção ensaística. Assim, a escrevivência deve ser vista como um posicionamento afirmativo, uma proposição intencional e, como ela disse, nada inocente. A escrevivência demarca a sua autoria de mulher negra, impondo sua subjetividade na edificação de um movimento transformador que, além de ser considerado bastante criativo, tem recebido críticas muito favoráveis.

Sendo assim, o que se percebe é que, para além de criar um conceito, a discussão sobre os sentidos da escrevivência ganha força e começa a ser utilizada em artigos, dissertações, teses e, sobretudo, em discussões sobre os textos de Conceição Evaristo e de outras autoras contemporâneas negras. E, com esses desdobramentos, a escrevivência torna-se uma categoria de estudo que ultrapassa a literatura e chega as outras artes e meios culturais, o teatro, a música, a dança, a geografia, a história etc. Atualmente, é tida como uma categoria epistemológica negra, a partir da qual é possível pensar, analisar uma expressão artística ou produção científica baseada na memória/ancestralidade.

Nesse sentido, a escrevivência deve ser entendida como um artifício, enten-

da-se, fogo de artifício, pois transpõe os limites e desorganiza o sistema posicional arbitrário. Ao brilhar bem alto todos podem vê-lo, não apenas os privilegiados, mas os periféricos. Isto subverte a lógica de poder colonial, em que, numa falsa totalidade única, uma sociedade provoca a imposição de alguns, frequentemente certo grupo, sobre os demais. Então, escre(viver) é dar voz a própria vivência, é falar do próprio lugar, é promover a subversão, para poder ser ouvido, pois não basta apenas falar, é preciso ser ouvido.

Século XXI, período pós-colonial. Olha-se ao redor e o que se vê? O que não está explícito? Pode-se considerar que, em muitos aspectos, está-se diante de um cenário muito similar com a era colonial. Obviamente, devem ser observadas as diferenças históricas, porém é inegável que o domínio e privilégios raciais ainda não foram superados. Decididamente, vive-se ainda sob uma estrutura institucional e social racista e reprodutora autossustentável de opressões. O enfrentamento dessa cultura colonialista, ao mesmo tempo velada e escancarada, é que se faz urgente no âmbito educacional, especialmente na formação de professores com entendimento do que é uma educação antirracista.

Tal confronto, há mais três décadas, se dá através da propagação de uma literatura de excelência genuinamente brasileira, engendrada por uma mulher negra para fender o manto colonial e permitir a fruição de dessa escrevivência negra e de outras diversas, num lugar apropriado para o compartilhar de experiências. É necessário, tal como Conceição Evaristo, resistir e ter coragem, para poder escutar a voz da insurreição, do inconformismo e encontrar um caminho para o lugar onde todos conseguem falar e escrever.

A obra de Conceição Evaristo possibilita discussões acerca da situação de subalternidade interseccional da mulher preta no Brasil. Este trabalho intenta chamar a atenção para forma como a autora reatualiza e fomenta discussões acerca da situação de subalternidade interseccional da mulher preta no Brasil. A ficção evaristiana é composta de inúmeras mulheres, negras e pobres são todas elas uma representação, emprestam seus corpos, suas tragédias para que poeticamente sejam contadas por Evaristo como forma de denunciar as políticas de morte. São todas elas, tal qual outras milhões de brasileiras, vítimas de um sistema que reproduz violência, fomenta o distanciamento de uma vida digna e perpetua epistemicídio das populações afro-brasileiras.

A Escrevivência é a linguagem da tradição diaspórica africana na Literatura Brasileira. Para se analisar essa “encruzilhada discursiva”, a ferramenta mais adequada é a Interseccionalidade. Nós, mulheres negras que somos, estamos buscando outras mulheres negras para validar nossos estudos; intelectuais negras visíveis que desejam abordar esses sujeitos com ferramentas teóricas também produzidas por outras intelectuais negras, que devido ao racismo estrutural permaneceram décadas, séculos, apagadas pela academia, invisibilizadas na literatura e silenciadas no campo da educação.

9. Considerações finais

A academia ensina que a melhor forma de produzir conhecimento é afastar-se das experiências pessoais e do lugar de fala em primeira pessoa em favor de uma pretensa objetividade científica. Escreve-se milhares de textos que narram estudos em terceira pessoa, desconsidera-se o campo de visão-experiência, investe-se em objetos nos quais as falas da raça estão ausentes, acredita-se que estudar o pensamento branco, obedecer a seus paradigmas e métodos de análise, permite a aproximação do rigor científico que, de outra forma, seria impossível.

Estuda-se os objetos que invocam lugares de vulnerabilidades outras – sexualidade, gênero, holocausto, ditadura militar – sem nunca ousar cogitar a possibilidade de racializar as discussões. Mais que isso, não arriscar-se aventar tal possibilidade, porque o fascismo da colonialidade do pensamento universitário impõe a vergonha e o constrangimento em assumir o lugar de intelectuais negros e negras, como se o compromisso com o desmonte do racismo estrutural e o fomento à estudos antirracistas fossem uma limitação do pensar. Assim, contribui-se sistematicamente com o crime perfeito que é o racismo no Brasil: há uma vítima, mas não há traços do criminoso.

Portanto, em acordo com Proença Filho (2004), é imperativo que a escrita negra ocupe todos os espaços possíveis, seja no âmbito acadêmico, no literário e outros espaços igualmente culturais. Exige-se uma drástica mudança neste cenário, um escurecimento que não se realizou até hoje. Este artigo se coloca na peleja até que seja alcançada a plena e inofismável representatividade e até que também seja totalmente dispensável a presença como marca de uma diferença redutora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo (Orgs). *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CONTINS, Márcia. *Lideranças negras*. Rio de Janeiro: Aeroplano; FAPERJ, 2005.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Rio de Janeiro: EDUERJ; Vinhedo: Horizonte, 2012.
- DUARTE, Constância Lima. Gênero e violência na literatura afro-brasileira. In: ALEXANDRE, M.A.; DUARTE, C.L.; DUARTE, E. de A. (Orgs). *Falas do outro – literatura, gênero, etnicidade*. Belo Horizonte: Nandyala; NEIA, 2010. p. 229-34
- _____; NUNES, Isabella Rosado (Org.). *Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte,

2020.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura Afro-Brasileira: um conceito em construção. In: AFOLABI, N.; BARBOSA, M.; RIBEIRO, E. (Orgs). *A mente afro-brasileira*. Trenton-NJ/Asmara, Eritréia: África Word Press, 2007.

EVARISTO, Conceição. *Conceição Evaristo: Não leiam só minha biografia. Leiam meus textos*. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/11/20/conceicao-evaristo-naoleiam-so-minha-biografia-leiam-meus-textos/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

_____. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

_____. *Becos da memória*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

_____. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras, mai. 2009. In: DUARTE, C.L. (Org.). *Escritoras Mineiras: poesia, ficção, memória*. Belo Horizonte: Viva Voz; FALE; UFMG. 2010.

_____. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

_____. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília-DF: MEC, 2005.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. In: DUARTE, E. de A.; FONSECA, M.N.S. (Orgs). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. V. 4, História, teoria, polêmica

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, São Paulo, jan./abr. 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SIGNOS E REPRESENTAÇÕES VISUAIS: UM ESTUDO PRAGMATISTA EM IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antonio Cilrírio da Silva Neto (UEMA)

cilirio.neto@gmail.com

Daniela Furtado dos Santos (UEMA)

danielasantos1@aluno.uema.br

Tatiana Thays Ramos (UEMA)

tatianaramos@aluno.uema.br

RESUMO

O presente trabalho propõe uma abordagem no uso dos signos, nas representações visuais e na formação de sujeitos, um estudo pragmatista em imagens do livro didático de língua portuguesa do 9º ano, tendo como objetivo analisar as imagens selecionadas sob a ótica semiótico-pragmatista em Fidalgo e Gradim (2005) e Pierce (2000). Metodologicamente, a semiótica-pragmatista foi utilizada como forma de compreender o uso dos signos nas representações visuais abordadas no livro didático. Esse entendimento reforçou a ideia de que o livro didático é uma fonte do conhecimento em sala de aula e as imagens apresentadas são veículos de comunicação. Considerou-se que, nas análises feitas das imagens, haviam relações signílicas representadas na tríade fundamento-objeto-interpretante.

Palavras-chave:

Pragmatismo. Artes visuais. Livro didático.

ABSTRACT

The present work proposes an approach to the use of signs, visual representations and the formation of subjects, a pragmatist study on images from the 9th grade Portuguese language textbook, aiming to analyze the selected images from a semiotic-pragmatist perspective in Fidalgo and Gradim (2005) and Pierce (2000). Methodologically, pragmatist semiotics was used as a way of understanding the use of signs in the visual representations covered in the textbook. This understanding reinforced the idea that the textbook is a source of knowledge in the classroom and the images presented are media of communication. It was considered that, in the analyzes carried out on the images, there were sign relationships represented in the foundation-object-interpretant triad.

Keywords:

Pragmatism. Textbook. Visual arts.

1. Introdução

A Semiótica representa um objeto, um signo que produz na mente do intérprete algo que pode ser um novo signo ou um quase-signo, que se relaciona com um objeto não de maneira direta, mas através da medição de um signo anterior. No pragmatismo, destaca-se que os sinais não são símbolos estáticos, mas ferramentas com que os indivíduos interagem no e com seu ambiente.

Diante do exposto, neste trabalho, as imagens selecionadas são analisadas sob a ótica da abordagem semiótico-pragmatista. Essas são catalogadas do livro didático *Se liga na língua. Literatura, Produção de Texto e Linguagem do 9º ano do Ensino Fundamental*.

A essência da semiótica está centrada no conceito de signo, que é uma entidade complexa composta por três componentes fundamentais: representação, objeto e interpretante. A representação é a manifestação física ou contida do signo, o objeto é aquilo a que o signo se refere ou representa, e o interpretante é o efeito ou significado que é gerado na mente daquela que percebe o signo (Cf. PIERCE, 2000).

As imagens, portanto, são cheias de significados. A partir das análises encontramos relações sógnicas representadas na tríade fundamento-objeto-interpretante. Desse modo, as representações visuais apresentaram importantes papéis para a compreensão e entendimento no ensino.

O livro didático é uma fonte do conhecimento em sala de aula, as imagens apresentadas são veículos de comunicação que pretendem passar uma mensagem. A língua verbal e as imagens são complementares em seus potenciais semióticos, visto que ambas são necessárias para a comunicação da informação. Com isso a superioridade das imagens é um meio para a representação do mundo visível e imaginário tornando se compensada pela superioridade da linguagem em representar o mundo abstrato e das relações lógicas.

Segundo Peirce (2003, p. 46), “um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. (...) isto é, cria na mente dessa pessoa, um signo equivalente”, pois a semiótica é entendida, em termos gerais, como a ciência que estuda os signos, os quais são sinais que representam algo, podendo ser objetos perceptíveis ou apenas imagináveis. Independentemente de serem ou não, é tanto uma questão de terminologia que depende de como os signos são definidos.

Ademais, as ilustrações nos livros didáticos são mecanismos de aprendizagem no sentido de reforçar a ideia construída para compreensão, associadas às alternativas de problematização ou diálogo com outras possibilidades interpretativas.

As ilustrações, portanto, têm a função de auxiliar, didaticamente, o leitor, mas também têm como finalidade ilustrar ou representar algum saber socialmente divulgado nos livros. Dessa maneira, as ilustrações no livro didático de língua portuguesa, do 9º ano, observadas no âmbito da teoria semiótico-pragmática, tiveram como ênfase as representações visuais e foram analisadas pelo viés pragmatista.

1. Análise Semiótico-Pragmatista Peirciana no livro didático de língua portuguesa

O livro didático é um guia importante para o aprendiz, dando uma visibilidade ao programa que será desenvolvido em sala, mantendo a qualidade das aulas (Cf. FERRO; BERGMANN, 2008, p. 26). Dito isso, a utilização do livro didático ainda continua sendo um importante recurso para os professores na sala de aula e um apoio aos alunos na construção do saber sistematizado.

Para esses autores os livros didáticos têm o intuito de problematizar o conteúdo visual e auxiliar na interpretação das imagens. Algumas imagens presentes em livros não exigem esforços para interpretá-las, pois são simples e fáceis de serem

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

analisadas, a partir da observação dos elementos explícitos de imagens podemos perceber relação de ícone, índice e símbolo. Por outro lado, há questões abertas e passíveis de interpretações diferentes.

Na perspectiva do Guia do PNLD (2011):

[...] textos, imagens, excertos complementares são mobilizados no sentido de reforçar a ideia construída no argumento principal, de modo nem sempre associado a alternativas de problematização ou diálogo com outras possibilidades interpretativas. [...] nesse sentido, só terão sua efetividade garantida em termos de aprendizagem a partir da intervenção do professor no sentido de problematizá-las. (BRASIL, 2011, p. 19)

O livro didático vem apresentando cada vez mais imagens, com diferentes expressões em diferentes gêneros visuais como fotografias, pinturas, quadrinhos, tirinhas etc. As ilustrações têm função de auxiliar o leitor. Assim as imagens passaram a ilustrar ou representar algum saber socialmente divulgado nos livros.

De acordo com o Guia de livros didáticos. PNLD (2008), os objetivos do ensino de língua portuguesa, nos quatro ciclos do ensino fundamental, devem ser:

O processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação, nas maneiras mais complexas e variadas possíveis;

O desenvolvimento da proficiência na norma culta, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido, sem que se desconsiderem as demais variedades linguísticas que funcionam em outras situações:

A prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos (Brasil, 2008, p.12).

