

José Mário Botelho
(Organizador)

Caderno Especial:

ANAIS DO XVII SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS

CURSO DE VERÃO DO CIFEFIL

Em Homenagem a José Cavalcante de Souza

XVII SIMPÓSIO



**José Mario Botelho
(Organizador)**



CADERNO ESPECIAL:

**ANAIS DO XVII SIMPÓSIO NACIONAL
DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS
CURSO DE VERÃO DO CIEFIL
Em Homenagem a José Cavalcante de Souza**

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 [Org.]

Caderno Especial: Anais do XVII Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 508p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2232-5 [Digital]

1. Anais. 2. Filologia. 3. Linguística. 4. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. I. Título.

CDD – 469

Capa: Marcos Della Porta

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 (UFS-Car/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

2025

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-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES (INTERINO):

José Mario Botelho

DIRETOR CULTURAL:

Juan Rodrigues da Cunha

DIRETOR FINANCEIRO:

Leonardo Ferreira Kaltner

**XVII SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS
de 9 a 11 de abril de 2025**

COORDENAÇÃO GERAL:

*José Mario Botelho
Juan Rodrigues da Cunha*

COMISSÃO ORGANIZADORA:

*José Mario Botelho
Juan Rodrigues da Silva
Leonardo Ferreira Kaltner
Melyssa Cardozo Silva dos Santos*

COMISSÃO EXECUTIVA:

*Nataniel dos Santos Gomes
José Mario Botelho
Leonardo Ferreira Kaltner
Melyssa Cardozo Silva dos Santos*

COMISSÃO CIENTÍFICA:

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

COORDENAÇÃO LOCAL:

Nataniel da Santos Gomes

SECRETARIA GERAL:

José Mario Botelho

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 XVII 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 Juan Rodrigues da Cunha, que são os atuais Diretores do Círculo.

Organização: José Mario Botelho e Juan Rodrigues da Cunha

Redação: José Mario Botelho

Diagramação, editoração e edição: José Mario Botelho

Revisão: Celina Márcia de Souza Abbade, José Mario Botelho, Juan Rodrigues da Cunha, Leonardo Ferreira Kaltner e Melyssa Cardozo Silva dos Santos

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 (CPIL), 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 (Univ. 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 37 artigos, referentes aos trabalhos recebidos até o dia 30 de abril de 2025, que foram apresentados no XVII Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, do dia 9 a 11 de abril de 2025, em formato híbrido, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Campo Grande-MS, sob a coordenação geral do Prof. Dr. José Mario Botelho e do Prof. M^º Juan Rodrigues da Cunha e coordenação local do Prof. Dr. Natanael dos Santos Gomes, totalizando 504 páginas neste Caderno Especial, dos Anais desse XVII 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. Dr. 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 XVII SINEFIL, teve como sede a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com a coordenação local do Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes.

Este Caderno Especial é composto pelos artigos com seus respectivos resumos, referentes às apresentações das atividades programadas nos dias 9, (virtual), 10 e 11 (presencial) 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 XVII 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, 20 de agosto de 2025.

José Mario Botelho
Organizador

SUMÁRIO

Apresentação.....	6
<i>José Mario Botelho e Leonardo Ferreira Kaltner</i>	
1. A escolástica tomista e o pensamento linguístico de José de Anchieta, uma análise historiográfica.....	11-18
<i>Leonardo Ferreira Kaltner</i>	
2. A expressão afetiva na Estilística Computacional: Explorando sentimentos e emoções em textos gerados por IA.....	19-31
<i>Fernando Rodrigues Peres e Edina Regina Pugas Panichi</i>	
3. A formação leitora e escritora dos estudantes da educação do campo na perspectiva do letramento: Uma breve análise linguística.....	32-49
<i>Iara Cardoso de Sá e Lucirene da Silva Carvalho</i>	
4. A língua coreana no brasil: uma análise da política de desterritorialização da língua.....	50-65
<i>Isabella Leite Pereira da Silva e Leonardo Ferreira Kaltner</i>	
5. “A obsolescência programada de nossos sentimentos”, de Zidrou.....	66-77
<i>Marilda Covre Lino Simão Martim e Nataniel dos Santos Gomes</i>	
6. A natureza e crítica na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen.....	78-87
<i>Daniel de Assis Soares</i>	
7. “A poesia é a alma de quem escreve”, de Aline Pachamama: Como a autora busca reconectar-se com a cultura do povo puri.....	88-103
<i>Nathalie Villa Oliveira da Silva e Silvana Moreli Vicente Dias</i>	
8. A prática da retextualização na perspectiva dos multiletramentos.....	104-19
<i>Nidiane Rodrigues de Albuquerque e José Mario Botelho</i>	
9. A representação de alimentação no mangá <i>One Piece</i>.....	120-34
<i>Maykon Douglas Ramalho Oliveira e Nataniel dos Santos Gomes</i>	
10. A teoria da sílaba e a hipossegmentação na escrita de alunos da educação do campo.....	135-48
<i>Iara Cardoso de Sá e Lucirene da Silva Carvalho</i>	
11. A terminologia sintática na <i>Gramática da língua brasílica</i>, elaborada por Luís Figueira.....	149-64
<i>Stephanie Cunha dos Santos da Silva e Leonardo Ferreira Kaltner</i>	

12. **A tradução de HQS: Considerações a respeito das especificidades do gênero.....**165-76
Deborah Covre Simão Martim e Nataniel dos Santos Gomes
13. **Análise dos documentos de processo da obra “Linhas mestras da Constituição de 1988”.....**177-93
Paula Elisie Madoglio Izidoro
14. **“Ao Senna”: Estudo filológico do manuscrito atribuído a Oscar Pedrneiras.....**194-208
Michelli dos Santos Maciel e Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida
15. **Aspectos linguísticos na escrita de acadêmicos de direito: Estratégias de argumentação jurídica a partir de elementos gramaticais.....**209-16
Bruno Gomes Pereira
16. **Do céu ao inferno: uma análise da minissérie “Lobo está morto”, de Keith Giffen, Alan Grant e Simon Bisley.....**217-32
Nataniel dos Santos Gomes
17. **“Dois irmãos”, da literatura à nona arte: Memórias de um narrador às margens na construção da identidade amazônida.....**233-41
Luciana de Castro Souza
18. **Em busca dos precursores da geolinguística mineira: O calão mineiro, de Nelson de Senna e o Dicionário brasílico-mineiro, da Academia Mineira de Letras.....**242-57
César Nardelli Cambraia e Gabrielle Venâncio Ruas Polizer
19. **Enunciação e sentido: Uma análise da palavra “Escravidão” em funcionamento em texto da imprensa brasileira oitocentista.....**258-66
Jaqueline Cunha Ribeiro e Jorge Viana Santos
20. **Estudo da relação entre fala e escrita em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental II.....**267-82
Paulina Borges da Silva Santos e Maria do Socorro Vieira Coelho
21. **Explorando as camadas históricas: Métodos de edição para a preservação de textos antigos.....**283-96
Karina de Jesus Araujo e Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida
22. **Filologia e história das mulheres: Aspectos da clausura feminina por punição em documentos notariais.....**297-310
Manoela Nunes de Jesus
23. **Leitura em suportes físicos e virtuais: desempenho e diferenças aferidos em estudantes do 9º ano.....**311-26
Leticia Gomes Oliveira Seiboth

24. **Lygia Fagundes Telles e a representatividade feminina: Uma abordagem didática.....**327-43
Maria Eduarda Fernandes Pinto e Silvana Moreli Vicente Dias
25. **Marisa, Arnaldo e Brown: O processo de composição à luz da Crítica Genética e Estilística.....**344-58
Paula Elisie Madoglio Izidoro
26. **O *Almanack corumbaense*: Registro literário do século XIX.....**359-66
Luciene Cristina Paredes Müller e Nataniel dos Santos Gomes
27. **O legado e o simbolismo na morte definitiva do Capitão Marvel: uma análise linguística e semiótica.....**367-79
Lana Karine de Santana Medeiros de Souza e Nataniel dos Santos Gomes
28. **O pantanal em palavras: Uma investigação filológica.....**380-88
Waldir Cezaretti de Freitas
29. **Poética de Aristóteles – análise e recepção conceitual na literatura gótica.....**389-95
Láís Vicente Alves e Leonardo Ferreira Kaltner
30. **Possibilidades e desafios jurídicos no combate a crimes digitais.....**396-410
João Marcos de Jesus Silva e Rosana Ferreira Alves
31. **Quadrinhos indígenas: oralidade e escrita na construção de narrativas visuais.....**411-18
Amanda Luiza da Silva Zuque e Nataniel dos Santos Gomes
32. **Tendências da evolução linguístico-gramatical das línguas românicas e a instituição das línguas neolatinas.....**419-44
José Mario Botelho
33. **Testemunhos literários em foco: “Quarto de despejo” e “Diário de Anne Frank” no Ensino Médio.....**445-58
Helga Ticiane de Barros Maciel
34. **Tradução e rigor: A perspectiva de Nabokov.....**459-65
Waldir Cezaretti de Freitas
35. **Translinguagem e quadrinhos: Um olhar sobre *bone*, de Jeff Smith.....**466-78
Carolina Barbosa Moura Salina e Nataniel dos Santos Gomes
36. **Usos do termo “doutor” no brasil: considerações sob ótica de Teorias do Discurso.....**479-93
Rosana Ferreira Alves

- 37. Variação linguística na comunidade de prática das mulheres cristãs no estúdio Soraya Bastos Ballet *Performance*.....494-507**
Marinho de Carvalho Ortega

A ESCOLÁSTICA TOMISTA E O PENSAMENTO LINGÜÍSTICO DE JOSÉ DE ANCHIETA, UMA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA

Leonardo Ferreira Kaltner¹ (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

A escolástica tomista foi uma das principais fontes de conceitos teóricos filosóficos da Idade Média ocidental, o que teve uma recepção no pensamento linguístico dos gramáticos medievais, e posteriormente uma recepção e continuidade na formação de ordens religiosos mesmo no período subsequente do Renascimento. Ainda que o período histórico em que viveu José de Anchieta (1534–1597) tenha sido conhecido pelo embate de teorias (Swiggers, 2019) entre escolásticos e humanistas, o humanismo cristão (Cavaliere, 2022) que emergiu na *Societas Iesu* (Companhia de Jesus) buscava o tom conciliatório entre a tradição escolástica e as inovações humanísticas, compreendidas em seu inestimável valor cultural, sobretudo na organização das missões nas colônias ultramarinas. Vamos debater algumas possíveis influências da filosofia tomista no pensamento linguístico de Anchieta, em conceitos teóricos básicos como arte, gramática, língua e uso.

Palavras-chave:

Anchieta. Escolástica. Gramaticografia.

ABSTRACT

Thomistic scholasticism was one of the main sources of philosophical theoretical concepts in Western medieval thought, which was received in the linguistic thinking of medieval grammarians, and later continued in the formation of religious orders even in the subsequent Renaissance period. Although the historical period in which José de Anchieta (1534–1597) lived was known for the clash of theories (Swiggers, 2019) between scholastics and humanists, the Christian humanism (Cavaliere, 2022) that emerged in the *Societas Iesu* (Society of Jesus) sought a conciliatory tone between scholastic tradition and humanistic innovations, understood in their invaluable cultural value, especially in the organization of missions in the overseas colonies. We will discuss some possible influences of Thomistic philosophy on Anchieta's linguistic thinking, in basic theoretical concepts such as art, grammar, language, and usage.

Keywords:

Anchieta. Scholasticism. Grammaticography.

1. Introdução

Os estudos de Historiografia da Linguística no Brasil são pautados pelo modelo koerniano de análise, isto é, pelos princípios historiográficos

¹ Agradecimento à FAPERJ pela concessão da bolsa Cientista Nosso Estado, sem a qual essa pesquisa não seria possível.

desenvolvidos por Konrad Koerner (2014) de contextualização, imanência e de adequação teórica. Esse capítulo de livro dialogará com dois desses princípios, o de contextualização e de imanência, tendo por objeto de análises a categoria de “pensamento linguístico” (*linguistic thought*), conforme o aparato teórico de Swiggers (2019). Nosso objeto de análise é um documento fundamental da gramaticografia brasileira, a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (Anchieta, 1990 [1595]), escrita pelo missionário jesuíta José de Anchieta (1534-1597), no contexto da América portuguesa do século XVI, a obra responsável pela chegada da metalinguagem ocidental ao Brasil (Cavaliere, 2022).