A linguagem é a capacidade que os seres humanos têm para comunicar-se com o outro, produzir e compreender a língua e outras manifestações de comunicação. Artes também é uma forma de comunicação, através dela podemos compreender e interpreta a pintura, a música e a dança e outras manifestações culturais, como expressão e marca linguística. Já a língua é um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilitam a comunicação.

Os PCNs (1998) de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do Ensino Fundamental utilizam por uma única vez a palavra semiótica (não há ocorrências da palavra multissemióticos ao longo do documento de língua portuguesa), conforme consta no seguinte fragmento:

[...] plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea. (BRASIL, 1998, p. 27)

O uso das imagens, nos livros didáticos estão, visualmente, cada vez mais atrativo, e a sua incorporação se tornou fontes de pesquisa e de informação, as quais contribuem para o estudo e pesquisas de alunos, com informações e conhecimentos históricos. Muitas imagens do livro didático exercem função meramente ilustrativa,

isso não é um problema, mas em algumas circunstâncias essas imagens precisam ser fontes de estudo e conhecimento, conforme explica Ströher (2012):

É evidente que o livro pode – e até deve – apresentar imagens com essas características ilustrativas ou comprobatórias, pois auxiliam na compreensão do texto-base, o problema é quando não se vai além e não se aprofunda o potencial das imagens como fontes para o estudo. (STRÖHER, 2012, p. 68)

As imagens dos livros são utilizadas como fontes. Nesse caso, Santaella e Nöth (2015) classifica as imagens em dois domínios:

Os visuais e os mentais. No primeiro caso, são compreendidas pelas representações visuais que envolvem os mais diversos tipos de imagem, materiais e perceptíveis; no segundo, as imagens mentais compreendem o conjunto de imagens imateriais produzidas pela mente humana. Com efeito, esses dois domínios estão unificados nos conceitos de “signo e de representação” (SANTAELLA; NÖTH, 2015, p. 15).

Sendo assim, as imagens apresentadas em livros didáticos têm a capacidade de representar, simbolizar, narrar, anunciar, influenciar, comunicar, decorar, demonstrar, emocionar, entre outras habilidades. Nessa visão, compreendemos que a imagem não é neutra, pois todas são produzidas para um fim específico, seja para decorar um ambiente, seja para comunicar informações ou conhecimentos.

2. *Semiótica-Pragmatista Peirciana*

A Semiótica como a “doutrina dos signos”, oferece uma compreensão de perspectivas que investigam a intrincada dinâmica dos signos, símbolos e seus significados profundos (Cf. FREITAS; MIRANDA, 2022).

Antes de embarcar no estudo desse campo teórico, pode-se perguntar, como aponta Santaella (2007), se é apenas um “meio ótico”. Contudo, no âmbito de significados que envolve essa abordagem, estende-se que ela vai além das muitas acepções. Para desvendar sua essência, a Semiótica, termo originado em 1881, abrange as seguintes dimensões:

Semiótica s.f. (1881) 1 CL. MÉD m.q. SEMIOLOGIA; 2 SEMIO para Charles S. Peirce (1839-1914), teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando esp. a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram; 3 SEMIO estudo dos fenômenos culturais considerados como sistemas de significação, tenham ou não a natureza de sistemas de comunicação; semiologia; 4 MIL obsl. ciência e arte de comandar manobras militares, não com a voz, mas por meio de sinais (HOUAISS, 2009)

Após análise, e conforme Guerra Junior (2019), nota-se que o termo “semiótica” encontra as suas âncoras em domínios pouco convencionais para o nosso contexto acadêmico, como a medicina e as forças armadas. No entanto, um traço comum emerge destas definições – a menção de significante e significado. O conceito de semiótica tem sido defendido por estudiosos que trazem novas perspectivas e contribuições.

A análise semiótica e pragmática de Peirce, por exemplo, traz uma contribuição significativa nesse campo, pois amplia nossa compreensão dos signos e da interpretação. O conceito de pragmatismo apresentado por Peirce enfatiza as implicações práticas de um signo e seu papel na orientação do comportamento humano e na tomada de decisões, porque

[...] Qualquer coisa que conduz alguma outra coisa (seu interpretante) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu objeto), de modo idêntico, transformando-se o interpretante, por sua vez, em signo, e assim sucessivamente *ad infinitum*. (PEIRCE, 2000, p. 74)

Fazer uma análise das imagens utilizadas no livro didático na visão da semiótica-pragmática é uma maneira de compreender a relação entre o conjunto de sinais expressivos percebidos e um conjunto de lembranças associadas. Também como se concretiza essa percepção do signo na mente do leitor e o modo como ocorre o processo de significação do signo na linguagem. Estudar as ilustrações na perspectiva da semiótica é compará-las à linguagem e tomá-las como forma de expressão e comunicação imbuída, de certa forma, de uma mensagem a ser decodificada.

3. *Análise Pragmatista das Artes Visuais no Livro Didático do 9º ano*

A semiótica estuda os signos e seus processos comunicativos, em geral, a semiótica aplicada estuda os contextos de usos dos signos em específico. Conforme Fidalgo (2003-2004), as artes como o teatro, cinema, música, literatura, pintura entre outras formas de arte tem sido um dos campos de principal investigação da semiótica.

As razões para tal são diversas, sendo possível ser citado o fato de a arte ser um campo ainda a se explorar no seu aspecto teórico já que nunca foi reivindicada por nenhuma disciplina consolidada. Diante disso as obras que irão ser analisada na visão pragmatista são:

Figura 1: Grafite da artista Pannela Castro (Rosto feminino).



Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018.

A artista Pannela Castro é uma grafiteira, feminista e fundadora da rede Nami mais conhecida por seu trabalho como artista de rua, sob o pseudônimo de “Anarkia Boladona”. No início ela utilizava o pseudônimo de Anarkia Boladona para realizar suas intervenções, hoje é reconhecida internacionalmente e tem pinturas suas em diversas cidades do mundo. Ela pinta representações de personagens

femininas (Fig.1), geralmente com alguma mensagem escrita para as mulheres, como por exemplo, “Luto como mulher”, “Nem santa, nem puta”, “Meu corpo, minhas regras.” em graffitis no Brasil, e “Womens rights is human rights” (Os direitos das mulheres são direitos humanos), nos EUA.

A artista usa o graffiti como ferramenta para promover os direitos das mulheres através da arte urbana. A sua arte é baseada na relação do corpo feminino na cidade ocupando os espaços públicos trazendo uma mensagem que na sociedade contemporânea a mulher possui mais liberdade, visto que, a imagem que tinha se no passado era uma mulher mais submissa. Assim ela traz para campo social esse debate de gêneros, a ilustração posta (Fig.1) analisa sobre o ângulo a mulher com voz ativa e dona da sua própria história.

Essa arte do graffiti também promove a discussão sobre a “Lei Maria da Penha” possibilitando a conscientização das mulheres sobre qualquer tipo de violência, seja ela doméstica, patrimonial, psicologia e institucional, como também, ferramenta de denúncia social. A estética consegue nos transmitir informações objetivas, como questões subjetivas, sentimentos, intencionalidades e reflexões, percebe-se na imagem que a artista aborda

[...] as relações estabelecidas entre a vivência na rua com questões sobre o corpo feminino. O diálogo com a paisagem urbana como crítica cultural feminista, pensando sempre em provocar e polemizar, através do processo artístico, as verdades instituídas por nossa sociedade patriarcal; em especial em relação ao corpo feminino, à sexualidade, à subjetividade, analisando as relações de poder. Possuí um trabalho efêmero, pois coisas fixas e pertinentes não são suficientes para a sua ansiedade e não correspondem as necessidades de entendimento do mundo em que viva. (MAUP, 2016, [s/p])

A partir da década de mil novecentos e noventa, a criticidade na arte passa a ser apontada com diversas nomenclaturas, como ativismo artístico, arte ativista, arte política e ativismo (MESQUITA, 2011).

Podemos considerar a arte como uma importante fonte para a expressão cultural e social. Sua amplitude e concepção permitem que expresse diferentes formas de representar a realidade. Para além da concepção reducionista, que considera a arte como mera reprodução de retratos de pessoas ou paisagens.

A arte do *graffite* traça um debate da situação da mulher na sociedade, usar a arte como instrumento de transformação cultural empodera e desconstrói o racismo. Percebemos que o uso da arte como ferramenta de comunicação pode alcançar diversos públicos e trabalhar a parte social.

A cultura envolve tudo o que o indivíduo cria como membro de uma sociedade, o *graffite*, não deixa de ser uma forma de expressão reveladora de situações e sentimentos dos grupos sociais que o usam para escapar do anonimato urbano, sendo uma forma de expressão de um estilo de vida, uma visão do mundo que contribue para a construção de um bem cultural e que vem sendo ensinado nas escolas.

Figura 2: Ilustração do artista polonês Jan Marcin Szancer (Contos de Fadas de Andersen).



Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018.

Esse artista foi ilustrador de livros infantis, artista gráfico, cenógrafo e figurinista. Foi professor na Academia de Belas Artes de Varsóvia. As ilustrações mais coloridas foram criadas durante os períodos mais negros da sua vida. Também escreveu contos de fadas e criou cenários para teatro e cinema.

A abordagem semiótica da arte pode, então, ser feita de uma perspectiva semântica, interrogando as formas de significação e os tipos de significado presentes na obra de arte. A questão aqui é acerca de uma mensagem que a obra de arte veicula (que mensagem? como a veicula? com que adequação?) (Cf. FIDALGO; GRADIM, 2005).

Respondemos, portanto, com a ideia de que a fusão da semiótica e da análise pragmática peirciana oferece um quadro com traços precisos e abrangentes, um desvendar das complexidades da linguagem visual. Na semiótica, os sinais não se limitam à linguagem, mas abrangem diversas formas de simbolismo, como imagens, gestos e símbolos culturais. Relativamente, ao estudo semiótico das artes, há o demarcar da investigação estética. Porém, a semiótica das artes não se confunde com a estética. Esta obra de arte aborda a perspectiva do belo, porque a estética tem uma abordagem valorativa da obra de arte (Cf. FIDALGO; GRADIM, 2005).

Figura 3: Tela pintada do artista Gustav Klimt (O Beijo).



Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018.

Nessa arte, Gustav Klimt, como impressionista e pós-impressionista, pertenceu ao movimento Art Nouveau e é classificado como moderno. Essa transição para a modernidade é percebida explicitamente em suas obras que acabam tendo como característica a abstração e o simbolismo (Cf. COBRA, 2007).

Para esse autor, a arte de Klimt é expressão e consequência dos movimentos humanos, a obra do pintor nos possibilita realizar uma viagem sobre condições sociais, culturais, econômicas e políticas da Viena no XX. Dentro dessa lógica, ele foi designado pelo "establishment" para produzir uma arte que juntasse um reinado formado, não por afinidades culturais, mas por alianças políticas que preservassem territórios e justificassem dominações.

E o belo foi realizado em sua obra mais famosa (fig. 3). Ao observamos a obra percebemos algumas distinções dos ornamentos das roupas como figuras geométricas, na obra predominam quadrados, retângulos e figuras circulares que parecem estar fusionados pelo tom dourado. Também se observa que o beijo entre o casal na pintura não chega a ser espontâneo.

Sendo assim, contrariamente, parece mais um ato de dominação masculina, a mulher aparece de joelhos, subjugada. Ela não lhe oferece os lábios e sua mão direita franzida indica uma recusa. Com os olhos fechados parece querer que o momento chegue ao fim. Em "O Beijo", o abraço aparece menos como uma união ou uma imagem que encarna o triunfo do Eros do que como uma regressão entorpecida a si mesmo – a imobilidade é também uma característica dessa representação do casal, Klimt raras vezes mostrou aspectos comunicativos do amor (Cf. FLIEDL, 1992, p. 119). Para o artista a felicidade só é provável na poesia e não na realidade social.

Compreendemos, portanto, que a semiótica como abordagem de análise dos signos, das representações visuais e da formação de sujeitos foi utilizada como forma de envolver o uso dos signos nas representações visuais abordadas no livro didático do 9º ano do ensino fundamental. Essa pesquisa reforçou a ideia de que o livro didático é uma fonte do conhecimento em sala de aula e as imagens apresentadas são veículos de comunicação, em que haviam relações sógnicas representadas na tríade fundamento-objeto-interpretante.

4. Considerações finais

Com base no conceito de semiótica peirciana, ao representar um objeto, um signo produz na mente do intérprete algo que pode ser um novo signo ou um quase-signo, que se relaciona com o objeto não de maneira direta, mas através da medição do signo anterior (Cf. FIDALGO; GRADIM, 2005). As ilustrações analisadas relacionam-se com as questões da sistematicidade na arte e o método pragmatista da análise de texto não verbais.

Posto isso as imagens apresentadas no livro didático são formas de expressão e comunicação que ocupam as funções ilustrativas e epistêmicas com o compromisso de elucidar o ensino aprendido dos alunos e trazer comunicação, conhecimentos, reflexões e críticas acerca de determinado conteúdo. Com isso as ilustrações apresentadas pelo livro didático contribuem para ensino-aprendizagem na língua portuguesa e despertam a formação crítica dos alunos na disciplina.