A gramática de Anchieta é categorizada, teoricamente, em dois morfótipos de textos (Swiggers, 2019). É uma gramática missionária (Zwartjes, 2011), integrando um cânon específico de obras escritas entre os séculos XVI e XVIII, e é uma gramática latina estendida (Auroux, 1992), que adota em sua metalinguagem específica metatermos traduzidos e adaptados de gramáticas latinas.

Para se compreender o pensamento linguístico de Anchieta, devemos analisar em seu contexto o seu “horizonte de retrospecto” (Auroux, 1992), isto é, as obras filosóficas e gramaticais que estavam a seu alcance no século XVI, tendo em vista que, por sua biografia, podemos vinculá-lo à primeira geração de egressos do Real Colégio das Artes de Coimbra, em que teve uma estadia entre 1548 e 1553, quando então ingressou também na Companhia de Jesus.

Dessa forma, a sua formação intelectual estava vinculada à corrente de pensamento do humanismo cristão, uma síntese da formação escolástica medieval, tradicional nas ordens religiosas europeias da época, com as inovações do humanismo renascentista, sobretudo no estudo da gramática da língua latina por autores como Cícero. No capítulo, vamos debater conceitos teóricos gerais do pensamento linguístico de Anchieta, como: arte, gramática, língua e uso, presentes no título de sua gramática e averiguar uma possível fonte escolástica para tais conceitos.

1.1. O tomismo, uma possível fonte teórica de Anchieta

Pela formação teológica de Anchieta, uma das prováveis fontes de seu pensamento linguístico foi a escolástica, e mais especificamente, o pensamento tomista, registrado na *Summa Theologica*, que pode ter sido uma das fontes teóricas para os conceitos gerais empregados pelo missionário. Assim, para compreender a imanência de seu texto gramatical é interessante avaliarmos o que era compreendido em seu contexto de atuação como arte, gra-

mática, língua e uso, conceitos teóricos que estão presentes desde o título de seu texto gramatical.

O conceito teórico de “*ars*” (arte) estava vinculado na escolástica ao campo das “*artes liberales*” (artes liberais) que, por sua vez, tinha como disciplina a gramática, sendo no modelo escolástico medieval a gramática latina de *Donatus* (315–380 d.C.) a principal “*ars grammatica*” (arte gramatical) desse contexto. Se quisermos, porém, compreender de forma geral o que era o conceito teórico de “*ars*” para a concepção do pensamento de Anchieta, sobretudo quando empregado em conjunto com a disciplina de gramática, na formulação teórica “*ars grammatica*”.

1.2. Arte de gramática, uma formulação tomista?

O título da gramática de Anchieta inicia-se com a formulação teórica “arte de gramática”, uma formulação que concebe a própria sistematização do conhecimento segundo um modelo de pensamento, que podemos contrastar com a escolástica tomista na *Summa Theologica*, e em textos que derivaram dessa tradição cultural.

Para Tomás de Aquino (1225–1274) (2009–2013) o conceito de “*ars*” (arte) está inserido ao mesmo tempo no escopo de uma teoria geral do conhecimento e em uma racionalidade de finalidade prática, é uma atividade que articula o saber e o fazer. Nessa perspectiva escolástica, a *ars* é uma disposição racional que é voltada a uma finalidade de produção, uma “*recta ratio factibilium*” (razão retificada das coisas factíveis), isto é, é uma habilidade humana que se constitui por um conhecimento ordenado, com a finalidade de realizar algo, um produto. No caso da “*ars grammatica*”, a gramática latina de *Donatus* permite o aprendizado da leitura de textos latinos.

Esse conceito teórico é apresentado na *Summa Theologica* (I-II, q. 57, a. 3), quando Tomás de Aquino debate a relação dialética entre “*prudentia*” e “*ars*”, em que a prudência é considerada uma disposição racional para a ação (*recta ratio agibilium*) (razão retificada das ações) e não para a produção. A formulação teórica “arte de gramática” pode ser compreendida também como a “arte de uma ciência gramatical”, em que os dois conceitos teóricos arte e gramática (ciência) se contrapõem. A arte como um produto deriva de um conhecimento científico, e a ciência que Anchieta descreve é a gramática da língua tupinambá em sua obra, um texto que ensina a aprender a língua indígena, uma “*ars*”.

Essa “*ars*”, no sentido de técnica, de empregar a língua indígena na comunicação intercultural, era conhecida dos intérpretes quinhentistas que se comunicavam com os povos indígenas no litoral da costa do Brasil no século

XVI, sobretudo os que recebiam a alcunha de os “lingoas”, especialistas na comunicação intercultural. Dos esforços iniciais deles, surgiu o conhecimento gramatical posterior, registrado por Anchieta, a gramática, pois, era uma “*scientia*” e não uma “*ars*”. Nesse sentido, a “*ars grammatica*” (arte de gramática) para o missionário representava dois estágios diferentes da mesma atividade linguística, uma atividade prática (*factiva*) e um conhecimento teórico sobre a língua tupinambá (*thoretica*), tendo sido a primeira atividade desenvolvida anteriormente por intérpretes e a segunda dependente dos missionários conhecedores da gramática latina e da escolástica, de modo geral.

Na concepção tomista, a distinção entre “*ars*” e “*scientia*” orienta-se pelo fato de que a “*scientia*” é referenciada como um conhecimento demonstrável por evidências e organizado por um sistema, como uma disciplina, que tem por base princípios universais e necessários, como a ciência gramatical de *Donatus*. O saber da “*scientia*” é especulativo, ou “*theoreticus*”, pautado no entendimento da realidade por meio de causas e demonstrações, regidos pela teleologia aristotélica, isto é, uma finalidade, sem ser um fim em si mesmo. A especulação teórica, que sistematiza os atos de saber, para a “*scientia*” é cumulativo, o que permite a constituição da reflexão teórica sob uma dinâmica de busca das causas dos fenômenos observados. Anchieta ao descrever a língua tupinambá sob essa disciplina científica, a “*ars grammatica*” desenvolveu uma especulação teórica sob princípios universais e necessários, a gramática latina de sua época, assim como o seu conhecimento de dialética.

Já a “*ars*”, considerada um conhecimento de natureza prática e produtiva, em termos latinos: “*practicus*” e “*factivus*” emprega a reflexão teórica de uma forma mais indireta, apenas para a criação ou organização de alguma atividade, seguindo regras racionais implícitas na própria prática. Em termos linguísticos contemporâneos, a “*ars*” era uma atividade epilinguística, enquanto a “*grammatica*” era uma atividade metalinguística. A “*ars grammatica*” era a combinação dessas duas atividades teórico-práticas: epilinguística e metalinguística, que consistia nas atividades iniciais do intérprete de línguas indígenas da América portuguesa acrescidas das atividades filosóficas dos missionários, com formação humanística e escolástica.

Quadro 1: Comparação entre o conceito de língua de Quintiliano a Tomás de Aquino.

Aspecto	Quintiliano	Tomás de Aquino
Natureza da língua	Instrumento da oratória e da persuasão.	Sistema de signos convencionais.
Objetivo da língua	Clareza, correção e eficácia na comunicação oral.	Expressar pensamentos abstratos que refletem a realidade.
Relação com a razão	Deve seguir normas gramaticais e estilísticas para ser eficaz e	A linguagem é subordinada ao intelecto e à verdade.

	elegante.	
Origem da língua	Moldada pelo uso e pela tradição literária.	Criada por convenção humana, mas fundamentada na racionalidade.

1.3.Arte de gramática, uma formulação aristotélica?

A organização de saberes da “*ars grammatica*” remonta ao pensamento aristotélico, sob três princípios teóricos a toda sistematização das disciplinas escolásticas e mesmo à gramática humanística: a “*theoria*”, a “*práxis*” e a “*poiesis*”. Essa divisão epistêmica do conhecimento que remete a “*ars*” à “*poiesis*” e a “*grammatica*” à “*theoria*”, vincula a “*ars grammatica*” a um conhecimento linguístico prévio e à reflexão sobre o uso das línguas, isto é, uma prática especulativa sobre como a língua pode se tornar de instrumento um objeto de reflexões, passando a ser analisada por uma metalinguagem.

Esse processo de compreender a língua pela língua, que gerou a especulação teórica pela linguagem gerou um produto específico, a gramática, que abarcou para si as reflexões epilinguísticas que a antecederam, sobretudo a prática poética. Dessa forma, no modelo de pensamento aristotélico, a gramática é uma prática metalinguística posterior à prática poética, e dela derivada como uma reflexão teórica sobre o próprio uso da língua. Essa concepção aristotélica influenciou posteriormente na constituição da gramática latina e do Renascimento, por influência da via tomista, para os humanistas cristãos vinculados às ordens religiosas, ou do contexto românico.

Anchieta, por exemplo, além da “arte de gramática” produziu também uma vasta obra de cultura letrada na América portuguesa quinhentista, como exercício epilinguístico, isto é, como forma de ensinar e de aprender línguas em sua tarefa como missionário humanista. Sua criação poética pode ser justificada como um exercício gramatical avançado, em que exercitava as regras gramaticais mais complexas da gramática latina, e de outras línguas, a fim de demonstrar construções teóricas complexas de forma especulativa, como atividade epilinguística, ou como forma de testar uma teoria. Nesse sentido, podemos compreender os poemas escritos na língua tupi, por exemplo, além de seu emprego prático na comunicação intercultural promovida pela catequese indígena.

Por uma concepção aristotélica de pensamento, podemos entrever que Anchieta tinha uma finalidade em sua obra, havia uma teleologia em cada um de seus escritos, e essa finalidade certamente era a conversão dos povos originários pela via da cultura letrada, isto é, a catequese e a doutrinação cristã, desenvolvida sob a disciplina da gramática, como prática metalinguística, e sob a poética, como prática epilinguística. Esse “*modus faciendi*” do

humanismo cristão legou à posteridade obras diversas dentro da concepção de “*paideia*” aristotélica comum aos missionários do século XVI, ainda que transmitidos pela via ciceroniana e apoiada na escolástica tomista. Esse aristotelismo intelectual teria sido uma das marcas da cultura jesuítica no Brasil dos séculos XVI ao XVIII, quando houve uma ruptura com modelos de pensamento, e mesmo de gramática.

1.4.O conceito de língua: de Varrão aos escolásticos, dos escolásticos aos humanistas

O conceito de língua empregado por Anchieta, no título de sua gramática, é derivado de uma longa tradição de pensamento linguístico ocidental, de fundo latino, o que Aurox (1992) delimitou como “gramática latina estendida”. Em língua portuguesa, o conceito oscilava entre “língua” e “linguagem”, desde as primeiras gramáticas vernáculas (Buescu, 1984), mas a origem do conceito remonta ao pensamento latino de Cícero, Varrão e de Quintiliano, retomado no período medieval por Agostinho, Isidoro de Sevilha e Tomás de Aquino, o que, por sua vez influiu nos humanistas do Renascimento, inclusive os humanistas ibéricos como Anchieta (Bagno, 2023).

O vocábulo latino “*lingua*” (língua), tradução do vocábulo grego “*γλώσσα*”, inicialmente significava um dos órgãos do corpo para a produção da fala, por abstração o vocábulo passou a significar os sistemas linguísticos, ainda no período antigo romano. O vocábulo “*vox*” (voz) era também concorrente ao vocábulo “*lingua*” para exprimir o que compreendemos pelo conceito contemporâneo de língua, tendo em vista que “*lingua*” era o sistema falado, e não propriamente o sistema escrito da língua latina.

O gramático latino Prisciano, da época de Justiniano, cita Varrão, ao empregar o termo “*lingua latina*”, com o sentido contemporâneo que empregamos: “*Pompilius in epigrammate. quod M. Varro in libris qui. sunt de lingua Latina refert: tua amica senex*” (“Pompílio, em um epigrama que Marco Varrão menciona nos livros *Sobre a Língua Latina*, (diz): Tua velha amiga), nas *Institutiones Grammaticae*, III, 11, 4 (Priscianus, 1855, p. 90). Quando o gramático se refere ao latim e ao grego emprega geralmente os termos “*Latina*” e “*Graeca*”.

2. Considerações finais

Quando Anchieta escreveu a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, diversos conceitos teóricos, empregados pelo gramático, já estavam em discussão desde a Antiguidade Clássica, tendo passado pelo

crivo da lógica especulativa medieval. Os humanistas do Renascimento, sobretudo os que tiveram formação escolástica, no seio das ordens religiosas, não eram desconhecedores do pensamento tomista e mesmo de autores da Patrística latina, ainda que conhecidos por fontes indiretas.

Na perspectiva tomista e escolástica em geral, a “*ars grammatica*” ainda é predominantemente uma *ars*, porque seu objetivo principal é fornecer regras para a prática linguística. Mas ela também pode ser analisada sob um viés especulativo (*scientia*), especialmente quando se busca compreender os fundamentos universais da linguagem. Essa tensão entre “*ars*” e “*scientia*” marca a evolução dos estudos gramaticais ao longo da Idade Média e do Renascimento, e com certeza influenciou no pensamento linguístico de Anchieta ao escrever a sua “Arte de gramática”.

Os conceitos de arte, gramática e língua, empregados por Anchieta no título de sua gramática, derivaram de uma longa tradição do mundo ocidental que aportou em sua metalinguagem empregada para descrever uma língua indígena na América portuguesa do século XVI, o Brasil quinhentista. Esse documento se constituiu como o primeiro registro textual de uma obra com reflexões metalinguísticas no contexto brasileiro. Por ser um texto singular, merece ser revisitado pela pesquisa de Estudos de Linguagem no Brasil do século XXI, sobretudo, nos esforços de torná-lo mais acessível aos novos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, José de. *Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1990 [1595].

AQUINO, Tomás de. *Suma teológica*. São Paulo: Edições Loyola, 2009-2013.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: EdUnicamp, 1992.

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

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Historiografia da Língua Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1984.

CAVALIERE, Ricardo. *História da gramática no Brasil – séculos XVI ao XIX*. Petrópolis: Vozes, 2022.

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

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

PRISCIANO. *Institutionum grammaticarum libri XIV, XV & XVI*. In: KELL, heinrich [ed.]. *Grammatici Latini*. Leipzig: Georg Olms Verlagsbuchhandlung hildesheim, 1961[1855].

QUINTILIEN. *Institution oratoire*. Texte établi et traduit par Jean Cousin. Paris: Les Belles Lettres, 1980. t. VI.

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

ZWARTJES, Otto. *Portuguese Missionary Grammars in Asia, Africa and Brazil*. Amsterdam: John Benjamins, 2011.

A EXPRESSÃO AFETIVA NA ESTILÍSTICA COMPUTACIONAL: EXPLORANDO SENTIMENTOS E EMOÇÕES EM TEXTOS GERADOS POR IA

Fernando Rodrigues Peres (UEL)

fernando.peres@uel.br

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)

edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

A Estilística Computacional, ramo da Linguística Computacional, aplica métodos estatísticos e algoritmos com o objetivo de analisar, compreender e gerar linguagem semelhante ao do ser humano, combinando a Linguística, Ciência da Computação e Inteligência Artificial para o estudo e Processamento da Linguagem Natural por meio de modelos computacionais. Esta pesquisa explora como modelos de IA, baseados em Processamento de Linguagem Natural e Computação Afetiva, identificam e reproduzem emoções em textos gerados automaticamente. A pesquisa investiga a relação entre Computação Afetiva e Linguística Computacional, para entender como são discutidos os desafios e limitações da IA na detecção e representação de sentimentos, incluindo a influência dos dados de treinamento e das arquiteturas de modelos utilizados. Os resultados evidenciam avanços na humanização da linguagem artificial, assim como na representação afetiva dos sistemas autômatos. O estudo contribui para a compreensão da interação entre algoritmos e emoção na escrita, abrindo caminhos para o aprimoramento de sistemas de IA mais expressivos e sensíveis à subjetividade humana.

Palavras-chave:

Estilística. Linguística. Inteligência Artificial.

ABSTRACT

Computational Stylistics, a branch of Computational Linguistics, applies statistical methods and algorithms to analyze, understand, and generate language similar to human communication. It combines Linguistics, Computer Science, and Artificial Intelligence to study and process natural language through computational models. This research explores how AI models, based on Natural Language Processing and Affective Computing, identify and reproduce emotions in automatically generated texts. The study investigates the relationship between Affective Computing and Computational Linguistics to examine the challenges and limitations of AI in detecting and representing emotions, including the influence of training data and model architectures. The findings highlight significant advances in the humanization of artificial language, as well as in the affective representation of autonomous systems. This study contributes to a deeper understanding of the interaction between algorithms and emotion in writing, paving the way for the development of AI systems that are more expressive and sensitive to human subjectivity.

Keywords:

Linguistics. Stylistics. Artificial Intelligence.

1. Introdução

A linguagem sempre foi entendida como uma das expressões mais complexas da condição humana, não apenas por sua função comunicativa, mas por sua capacidade de transmitir emoções, construir identidades e gerar sentido em contextos sociais diversos. Com o advento da Inteligência Artificial (IA), especialmente em sua vertente generativa, essa prerrogativa humana passa a ser compartilhada por sistemas capazes de produzir textos que, à primeira vista, não apenas comunicam, mas também expressam. A presença de emoções, sentimentos e tons afetivos em discursos gerados por IA desafia fronteiras epistemológicas entre máquina e sujeito, entre simulação e autenticidade.

Nesse cenário, a Estilística Computacional desponta como um campo essencial para compreender como padrões linguísticos e estruturas discursivas são manipuladas algoritmicamente na construção do estilo textual artificial. Mais do que reconhecer marcas superficiais de autoria, a estilística contemporânea busca interpretar escolhas linguísticas que conferem identidade ao discurso. Como discute Burrows (2002), o estilo é aquilo que permanece quando o conteúdo varia, revelando padrões profundos mesmo sob formas aparentemente neutras ou genéricas.

A dimensão afetiva desse estilo torna-se especialmente relevante quando os textos gerados por IA são voltados a contextos que exigem sensibilidade emocional – como saúde mental, educação ou atendimento ao público. Nesse sentido, a Computação Afetiva, conceito proposto por Rosalind Picard, introduz a ideia de que máquinas podem reconhecer, interpretar e até expressar emoções humanas. Picard defende que para que a computação seja verdadeiramente responsiva, ela deve considerar o estado emocional do usuário (Picard, 1997), o que envolve modelagens complexas da experiência afetiva.

No entanto, essa proposta não está isenta de críticas. Sloman (1999) argumenta que, embora padrões fisiológicos ou linguísticos possam ser reconhecidos por máquinas, isso ocorre sem qualquer vivência consciente ou empatia autêntica. Isso nos leva à necessidade de compreender a expressão afetiva artificial não como emoção experienciada, mas como *performance* linguística, e nesse ponto, a linguística computacional se alia à Estilística para analisar os modos como essas performances são produzidas.

A Linguística Computacional, ao integrar métodos de Processamento de Linguagem Natural (PLN), análise semântica e modelagem sintática, fornece os instrumentos para que os sistemas de IA possam reconhecer padrões afetivos em dados textuais e, com base neles, construir respostas que simulem cuidado, empatia, entusiasmo ou pesar. Como destaca Grish-

man (1986), o objetivo do processamento semântico é construir uma representação do significado da sentença que possa ser utilizada para tarefas posteriores, como recuperação de dados ou inferência, o que implica a necessidade de ir além da mera estrutura superficial.

A inserção de emoções na linguagem artificial, entretanto, levanta dúvidas sobre a autenticidade dessas manifestações. Quando um agente conversacional afirma “sinto muito pela sua perda”, há um deslocamento entre o valor semântico da frase e a ausência de experiência subjetiva por parte da máquina. Essa assimetria entre forma e intenção foi abordada por Ferrario *et al.* (2024), da seguinte maneira:

A humanização tem como objetivo desenvolver a IA conversacional (CAI) com a finalidade de simular habilidades e traços humanos, como humor, empatia e cortesia. Isso é diferente de antropomorfismo, que se refere à tendência dos usuários de atribuir à IA conversacional características e habilidades humanas embora a CAI de fato precise ser intencionalmente projetada para imitar os humanos². (Ferrario *et al.*, 2024, p. 3) (tradução nossa)

A análise da expressão afetiva em discursos gerados por Inteligência Artificial demanda uma abordagem metodológica que articule dimensões estilísticas, linguísticas e éticas. O estilo textual não deve ser concebido apenas como um conjunto de escolhas formais ou estéticas, mas como o modo pelo qual a emoção é construída, representada e percebida no discurso. Mesmo em contextos de simulação algorítmica, há uma performance de subjetividade que se manifesta na escolha lexical, na sintaxe, na entonação e na organização retórica do texto. Como observam Mihalcea e Strapparava (2006), a emoção textual não se limita às palavras isoladas, mas também se manifesta na forma como elas são organizadas e combinadas no discurso.

Além disso, o crescimento do uso de IA em setores sensíveis, como o cuidado terapêutico, exige uma crítica das implicações sociais e psicológicas da afetividade simulada. Estudos recentes (Elyoseph *et al.*, 2023) mostram que usuários de plataformas de aconselhamento automatizado podem desenvolver vínculos emocionais reais com sistemas incapazes de reciprocidade, o que pode gerar frustrações, dependência afetiva e até agravamento de quadros depressivos. A fronteira entre emoção performática e relação subjetiva precisa, portanto, ser claramente delimitada.

² No original: Humanization is intended to develop CAI with the goal of simulating human abilities and traits, such as humor, empathy, and politeness. It is different from anthropomorphism”.

2. *Estilística Computacional e a Representação do Estilo na Linguagem Algorítmica*

A Estilística Computacional é uma área da Linguística que utiliza métodos estatísticos e ferramentas computacionais para identificar padrões estilísticos em grandes volumes de texto. Diferentemente das abordagens tradicionais, que se baseiam em análises subjetivas, essa vertente aplica técnicas quantitativas para reconhecer características formais consistentes na linguagem escrita. Segundo Burrows (2002), é possível “reconhecer a assinatura linguística de um autor mesmo onde o conteúdo não o denuncia”³ (2002, p. 26, tradução nossa), o que destaca o papel das estruturas linguísticas como marcadores de estilo. A partir de métricas como frequência de palavras-função, variação sintática e distribuição lexical, a Estilística Computacional permite comparar textos, atribuir autoria e detectar traços de identidade discursiva com maior objetividade e precisão.

Com o avanço da Inteligência Artificial, a Estilística Computacional passa a lidar com um novo objeto: os textos gerados por máquinas. Diferentemente da análise de produções humanas, esses textos não têm um sujeito empírico por trás das escolhas linguísticas. O estilo, nesse caso, torna-se uma propriedade emergente do modelo algorítmico, condicionado pelo corpus de treinamento, pelos parâmetros arquitetônicos e pelas instruções fornecidas.

A representação do estilo em discursos gerados por Inteligência Artificial baseia-se na recombinação estatística de padrões linguísticos extraídos de grandes corpora humanos. Esses padrões permitem simular variações de autoria, gêneros e tons discursivos, sem a necessidade de intenção comunicativa consciente. Jockers (2013) observa que os métodos de estilometria são eficazes para medir e comparar estruturas linguísticas em larga escala, possibilitando a identificação de tendências de estilo em milhares de textos simultaneamente. No caso da linguagem algorítmica, isso significa que o “estilo” emergente é estatístico e derivado, funcionando como um reflexo probabilístico da linguagem humana, e não como manifestação autoral original.

No contexto da estilística afetiva, o estilo pode ser analisado não apenas por meio da escolha lexical, mas também pela frequência e intensidade de expressões emocionais. Pesquisas de Mihalcea e Strapparava (2006) indicam que as emoções estão distribuídas em diversos níveis da linguagem, abrangendo desde a seleção vocabular até estruturas mais amplas do discurso. Isso sugere que a análise estilística deve levar em conta

³ No original: “it is possible to recognize an author’s linguistic signature even where the content does not give him away”.

não apenas palavras isoladas, mas também aspectos como a organização discursiva, os tempos verbais utilizados e a presença de recursos retóricos – como interjeições, perguntas retóricas e exclamações – que revelam o grau de envolvimento afetivo presente na comunicação.