As imagens dos livros didáticos são utilizadas como fontes que contribui para o estudo e as pesquisa dos alunos, através das informações e dos conhecimentos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

apresentados por meio da imagem. Dessa forma, a pragmatista pierciana foi utilizada para analisar as imagens no livro didático do 9º ano de língua portuguesa como forma de compreender o uso dos signos nas representações visuais e na formação de sujeitos capazes de analisar criticamente as imagens abordadas no livro didático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2011: Língua Portuguesa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2008: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COBRA, Marcos. *Marketing e Moda*. São Paulo: SENAC, 2007.

FERRO, Jeferson; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. *Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira*. IbpeX, 2008.

FREITAS, A. G.; MIRANDA, G. U. Semiótica peirceana: Construindo caminhos possíveis para a compreensão da apropriação. *Desenvolvimento*, [S. l.], v. 7, 2022.

FIDALGO, António. *Manual de Semiótica*. UBI (Universidade da Beira Interior). Portugal-Pt, 2003-2004.

_____; GRADIM, Anabela. *Manual de Semiótica*. UBI (Universidade da Beira Interior). Portugal-Pt, 2005.

FLIEDL, Gottfried. *Gustav Klimt: 1862-1918: o mundo de aparência feminina*. Taschen, 1992.

GUERRA JUNIOR, A. L. *Semiótica*. Londrina-PR: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

HOUAISS, A. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Versão eletrônica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MESQUITA, André. *Insurgências Poéticas: Arte Ativista e ação coletiva*. São Paulo: Anna Blume, 2011.

MAUP. *Maup*, 2016. Disponível em: <https://maup.rio/panmela-castro/>. Acesso em 05 de mar. de 2024.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua. Literatura, Produção de Texto e Linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. C.S. *Semiótica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

STRÖHER, Carlos Eduardo. *Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História*. *AEDOS*, v. 4 n. 11, p. 46-70, Rio Grande do Sul, set. 2012.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2015.

UM BREVE ENSAIO SOBRE O PORTUGUÊS PRÉ-MODERNO: A LÍNGUA PORTUGUESA DOS SÉCULOS XIV–XVI

José Mario Botelho (FFP-UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Diferentes propostas de periodização do português, em que se podem identificar diferentes ciclos desde sua instituição, com a fundação de Portugal, até a forma camoniana, que se constitui no português moderno, foram apresentadas por renomados estudiosos de história da língua. Referente à Época Histórica, que tem sido considerado o terceiro e último estágio, que se inicia com a fundação do Reino de Portugal, cujo governo tomou o falar galego-português como sua língua nacional, são descritas por esses estudiosos duas fases: a Arcaica e a Moderna. Contudo, embora sejam reconhecidos na história da língua tais ciclos, que se diferenciam por fatores “internos” e/ou “externos” (CASTRO, 2004 [1945]; CARDEIRA, 2009; 2013), tem-se refletido acerca da existência de uma fase intermediária entre a Arcaica e a Moderna. A partir de uma breve análise da ortografia e grafia de um considerável *corpus* da produção escrita do período compreendido entre o final do século XIV e meados do século XVI, sugiro considerar esse período uma segunda fase, a do português pré-moderno.

Palavras-chave:

Periodização. Época Histórica. Português pré-moderno.

RÉSUMÉ

Différentes propositions de périodisation du portugais, dans lesquelles différents cycles peuvent être identifiés depuis son institution, avec la fondation du Portugal, jusqu'à la forme camonienne, qui constitue le portugais moderne, ont été présentées par des spécialistes renommés de l'histoire de la langue. En ce qui concerne la période historique, considérée comme la troisième et dernière étape, qui commence avec la fondation du Royaume du Portugal, dont le gouvernement a pris la langue galicienne-portugaise comme langue nationale, deux phases sont décrites par ces savants: la Archaïque et la Moderne. Cependant, bien que de tels cycles soient reconnus dans l'histoire de la langue, différenciés par des facteurs « internes » et/ou « externes » (CASTRO, 2004 [1945]; CARDEIRA, 2009 ; 2013), une réflexion a été menée sur l'existence d'un cycle intermédiaire. phase entre l'Archaïque et le Moderne. A partir d'une brève analyse de l'orthographe et de l'orthographe d'un corpus considérable de production écrite de la période comprise entre la fin du XIV^e siècle et le milieu du XVI^e siècle, je propose de considérer cette période comme une deuxième phase, celle de l'ère pré-moderne. Portugais.

Mots clés:

Périodisation. Période historique. Portugais pré-moderne.

1. Introdução

Como já observei em trabalhos anteriores (Cf. BOTELHO, 2023a; 2023b; 2024), muitas propostas para a periodização nos estudos de história da língua portuguesa foram apresentadas por diferentes estudiosos. Alguns deles reconhecem ciclos, que se diferenciam por fatores “internos” e/ou “externos” (Cf. CASTRO, 1945; 2006; 2013; MATTOS E SILVA, 2001a; 2001b; 2004; 2007; CARDEIRA, 2009, 2013; entre outros). Tais fatores internos se referem a certas características linguísticas, que se revelam nos textos escritos desde a oficialização do português como

língua nacional; os fatores externos, que podem ser observados durante a sua leitura crítica de tais textos, referem-se ao contexto histórico da sua produção.

Inegavelmente, a língua portuguesa passou por sucessivos ciclos desde sua instituição, com a fundação do Reino de Portugal, início do que comumente denominamos Fase Arcaica, até o momento em que o falar galaico-português tomou a forma camoniana, a qual se constituiu no português da Fase Moderna. Logo, os estudos tradicionais de história da língua portuguesa vêm considerando a seguinte divisão do seu Período Histórico: Fase Arcaica, que se estende do séc. XII ao séc. XVI (com a obra de Camões); e Fase Moderna, que se estende do séc. XVI aos nossos dias. Poucos são os autores desses estudos históricos que desenvolveram convenientes estudos descritivos sobre as mudanças cíclicas daquela língua arcaica até que se estabelecesse a forma, que vimos denominando moderna.

Sem a pretensão de ser inovador, porquanto outros pesquisadores já apresentaram suas propostas, ou de ser mais elucidativo que tais estudiosos, este breve ensaio (de uma pesquisa maior que ora se desenvolve) objetiva apresentar elementos que possam vir a servir de objeto de reflexões para novos estudiosos e interessados na língua portuguesa dos séculos XIV–XVI, que preferivelmente denomino “português pré-moderno”. Para isso, proponho a seguinte periodização histórica da língua portuguesa: a primeira fase, a Arcaica, que vai do início do século XIII (com a oficialização do português como língua nacional) até o meado do século XIV, sem uma rígida fronteira em relação à segunda, a Fase Pré-moderna, que vai dessa data até o meado do século XVI (1572, ano de publicação de “Os Lusíadas”, de Camões), quando se inicia a terceira, a Fase Moderna, que se estende até os dias atuais. Como adoto para a terceira fase a denominação tradicional “Moderna”, convém denominar a língua dessa segunda fase da Época Histórica de português pré-moderno³².

2. *Uma visão panorâmica dos estudos sobre a periodização da língua portuguesa: Elementos respaldatórios*

Ivo Castro (2006) tem sido a principal referência para os estudos de uma nova periodização do português ao considerar um período intermediário entre a Fase Arcaica e a Moderna, em que se desenvolveu um português médio ou intermediário. Contudo, Carolina de Vasconcelos, em 1956, já propunha uma divisão da fase arcaica em dois períodos: um com início no século XII e terminando por volta de 1350 e outro, que teria início ainda no meado desse século XIV, indo até o século XVI (com a obra de Camões). O primeiro, Vasconcelos (1956) chama de “período trovadoresco”; o de 1350 ao século XVI é o “período da prosa histórica”, que, para a autora, seria verdadeiramente português (Crônicas de Lopes, da Crônica do Condestável D. Nun’Álvares Pereira e da do Infante Santo, O sacrificado de Tanger). E nesse grupo de obras em português (e não, em galego-português de Portugal, a bem dizer), também se poderiam incluir as poesias palacianas humanistas e textos de Sá de Miranda, de Garcia de Resende e de Gil Vicente.

³² Ivo Castro (2013) prefere a denominação “português médio ou intermediário”. Também (há quem prefere a denominação “português pré-clássico”).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Figura 1: Poema de Sá de Miranda em Azulejos na Casa do Barreiro, Gemieira, Ponte de Lima-Portugal.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A1_de_Miranda.

Pode-se constatar, nesses versos, um português diferente do galego-português de Portugal, considerado língua portuguesa arcaica, e que se assemelha, sobremaneira, ao português camoniano. A obra de Sá de Miranda fora publicada, postumamente, em 1595, mas sabe-se que os escritos desse poeta coimbreense já eram lidos bem antes de 1500. O autor influenciou decisivamente seus contemporâneos e escritores de épocas posteriores, como Diogo Bernardes, Pero Andrade de Caminha, Luís Vaz de Camões, entre outros, como se pode constatar a partir de uma intertextualidade em textos desses autores.

Também é possível observar, no frontispício da Figura 2 abaixo, peça teatral de Gil Vicente, de 1523, que se trata de um português bem semelhante ao português moderno, mas que ainda conserva aspectos de uma fonética (representada pela ortografia) arcaica. Convém atentar-se para o fato de que, ainda nessa época, a ortografia se mostrava muito flutuante, não só porque não havia uma grafia regular que pudesse servir de referência, mas principalmente porque aquele momento era o de formação e de estabelecimento de uma ortografia que os próprios escritores se propunham a apresentar.

Figura 2: Frontispício do “Auto de Ines Pereira”, do séc. XVI.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Farsa_de_In%C3%AAs_Pereira.

No frontispício da Figura 3, a seguir, que é uma cópia do original da “Crônica do Condestável de Portugal Nuno Álvares Pereira”, do meado do séc. XV, já se pode constatar a existência de uma língua portuguesa bem diferente daquele galego-português de Portugal da Fase Arcaica propriamente dita. Não ignoro que a versão mais antiga da referida obra é um livro impresso em Lisboa em 1526. Contudo, várias fontes informam que a crônica original fora escrita por um autor anônimo em data não posterior a 1440, pouco tempo depois da morte do referido condestável.

Figura 3: Frontispício da “Crônica do Condestável de Portugal Nuno Álvares Pereira”.



Fonte: <https://purl.pt/14402/1/index.html#/1/html>.

Há outros autores que também dividem a Fase Arcaica em duas fases, por conceberem uma língua portuguesa diferente daquela dos dois primeiros séculos após a fundação do Reino de Portugal, o romance galaico-português, que fora levado pelo povo do conde D. Henrique para as terras reconquistadas aos moçárabes, que viriam a ser, mais tarde, o Reino de Portugal. Além de Castro (2006; 2013), o qual já vimos que denomina a língua dessa segunda fase (da divisão da Fase Arcaica) de português médio (ou intermediário), Paul Teyssier (2004 [1980]) também é uma referência importante.

O autor francês inicia o Capítulo 3, do seu *História da língua portuguesa*, observando que é por volta de 1350, quando se extingue a escola literária galaico-portuguesa e o centro de gravidade do reino independente de Portugal se desloca para o Sul, que “o português, já separado do galego por uma fronteira política, torna-se a língua de um país cuja capital – ou seja, a cidade onde geralmente reside o rei – é Lisboa (TEYSSIER, 2004 [1980], p. 41). Para Teyssier, o português moderno começa a se formar no início desse séc. XIV no eixo Lisboa–Coimbra, onde se davam as inovações linguísticas:

Residência privilegiada do rei, Lisboa é também a cidade mais povoada e o primeiro porto do país. E o eixo Lisboa-Coimbra passa a formar desde então o centro do domínio da língua portuguesa. É, pois, a partir dessa região, antes moçárabe, que o português moderno vai constituir-se, longe da Galícia e das províncias setentrionais em que deita-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

va raízes. É daí que partirão as inovações destinadas a permanecer, é aí onde se situará a norma. (TEYSSIER, 2004 [1980], p. 41)

Como se pode depreender da citação acima, o galego-português em Portugal já era, nessa época, diferenciado em relação ao galego-português da região galega, de onde saíra com D. Henrique e seu povo, porquanto havia tido contato com os romances moçárabes das terras reconquistadas.

Segundo Teyssier (2004 [1980]), é nessa mesma época, por volta do século XIV, que o galego começa a isolar-se do português, como se pode observar na prosa, citando como exemplo a *Crónica Troiana*³³, escrita em galego-português do Reino da Galiza.

Entre 1350 e 1450 houve na Galícia uma segunda floração lírica, da qual os portugueses não participaram. Mas a partir do século XVI o galego deixa de ser cultivado como língua literária e só sobrevive no uso oral. Sofre, além disso, uma série de evoluções fonéticas que vão afastá-lo cada vez mais do português. (TEYSSIER, 2004 [1980], p. 46)

Comentando sobre os dois períodos a que se refere Teyssier (2004 [1980]), o Prof. Evanildo Bechara (1985, p. 7)³⁴ nos alerta para o fato de “que quem lida com textos antigos, lendo-os cronologicamente, percebe com facilidade o quanto elástico se mostra esse período arcaico, em cujo espaço se compreendem fenômenos linguísticos tão distintos”.

Bechara (1991) também faz referência acerca dessa fase arcaica média, observando que “esta fase se caracteriza pelo seu aspecto de transição, onde alguns fenômenos correntes na fase anterior, ainda que persistindo, já denunciam acentuada tendência de mudança” (BECHARA, 1991, p. 69-70).

Iniciei este subitem, observando que Castro (2006) também concebe uma segunda fase anterior à Fase Moderna, embora considere que a língua dessa segunda fase, o português médio (ou intermediário), seja um período curto, que não ultrapassa a primeira metade do século XVI. O autor acrescenta que nesse português se define uma nova língua literária, livre do galego-português e da língua dos Cancioneiros. Para Castro, é nesse período que se resolvem certos processos evolutivos, que se podiam observar, transformando estruturas morfossintáticas e configurando uma nova língua.

Numa versão de Beatriz Peña Trujillo (2013) para o espanhol de *Introdução à história do português*, Ivo Castro acrescenta um quarto Capítulo “Português Médio” (“português médio ou intermediário”), em que o autor se pergunta “Transição ou crise?” (“¿Transición o crisis?”), e afirma que o português médio seria um período de mudança do antigo para o clássico (ou moderno), caracterizando a língua como “uma longa transição desde a língua medieval para uma plataforma estável e clássica”. Depreende-se, pois, que também Ivo Castro concebe um português antigo

³³ Uma versão galega num manuscrito de 1373, escrita pelo escrivão galego Fernán Martís, por ordem de Fernán Pérez de Andrade, o Boo (o Bom), encontra-se na Biblioteca Nacional de España, em Madrid.

³⁴ Tese de concurso para Professor Titular de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense (iné dita), na qual o autor discorre sobre as tradicionais fases da língua portuguesa na tentativa de proposta de nova periodização.

e um moderno, sendo que entre eles houve um português intermediário, em que se deu uma transição de duração acentuada.

Outros renomados autores (Cf. SILVA NETO, 1957; VÁSQUEZ CUESTA; LUZ, 1971; CINTRA, 1999) também reconhecem esse momento intermediário entre o português arcaico e o moderno. Tais propostas podem ser assim resumidas:

	Silva Neto (1986 [1957])	Vásquez Cuesta e Luz (1971)	Cintra (<i>Apud</i> CASTRO, 1999)
1385/1420	Trovadoresco	Galego-português	Antigo
Até 1536/1550	Comum	Pré-clássico	Médio
Até séc. XVIII	Moderno	Clássico	Clássico
Séc. XVIII em diante		Moderno	Moderno

Como se pode perceber na tabela acima, a periodização da língua portuguesa, que se faz a partir de considerações subjetivas, não é e nem poderia ser, consensual. Não só é relativo dar nome a uma fase histórica do português, mas o é, principalmente, delimitar fronteiras temporais para o término de uma fase e início de outra. De fato, não se pode traçar com rigor absoluto os limites entre os períodos históricos de uma língua, como se pode depreender do seguinte comentário de Said Ali (1965, p. 8): “Alterações linguísticas não dependem de calendário, nem mês do ano em que o século acaba ou começa. (...) Ignora-se a data ou momento exato do aparecimento de qualquer alteração linguística.”. Até porque “uma língua não nasce em dia e hora certa, nem evoluciona, num momento, de um estado a outro” (VASCONCELOS, 1956, p. 18). Fato é que, na escolha dos elementos determinantes para a nomeação e delimitação temporal das fases, cada pesquisador leva em consideração diferentes aspectos de naturezas também distintas.

Certamente, devido a esse *status quo*, o Prof. Ivo Castro tenha preferido considerar a história do português em dois ciclos ou movimentos sucessivos de crescimento. Segundo Castro (2006), o primeiro ciclo é o da formação da língua (séculos IX a XV), em que a língua acompanha o movimento da Reconquista, que se dava em direção ao Sul. O segundo é o ciclo da expansão da língua, devido ao período das navegações e dos descobrimentos, uma vez que, nessa época, o português se consolidava em Portugal e era levado para fora da Europa.

3. *Um pouco sobre o português pré-moderno*

Corroborando Vasconcelos (1956), Silva Neto (1986 [1957]), Vásquez Cuesta e Luz (1971), Bechara (1991; 1985), Haury (1989), Cintra (*Apud* CASTRO, 1999), Mattos e Silva (2007; 2004; 2001b) e Botelho (2023b; 2024) e considerando a proposta de Ivo Castro (2013 por TRUJILLO), sugiro dividir o período que, tradicionalmente, se denomina Fase Arcaica em duas fases: mantém-se Fase Arcaica o período compreendido entre a instituição da língua portuguesa em 1297 até o final do século XIV, e a fase Pré-moderna, que se estende desse século XIV até o meado do século XVI – quando foi publicada a obra de Camões, “Os Lusíadas”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Essa divisão tem grande importância didática, porquanto consiste em dar um tratamento diferenciado aos textos desse segundo período da Fase Arcaica – período intermediário –, uma vez que esses textos não são propriamente do galego-português – português arcaico –, nem do português moderno. De fato, tais produções caracterizam um português pré-moderno, que se apresentam com características de ambos e refletem a transição linguística por que passou a língua portuguesa em sua formação, mais propriamente escrita. Por exemplo, na Carta do Papa Nicolau IV, enviada aos eclesiásticos e a D. Dinis em 1290, confirmando a fundação do Estudo Geral das Ciências de Lisboa, já se pode observar a emergência de uma nova língua portuguesa, que se confirma na carta de D. Dinis aos Alvazis de Santarem e sesmeiros da Povia da Tavega, em português arcaico, em 1316?. Nos poemas da poesia palaciana (os escritos em português arcaico, uma vez que alguns foram escritos em castelhano), do Século XV, ou outros tantos textos em prosa, que nos legaram os escritores do final da denominada fase arcaica, por volta do final do século XIV, podem-se observar características tanto do galego-português (português arcaico) quanto do português moderno.

Nesse período, como observa Haury (1989, p. 21), “com o desenvolvimento da prosa histórica, é que a ‘linguagem’ adquiriu características essencialmente portuguesas”. Ou seja, o galego-português, utilizado no novo Reino de Portugal por volta da segunda metade do século XIV, se destaca como o galego-português de Portugal ou propriamente a língua de Portugal. Não se quer dizer, com isso, que se caracterizavam como duas línguas diferentes, mas que já se podiam notar particularidades linguísticas na língua adotada em Portugal, embora a unidade linguística ainda fosse a mesma, como comenta Silveira Bueno (1955):

Se assim se constituía o novo reino, a nova nacionalidade, continuava, porém, a unidade linguística a ser a mesma com Galiza. É o grande traço de união entre as duas partes. O Minho, separando os territórios, começa a separar também a primitiva unidade, criando o binômio *galego-português* que será, até o século XV, uma das expressões mais apreciadas do lirismo medieval.³⁵ (SILVEIRA BUENO, 1955, p. 61)

Fato é que os sistemas linguísticos da região fronteira entre o novo Reino de Portugal e a Galícia já apresentavam diferenças desde o século XIII, como bem observa Cardeira (2015):

No tocante à situação linguística, em primeiro lugar cumpre referir que, segundo Clarinda Maia (1997: 886) e Ramón Mariño Paz (1998: 82), desde a segunda metade do século XIII que se observam já traços diferenciadores dos sistemas linguísticos a norte e a sul do Minho, embora seja só a partir do século XIV que tal diferenciação se acentua. (CARDEIRA, 2015, p. 79)

Acrescenta-se, ainda, a ideia de que o galego, durante séculos desenvolveu-se no quadro de um processo de expansão da língua castelhana, enquanto a língua portuguesa, liberta das amarras castelhanas, desenvolvia-se normalmente, desde o sécu-

³⁵ Desta citação, depreende-se também que o termo “galego-português” só começou a ser usado após a criação do Reino de Portugal, o que sugere, que até então, a unidade linguística que se impunha em toda a extensão das terras desde a Galícia ao Portugal de Dom Afonso Henriques (Afonso I) ou era denominado “galego” ou não tinha nenhuma denominação específica. Silveira Bueno parece estar alinhado à tese de que o galego, e não o romance galaico-português, era a linguagem de comunicação do Condado Portucalense.

lo XIII. Não se pode ignorar que a “língua” galega, predominantemente oral, fora relegada a uma situação servil politicamente de outros reinos – de Leão, até 1230, e de Castela, até praticamente 1516, quando, enfim, nasce a Espanha.

Em nossa literatura, podemos constatar que até o século XIV, em plena Fase Arcaica do Período Histórico, é o galego-português a “língua” utilizada nas comunicações e expressões oral e escrita em todo o Reino de Portugal, e exclusiva da poesia lírica do Trovadorismo português e em toda a península. Também podemos constatar que a unidade linguística do, até então, romance galaico-português, utilizado como expressão e comunicação na Galícia e em Portugal, começa a se cindir nesse século XIV e evolui para um galego-português particular dos portugueses, que se desenvolve como língua portuguesa no século XV e se efetiva no século XVI, quase no limiar da época moderna, com a publicação de “Os Lusíadas” (1572).

É nessa época que a unidade linguística do galego-português, que já era considerada a língua de Portugal, portanto, a língua portuguesa, mostra-se abalada, em decorrência do contato com as “línguas” moçárabes desde 1255, quando D. Afonso III instalou-se em Lisboa e a tornou capital do país. Desde essa época, a língua portuguesa, ou melhor, o galego-português, ia-se “espalhando pelas regiões meridionais, que até então falavam dialetos moçárabes. Lisboa, a capital definitiva, situava-se em plena zona moçárabe” (TEYSSIER, 2004, [1980], p. 26), no centro do país, onde o processo de influência linguística moçárabe se deu e se espalhou para o Sul. A Galícia permaneceu praticamente isenta do contato com a cultura moçárabe. Logo, com a influência desses “dialetos” meridionais moçárabes que praticamente definiam a fonética portuguesa, a qual já se distinguia da Galícia, o galego-português se particularizava em Portugal e se tornava a língua portuguesa em si.

Constata-se, numa análise atenta de textos escritos daquela época, que são muitas e de diferentes naturezas as particularidades do português, que afloraram no final da Fase Arcaica – uma fase arcaica média ou intermediária, cuja data não se pode precisar, mas que se pode elucubrar como sendo entre o meado do século XIV e início do século XVI (ou meado desse século com a obra de Camões).

Especialmente quanto a aspectos fonéticos, como prévia e sinteticamente observamos acima, nas Figuras 1, 2 e 3, a diferença entre o galego-português do século XIII e o português moderno é flagrante; basta comparar a ortografia, que normalmente é a representação gráfica dos sons (fonemas) – a saber, a ortografia arcaica era fundamentalmente fonética com raros traços etimológicos –, utilizada nos textos dos séculos XIII-XVI, para constatar as suas particularidades. Não raro, os escribas e os escritores grafavam um mesmo som de formas variadas ou de uma mesma maneira sons diferentes, como se podem identificar nos textos supracitados; até num mesmo texto, na tentativa de representar os fonemas com letras (ou símbolos gráficos), cometiam “falhas”, que se multiplicavam à medida que os textos iam sendo produzidos. Contudo, como afirma Teyssier (2004 [1980], p. 29), “apesar de suas imprecisões e incoerências, a grafia do galego-português medieval aparece como mais regular e ‘fonética’ do que aquela que prevalecerá em português alguns anos mais tarde”.

Barbosa, Lima e Marcotulio (In: OSÓRIO, 2018), considerando o controle gráfico prescrito em Barros (1540a) sobre o *Diálogo da Viçiosa Vergonha*, sinalizam

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

padrões que representam ao mesmo tempo uma relativa continuidade e uma ruptura em relação ao modelo medieval, que se podem observar na primeira metade do século XVI (fase inicial da normatização portuguesa do século XVI, na gramática de Barros (1540b) e a norma praticada na época com um diálogo desse mesmo autor), e na segunda metade do século XVI. Para o cotejo, os referidos autores lançaram mão de: “(i) um diálogo medieval modelar a manuscritos como ele numa fase sem impressos (Dialogos de São Gregório, edição de Machado Filho, 2008); e (ii) outro da segunda metade do século XVI, impresso humanista modelar a manuscritos (Dialogos de varia historia, de Mariz, 1594)” (BARBOSA; LIMA; MARCOTULIO. In: OSÓRIO, 2018, p. 84).

Não definiram, contudo, um fenômeno linguístico, mas optaram pela grafiação alfabética, porquanto seu objetivo primário foi o de estudar a difusão da normatização em si no século XVI, e também o de deixar um conjunto de *corpora*, construído sob critérios externos, em que puderam observar um controle de continuidades e rupturas desde a fase medieval até a segunda parte do século XVI. Todo o trabalho se deu com o mesmo número de palavras (cerca de 5000) nos respectivos *corpora* modelares.

O estudo de um fenômeno linguístico aqui cumpriria esse papel em relação à mudança de normas de usos em textos-modelo em reflexo ao início da normatização em obras gramaticais, mas, como a seleção dos textos modelares parte de um critério externo, o fato sócio-histórico de se lhes ser conferido caráter de referência das normas mais eruditas de escrita à época, buscamos lançar mão de um objeto também externo à estrutura morfosintática e que interage com o plano simbólico da língua em sociedade. Por isso, baseados na experiência com aspectos grafemáticos em estudos para outros fins, trabalhamos com grafias etimológicas e índices grafofonéticos para o cruzamento entre os *corpora* central e complementar de nossa investigação. (BARBOSA; LIMA; MARCOTULIO. In: OSÓRIO, 2018, p. 84-5)

Convém ressaltar que a gramática de Barros (1540b) é a “primeira proposta ortográfica para o português, com regras sucessivas e sistemáticas para o uso de cada ‘letera’” (MATTOS E SILVA, 2002, p. 49). Também se pode observar que há um conteúdo ortográfico ao final da gramática. E sendo a ortografia um dos problemas centrais dos gramáticos renascentistas, supõe-se, como também acreditam Barbosa, Lima e Marcotulio (In: OSÓRIO, 2018, p. 84), que “se trata de um conteúdo que depende de um conhecimento linguístico a priori para a promoção da arte de escrever” (BARBOSA; LIMA; MARCOTULIO. In: OSÓRIO, 2018, p. 87).