A representação computacional do estilo algorítmico pode ser vista como um sistema de probabilidades: a máquina aprende que certas palavras, estruturas ou ritmos ocorrem com maior frequência em determinados contextos, e ajusta sua produção textual para simular tais padrões. Essa simulação, embora eficaz, é limitada pela ausência de intencionalidade. Como argumenta Sloman (1999), a máquina não possui consciência do que escreve, seu estilo é produto de operações computacionais e não de experiências vividas. O que se obtém, portanto, é uma *performance* de estilo, e não uma expressão subjetiva genuína.

Por essa razão, a Estilística Computacional não deve ser encarada apenas como uma ferramenta de análise textual, mas também como um campo de reflexão crítica sobre autoria, criatividade e autenticidade na era da linguagem artificial. A simulação estilística não elimina a necessidade de interpretação: é fundamental interrogar os objetivos, os contextos e os limites do estilo gerado por Inteligência Artificial. Craig (1999) argumenta que o que realmente diferencia o estilo autêntico da mera imitação não é apenas sua forma exterior, mas a intencionalidade que o motiva – algo que os sistemas computacionais ainda não são capazes de reproduzir, genuinamente.

Por meio dessa ponderação, a Estilística Computacional oferece recursos técnicos e teóricos valiosos para a análise da linguagem gerada por IA. Ao identificar padrões, medir variações e interpretar formas, ela possibilita avaliar a qualidade e a consistência dos estilos algorítmicos. Contudo, ao mesmo tempo, ela revela os limites da artificialidade, apontando para o abismo entre a variação formal e a intenção criativa.

3. *Computação Afetiva e a Simulação de Emoções por Inteligência Artificial*

Na prática, os sistemas de Computação Afetiva utilizam sensores fisiológicos, expressões faciais, variações de voz, movimentos corporais e linguagem textual para inferir os estados emocionais dos usuários. Quando aplicada à geração de linguagem, a Computação Afetiva cruza suas fronteiras com o Processamento de Linguagem Natural (PLN) e com a Estilística Computacional, integrando marcadores linguísticos emocionais em respostas textuais geradas por modelos computacionais. A máquina não sente,

mas é capaz de simular, por meio de padrões de aprendizado profundo, a forma como humanos normalmente expressam emoções, em determinado contexto.

Entretanto, a simulação emocional por Inteligência Artificial levanta questionamentos significativos sobre autenticidade e intenção comunicativa. Ainda que esses sistemas não possuam estados emocionais reais, eles têm sido amplamente aplicados em contextos sensíveis, como no suporte ao bem-estar emocional de usuários. Estudos recentes demonstram que tais tecnologias podem auxiliar momentaneamente, embora não substituam a complexidade relacional e empática do contato humano (Elyoseph *et al.*, 2023). Como aponta Tavory (2024), existe o risco de que a empatia artificial, embora convincente na superfície, acabe por ocultar a ausência de uma verdadeira responsabilidade afetiva por parte das máquinas.

Do ponto de vista técnico, a inserção de emoção nos discursos gerados por Inteligência Artificial envolve a identificação de elementos lexicais, sintáticos e discursivos que carregam valor afetivo. Isso abrange a escolha de adjetivos com carga emocional, o uso de frases exclamativas, repetições enfáticas, metáforas e interjeições. Mihalcea e Strapparava (2006) destacam que a emoção textual não se restringe a palavras isoladas, mas se manifesta também na maneira como elas são combinadas e estruturadas ao longo do discurso. A Computação Afetiva, portanto, depende não apenas do léxico, mas também do estilo adotado pelo sistema.

No entanto, a crescente naturalização da empatia artificial exige vigilância crítica. Ferrario, Sedlakova e Trachsel (2024) alertam para os riscos éticos envolvidos na atribuição de emoções a sistemas desprovidos de consciência, especialmente quando essa atribuição promove a manipulação afetiva ou compromete a autenticidade das relações sociais. Em contextos como ambientes de trabalho, instituições educacionais e serviços de saúde, a dependência emocional de assistentes artificiais pode levar à despersonalização das interações humanas e à ampliação de desigualdades na distribuição do cuidado.

Portanto, a Computação Afetiva, quando aplicada à geração de linguagem, oferece um campo fértil para a análise da emoção enquanto construção estilística algorítmica.

4. Linguística Computacional e Processamento Emocional na Geração de Texto

A Linguística Computacional é a área que estuda a linguagem humana por meio de métodos computacionais, com o objetivo de desenvolver

modelos capazes de compreender, interpretar, processar e gerar linguagem natural. Embora tradicionalmente voltada à análise estrutural da língua – como morfologia, sintaxe e semântica –, a área tem se expandido para incluir aspectos pragmáticos, discursivos e afetivos da comunicação. Com o avanço da Inteligência Artificial (IA), especialmente no campo do Processamento de Linguagem Natural (PLN), tornou-se possível explorar também as dimensões emocionais presentes nos discursos.

A aplicação da Linguística Computacional à análise e à produção de discursos emocionais representa um avanço significativo, mas também impõe responsabilidades éticas e metodológicas. É preciso garantir que esses sistemas respeitem a diversidade linguística, não reforcem estereótipos emocionais e sejam transparentes quanto às suas limitações.

Rosalind Picard (1997), ao propor o campo da Computação Afetiva, reforçou a ideia de que os sistemas inteligentes deveriam ser dotados de capacidades emocionais mínimas, não para sentir, mas para adaptar seu comportamento com base no estado emocional do usuário. Segundo ela, “As emoções influenciam a cognição, e a cognição influencia as emoções”⁴ (Picard, 1997, p. 31, tradução nossa). Assim, modelos computacionais começaram a incorporar variáveis emocionais como parte da arquitetura de controle dos agentes artificiais.

Críticos como Sloman (1999) alertam que muitos modelos de Inteligência Artificial ainda operam com concepções simplificadas de emoção, frequentemente baseadas em listas predefinidas de estados afetivos ou em marcadores fisiológicos superficiais. Essa abordagem tende a desconsiderar a complexidade estrutural das emoções humanas, que não podem ser reduzidas a respostas automáticas a estímulos. Como propõe Sloman (1999), a emoção humana está profundamente entrelaçada à estrutura motivacional e à arquitetura social do indivíduo. Ignorar essa complexidade pode resultar na criação de agentes artificiais que apenas aparentam sensibilidade emocional, sem qualquer compreensão genuína de seu significado funcional, relacional ou social. Tais sistemas podem simular empatia e expressar sentimentos, mas carecem de consciência, intencionalidade e capacidade de situar a emoção no contexto de uma história pessoal ou cultural, o que limita sua autenticidade e confiabilidade em interações sensíveis.

Outro desafio para a modelagem afetiva reside na codificação do contexto. Emoções, em humanos, não surgem isoladas, mas são determinadas por histórias de vida, normas sociais e expectativas culturais. Uma

⁴ No original: “Emotions influence cognition, and cognition influences emotions”.

reação de indignação, por exemplo, depende de uma avaliação moral que envolve julgamentos implícitos e valores subjetivos.

Dessa forma, a modelagem cognitiva de emoções em IA representa uma tentativa relevante de incorporar a complexidade afetiva à racionalidade artificial. Ainda que os sistemas não experienciem emoções como os humanos, sua capacidade de simular reações coerentes e adaptativas pode ser útil em contextos específicos. O desafio, no entanto, é garantir que essas simulações respeitem os limites éticos, reconhecendo que, por trás do comportamento “emocional” da máquina, não há consciência, sofrimento ou vínculo – apenas cálculo.

5. *Ética, empatia e autenticidade na expressão emocional artificial*

O desenvolvimento de sistemas capazes de simular empatia e expressar emoções por meio da linguagem artificial suscita importantes questões éticas, filosóficas e sociais. Em um contexto em que assistentes virtuais, *chatbots* e personagens artificiais assumem funções de aconselhamento, escuta e interação afetiva, torna-se imprescindível refletir sobre os limites e as implicações da substituição simbólica da emoção humana pela performance computacional. A autenticidade emocional, nesse cenário, é colocada à prova – o que se expressa não apenas como uma questão de engenharia, mas como um desafio ético.

A principal tensão reside entre aparência e essência, com o questionamento se um sistema que simula emoção ser considerado empático ou não. Rubin *et al.* (2024) argumentam que sua resposta é essencialmente sem custo, e reagiria com entusiasmo comparável a qualquer outra pessoa e como resultado, a empatia da IA conversacional não transmite cuidado autêntico, nem indica que o destinatário tenha alguma importância única. Assim, mesmo que o discurso da IA gere conforto ou acolhimento, isso não significa que haja empatia genuína.

Esse debate torna-se ainda mais relevante em ambientes sensíveis, como a saúde mental. Estudos recentes mostram que usuários de sistemas de aconselhamento automatizado frequentemente projetam expectativas humanas nas interações com a máquina. Elyoseph *et al.* (2023) demonstram que, em casos de fragilidade emocional, há uma tendência à antropomorfização do sistema, o que pode levar à dependência afetiva. Quando os usuários atribuem à IA capacidades que ela não possui – como compaixão, julgamento moral ou lealdade – abre-se um risco real de manipulação involuntária.

A autenticidade, nesse contexto, deve ser entendida não como uma propriedade do sistema, mas como um pacto comunicativo. Como observa Tavory (2024), as fronteiras entre a empatia artificial e a humana podem se tornar difusas, especialmente em contextos terapêuticos, o que pode levar à confusão relacional. Por isso, a transparência sobre a natureza algorítmica da interlocução deve ser assegurada, especialmente quando há envolvimento emocional. Ocultar o fato de que se trata de uma máquina pode representar um tipo sutil de violação da autonomia do usuário.

A ética da expressão afetiva artificial também deve levar em conta as assimetrias sociais e as vulnerabilidades específicas dos usuários. Crianças, idosos, pessoas em sofrimento psíquico ou em situações de isolamento são mais propensas a estabelecer vínculos com agentes artificiais. Rubin *et al.* (2024) destacam que a empatia expressa por agentes conversacionais baseados em IA tende a ser genérica e não personalizada, o que compromete a percepção de cuidado autêntico por parte do usuário, especialmente em contextos de vulnerabilidade emocional.

Outro ponto sensível refere-se à coleta e uso de dados emocionais. A leitura de expressões faciais, variações de voz ou palavras-chaves para inferir emoções pode implicar na captura de dados extremamente íntimos, muitas vezes sem o devido consentimento. Pasquale (2024) aponta que a emoção, quando quantificada, corre o risco de ser transformada em métrica de produtividade, engajamento ou conformidade – o que representa uma forma de vigilância emocional, abordando que “O respeito pela autonomia intelectual e emocional precisa estar no centro das leis e políticas sobre computação afetiva”⁵ (Pasquale, 2024, p. 3, tradução nossa).

Além disso, a simulação emocional bem-sucedida por IA levanta a questão da responsabilidade. Se um *chatbot* encoraja um usuário a tomar uma decisão delicada, como romper um relacionamento ou iniciar um tratamento, quem será responsabilizado por eventuais consequências negativas? A ausência de consciência e de responsabilidade moral por parte do sistema cria um vácuo ético. Como aponta Sloman (1999), mesmo que as máquinas sejam capazes de simular comportamentos afetivos, essas expressões não estão fundamentadas em valores ou intenções morais, mas em regras operacionais, o que as distancia fundamentalmente da empatia humana.

O desenvolvimento de diretrizes éticas para a empatia artificial exige, portanto, o envolvimento interdisciplinar de especialistas em IA, Linguística, Psicologia, Direito e Filosofia. O campo emergente da ética do

⁵ No original: “Respect for intellectual and emotional autonomy needs to be at the core of affective computing law and policy”.

cuidado tem sido apontado como uma base promissora para regular tais interações.

Por fim, a autenticidade na expressão emocional artificial não deve ser confundida com naturalidade ou eficácia comunicativa. Mesmo que um discurso gerado por IA soe empático, é essencial que os interlocutores compreendam sua natureza não humana e seus limites semânticos. Como defende Picard (1997), as informações afetivas devem ser tratadas com respeito e discrição, e seu uso por sistemas computacionais requer um escrutínio ético rigoroso, especialmente no que diz respeito à privacidade e à sensibilidade emocional dos indivíduos.

6. Considerações finais

A investigação sobre a expressão afetiva na linguagem artificial revela a complexidade e os múltiplos níveis que envolvem a relação entre estilo, emoção e tecnologia. Essa constatação não é trivial, pois desafia fronteiras entre o humano e o artificial no campo da linguagem.

A Estilística Computacional, como foi apresentada, oferece uma metodologia robusta para identificar e quantificar padrões linguísticos que se repetem em textos, inclusive naqueles gerados por IA. Ainda que o conceito de estilo, historicamente vinculado à noção de autoria, sofra deslocamentos em contextos algorítmicos, ele não perde seu valor descritivo e interpretativo.

A Computação Afetiva complementa esse quadro ao introduzir a dimensão emocional como variável central na modelagem de agentes inteligentes. Embora a IA não sinta emoções, ela pode simular seus efeitos na linguagem e no comportamento comunicativo. Isso se dá por meio de mapeamentos linguísticos, prosódicos e contextuais que possibilitam que o sistema reaja de forma adaptativa a estímulos verbais emocionalmente marcados. A capacidade de “parecer sentir” transforma a IA em agente simbólico de empatia, ainda que sem vivência afetiva.

Entretanto, essa capacidade simulada levanta dilemas éticos profundos, sobretudo quando a linguagem emocional gerada por IA é empregada em contextos sensíveis. A ética da empatia artificial exige, assim, princípios claros de transparência, responsabilidade e respeito à autonomia emocional dos usuários – especialmente os mais vulneráveis.

A Linguística Computacional, por sua vez, revelou-se essencial para o reconhecimento e o tratamento computacional da emoção no discurso. A combinação de semântica, sintaxe e pragmática em ambientes algorítmicos

permite que os modelos identifiquem tons afetivos mesmo sem palavras emocionalmente explícitas. Contudo, como visto, aspectos como ironia, ambiguidade ou complexidade afetiva ainda escapam à maioria dos sistemas, revelando limites importantes na representação computacional da subjetividade.

A contribuição da Modelagem Cognitiva foi decisiva para mostrar que os modelos de IA capazes de processar emoções utilizam arquiteturas hierárquicas, nas quais os estados emocionais simulados servem para modular atenção, tomada de decisão e respostas. Ainda que essas emoções não sejam experimentadas, elas exercem função funcional, reorganizando prioridades e influenciando escolhas. A ideia de emoção como “recurso de controle” (Beaudoin, 1994) reforça sua importância não apenas na comunicação, mas na inteligência artificial como um todo.

Com base nas análises teóricas apresentadas, é possível concluir que a expressão afetiva em discursos gerados por IA não é espontânea, mas calculada. Ainda assim, ela pode ser suficientemente sofisticada para enganar, como bem alertam autores como Sloman (1999) e Ferrario *et al.* (2024). Essa duplicidade entre a eficácia técnica e a ausência de autenticidade afetiva marca o paradoxo da linguagem emocional algorítmica: ela funciona, mas não sente.

Por essa razão, o debate não pode se limitar à eficácia funcional da IA, mas deve envolver também sua inserção ética na sociedade. As emoções simuladas por máquinas não substituem o cuidado humano, nem devem obscurecer o valor da empatia real. É fundamental que pesquisadores, desenvolvedores, legisladores e educadores participem da construção de parâmetros normativos que regulem o uso de linguagem afetiva artificial, especialmente em contextos como educação, saúde e relações de trabalho.

Este estudo, de natureza teórica e exploratória, não esgota o tema, mas pretende abrir caminhos para investigações futuras. Estudos empíricos sobre recepção de textos emocionais gerados por IA, análises estilísticas comparativas entre discursos humanos e artificiais, bem como pesquisas sobre o impacto psicológico da empatia simulada em usuários são desdobramentos possíveis e desejáveis. Além disso, a integração entre Estilística Computacional e análise crítica do discurso pode ampliar as ferramentas de leitura da linguagem emocional digital.

Por fim, reafirma-se que, embora a IA seja capaz de simular emoções com surpreendente verossimilhança, a autenticidade continua sendo um atributo intransferível da experiência humana. A linguagem gerada por algoritmos pode consolar, motivar, até emocionar – mas não sente. E é justamente no reconhecimento desse limite que reside a base para uma

convivência ética entre humanos e máquinas na era da linguagem computacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUDOIN, Luc P. *Goal processing in autonomous agents*. Birmingham: The University of Birmingham, 1994. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?doi=382135c4379c08253810ef8f5823c469af6b69df>. Acesso em: 01 abr. 2025.

BURROWS, John. *Computational stylistics*. London: Athelstan, 2002.

CRAIG, Hugh. *Stylistic analysis and authorship studies*. Amsterdam: Rodopi, 1999.

DAMASIO, Antonio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ELYOSEPH, Ziv *et al.* Capacity of generative AI to interpret human emotions from visual and textual data: pilot evaluation study. *JMIR Mental Health*, Washington: JMIR Publications, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.2196/54369>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FERRARIO, Andrea; SEDLAKOVA, Jana; TRACHSEL, Matthias. The role of humanization and robustness of large language models in conversational artificial intelligence for individuals with depression: a critical analysis. *JMIR Mental Health*, Washington: JMIR Publications, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.2196/56569>. Acesso em: 20 fev. 2025.

GRISHMAN, Ralph. *Computational linguistics: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

JOCKERS, Matthew. *Macroanalysis: digital methods and literary history*. Urbana: University of Illinois Press, 2013.

MIHALCEA, Rada; STRAPPARAVA, Carlo. The lie detector: explorations in the automatic recognition of deceptive language. Amsterdam: Springer, 2006. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.5555/1667583.1667679>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PASQUALE, Frank. Affective computing at work: rationales for regulating emotion attribution and manipulation. New York: *SSRN Electronic Journal*, 2024. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=4826775>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PICARD, Rosalind W. *Affective computing*. Cambridge: MIT Press, 1997.

RUBIN, Meirav *et al.* Considering the role of human empathy in AI-driven therapy. *JMIR Mental Health*, Washington: JMIR Publications, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.2196/56529>. Acesso em: 21 fev 2025.

SLOMAN, Aaron. Review of *Affective Computing*. Birmingham: *AI Magazine*, 1999. Disponível em: <https://cogaffarchive.org/Sloman.picard.review.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

TAVORY, Tal. Regulating AI in mental health: ethics of care perspective. *JMIR Mental Health*, Washington: JMIR Publications, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.2196/58493>. Acesso em: 20 fev. 2025.

**A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DOS ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA
DO LETRAMENTO: UMA BREVE ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Iara Cardoso de Sá (SEDUC-MA)

iaracdesa@aluno.uespi.br

Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)

lucirenesilva@cchl.uespi.br

RESUMO

Neste artigo discute-se sobre os desafios da formação leitora e escritora na perspectiva do Letramento: uma breve análise linguística, em que, de acordo com Soares (2012, p.107) “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. A relevância desse estudo reside numa proposta didática para mitigar os problemas de leitura e escrita. As principais referências são: Cagliari (1989), Kleiman (2002; 2013), Rojo (2012; 2019) e Soares (2012; 2020). Com base nos dados levantados, a amostra é constituída por 32 produções textuais de alunos do 8º ano, de uma escola da Educação do Campo, localizada em Codó-MA. Na sequência, os dados coletados passaram por um procedimento qualitativo e quantitativo com o objetivo de averiguar os percentuais de ocorrências e interpretações sobre eles, sobretudo, no tocante aos desafios da formação leitora e escritora dos discentes. Este estudo identificou que é a partir das práticas de letramento que o aluno manifesta a leitura e, que, faz-se necessário trabalhar em sala de aula textos condizentes com a realidade em que o estudante está inserido, viabilizando a participação e envolvimento do aluno, de maneira positiva. Nessa visão, o trabalho deve oportunizar aos alunos a apropriação da leitura e escrita na aula de língua materna.

Palavras-chave:

Escrita. Leitura. Letramento.

ABSTRACT

This article discusses the challenges of reader and writer training from the perspective of Literacy: a brief linguistic analysis, in which, according to Soares (2012, p. 107) “literacy is the state or condition of those who engage in the numerous and varied social practices of reading and writing”. The relevance of this study lies in a didactic proposal to mitigate reading and writing problems. The main references are: Cagliari (1989), Kleiman (2002; 2013), Rojo (2012; 2019) and Soares (2012; 2020). Based on the data collected, the sample consists of 32 textual productions of 8th grade students, from a Rural Education school, located in Codó-MA. The collected data were then subjected to a qualitative and quantitative procedure with the aim of determining the percentages of occurrences and interpretations of them, especially with regard to the challenges of the students’ reading and writing skills. This study identified that it is through literacy practices that students manifest their reading and that it is necessary to work in the classroom with texts that are consistent with the reality in which the student is inserted, enabling the student’s participation and involvement in a positive way. In this view, the work should provide students with the opportunity to appropriate reading and writing in the mother tongue classroom.

Keywords:
Literacy. Reading. Writing.

1. Introdução

É perceptível que boa parte dos alunos chegam ao ensino fundamental, séries finais, com dificuldades em ler e escrever de forma eficaz. Todavia, há professores que não conseguem estimular os alunos para desenvolverem o pleno uso da leitura e da escrita. Observa-se um número cada vez maior de estudantes inaptos a ler, compreender e escrever textos de forma significativa. Logo, percebe-se que a escola não tem alcançado êxito em habilitar todos os alunos membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Assim, é significativo que os alunos adquiram autonomia na produção do conhecimento, e, para isso, na visão de Lerner (Lerner, 2002, p. 18), “o necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos”, permitindo, assim, “repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento”, em que “interpretar e produzir textos” sejam direitos legítimos dos alunos.

Nesse viés, este estudo tem como objetivo destacar a importância de um letramento eficaz e produtivo. Para isso, observou-se o nível de letramento dos alunos do 8º ano utilizando um questionário, em que, através de respostas, os aprendizes indicaram suas práticas de letramentos baseados em sua cultura e vivências. Nessa perspectiva, Cagliari ressaltava que:

[...] leitura leva à aquisição da cultura, mas é a cultura que explica muito do que se lê, não apenas o significado literal de cada palavra de um texto. Uma pessoa que não conhece uma cultura tem dificuldade em ler textos produzidos por ela, mas, para adquirir os conhecimentos dessa cultura, quando possível, é interessante ler não só o que os outros disseram a respeito dela, mas o que ela mesma produziu. (Cagliari, 1989, p. 173)

Nesse sentido, verifica-se que as práticas de letramentos em que envolvem os aprendizes campestres são essenciais para que eles possam desempenhar de forma satisfatória suas práticas leitoras e escritoras. Nessa ótica, formula-se a seguinte pergunta norteadora: “Qual a importância das práticas de letramento no desenvolvimento da formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo?”. Nessa conjuntura, é essencial que o docente articule junto ao discente as vantagens que rodeiam suas práticas de letramento, para assim, utilizar produções textuais próximas da realidade do aprendiz, utilizando o que o aluno já sabe, envolvendo-o, assim, nas práticas de leitura e escrita em sala de aula.

Este trabalho justifica-se pela importância de compreender que “a leitura é a realização do objeto da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido.

O objetivo da escrita é a leitura”. (Cagliari, 1989, p.149). Portanto, faz-se necessário que o aluno saiba interagir com o mundo letrado, seja da forma escrita ou falada, porém, que desenvolva habilidades críticas contextualizadas, levando em conta a sua realidade.

Nessa ótica, a escolha do tema apoia-se na importância de investigar quais as práticas de letramento que envolvem os estudantes de uma turma de 8º ano, com a finalidade de serem inseridas em seu cotidiano escolar, para assim, desenvolver condutas de leitura e escrita amparadas em referências bibliográficas relacionadas ao tema “a formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo na perspectiva do letramento: uma breve análise linguística”. Nesse ínterim, o trabalho encontra-se dividido em cinco tópicos.

O primeiro tópico trata-se da “Introdução”, em que relata a problemática, as hipóteses, os objetivos e os motivos que direcionaram a realização da pesquisa.