Barros (1540b), na seção “Orthografia”, informa que procurou ser breve e claro, não indo além do que é necessário, pois o estudo se destinava a iniciantes. A seu ver, “orthografia” é a “ciencia de eſcreuer dereitamente” (BARROS, 1540b, p. 40). Após essa definição de Ortografia, inicia o estudo com a apresentação das “leteras” portuguesas: as vogais (que teriam sons próprios – as soantes) e as consoantes (soariam apenas com a presença das vogais). As consoantes organizam-se em dois grupos, segundo Barros: as mudas (, <c>, <d>, <f>, <g>, <p>, <q>, <t>) e meias vogais, que se colocam entre vogais (<l>, <m>, <n>, <r>, <j>, <x>, <z>), sendo as três primeiras, um subgrupo das líquidas (<l>, <m>, <n>).

Barros também anuncia certas “regras de orthografia”, que se podem resumir assim: 1) Escrever conforme a pronúncia; 2) Não terminar uma palavra ou sílaba

com consoantes mudas; 3) Uso de letras “dobradas”, restrito às “semivogais” (<l>, <m>, <n>, <r>, <s>); 4) Na divisão de sílabas com letras dobradas, cada uma fica em uma sílaba; e 5) Sistematização do plural de palavras terminadas em (<am>, <om>, , <im>). Em seguida, apresenta outras tantas particularidades das vogais e das consoantes, que não carecem de destaque, por serem do conhecimento comum.

Em síntese, comparando os sistemas ortográficos antigo e moderno da língua portuguesa, convém destacar o fato de o português antigo possuir quatro consoantes africadas – representadas graficamente por <c>, <ç>, <z>, <s> e <ss> –, as quais não se mantiveram, com exceção da africada palatal surda [tʃ], que permaneceu no falar de Lisboa até o século XVIII e que, também, ainda se encontra no Nordeste continental, com a grafia *ch* da fricativa palatal correspondente [ʃ], que se grafava com *x*. As duas fricativas ápico-alveolares [s, z], grafadas *s* ou *ss*, que ainda se encontram nos dialetos do Nordeste continental, deixaram de ser usadas por volta do século XVI.

Convém, ainda, destacar os diferentes modos de se grafarem as vogais, mormente <i> e <u>, que ora representavam um fonema vocálico, ora um fonema consonântico, em concorrência com outros grafemas (*y, j, v*) e os ditongos nasais como em “vam”, “erã”, “partiçoens”, “razom”, “são”, *muy*. Ademais, a representação gráfica da nasalidade é, até o século XVI, algo intrigante, pois o usuário a efetivava por motivos vários: conhecimento etimológico, sentimento fonético, estilo, desejo de ser o modelo, arbitrariedade tão simplesmente, desconhecimento completo do fenômeno... Essa nasalidade das vogais é frequentemente indicada pelo til (˜), notação léxica, ou pelas consoantes nasais *m* e *n* (Ex.: *cãaes*; *grã*, *gram*, *gran*, *difinçãm*, *me dan*, *mõtes*, *em*, *en*, *ben*, *ênos*, *linhagêes*, *ïde*, *quinto*, *quynto*, *Cojmbra*, *homêes*, *toom*, *nom*, *non*, *nõ*, *noõ*, *hũa*. *hũu*, *nêguũ*, *mundo*). Essa notação léxica também podia indicar uma abreviação como em “q̃” (“que”), “q̃l” (“qual”) ou “p̃gaõ” (“pagão”), “ãp̃ flãndoffê” (“apressando-se”), o que nos faz pensar que, sobre as vogais, também indicaria uma abreviação – a supressão de um “m” ou “n”.

Embora ainda se identifiquem, nas composições do referido português pré-moderno, tais confusões na grafia dessas consoantes africadas, bem como na grafia de outras consoantes e vogais (incluindo as que são consuetudinariamente denominadas semivogais), uma regularização gráfica de determinados fonemas já se podia sentir, o que aponta para uma tendência a se criar um padrão, já que até então se impunha uma hesitação natural, causada pela falta de uma tradição ortográfica naquela época.

4. Considerações finais

A partir da reflexão feita acerca das diferentes propostas de periodização da língua portuguesa, apresentadas por renomados autores, concluo tratar-se de um assunto polêmico, para cujo fim espero ter contribuído com este ensaio. E, se tal periodização for, de fato, necessária e útil para os estudos de história da língua portuguesa, que se reserve um momento compreendido entre o século XIV e o século

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

XVI para os estudos da língua, que me parece não ser o mesmo galego-português, que fora tomado como língua nacional do Reino Independente de Portugal pelo rei D. Dinis em 1297.

Para isso, tomei como convenientes as propostas, em que se considera a ocorrência de uma fase intermediária entre a dita Fase Arcaica e a Moderna, a qual proponho denominar-se Pré-moderna, sendo a língua desse período o português pré-moderno.

De fato, não se pode negar que os textos do final do século XIV, e de todo o século XV até o fim da primeira metade do século XVI, assemelham-se tanto aos textos produzidos na Fase Arcaica, quanto aos do início da Fase Moderna, embora não sejam propriamente textos em galego-português – português arcaico –, nem em português moderno. São, portanto, textos que refletem a emergência de uma nova língua portuguesa (ou de uma nova fase dentro da que tradicionalmente se denomina “Arcaica”), a qual se pode considerar um português pré-moderno.

Essa fase intermediária, definida como um período crítico na história da língua portuguesa, caracteriza-se como uma transição do português da segunda metade do século XIV, porquanto se pode constatar um processo de elaboração da língua, que se efetiva num conjunto de mudanças linguísticas facilmente observáveis. Essa transição entre o português arcaico (o galego-português de Portugal) e o intermediário, em que formas arcaicas e mudanças em curso caracterizam a considerável instabilidade linguística do final do século XIV, é incontestável.

Logo, acredito que a reformulação da periodização histórica da língua portuguesa se faz mister. A concepção dessa fase intermediária, que penso ser Pré-moderna, tendo como objeto de estudo os textos em português, que foram utilizados por portugueses entre o final do século XIV e o final da primeira metade do século XVI, tornaria menos polêmica a tal periodização. Afinal, a língua dos referidos textos não é propriamente o galego-português – português arcaico –, nem o português moderno, porquanto se apresentam com características de ambos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Afranio Gonçalves; LIMA, Alexandre Xavier; MARCOTULIO, Leonardo Lennertz. Da Idade Média ao século XVI: a difusão de grafias etimológicas e de índices grafonéticos na norma grafemática quinhentista portuguesa. In: OSÓRIO, P. (Org.). *Linguística Histórica e História do Português*. Das Origens ao Século XVI. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, S.L, 2018.

_____. *As fases da língua portuguesa (na tentativa de proposta de nova periodização)*. Niterói: UFF, 1985. (Inédita)

BECHARA, Evanildo. As fases da língua portuguesa escrita. In: Kremer, Dieter (Ed.). *Actes du XVIII Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*. V. 3. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991. p. 68-75

_____. *As fases da língua portuguesa (na tentativa de proposta de nova periodização)*. Niterói: UFF, 1985. (Tese de concurso para Professor Titular de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense. Inédita)

BOTELHO, José Mario. A língua portuguesa dos séculos XV e XVI: o português pré-moderno. In: ____ (Org.). *Caderno Especial: Anais do XXVI CNLF*, Tomos I e II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 56-75

_____. *História externa da língua portuguesa e a formação de seu léxico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2023a.

_____. Uma proposta de estudo romanístico sobre a língua portuguesa dos séculos XIV-XVI e uma prévia reflexão sobre a emergência de um português pré-moderno. *Revista Philologus*, Ano 29, n. 85 Supl., p. 288-305, *Anais do XV SINEFIL*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2023b.

CARDEIRA, Esperança. *O essencial sobre a história do português*. Lisboa: Editorial Caminho SA, 2006.

_____. Português Médio – uma fase de transição ou uma transição de fase. *Domínios de Lingu@gem*, *Revista Eletrônica de Linguística*, Ano 3, n. 2, Uberlândia, 2º Semestre 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277770502Revisitando_a_periodizacao_do_Portugues_o_Portugues_Medio.

_____. Do português médio ao clássico: o Cancioneiro Geral de Garcia de Resende. In: HERRERO, E.C.; RIGUAL, C.C. (Eds.). *Actas del XXVI Congreso Internacional de Linguística y de Filología Románicas* (Valencia 2010). Vol. I, p. 543-54. De Gruyter, 2013.

_____. O galego nos textos metalinguísticos portugueses (séculos XVI-XIX). *Revista Galega de Filoloxía*, v. 16, p. 75-105, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Mario/Downloads/O_galego_nos_textos_metalinguisticos_por.pdf.

CARVALHO, Maria José. Tópicos de periodização na história da língua portuguesa. *Revista Galega de Filoloxía*, n. 20, p. 35-65, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17979/rgf.2019.20.0.5916>.

CASTRO, Ivo. *Historia de la lengua portuguesa*. Trad. de Beatriz Peña Trujillo. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuevo, 2013.

_____. *Introdução à história do português*. 2. ed., Revista e muito ampliada. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

_____. *Introdução à história do português*. Geografia da língua – português antigo Lisboa: Edições Colibri, 2004 [1945].

HAUY, Amini Boainain. *História da língua portuguesa séc. XII, XIII e XIV*. São Paulo: Ática, 1989.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Novas contribuições para a história da língua portuguesa: ainda os limites do português arcaico. *Revista Diadorim 2, Artigos inéditos – Língua e Sociedade*, dez. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/Mario/Downloads/Novas_contribuicoes_para_a_historia_da_lingua_port%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mario/Downloads/Novas_contribuicoes_para_a_historia_da_lingua_port%20(1).pdf).

_____. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Novos indicadores para os limites do português arcaico. *Revista da ABRALIN*, v. III, n. 1 e 2, p. 259-68, julho e dezembro de 2004. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/936/863>.

_____. *O português arcaico: morfologia e sintaxe*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001a. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)

_____. *O português arcaico: fonologia*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001b. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)

NETO, Serafim da Silva. *História da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1986 [1957].

GARCIA DE RESENDE. *Cancioneiro Geral*. Nova Edição. Preparada pelo Dr. A. J. Gonçalves Guimarães. TOMO V. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1817. Disponível em: <https://archive.org/details/cancioneirogeral00reseoft/page/n11/mode/2up?view=theater>.

SAID ALI, Manoel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965. Disponível em: <https://archive.org/details/M.saidAli.grammaticaHistoricaDaLinguaPorugueza/page/n19/mode/2up?view=theater>.

_____. *Lexeologia do português histórico*. São Paulo: Melhoramentos, 1921.

SILVEIRA BUENO, F. da. *A formação Histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955. (Biblioteca Brasileira de Filologia, n. 6)

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad. de Celso Cunha. 2. ed. 2. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Título original: *Histoire de la langue portugaise*, 1980.

VASCONCELLOS, José Leite de. *Lições de Philologia Portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica, 1959 [1911].

VASCONCELOS, Carolina Wilhelma Michaëlis de. Guarvaia. *Cancioneiro da Ajuda*. Edição crítica e comentada. Halle: Max Niemayer, 1904. Vol. I e II. Disponível em: <https://archive.org/details/cancioneiro daaju01vascuoft/page/xii/mode/2up> e <https://archive.org/details/CancioneiroDaAjuda/page/n5/mode/2up>.

_____. *Lições de Filologia Portuguesa*. Lisboa: Revista de Portugal, 1956. (Tomos: I, II, III e IV)

VÁZQUEZ CUESTA, Pilar; LUZ, Maria Albertina Mendes da (1971). *Gramática da Língua Portuguesa*. Trad. port. de Ana Maria Brito e Gabriela de Matos (1980). Lisboa: Edições 70.

UMA LEITURA FILOLÓGICA DA DRAMATURGIA DO GRUPO DE TEATRO PALMARES IÑARON

Miguel Reis Teixeira (UFBA)

miguelteixeira@ufba.br

Isabela Santos de Almeida (UFBA)

isabela.prof@gmail.com

RESUMO

Palmares Iñaron é um grupo de teatro baiano, fundado no ano de 1976 por quatro estudantes de teatro da Universidade Federal da Bahia. São eles: Antônio Godi, Lia Spósito, Kal dos Santos e Ana Sacramento. A sua produção dramaturgical era caracterizada pela representação de sujeitos marginalizados pela sociedade, como negros, indígenas e sertanejos, abordando temas de cunho político, étnico e racial, tecendo-se discussões sobre racismo, desigualdade social, disputas de terras e críticas ao regime político da época. Essas produções estavam inseridas no contexto do regime militar de 1964 a 1985, consequentemente, foram submetidas aos protocolos de censura federal. Neste trabalho, objetiva-se compartilhar os resultados parciais da pesquisa, que se propõe a estudar a dramaturgia produzida pelo grupo à luz do aparato teórico-metodológico da filologia, enquanto Crítica Textual. Ademais, entende-se que a produção teatral do referido grupo é de grande relevância para história do teatro e imprescindível para a compreensão da formação de nossa identidade cultural baiana, uma vez que o grupo também estava envolvido diretamente com o Movimento Negro Baiano.

Palavras-chave:

Dramaturgia. Textos censurados. Palmares Iñaron.