Com relação ao segundo tópico, é verificado sobre as “Concepções referenciais sobre a Educação do Campo e o ensino de língua materna”. Para o terceiro tópico, observa-se o eixo central da pesquisa, “Práticas de ensino de leitura e escrita em uma perspectiva de letramento”.

Já no quarto tópico “o letramento na formação leitora e escritora de alunos da Educação do Campo: um percurso metodológico” encontra-se caracterizado o procedimento metodológico utilizado no decurso da coleta de dados. No tópico 4.1 apresenta-se o “Perfil de letramento na formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo”, expressando os resultados e discussão aos quais se relacionam à análise a que se chegou após todo o estudo.

Por fim, o tópico “Considerações finais” expressa as conclusões encontradas no decorrer da pesquisa.

Com a realização das análises, percebe-se que é a partir das práticas de letramento que o aluno desenvolve a leitura e escrita do texto, facilitando, o seu desenvolvimento, escrita e compreensão. Nesse aspecto, com o intuito de encontrar soluções para minimizar os desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo faz-se necessário trabalhar em sala de aula textos condizentes com a realidade em que o estudante está inserido, de modo a trazer do cotidiano do aluno aquilo que ele vivencia e isso se reflete de maneira positiva na vida escolar ou fora dela. Nesse panorama, o trabalho deve partir dessas ideias, para que seja possível diminuir interferências no desenvolvimento da leitura e escrita desses discentes, proporcionando a estes o empoderamento para superar os desafios das práticas leitoras e escritoras na

perspectiva do letramento para, dessa forma, alcançarem o desenvolvimento da aprendizagem nas aulas de língua materna.

2. Concepções referenciais sobre a Educação do Campo e o ensino de língua materna

É fundamental refletir que a proposta de Educação do Campo surge em contrapartida ao modelo tradicional de educação, haja vista que tem a finalidade de estabelecer um modelo particular de ensino para a população do campo. Dessa feita, verifica-se que é através de políticas públicas, pesquisas, redes de ensino, dentre outros fatores, que se estabelece um vínculo maior entre os produtores rurais e as escolas, buscando uma forma de ensino–aprendizagem condizente com os valores e práticas tradicionais do campo.

Daí, infere-se que a Educação do Campo se preocupa com a proximidade dos educandos e da sua comunidade e assim, projeta uma proposta de ensino condizente, como destaca Ribeiro:

[...] as lutas dos movimentos sociais populares [buscam] por uma Educação do Campo [que] tem como alicerce o Movimento Camponês e como justificativa a necessidade de uma formação humana articulada a vida, trabalho, a cultura e aos saberes das práticas sociais. Como analisado os processos históricos, a valorização do homem do campo por dado pouca importância ao campo, mas foi através de lutas que se consegue a garantia de documentos próprios para a Educação do Campo e através de leis e regulamento que pode servir de referência na educação brasileira atualmente pelos diferentes contextos que são vivenciados e o sistema vai se recompondo com novas maneiras de se pensar a educação. (Ribeiro, 2013, p. 126)

Portanto, a Educação do Campo deve ser atualizada sempre, mas que não se perca os valores e a própria identidade do camponês. Por isso, dentro desse contexto de ensino deve-se trabalhar com as diversas situações do cotidiano, com o pressuposto de que deve ser preservada o conhecimento e uma vida de qualidade, em suas diversas dimensões. Assim, faz-se necessário a preservação e valorização da cultura do homem do campo, para que o estudante perceba na escola um espaço agregador de saberes e não de constrangimento e discriminização da sua origem e modo de viver.

Contudo, tratando-se do cenário brasileiro observa-se que as variantes linguísticas são muitas, considerando que há vários “Brasis” dentro do Brasil e que a proposta da BNCC se soma aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Esse conceito de educação integral vem expresso na LDB, como transcrito abaixo.

[...] a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (Brasil, 2017, p. 14)

Assim sendo, o documento alerta, seguindo o artigo 26 da LDB que a BNCC deve ser complementada localmente por uma parte diversificada, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 2017, p. 9).

Dessa maneira, considerando que a Educação do Campo é uma modalidade de ensino que ocorre em espaços rurais e é voltada para populações identificadas como agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros e quebradeiras de coco, toda a linguagem internalizada deve ser enriquecida dentro do ambiente escolar, pois é um espaço de políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção de condições de existência social. Assim, cabe à Educação do Campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes.

3. Práticas de ensino de leitura e escrita em uma perspectiva de letramento

Ao considerar o ensino de leitura e escrita no âmbito escolar, faz-se necessário refletir sobre as práticas de letramentos que envolvem os aprendizes campestres, nas letras de acordo com (Câmara Jr., 2019, p. 38) “a língua escrita é uma transposição para outra substância de uma língua primordialmente criada com a substância dos sons vocais”, ou seja, conforme constata (Câmara Jr. *apud* Jahobson, 1967, p. 113), “só depois de dominar a fala é que se pode aprender a ler e escrever”.

Dessa forma, é perceptível encontrar alunos que não participam com empenho do desenvolvimento de aprendizado da leitura e escrita, e, muitas vezes quando a fazem, não demonstram interesse, produzem-na apenas por insistência do docente, isto acontece porque não acham interessante o que a escola propõe.

Logo, é estimulador que o professor faça um levantamento junto à turma para saber de suas preferências, assim como é de fundamental importância conhecer as características presentes em sua comunidade, cultura, linguagem dos seus alunos, incluindo questões específicas sobre o que representa a leitura e a escrita para os aprendizes, quais suas respectivas finalidades e contribuições para suas vidas, quando e o que devem escrever, con-

forme Cagliari (1989, p. 102), “não basta saber escrever, para escrever. É preciso ter uma motivação para isso”.

Dessa maneira, o docente aproxima os discentes das aulas, os alunos sentem-se privilegiados ao serem ouvidos, em participar dos planejamentos das atividades escolares, percebem-se inseridos no contexto e, por conseguinte, valorizados. Para Cagliari (1989, p. 102), “ninguém escreve, ou lê sem motivo, sem motivação”. É justamente por isso que, em certas culturas, o uso da escrita se apresenta como algo secundário e dispensável mesmo e, em outras, como absolutamente imprescindível. Nesse sentido, levando em consideração que a educação passou por transformações nos últimos anos, o que, na reflexão de Kleiman:

[...] no ensino tradicional, o objeto de ensino é o alfabeto, que permite a formação de palavras e de frases, não o texto em funcionamento na sociedade. Contrariamente ao ensino tradicional, o foco no ensino da prática social está no texto e seus sentidos, pois se entende que, sem contextos sociais a serem levados em conta, sem funções sociais para os textos, sem atividades inseridas em situações comunicativas, a aprendizagem da escrita torna-se inviável para os grupos de tradição oral. (Kleiman, 2002, p. 101)

Corroborar-se com o excerto acima, sobre a necessidade de o docente focar seus ensinamentos no contexto do aluno, em suas práticas sociais, haja vista que o centro de sua prática escolar é o aprendiz, devendo-se proporcionar a este um ensino–aprendizagem relevante e eficiente.

Nesse viés, por considerar o tema principal deste estudo, os desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo na perspectiva do letramento na ótica da linguística e tomando-se por base a concepção de teóricos como Cagliari (1989), Kleiman (2002; 2013), Rojo (2012) e Soares (2012; 2020) entre outros, verifica-se, desse modo, segundo (Marcuschi, 2004), que a capacidade para compreender um texto oral ou escrito não é hereditária nem tampouco espontânea, trata-se de uma ação coletiva e social.

Diante do exposto, levando em consideração que, algumas práticas de ensino relacionadas à leitura e escrita é considerada retrógrada e ineficaz, por não desenvolverem senão a mecanização do conhecimento, separando a leitura e escrita das práticas de letramento, o aluno associa essas práticas como obrigatória, considerando-as chatas e maçantes. Daí a necessidade de refletir: “os alunos sabem o que leem e escrevem?” ou “apenas copiam, respondem literalmente questionários como está escrito no texto?”. Por isso, percebe-se em pleno século XXI que muitos alunos, apesar de frequentarem a escola não conseguem ler e escrever com algum grau de letramento.

Dessa maneira, é significativa a compreensão de que o acesso à informação, seja ela através de livros, plataformas *on-line*, jornais televisivos

ou via internet é de fácil conexão a todos que convivem em sociedade, pois o mundo letrado que nos rodeia, e que cabe a escola e ao docente mediar, para que as informações cheguem ao discente de forma eficiente, estimulando-os a compreenderem o que são realmente fatos e o que são *fakes*.

Somente assim, haverá a democratização da informação e um controle delas, para que o estudante obtenha progressos em termos de escolarização e letramentos. Embora isso continue sendo um desafio para as práticas leitoras e escritoras, sobretudo para os alunos da Educação do Campo que, por não viverem diretamente na cidade podendo estes terem menos acesso às informações verdadeiras, por exemplo, diferentemente daqueles que vivem na cidade, que têm acesso imediato através das redes sociais ou por outros meios, tornando isso mais significativo e contumaz. Portanto, isso deve ser estimulado na escola, para que haja sucesso na vida escolar, especialmente entre os alunos da Educação do Campo.

4. O letramento na formação leitora e escritora de alunos da educação do campo: um percurso metodológico

Ao considerar a importância do letramento para os desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo, corrobora-se com o pensamento de (Soares, 2020, p. 24) segundo a qual “a escrita surgiu, pois, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder as práticas sociais, econômicas e culturais”. Ela acrescenta que esta deve considerar as práticas de letramento em que o aluno esteja envolvido com vistas a formar na escola alunos-cidadãos, críticos e não importando a esfera social condizente a cada um.

Nesse contexto, foram realizadas atividades de leitura e interpretação e desenvolvimento de produções textuais escritas pelos estudantes campestres de uma turma do 8º ano (séries finais do ensino fundamental) de uma escola pública localizada no município de Codó-MA, para coleta de dados e análises. Desse modo, trabalhou-se um texto reflexivo na estrutura de um poema sobre um tema bastante atual e condizente com os interesses dos alunos intitulado “Ter um amigo”, de Isabel Cristina Soares, como se verifica na figura nº 1, abaixo.

Figura 1: Modelo de atividade aplicada.

Escola Municipal _____
 Codó (MA), _____ de março de 2025
 Aluno(a): _____
 Professora: Iara Cardoso de Sá _____ Série: _____ ano - Vespertino

Atividade de Língua Portuguesa

- Leia o poema a seguir para responder às questões propostas.

TER UM AMIGO

CORAÇÃO FICA EM FESTA
 ACONCHEGADO NUM ABRIGO
 É ASSIM QUE ACONTECE
 QUANDO SE ABRAÇA UM AMIGO!

É FELICIDADE NO ENCONTRO,
 SINCERIDADE QUE SE TOCA,
 É O AMOR DE UMA AMIZADE
 QUE POR NADA SE TROCA!

(Isabel Cristina Soares)

01. Qual o tema do poema? Explique com suas palavras a importância desse tema para você.

02. Segundo o poema, quando se abraça um amigo, o coração fica:

A) Em troca.
 B) Triste.
 C) Em festa.
 D) Doente.

03. Para você, que sentimento é transmitido pela imagem abaixo? Escreva um pequeno texto.



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

Desse modo, a referida atividade foi aplicada em quatro etapas: No primeiro momento, os aprendizes desenvolveram uma leitura individual e silenciosa. No segundo momento, foi solicitado para a turma que explicassem o tema do texto, inserindo-os numa calorosa discussão sobre o significado de ter um amigo, traçando um paralelo com as amizades da internet, como nos exemplos de amigos *on-line* em Instagram, Facebook entre outros, levando-os a refletir sobre o tema. Para o terceiro momento, foi requisitado que os discentes respondessem a atividade individualmente, seguido de autocorreção com a intervenção da professora. Por fim, no quarto momento, as atividades foram recolhidas pela docente para análise individual, observando os critérios de leitura, compreensão e escrita textual e, em seguida, foram devolvidos aos alunos após correção, para uma reescrita orientada.