ABSTRACT

Palmares Iñaron is a theatre group from Bahia, founded at 1976 by four theater undergraduate students of Universidade Federal da Bahia. The members are Antônio Godi, Lia Spósito, Kal dos Santos and Ana Sacramento. Their dramaturgical production was marked for the representation of marginalized individuals by the society, such as black people, indigenous people and *sertanejos* addressing themes of a political, ethnic and racial nature, weaving discussions about racism, social inequality, land disputes and criticism of the political regime. These productions were inserted in the context of the military dictatorship from 1964 to 1985, consequently, they were subjected to federal censorship protocols. In this work, the aim is to share the partial results of the research, which aims to study the dramaturgy produced by the group in light of the theoretical-methodological apparatus of philology, as Textual Criticism. Furthermore, it is understood that the theatrical production of the aforementioned group is of great relevance to the history of theater and essential for understanding the formation of our Bahian cultural identity, since the group was also directly involved with the Movimento Negro Baiano.

Keywords:

Dramaturgy. Censored texts. Palmares Iñaron.

1. Introdução

Em 2024, completou-se 60 anos do regime militar no Brasil, um período caracterizado pela tomada do poder pelos militares e a instituição de um de governo totalitarista, no qual os direitos políticos de opositores foram cassados e as liberdades individuais dos cidadãos violadas. Durante esse momento histórico houve uma

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

efervescência de produções artísticas, as quais viriam a ser censuradas, tendo em vista que representavam uma forma de resistência à ditadura militar instaurada.

A Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC), desde 2006, dedica-se a pesquisar textos teatrais produzidos nessa época, que foram submetidos ao protocolo de censura federal. A partir do aporte teórico-metodológico da Crítica Textual, tem sido possível atualizar as memórias registradas em sua materialidade, uma vez que esta possibilita estudar os processos de produção e transmissão e os contextos de circulação e recepção dos textos.

De mesmo modo, nesse artigo, pretende-se apresentar uma leitura filológica que toma como *corpus* as produções dramáticas do Grupo de Teatro Palmares Iñaron, com o escopo de discutir o papel dessa dramaturgia na luta pelos direitos das populações negra, indígena e sertaneja. O artigo está dividido em duas partes, as quais correspondem a apresentação do grupo de teatro estudado e a discussão crítico-filológica da peça *Histórias Brasileiras* (1976).

2. *Palmares Iñaron*

Palmares Iñaron é um grupo de teatro baiano fundado no ano de 1976 por estudantes da Escola de Teatro da UFBA. Seus integrantes originais são Antônio Godi, Lia Spósito, Kal dos Santos e Ana Sacramento.³⁶ O nome do grupo faz referência às culturas negra e indígena; por um lado, “Palmares” refere-se a Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência e luta pela liberdade dos negros no Brasil. Por outro, “Iñaron” diz respeito a um estado psicológico de irritabilidade inerente a pessoas indígenas, no qual se fazia necessário o isolamento destas para que fosse possível a recuperação de sua sanidade mental, conforme afirma Ribeiro (1992). Dessa maneira, o nome do grupo sintetiza os dois grupos étnicos marginalizados pela sociedade que eram retratados em seus textos.

Conhecer todos os sujeitos que intervêm na construção do texto teatral é imprescindível à análise filológica uma vez que através da compreensão do processo de produção e transmissão desse texto é que se pode construir sentidos sobre o mesmo, no momento de se propor a sua edição. Além disso,

Outra particularidade do texto teatral diz respeito ao fato de ser sempre um texto inacabado, que se refaz a cada encenação, que conta com a participação de vários agentes para a construção do espetáculo ou mesmo do texto, que se altera a cada gesto colaborativo. (BORGES, 2021, p. 14)

Quanto aos membros, sabe-se que Antônio Godi é ensaísta e pesquisador da cultura negra, artista plástico, ator, diretor e produtor de espetáculos de teatro, dança, música e cinema. Estudou Belas-Artes na UFBA e tem formação de Ator e Diretor Teatral. Tem também graduação em Pedagogia, mestrado em Ciências Sociais e doutorado em Cultura e Sociedade. Atualmente, é professor aposentado da UEFS.

³⁶ As informações apresentadas sobre o grupo e seus integrantes foram extraídas do blog: (palmaresinaaron.blogspot.com) e do site (kaldosantos.com).

Lia Spósito, que exerceu também o papel de liderança do grupo, tem Graduação em Direção Teatral (1988) e Licenciatura em Teatro (1995) na Escola de Teatro da UFBA e Pós-Graduada em Relações Étnicas e Raciais. Assim como Antônio Godi e os demais membros, estava engajada com o movimento negro baiano. Ela desenvolveu importantes trabalhos artísticos e sociais, no contexto do GEAFAGRA – Grupo Experimental de Artes da Fazenda Grande. Junto com Godi, participou da produção dos trabalhos intitulados: *Histórias Brasileiras* (1977), *Usura Corporation* (1978) e *Oxim O Iauaretê* (1985). Ela também foi responsável pela adaptação para o teatro da obra *Macunaíma* de Mário de Andrade, além de escrever e dirigir a peça *Cangaço* (1979).

Quanto a Kal dos Santos, sabe-se que ele é ator, compositor, percussionista e dançarino, nascido em Salvador, filho Almiro Edelzuito Santos, conhecido sapateiro do Pelourinho, e de Valdemira Trindade Santos, uma sacerdotisa do candomblé. Tem formação em interpretação pela Escola de música e Artes Cênicas da UFBA. Colaborou como percussionista com Bira Reis na Oficina de Investigação Musical, na Bahia. Coordenou projetos culturais na Fundação Cultural da Bahia e o projeto Boca de Brasa, em Salvador, na Secretaria de Estado. Kal, assim como Godi, também sofreu com as repressões advindas do regime político da época, sendo vítima das perseguições dos militares.

Até o presente momento não foi possível encontrar muitas informações sobre Ana Sacramento. Por enquanto, sabe-se que ela também estudou na Escola de Teatro da UFBA, todavia, espera-se que durante o andamento da pesquisa seja possível encontrar mais informações sobre essa integrante.

2.1. *Histórias Brasileiras* (1976)

Para o presente artigo, selecionou-se a peça *Histórias Brasileiras*, de autoria de Antônio Godi, a qual conta com dois testemunhos³⁷ datados de 1976. O primeiro testemunho, AGEB3c0001-77T1³⁸, é uma cópia digital de uma reprodução de datiloscrito, que possui 25 folhas, incompleto. Apresenta carimbo circular, em tinta preta, da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais – Bahia.

Todas as folhas têm numerações manuscritas na margem superior direita, as folhas 1, 2 e 7 a 24 também possuem numeração na margem inferior direita, sendo que as numerações não coincidem.

Já o segundo, sem data, de código AGHB1a0002-77T2 é uma reprodução de datiloscrito, com 27 folhas, também incompleto. Possui carimbo circular em tinta

³⁷ Todos os testemunhos e documentações censórias fazem parte do Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC), utilizado como fonte para esta pesquisa.

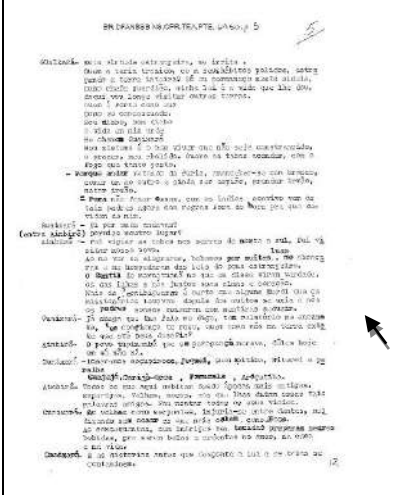
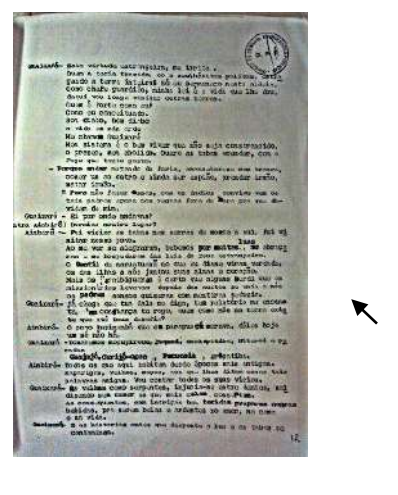
³⁸ Os testemunhos, por sua vez, são identificados por códigos que seguem o mesmo modelo proposto nos demais trabalhos da ETTC, o código traz: “[...]IDENTIFICAÇÃO DO DRAMATURGO, com destaque para as letras iniciais do nome e [...]; SÉRIES, em algarismos arábicos (01, 02...), com dois dígitos; SUBSÉRIES indicadas por letras do nosso alfabeto (a, b, c...); NÚMERO DO ITEM, em algarismos arábicos, com quatro dígitos (0001, 0002...); ANO, abreviado nos dois últimos dígitos (quando não houver registro da data no documento, colocar a informação sem data (sd)).” (BORGES, 2021, p. 34)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

azul, da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais – Bahia na primeira folha, apresentando em todas as folhas carimbo circular da Divisão de Censura de Diversões Públicas do Departamento de Polícia Federal, em tinta preta. Esse testemunho é numerado na margem inferior direita, a partir da folha 6.

Na tabela a seguir se apresenta dois fac-símiles dos testemunhos, destacando com uma seta a numeração das folhas, como comentado acima:


Quadro 1: Fac-símiles dos testemunhos de Histórias Brasileiras.

AGEB3c0001-77T1, f.2.	AGHB1a0002-77T2, f.6.
	

Fonte: Elaboração própria.

A peça dramatiza algumas histórias baseadas em vários textos, os quais são indicados na última folha de ambos os testemunhos, conforme na tabela a seguir:

Quadro 2: Fac-símil e transcrição de AGEB3c0001-77T1, f.28.

Fac-símil	Transcrição
	<ul style="list-style-type: none"> - Olga Pereira Mettig e Maria Lígia L. Magalhães in História do Brasil “primeiro ano” ed. do Brasil na Bahia S.A. Crôs – Alex Sonik e Zé Miguel in Isto é nº1 - Clamor dos Índios in revista do CEAS nº44 Auto representado na festa São Lourenço, por José de Anchieta livre adaptação de Walmir Ayala in Dioni-zos nº12 de 22/03/1975 - Xisto por Darci Ribeiro in “Maíra” ed. C. Brasileira - O Mago Pastinha por Cristovão Falcón in jornal Ex. nº13 - A Cerca por Luis pontual e Rose Genevois in “Boca do Inferno” nº3 - O incêndio de Água de Meninos por Ailton Lisboa in “Boca do Inferno” nº1

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as histórias contidas no texto, aqui se fez um recorte de uma delas, intitulada *O Mago Pastinha*. Trata-se de um monólogo de uma personagem que personifica Vicente Ferreira Pastinha. Mestre Pastinha, como também era chamado, foi um mestre de capoeira brasileiro, nascido em 1889, responsável pela difusão e valorização da capoeira Angola. Na história, narra-se episódios de sua vida, destacando-se sua perspectiva quanto a capoeira, a luta para protegê-la em detrimento da proibição de sua prática, além das políticas governamentais para suprimir a população negra e suas expressões culturais, como fica evidente no trecho:

[...] a capoeira foi proibida. E como a gente podia aprender a jogar capoeira? Jogava aqui, jogava ali, coisa e tal, aprendia às escondidas, e aprendia na vista também do público, aprendia e aí pronto, a polícia vinha, desbaratava tudo. (GODI, 1976, f. 13)

O trecho acima traz à tona a retaliação militar a essa manifestação cultural. A maneira de combater essa tentativa de apagamento se dá pela prática contínua da capoeira, pela socialização desse saber aos demais integrantes desse grupo étnico. Essa ação se configura como uma resistência étnica, porque “resistir, em certo sentido, tornou-se, primeiro, tomar conhecimento. Depois, propagar este conhecimento” (SILVA, 2004, p. 22).

Vale lembrar que no período em que Mestre Pastinha nasceu, estava se fortalecendo o movimento de “branqueamento” do Brasil, projeto social que almejava alcançar uma “pureza” da população brasileira por meio do genocídio de pessoas negras. No texto teatral essa realidade também é narrada pela personagem:

Quando ocorreu aqui a época de Floriano Peixoto (1892-96), né? então eles fizeram uma capotagem com os capoeiristas. A polícia rigorosamente reprimiu, tá bom? Foi andar daqui pra li, foi pra guerra do Paraguai, tá? Jogaram os capoeiristas lá, do lado da fronteira para serem comidos na bala. Tá bom? O plano deles... (GODI, 1976, f. 13-14)

Logo em seguida é apresentado que os resultados dessa tentativa de extermínio da população negra não coincidiram com as expectativas de seus opressores:

O pau comeu os capoeiristas vortaram e eles viram capoeirista manifestando de todo lado. Então nessa ocasião fico aqui assim ó sapateando normá. Eles dizia o que é que se pode fazer com esses home? Vai desbaratar esses homes todo? [...] (GODI, 1976, f. 14)

As passagens apresentadas demonstram um processo contínuo de apagamento dos afrodescendentes, que ao longo da história do Brasil se deu de diversas maneiras.

Primeiramente, o problema do branqueamento, abordado nas últimas quatro ou cinco décadas como um problema exclusivo do negro, nasce do medo da elite branca do final do século XIX e início do século XX, cujo objetivo é extinguir progressivamente o segmento negro brasileiro.

Como pudemos ver, Schwarcz (1993), Azevedo (1987) e tantos outros estudiosos evidenciam que, por meio de diferentes maneiras, o país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Havia uma expectativa de o Brasil tornar-se um país branco, como consequência do cruzamento de raças. (BENTO, 2002, p. 21)

A miscigenação, as políticas de imigração de europeus para o Brasil, o envio de negros à guerra do Paraguai e a proibição da capoeira foram meios utilizados para eliminar um grupo étnico da história brasileira. Por outro lado, *Histórias Brasileiras*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(1976), ao representar essa realidade, dissemina o conhecimento do passado dos negros que sofreram com o silenciamento provocado pelo regime ditatorial no qual a obra estava inserida e dá voz a esse povo.

3. Considerações finais

A dramaturgia do Grupo de Teatro Palmares Iñaron é, portanto, caracterizada por essa discussão de cunho étnico e político, representando-se personagens que costumam, geralmente, ser marginalizados pela sociedade e fadados ao esquecimento. Nesse contexto, é perceptível a herança dos valores que outrora pertenceram ao Teatro Experimental do Negro, o qual

[...] foi concebido fundamentalmente como instrumento de redenção e resgate dos valores negro-africanos, os quais existem oprimidos ou/e relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira, onde a ênfase está nos elementos de origem branco-européia. Nosso Teatro seria um laboratório de experimentação cultural e artística, cujo trabalho, ação e produção explícita e claramente enfrentavam a supremacia cultural elitista-arianizante das classes dominantes. (NASCIMENTO, A. do, 1980, p. 68 *apud* SILVA, 2004, p. 28)

Na obra *Histórias Brasileiras* (1976) também há esse resgate dos valores negro-africanos que Silva (2004) traz em sua dissertação. Essa representatividade no texto teatral age como um combate ao apagamento da cultura afrodescendente. Assim,

Se o teatro amador no período da ditadura civil-militar mostra-se como um caminho para a resistência ao epistemicídio da cultura afrodescendente, o trabalho filológico emerge como exercício fundamental para trazer à cena de leitura uma produção literária que testemunha as vivências desta população, entrecruzando processos de conscientização sobre as contingências à necessidade de afirmação das identidades a partir do conhecimento de outras narrativas sobre o seu passado. (ALMEIDA, 2023, p. 17)

O aporte teórico-metodológico da Crítica Textual nos permite realizar análises sobre o texto teatral, como um meio de ressignificação das memórias da população negra no Brasil e na Bahia. Assim como no texto teatral a seleção das histórias e o modo como foram dramatizadas concretizam a luta pelos direitos dos negros na sociedade, a leitura filológica também se imiscui nesse papel para afirmação de uma identidade baiana, antes silenciada pela cultura hegemônica europeia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Isabela Santos de. A escravidão em cena nos textos teatrais censurados: aportes filológicos. In: SOUZA, A.S. de; MAGALHÃES, L.B.S.; MOTA, M. (Orgs). *Por uma ética nos estudos filológicos*: críticas, corpora, edições. Salvador: Segundo Selo, 2023. p. 58-79

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I., BENTO, M.A.S. (Orgs). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 25-58

BORGES, Rosa. A edição de textos: crítica filológica e práticas editoriais. In:

BORGES, R.; SACRAMENTO, A.; SOUZA, D.; PRUDENTE, F.; ALMEIDA, I.; MOTA, M. (Orgs). *Edição do texto teatral na contemporaneidade: metodologias e críticas*. Salvador: Memória & Arte, 2021. p. 13-49

GODI, Antônio. *Histórias brasileiras*. Salvador: 1977, 24f. (Acervo do Arquivo Nacional – Distrito Federal, fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas – DCDP– Seção Teatro)

_____. *Histórias brasileiras*. Salvador: 1977, 24f. (Acervo do Espaço Xisto Bahia)

RIBEIRO, Darci. *Uirá sai à procura de Deus: ensaios de etnologia e indigenismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

SILVA, Jônatas Conceição da. *Vozes quilombolas: uma poética brasileira*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador-BA, 2004. 147p.

UMA MIRADA LEXICOLÓGICA SOBRE AS PROFISSÕES EM “SEARA VERMELHA”

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)
conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

No presente texto, almejamos apresentar o campo lexical das profissões documentados por Jorge Amado no romance “Seara vermelha”. Das 44 lexias inventariadas designativas de profissões, selecionamos aquelas exercidas exclusivamente por mulheres. A amostra analisada incide sobre as atividades laborais executadas por mulheres e que, para tanto, utilizam o seu próprio corpo como instrumento de trabalho. O estudo empreendido encontra-se ancorado nos princípios teórico-metodológicos da lexicologia, mormente na lexemática ou semântica estrutural, assim como postulou Eugenio Coseriu (1981 [1977]) que se procedesse a estruturação do léxico de uma dada comunidade linguística em Campos Lexicais. As cinco lexias pertencentes ao subcampo das profissões exercidas por mulheres que utilizam o seu próprio corpo como instrumento de trabalho foram distribuídas obedecendo a hierarquia da mais prestigiada para a menos prestigiada, consoante os significados atribuídos por Amado no seu texto ficcional. A imersão no universo dos estudos lexicais do referido romance pode trazer à tona nuances muito peculiares de fatos históricos e culturais do período representado pelo romancista baiano em sua obra.

Palavras-chave:

Lexemática. Profissões. Campos Lexicais.

ABSTRACT

In this text, we aim to present the lexical field of professions documented by Jorge Amado in the novel “Seara Vermelha”. Among the 44 inventoried lexicons designating professions, we selected those exercised exclusively by women. The analyzed sample focuses on work activities carried out by women and who, for this purpose, use their own bodies as a work tool. The study undertaken is based on the theoretical-methodological principles of lexicology, especially in lexematics or structural semantics, just as Eugenio Coseriu (1981 [1977]) postulated that the lexicon of a linguistic community in Campos Lexicais should be structured. The five lexias belonging to the subfield of professions exercised by women who use their own bodies as a work instrument were distributed according to the hierarchy from the most prestigious to the least prestigious, depending on the meanings attributed by Amado in his fictional text. Immersion in the universe of lexical studies of the aforementioned novel can bring to light very peculiar nuances of historical and cultural facts from the period represented by the Bahian novelist in his work.

Keywords:

Lexical Fields. Lexematics. Professions

1. Introdução

É comum nos manuais especializados encontramos a afirmação de que o léxico é o patrimônio da comunidade linguística e que os usuários da língua são responsáveis por criar, conservar o vocabulário dessa língua, bem como atribuir novos significados aos vocábulos já existentes.

No rastro desta perspectiva, temos defendido que lançar o olhar, mediados pelas lentes da lexicologia, sobre os textos ficcionais produzidos em diferentes períodos é uma das formas para se mapear aspectos muito singulares de determinados

grupos sociais, revelando-nos como as sociedades se organizam, como categorizam e definem as diferentes esferas do conhecimento.

No presente texto, almejamos apresentar o campo lexical das profissões documentados por Jorge Amado no romance *Seara vermelha*. Para atender as especificidades do momento, selecionamos um recorte das análises realizadas com as 44 lexias inventariadas. A amostra a ser apresentada incide sobre as atividades laborais executadas por mulheres que utilizam o seu próprio corpo como instrumento de trabalho.

O estudo empreendido encontra-se ancorado nos princípios teórico-metodológicos da lexicologia, mormente na lexemática ou semântica estrutural, assim como postulou Eugenio Coseriu ([1977] 1986) que se procedesse a estruturação do léxico de uma dada comunidade linguística em campos lexicais.

2. *Notas sobre o autor e o romance Seara vermelha*

Jorge Amado (1912–2001), um dos maiores representantes da ficção regionalista do modernismo brasileiro, natural de Itabuna, bacharel em Direito (RJ), ambientou as suas narrativas nos cenários rurais e urbanos da Bahia para estabelecer uma crítica sociopolítica nacional, discutindo elementos regionais. Nasceu na região cacauzeira, viveu boa parte de sua adolescência acompanhando de perto a dinâmica das relações de trabalho praticadas nas propriedades rurais, que bem provavelmente não eram específicas da sua região, pelo contrário, deveriam ser comuns ao território brasileiro como um todo. Certamente, são histórias parecidas com as de seus personagens.

“*Seara vermelha*”, obra objeto do presente estudo, descreve a saga de uma família composta de onze retirantes que é expulsa das terras sertanejas e, consequentemente, vê-se forçada a buscar uma vida digna em São Paulo. A viagem dá-se a pé, em grande aflição, revolta, fome e morte. Durante a travessia da caatinga, os sertanejos passam por duplo sofrimento: sofrem com a falta de comida e com a aspereza da paisagem, que os repele hostilmente.

Jorge Amado retrata na referida obra a situação dos trabalhadores rurais, que são obrigados a trabalhar durante a semana para o coronel e a comprar no armazém da fazenda os mantimentos necessários à sua sobrevivência. Como o que recebem pelas árduas e longas jornadas de trabalho é um valor ínfimo e, numa relação inversa, os produtos são comercializados a preços aviltantes, o que ganham nunca dá para saldar a dívida que só aumenta, evidenciando uma relação de trabalho análoga à escravidão. A penúria do homem nordestino aparece na obra como fruto não somente da seca, mas, principalmente, da exploração dos latifundiários.

Um escritor de sensibilidade aguçada e comprometido com os ideais comunistas, Jorge Amado, em “*Seara vermelha*”, posiciona-se como crítico social, procurando denunciar os problemas sociais, especialmente aqueles relacionados à exploração do homem sertanejo, do pequeno agricultor rural, que travam a luta diária em busca de seu sustento e o sustento dos seus, pelos latifundiários, homens mesquinhos

que exploram até a última gota de sangue, transformando-os em animais desprezíveis.

3. *A Semântica Estrutural e a Lexemática: breves considerações*

Por muito tempo, os estudos na área da semântica estiveram centrados, quase que exclusivamente, na análise das relações sinonímicas e/ou antonímicas. Acreditavam que as palavras possuíam uma correspondência perfeita com outra existente na língua, capaz de traduzir exatamente o teor significativo da outra, enquanto outras palavras estabeleciam uma relação de oposição com aquelas que estabeleciam entre si correspondência perfeita. Mas, a partir das ideias de Saussure e do surgimento do estruturalismo linguístico, outras perspectivas de estudo foram aparecendo. Dentre elas, destacamos aqui a Semântica Estrutural, a qual concebia os signos linguísticos como constituídos de significante e de significado. Hjelmslev, por exemplo, considerava o signo como dotado de dois planos de linguagem: plano da expressão – meio pelo qual o signo linguístico se realiza ou é representado – e plano do conteúdo, “forma puramente relacional, sem identidade e sem ‘designação’ semântica”.

No bojo da semântica estrutural, encontra-se o linguista romeno Eugênio Coseriu (1978). Este defendia que a eficiência e o sucesso da linguagem estavam na semântica, argumentando que todos os enunciados são dotados de significado e, por sua vez, esses significados poderiam ser influenciados por aspectos externos à mensagem, conforme podemos ler no trecho transcrito a seguir:

En realidad, todas las funciones del lenguaje – salvo las funciones fonológicas que, puesto que se refieren exclusivamente a la estructura de la expresión, no lo son más que indirectamente – son “semánticas”: son modi significandi, “modalidades” de la significación”. (COSERIU, 1981, p. 11)

Coseriu (1964, p. 157) tinha a consciência da necessidade de um maior aprofundamento e desenvolvimento da teoria dos campos lexicais, dentre as possibilidades possíveis, sinalizou para a direção estrutural. Em *Principios de semántica estructural*, descreve a teoria dos campos lexicais. Nesta obra, ele postulou a teoria dos campos lexicais, contudo, não realizou análise léxica aplicando-a.

Outros estudiosos, em cronos e lócus distintos, também desenvolveram propostas teóricas explorando os campos léxicos ou campos lexicais. Nesta direção, Jost Trier (1931) desempenha papel relevante. Segundo Geckeler (1976, p. 117), ele tem “uma importância decisiva para o desenvolvimento da semântica moderna”. O termo campo linguístico foi introduzido nos estudos sobre a linguagem, por Jost Trier, em 1931, quando produziu seu texto intitulado *O vocabulário alemão no campo semântico do intelecto/da mente/da compreensão*, instituindo a ideia de agrupamento de estruturas da língua, e na língua. Saussure (2006), em *Cursos de linguística geral*, aborda a ideia de campos linguísticos, ao se referir a campos associativos.

Segundo Walter von Wartburg (1951, p. 276), a acepção do termo campo, “não deve ser tomada de uma maneira tão absoluta”, já que com “frequência surge a ideia de campo pelo fato de que dentro do espaço semântico sejam maiores ou me-

nores os intervalos”. Contudo, Coseriu (1981) afirma que um campo lexical é, desde o ponto de vista estrutural, um paradigma léxico que se origina pela distribuição de um contínuo de conteúdo lexical em diferentes unidades dadas na língua como palavras, que estão reciprocamente em oposição imediata mediante traços distintivos de conteúdo simples. Diz, ainda, que

El campo léxico es una estructura paradigmática primaria del léxico más aún [...]. Puede definirse como ‘paradigma constituido por unidades léxicas de contenido (“lexemas”) que se reparten una zona de significación continua común y se encuentran en oposición inmediata unas con otras’. (COSERIU, 1981, p.210)

Nesta direção, Biderman (1981) defende que a Semântica estabelece uma rede de significados que podem ser acessados constantemente, capaz de unir diversos campos léxicos. Segundo Biderman (1981), os campos léxicos são constituídos por lexias usadas com mais ou menos frequência. A referida autora diz ainda que as relações semânticas são abertas, isto porque há a possibilidade do surgimento de novos significados, novas conexões entre as lexias existentes em uma dada língua.