Dessa maneira, a docente conduziu o aprendiz para a compreensão em desenvolver a reescrita da produção textual fazendo-o entender que a linguagem é uma forma de interação, reportando-se ao pensamento de (Kock; Elias, 2016, p. 18) “é o princípio interacional que rege o uso da linguagem, oralmente ou por escrito. Isso porque falamos ou escrevemos sempre para alguém (ainda que esse alguém sejamos nós mesmos) e não o fazemos à toa, ou de qualquer modo”. Constata-se nessa afirmação que, ao produzir um texto oral ou escrito, o indivíduo sempre quer alguma coisa, trata-se do “princípio de intencionalidade, que pode ser, por exemplo, anunciar, informar, sugerir, pedir, ordenar, desabafar, argumentar, etc., e esperamos que o outro nos dê atenção e reaja ao que propomos, princípio da aceitabilidade” (Kock; Elias, 2016, p. 18).

Nesse aspecto, deve-se fazer o aluno refletir sobre estes princípios, para que ele possa fazer o uso da língua através da escrita. Por isso, é fundamental a valorização da prática de letramento do discente, em que se considera indispensável que mediador/docente transmita confiança no momento de construir o texto junto com o aprendiz para que ele possa escrever suas produções textuais com segurança e satisfação.

Nesse ínterim, os dados selecionados para estruturar essa pesquisa foram analisados, no percurso do período letivo, em sala de aula, e submetidos à análise quantitativa e qualitativa, compreendendo a primeira etapa (i) leitura textual individual e silenciosa; (ii) discussão da leitura e compreensão textual de forma coletiva; (iii) atividade individual interpretativa seguida de autocorreção e produção textual de escrita espontânea, por fim, (iv) correção da produção textual através de escrita espontânea pela mediadora/professora, seguida de reescrita após orientação deste.

Com relação à segunda etapa, foi aplicado um questionário como instrumento de coleta de dados, em que se buscou contemplar as práticas de letramento nas quais os alunos estão inseridos.

Destarte, após esse procedimento, as informações obtidas foram apresentadas em quadros e gráficos de barras, buscando-se esclarecer detalhadamente os progressos adquiridos nas aulas de língua materna com relação aos desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo na perspectiva do letramento, a partir do embasamento teórico adotado.

Para finalizar, os textos dos alunos que participaram dessa pesquisa piloto tiveram uma letra correspondente, a fim de manter o sigilo e a ética na pesquisa, configurando-se em aluno A, aluno B, aluno C e assim por diante.

5. Perfil de letramento na formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo

É significativo ressaltar que os novos estudos do letramento definem eventos de letramento como “qualquer ocasião em que um fragmento de uma escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (Rojo, 2019, p. 18). Nessa conjuntura, os alunos da Educação do Campo apresentam em suas atividades de letramento ações que envolvem a formação leitora e escritora, despertando assim, interesse por parte dos discentes em suas práticas escolares.

Dessa maneira, os aprendizes campestres desenvolvem um perfil de letramento satisfatório no sentido de compreender que “a leitura é a realização do objeto da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita, é a leitura”. (Cagliari, 1989, p. 149).

Nessa ótica, para a verificação do perfil de letramento na formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo, as atividades realizadas apresentam descrição, classificação e tabulação das ocorrências da análise acerca da leitura, compreensão textual e (re)escrita textual sobre o texto “Ter um amigo”, de Isabel Cristina Soares, e encontram-se organizadas em quadros e gráficos, considerando as atividades realizadas ao longo de 3 (três) aulas de língua portuguesa.

Assim, no primeiro momento, fazendo parte do itinerário da aplicação da atividade-piloto, discorreu-se: (i) leitura textual individual e silenciosa e, após, (ii) discussão da leitura e compreensão textual de forma coletiva. Já para o segundo momento, (iii) prática da atividade individual interpretativa seguida de autocorreção e escrita de produção textual espontânea, como exemplificado no quadro nº1 em que apresenta a participação dos alunos e das alunas no processo da pesquisa, revelando um maior envolvimento do gênero masculino na realização das 32 (trinta e duas) atividades.

Em função disso, a maior parte dos dados coletados foram extraídos das atividades dos aprendizes do gênero masculino da Educação do Campo, que realizaram 06 (seis) atividades a mais que as de gênero feminino. Por fim, o momento (iv), tratou-se da correção pela professora das atividades de produção textual através de escrita espontânea, seguida de reescrita após orientação da docente.

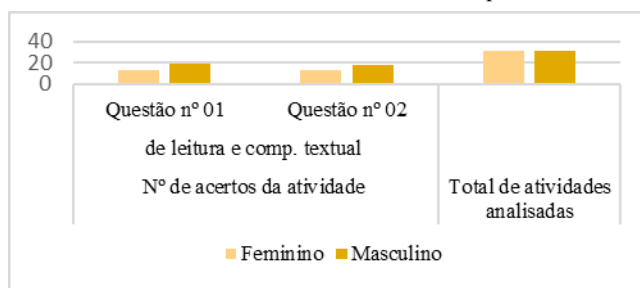
Quadro 1: Nº de acertos da ativ. de leitura e comp. textual por gênero feminino e masculino

	Nº de acertos da atividade de leitura e comp. textual		Total de atividades analisadas
	Questão nº 01	Questão nº 02	
feminino	3	3	2
Masculino	9	8	2

Fonte: Banco de dados da Pesquisa Piloto (2025).

Entre as 32 atividades, 13 (treze) pertencem às alunas e 19 (dezenove) aos alunos. Percebe-se um empate entre ambos os gêneros no número de acertos referente à questão nº 01. Com relação à questão nº 2, há uma quantidade maior acertos pelo gênero feminino. As diferenças entre os resultados de ambos os gêneros ficam mais óbvias quando se observa o gráfico nº 1, que reproduz as informações contidas no quadro acima, de forma mais esclarecedora.

Gráfico 1: Nº de acertos da atividade de leitura e compreensão textual.

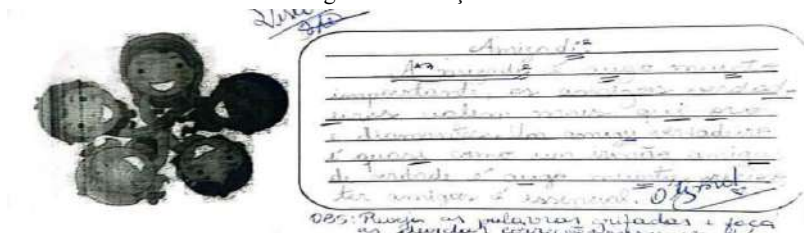


Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

Nessa perspectiva, deve-se observar no gráfico acima que há um acríve da coluna pertencente ao gênero masculino, haja vista haver uma quantidade maior de alunos em relação às alunas. No entanto, para a questão nº 2, as aprendizes do gênero feminino alcançaram um êxito de 100 % de acertos, enquanto que os aprendizes do sexo masculino obtiveram uma diminuição de um aprendiz que não acertou a questão.

Outrossim, na questão nº 3 da atividade, que tem como proposta a produção um pequeno texto espontâneo, verificou-se que os alunos apresentam algumas facilidades no momento de redigir o texto, constatando-se que as práticas de letramento podem estar influenciando em resultados significativos na leitura e compreensão e escrita do aprendiz da Educação do Campo, visto que, nos textos escritos destes alunos, surgem palavras presentes no seu repertório de vida e aprimorado no ambiente escolar, resultando numa escrita mais eficiente, como observado em uma questão de produção textual, como se verifica na figura nº 02, a seguir.

Figura 2: Produção escrita do aluno A.



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

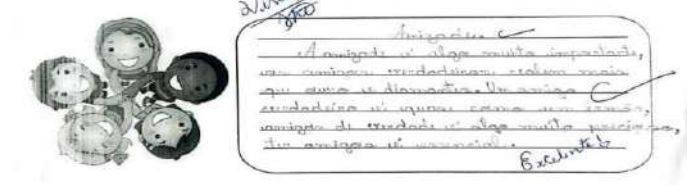
Observa-se na figura nº 2 algumas palavras escritas pelo discente contendo desvios ortográficos. Isto posto, levando em consideração a importância do letramento em que o aluno está envolvido e que este deve ser considerado como prioridade para o desenvolvimento da aprendizagem do aprendiz, faz-se necessário refletir a postura da escola em priorizar a escrita formal ao ensinar o aluno a ‘escrever sem erros ortográficos’ e somando-se a postura do desconhecimento da realidade linguística do aprendiz campestre, obtêm-se um resultado incoerente com o esperado, em que “pode-se entender melhor porque a escola custa tanto a ensinar, e o aluno sofre tanto para aprender”, nas palavras de (Cagliari, 1989, p.123). Assim, reportando-se ao pensamento de Cagliari:

[...] o controle das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa. O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta. (Cagliari, 1989, p. 124)

Corroborando as palavras do autor no excerto acima, entende-se que é necessário que o aluno desenvolva sua escrita sem preocupação com os erros ortográficos, possibilitando assim, a capacidade do aprendiz em escrever, posteriormente, obter orientações da docente e, consequentemente, se autocorrigir com relação à ortografia.

Diante do exposto, é importante considerar que o processo de reescrita é necessário ao refletir a influência da oralidade presente na escrita textual do aprendiz campestre. Nessa perspectiva, com o intuito de diminuir as ocorrências da oralidade na escrita dos textos, e após o levantamento dos dados, verifica-se a necessidade de trabalhar com a retextualização, conforme preconiza (Marcuschi, 2010), observando a influência das práticas de letramento, nos textos, de maneira positiva, como analisado em uma atividade de reescrita textual, realizada no dia 08 de abril de 2025, como se observa, na figura nº 03, abaixo.

Figura nº 03 – Produção Reescrita do aluno A.



Fonte: Banco de dados da pesquisa piloto (2025).

Logo, ao considerar o processo de retextualização, observa-se um resultado positivo diante da prática de reescrita textual, como verificado acima, o aluno da Educação do Campo passa a adquirir habilidades para escrever de acordo com a escrita formal cobrada no ambiente escolar, contribuindo assim, para um melhor desenvolvimento para sua formação leitora e escritora. Sendo assim, o aluno estará preparado para utilizar suas práticas de letramentos associadas ao processo de ensino–aprendizagem necessários aos seus desafios escolares e crescimento pessoal.

Nesse aspecto, em outra análise referente aos desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo na perspectiva do letramento, ponderou-se na segunda etapa, sobre o instrumento de coleta de dados: um questionário fechado, com vistas a detectar as práticas de letramento, como apresentado no quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Questionário sobre práticas de letramento, leitura e escrita.

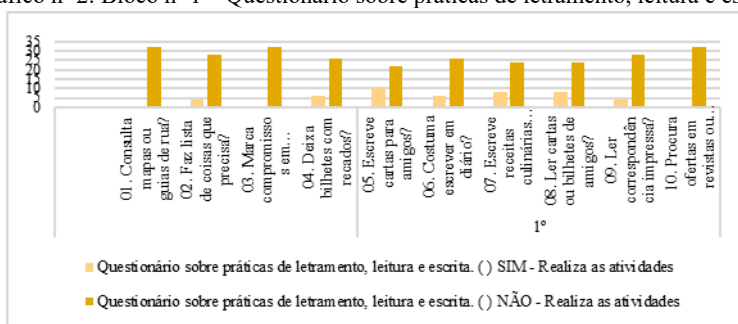
L	ATIVIDADE	() SIM – Realiza as atividades	() NÃO – Realiza as atividades
o	01. Consulta mapas ou guias de rua?		
	02. Faz lista de coisas que precisa?		
	03. Marca compromissos em agenda de papel?		
	04. Deixa bilhetes com recados?		
	05. Escreve cartas para amigos?		
	06. Costuma escrever em diário?		
	07. Escreve receitas culinárias em cadernos?		
	08. Ler cartas ou bilhetes de amigos?		
	09. Ler correspondência impressa?		
	10. Procura ofertas em revistas ou sites específicos?		

	cos?		
o	01. Passa e-mails?		
	02. Conversa por escrito via <i>whatsapp</i> ?		
	03. Conversa por áudio via <i>whatsapp</i> ?		
	04. Possui redes sociais?		
	05. Tem celular próprio?		
	06. Não tem celular próprio?		
	07. Usa o celular de algum familiar?		
	08. Participa de leituras, orações ou cânticos nas missas ou cultos?		
	09. Tem o hábito de realizar pesquisas escolares na internet?		