Ademais, a teoria dos campos lexicais encontra-se ancorada na semântica estrutural ou lexemática, campo teórico de investigação que volta sua atenção para o significado léxico das lexias com configurações semânticas do léxico, isto é, com função e/ou significado social, excluindo-se, portanto, aqueles itens que não possuem significados próprios, como, por exemplo, as interjeições, as partículas de afirmação ou de negação, as preposições, que, embora pertençam ao vocabulário da língua e integrem os fenômenos lexicais.

Destarte, acreditamos que a aplicação da teoria dos campos lexicais, assim como concebeu Eugenio Coseriu (1986 [1977]), a partir da análise dos traços semânticos comuns aos termos, permite identificar e agrupar os itens lexicais consoante os semas comuns que são compartilhados dentro de uma mesma realidade linguística. Em detrimento da abertura das relações semânticas, assim como afirmou Biderman (1981), e da natureza dos traços semânticos e de a realidade extralinguística que permeiam o uso da língua, a estruturação do léxico em campos lexicais poderá oferecer diferentes formas de organização e categorização, por conseguinte, um mesmo item lexical poderá figurar em mais de um campo lexical, dependendo do prisma que o analista leva em consideração, sem contudo, se distanciar dos elementos semânticos fornecidos pelos *corpus* analisado.

4. O campo lexical das atividades laborais exercidas por mulheres em Seara vermelha

A representação da cultura sertaneja empreendida por Amado se constitui em uma das principais fontes de identidade cultural do povo sertanejo, que partilha as mesmas atitudes, características de um grupo social, fazendo-os se sentirem mais próximos e semelhantes. Tal representação só é possível através do uso da linguagem. A língua facultou ao homem Jorge Amado estabelecer a relação indivíduo–sociedade–identidade e cultura.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Esta peculiaridade no uso da língua foi determinante para definir que seria muito relevante, para o mapeamento das representações culturais da Bahia, submeter o texto ficcional ao crivo de uma leitura mediada pelas lentes dos estudos lexicológicos.

A narrativa romanesca em pauta parece ser um retrato fiel daquilo que acontecia nas grandes propriedades rurais espalhadas em quase todo o território nacional. Acreditamos que aquele que produz um texto ficcional se situa no mundo simbólico da cultura, dando sentido às suas vivências e às experiências de vida a partir do arsenal cultural que possui no momento de produção de seu texto. Nesta direção, Starobinski (1991 *apud* HOISEL, 2006, p. 28), ao tratar da escrita autobiográfica, diz que “(...) o escritor se mostra por sua obra e pede assentimento sobre a verdade de sua experiência pessoal”. Neste sentido, acreditamos que “Seara Vermelha” deixa transparecer algumas marcas do homem que era, dos sonhos, dos sentimentos e aspirações de Jorge Amado.

Na atualidade, é fato inconteste: a língua é uma prática cultural. Adquirir uma língua significa fazer parte de uma tradição, compartilhar uma história e, por conseguinte, ter acesso à memória coletiva de uma dada comunidade. Nessa perspectiva, estudar a linguagem estar-se-ia enveredando pelo universo cultural, mais especificamente nas veredas da antropologia linguística voltada para as questões da transmissão e da reprodução da cultura, da sua relação com outras formas de organização social. Portanto, ao estudar a língua, faz-se necessário considerar as condições sociais que permitem sua existência, porque a língua é um conjunto de práticas culturais ao mesmo tempo individuais e coletivas.

A teoria dos campos lexicais, elaborada pelo romeno Coseriu (1986 [1977]), postula que as lexias agrupadas em um campo são constituídas por uma mesma substância semântica linguisticamente formada, opondo-se por traços mínimos que as diferenciam. Define campo lexical como sendo o conjunto de palavras que pertencem a uma mesma área de conhecimento e está dentro de alguma língua. É organizado em função de um campo conceitual comum e estabelece entre si relação de significado.

Objetivando demonstrar como operamos no estudo lexicológico, organizando as lexias inventariadas em macro, micro campos lexicais, apresentamos resumidamente o campo lexical das atividades laborais executadas por mulheres que usam o próprio corpo como instrumento de trabalho. Foram inventariadas 5 lexias no romance em tela, a saber, cabrocha, rapariga, mulher dama, mulher da vida e rameira.

A seguir, apresentamos as lexias com sua classe gramatical, seus significados dicionarizados.

CABROCHA (s.f.). Diz-se para qualquer mestiço jovem, sendo um negro e outro branco.

Cabe observar que o *Aulete Digital* registra “cabrocha” como: 1 Bras. Mulher, esp. mulata, que sabe sambar, ou que desfila numa escola de samba; 2. Bras. Mulato, ou, por extensão, qualquer mestiço, especialmente quando jovem.

RAPARIGA (s.f.). Meretriz. Mulher que pratica o ato sexual por dinheiro.

Segundo Cunha (1986), a lexia “rapariga” tem etimologia controversa, mas significa mulher moça. Segundo Houaiss (2001), na região Nordeste, em Minas Gerais e em Goiás, significa mulher que vive de prostituição, ou seja, a meretriz, a prostituta.

MULHER DAMA (loc. subs.). Meretriz. Mulher que pratica o ato sexual por dinheiro. Prostituta.

A locução substantiva “mulher dama” está relacionada ao castelo, local onde se exercia a profissão. São as damas que vivem no castelo. Daí mulher dama.

MULHER DA VIDA (loc. adj.). Meretriz. Mulher que pratica o ato sexual por dinheiro. Prostituta.

A locução adjetiva “mulher da vida” está relacionada ao ofício de prostituta por conta de significar a mulher que não tem um bom comportamento, isto é, aquela se submete a praticar o ato sexual em troca de remuneração pelos serviços prestados.

RAMEIRA. (s,f). Meretriz. Mulher que pratica o ato sexual por dinheiro. Prostituta.

Segundo registro de Cunha (1986, p. 662), a palavra “rameira” vem do latim *rāmus*, -i, ‘ramo’, aquela subdivisão do caule das plantas. Do ponto de vista etimológico, o termo “rameira” pode ter sua origem nas frequentadoras de tabernas gregas que era comum sinalizar ao público a presença das profissionais pela existência de ramos em suas portas.

Desde a Grécia antiga, existia o ofício das prostitutas. O sistema era organizado em três categorias: a das prostitutas vulgares que normalmente eram escravas, chamadas de porné; a classe das prostitutas superiores, sendo muitas delas dançarinas, cantoras, tangedoras de instrumentos musicais, eram as bacantes; e uma classe mais elevada, a da hetaira, cujo significado é companheira, amiga, amante, com quem os homens mantinham relações íntimas lícitas e regulares.

Interessante observar que, no período áureo da civilização grega, era permitido aos cidadãos possuírem três mulheres: uma para os prazeres do espírito; uma para os afazeres domésticos; e outra para a procriação dos filhos legítimos. Deste modo, a prostituição era considerada uma necessidade social.

Em quase todas as obras lexicográficas consultadas trazem a mesma definição para “rapariga”, “mulher dama”, “mulher da vida” e “rameira”. São definidas como aquela mulher que pratica o ato sexual por dinheiro, ou seja, aquela que vende o próprio corpo. Trazem ainda os sinônimos meretriz e prostituta para as quatro lexias em questão. O significado atribuído pelos lexicógrafos consultados a cabrocha não corresponde aquele documentado no romance.

As prostitutas da trama de “Seara Vermelha” são aquelas que, por necessidades financeiras, são obrigadas a fazer disso uma atividade laboral da qual retiram a remuneração para garantir a sua sobrevivência. Por sua vez, os personagens masculinos da trama, detentores de poder, mantinham mais de uma mulher, tendo quase sempre a esposa para a procriação; a “rapariga”, mantida economicamente por eles e

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

que tinha o compromisso de garantir a exclusividade dos serviços prestados; e as prostitutas, de modo geral, encontradas nas casas especializadas nesse tipo de negócio, atendiam a uma clientela diversificada.

Acreditamos que a organização das lexias inventariadas em campos lexicais nos permitem perceber que, apesar de fazerem parte língua comum, elas, quando empregadas por Jorge Amado, adquirem semas novos. A lexia “cabrocha” é abonada no romance como mulher jovem, bonita, de corpo bem delineado e ainda não iniciada na vida sexual. No imaginário masculino da época em que a narrativa ficcional foi produzida, é o tipo de figura feminina muito desejada. Todos anseiam em tê-la para realizar o fetiche de ser o primeiro a possui-la e desvirginá-la.

Quadro 1: Atividades laborais exercidas por mulheres.

Micro campo das atividades laborais	
Das atividades que usam o próprio corpo como instrumento de trabalho	Cabrocha Rapariga Mulher dama Mulher da vida Rameira

Fonte: Banco de dados próprios da autora.

Ao realizarmos a disposição constante no quadro 1, procuramos evidenciar a hierarquia das profissionais do sexo, em que:

a) “Cabrocha” está no topo por encontra-se apenas no plano da idealização, da cobiça;

b) A “rapariga” é uma mulher nova, com quem normalmente se mante um estabelecimento mais duradouro, inclusive podendo ter filhos, são mantidas economicamente por um homem, equivalem a classe da hetaira gregas;

c) As “mulheres damas” são aquelas que vivem no castelo, hábeis no ofício da sedução, podem dançar, cantam, equivalem a classe das prostitutas superiores da Grécia;

d) “Mulher da vida” é aquela que, por um infortúnio da vida, perdeu sua virgindade, não mais aceita no seio familiar, são obrigadas a lançar-se no ofício;

e) A “rameira” faz parte da classe mais inferior das operárias do sexo;

f) “Mulher da vida” e “remeiras” equivalem a classe das prostitutas vulgares da antiga Grécia.

5. Considerações finais

Segundo Oliveira (2001), o léxico é o nível da língua que melhor revela a sua dinamicidade ao mesmo tempo em que espelha as transformações culturais por que passam uma sociedade. Nesta direção, Biderman (1998) diz que

[...] o léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história. Assim, para as línguas de civilização, esse patrimônio constitui um tesouro cultural abstrato, ou seja, uma herança

de signos lexicais herdados e de uma série de modelos categoriais para gerar novas palavras dos povos, bem como da atuação dos meios de comunicação de massa e das telecomunicações. (BIDERMAN, 1998, p. 14)

Destarte, Teixeira (2019) afirma que, para se conhecer mais a respeito da história de determinado grupo social, necessário se faz mergulhar no universo das palavras empregadas por este grupo. Para Teixeira (2019), essa interação dar-se através do uso de uma língua, que é uma espécie de espelho da vida. É por meio dela que as sociedades registram, armazenam e transmitem todo o seu legado cultural para as gerações futuras.

O exposto até aqui nos chancela a reafirmamos que estudar a linguagem é enveredar pelo universo cultural, mais especificamente pelas veredas da antropologia linguística voltada para as questões da transmissão e da reprodução da cultura, da sua relação com outras formas de organização social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, Jorge. *Seara vermelha*: romance. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.
- AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 3. ed. brasileira, rev., aum. por Hamílcar de Garcia, exposição da pronúncia normal brasileira por Antenor Nascentes. Rio de Janeiro: Delta. 1974. 5 v.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Introdução: as ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A.M.P.P. de; ISQUERDO, A.N. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande-MS: UFMS, 2001. p. 13-22
- _____. A estrutura mental do léxico. In: _____. *Estudo de filologia e linguística: em homenagem a Isac Nicolau Salum*. São Paulo Biblioteca universitária de Língua e Linguística, 1981, p. 131-45
- _____. *Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1998.
- COSERIU, Eugenio. *Princípios de semântica estrutural*. Madrid: Gredos, 1977.
- _____. *Gramática, semântica, universales: estudos de linguística funcional*. Madrid: Gredos, 1987.
- _____. *Teoria del lenguaje y lingüística general: cinco estudios*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1967.
- CUNHA. Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FREIRE, Laudelino. *Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 1954.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

GECKELER, H. *Semántica estructural y teoría del campo léxico*. Trad. de Marcos Martínez Hernández. Madrid: Gredos, 1976.

HOISEL, Evelina. *Grande sertão: veredas* uma escrita autobiográfica. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia; Academia de Letras da Bahia, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMT, 2001.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. Enveredando pela seara da flora e da fauna: um estudo lexicológico em Seara Vermelha, de Jorge Amado. In: MADUREIRA, A.L.G.; ABBADE, C.M. de S.; SOBRAL, G.N.T. *Estudos de linguagem: léxico e discurso*. Curitiba: Appris, 2019. p. 119-42

_____. Uma análise lexicológica dos instrumentos e das relações de trabalho em Seara Vermelha, de Jorge Amado. *Revista A Cor das Letras*, v. 18, n. 2, p. 294-302, Feira de Santana, maio-agosto, 2017.

WARTBURG, Walter v. *Problemas y metodos de la lingüística*. Trad. de Damaso Alonso y Emilio Lorenzo. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Cientificas, 1951.



O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este Número Especial, com os 42 artigos, referentes aos trabalhos recebidos até o dia 30 de abril de 2024, que foram apresentados no XVI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, do dia 3 a 5 de abril de 2024, em formato híbrido, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB, Campus I), em Salvador-BA, sob a coordenação geral do Prof. Dr. José Mario Botelho e do Prof. Leonardo Ferreira Kaltner e coordenação local da Prof^a Dr^a Celina Márcia de Soza Abbade e do Prof. Dr. Gildeci de Oliveira Leite, totalizando 465 páginas neste Caderno Especial, dos Anais desse XVI SINEFIL.