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

Encontram-se no quadro nº 2 acima, o modelo de questionário aplicado aos 32 alunos da turma pesquisada (8º ano) com a intenção de obter respostas positivas ou negativas referentes às suas práticas de letramento, leitura e escrita. Nesse sentido, o quadro está apresentado em blocos para um melhor entendimento e seus resultados são facilmente compreendidos através da análise de gráficos, haja vista que reproduzem as informações contidas no quadro nº 2, de forma mais esclarecedora. Portanto, as informações contidas no gráfico nº 02, abaixo, apresentam as respostas dos discentes presentes no bloco 01 do questionário.

Gráfico nº 2: Bloco nº 1 – Questionário sobre práticas de letramento, leitura e escrita.



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

Isto posto, verifica-se que as perguntas presentes no bloco nº 01 precisavam que o aprendiz campestre tenha um entendimento maior, fato este não permitido através de uma leitura rápida. É muito interessante destacar que os

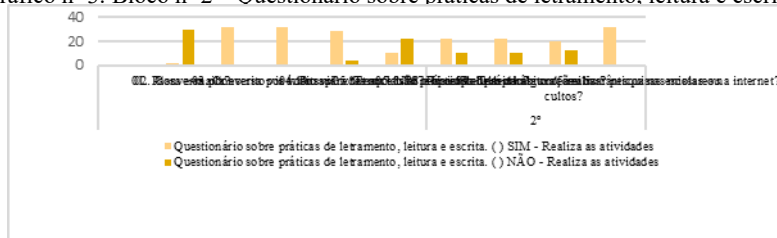
32 alunos não sabiam o que é um guia de rua e também não utilizam mapas. Logo, essas informações são importantes para estimular o docente a utilizar mapas e guias de ruas em suas aulas, porque serve para mostrar a importância do letramento para a vida e para o enriquecimento das aulas.

Todavia, apenas 04 aprendizes entre os 32 alunos fazem lista escrita para algo que precisam; já para as questões nº 03 e 10 nenhum dos alunos relataram a necessidade de marcar compromissos em agenda e/ou procuram ofertas em revistas ou *sites* específicos. No entanto, para as questões nº 04 e 06, apenas 06 alunos relataram que costumam deixar bilhetes com recados e escrevem em diários, sendo que 26 discentes não praticam essas ações.

Outrossim, entre os 32 aprendizes, apenas 10 discentes escrevem cartas para amigos; no entanto, para as questões nº 07 e 08 apenas 08 alunos escrevem receitas culinárias em cadernos e leem cartas ou bilhetes de amigos quando as recebem. Nesse aspecto, com relação à questão de nº 9, apenas 04 discentes costumam ler correspondências impressas, isso ocorre apenas quando recebem contas de água ou energia, considerando que estes ficam em casa na maior parte do tempo cuidando dos irmãos menores, porém, 28 aprendizes afirmam não ter contato algum com as correspondências impressas.

Com relação ao 2º bloco do quadro nº 2, acima, através das respostas do questionário chegou-se as seguintes conclusões, a respeito das 09 questões correspondentes ao referido bloco, como exposto no gráfico nº 3.

Gráfico nº 3: Bloco nº 2 – Questionário sobre práticas de letramento, leitura e escrita.



Fonte: Banco de dados da pesquisa piloto (2025).

Pelos resultados obtidos no questionário referente ao bloco nº 2 e representado no gráfico nº 3 acima, as respostas dos aprendizes campestres para o referido bloco foram satisfatórias, de acordo com o percentual significativo de discentes que realizam as atividades. Porém, para a prática de passar *e-mails* ainda são poucos os alunos que a fazem, apenas 02 aprendizes entre os 32 alunos responderam ter essa habilidade, fato este ocasionado possivelmente pelas características do gênero que é algo mais formal e pela idade dos estudantes.

No entanto, para as perguntas referente ao uso do *whatsApp* seja dialogando por escrito ou através de áudio, todos os alunos da pesquisa responderam que realizam essa atividade. No entanto, entre os 32 discentes campestres, 28 responderam positivamente com relação a possuir redes sociais e apenas 10 aprendizes possuem celulares próprios, haja vista que se deve considerar o baixo poder aquisitivo das famílias campestres. Logo, 22 entre os 32 alunos, além de não possuírem celulares próprios, quando querem utilizá-los usam de algum familiar. Contudo, todos os aprendizes da turma têm o hábito de realizarem pesquisas escolares em celulares. Por fim, 20 discentes afirmam participarem de leituras, orações ou cânticos nas missas ou cultos. Isso prova que o letramento quer escolar quer social contribuem de forma contumaz para o crescimento pessoal do educando.

Nessa perspectiva, infere-se que as práticas de letramento social, com significados multissemióticos, devem estar presentes, sobretudo, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno do campo, considerando que já não basta apenas a leitura do texto verbal escrito, é preciso relacioná-lo com signos de outras modalidades de linguagem, levando em consideração que a maioria dos itens se faz necessário a utilização de celulares, o que torna mais atrativo para os jovens.

Isto posto, com relação aos estudos verificados, observa-se que as práticas de letramento no desenvolvimento da leitura e produção de textos são proficientes e influenciam na formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo, enriquecendo assim, a cidadania do homem campestre. Todavia, ainda é considerado um desafio para o aluno da Educação do Campo as práticas leitoras e escritoras, fazendo-se necessário que o docente busque agregar as experiências de vida dos aprendizes ao ambiente escolar, refletindo assim, em aulas mais prazerosas e significativas em que o aluno possa se desenvolver ao longo da sua vida escolar e tornar-se indivíduos reflexivos e atuantes em sua comunidade!

6. Considerações finais

No estudo deste artigo, destacou-se a significância do letramento para o discente campestre no que se refere aos desafios de sua formação leitora e escritora, devendo ser esta prática mais implementada a cada dia, pois existem aspectos culturais e de vivência envolvidos e extremamente necessários para o aluno como aprendiz e praticante de língua materna.

Nessa visão, através das atividades de leitura, compreensão textual e produção de textos, seguidas da aplicação do questionário e sua respectiva análise, obteve-se resultados consideráveis e pontuais para o trabalho, res-

pondendo positivamente à questão norteadora dessa pesquisa, que consiste em adquirir explicações para qual a importância das práticas de letramento no desenvolvimento da formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo. Assim sendo, obtêm-se como resposta que os alunos campestres envolvidos são extremamente letrados, embora não possuam uma “alfabetização significativa”, ou seja, ainda leem e escrevem com dificuldades, mas convivem em sociedade, participam efetivamente em eventos de letramento e são críticos em quesitos comuns a seu cotidiano.

Logo, é perceptível, nesse estudo, que o convívio dos alunos campestres com materiais que instigam a leitura e a escrita ainda é parco como, por exemplo, livros, bíblias, diários, enciclopédias e computadores. Nesse contexto, cabe à escola instigar as práticas de letramento que o aluno está inserido, ou seja, é fundamental utilizar em sala de aula textos condizentes com sua realidade, para assim, ajudar no desenvolvimento da leitura e escrita do aprendiz, facilitando assim, o seu aprendizado no que se refere as práticas leitoras e escritoras durante as aulas de língua materna.

Por fim, é importante que a escola estimule o aluno como ser protagonista, haja vista que o discente possui em seu histórico de vida uma enorme riqueza e que, muitas vezes, não deixa transparecer por falta de oportunidade. Nesse sentido, é papel da escola incentivar os letramentos quer escolar ou social em que o aluno esteja inserido, proporcionando assim, seu crescimento pessoal, tornando-o cidadão capaz de refletir e criticar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de Educação. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 05/02/2019 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília-DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

CAGLIARI, Luís Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

KLEIMAN, Angela. *Revista da FAGED*, nº 06, 2002.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore G.; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

LERNER, Delia. *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*, Porto Alegre, Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura, texto e hipertexto. In: ____; XAVIER, A.C. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Marlene. *Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência*. 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; _____. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

A LÍNGUA COREANA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE DESTERRITORIALIZAÇÃO DA LÍNGUA

Isabella Leite Pereira da Silva (UFF)

isabellalps@id.uff.br

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudos a língua coreana no Brasil. Com a aproximação do Brasil e da Coreia nos últimos anos e a partir de uma pesquisa de campo realizada na Coreia em 2023, surgiu a necessidade de entender a interculturalidade entre o Brasil e a Coreia, investigar o processo de desterritorialização da língua coreana e como sua recepção vem ocorrendo no Brasil. A pesquisa tem como objetivos analisar as políticas linguísticas associadas ao coreano e identificar a divulgação da língua coreana no Brasil. A abordagem científico-metodológica da presente pesquisa se vincula ao campo teórico da Historiografia Linguística e das Políticas Linguísticas. Sob o embasamento teórico-metodológico dos princípios de Koerner e de Swiggers, analisamos o material didático “Língua Coreana para Brasileiros”, o qual consiste em um livro didático criado por coreanos para estudantes brasileiros que desejam aprender o coreano. Observou-se que o material foi produzido por meio de um viés pautado na pragmática, isto é, os autores utilizam contextos reais de comunicação para descrever a língua. Inferre-se que a política linguística adotada baseia-se na internacionalização da língua por meio da cultura. Além disso, por meio de uma reflexão sobre o alfabeto coreano criado pelo Rei Sejong, foi possível compreender como ocorreu a gramatização da língua.

Palavras-chave:

Historiografia Linguística. Língua Coreana. Políticas Linguísticas.

ABSTRACT

This research focuses on the Korean language in Brazil. With the rapprochement between Brazil and Korea in recent years and based on field research carried out in Korea in 2023, the need arose to understand the interculturality between Brazil and Korea, investigate the process of deterritorialization of the Korean language and how its reception has been occurring in Brazil. The research aims to analyze the linguistic policies associated with Korean and identify the dissemination of the Korean language in Brazil. The scientific-methodological approach of this research is linked to the theoretical field of Linguistic Historiography and Linguistic Policies. Under the theoretical-methodological basis of Koerner's and Swiggers' principles, we analyzed the teaching material “Língua Coreana para Brasileiros”, which consists of a textbook created by Koreans for Brazilian students who wish to learn Korean. It was observed that the material was produced through a pragmatic approach, so the authors use real communication contexts to describe the language. It can be inferred that the adopted language policy is based on the internationalization of the language through culture. Furthermore, through a reflection on the Korean alphabet created by King Sejong, it was possible to understand how the grammatization of the Korean language occurred.

Keywords:

Korean Language. Language Policies. Linguistic Historiography.**1. Introdução**

A desterritorialização da língua coreana tem se intensificado nas últimas décadas, impulsionada pelo crescente interesse global na cultura sul-coreana, especialmente através da música, do cinema e da tecnologia. Esse movimento não apenas ampliou o número de pessoas interessadas em aprender o coreano ao redor do mundo, como também estimulou políticas linguísticas voltadas à promoção do idioma em contextos internacionais. Assim, o coreano está se consolidando como uma língua de interesse global, cujos impactos ultrapassam fronteiras geográficas e culturais. Com isso, pode-se afirmar que é escasso o estudo da historiografia linguística da língua coreana, uma vez que tal processo de desterritorialização da língua iniciou-se recentemente e, após uma experiência pessoal de intercâmbio acadêmico na Coreia do Sul em 2023, foi possível perceber a necessidade de estudos nessa área.

Assim, o estudo da historiografia linguística da língua coreana oferece uma perspectiva crítica sobre os caminhos trilhados pela pesquisa linguística ao longo do tempo, revelando como a língua coreana foi vista em diferentes contextos históricos. Ao examinar as obras e os métodos desenvolvidos desde os primeiros registros até os estudos contemporâneos, é possível compreender não apenas a evolução da análise linguística do coreano, mas também as influências ideológicas, políticas e culturais que moldaram essa trajetória. Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre esses processos, com o objetivo central de debater sobre as políticas de desterritorialização da língua coreana e sua recepção no Brasil.

A presente pesquisa teve como base a fundamentação teórico-metodológica desenvolvida pela disciplina Historiografia Linguística (HL), conforme proposto por Konrad Koerner e Pierre Swiggers. Estes teóricos estabeleceram três princípios fundamentais para a condução metodológica dos estudos na área: contextualização, imanência e adequação. O princípio da contextualização pressupõe a reconstrução do “clima de opinião” vigente nos períodos em que determinadas teorias linguísticas foram formuladas, de modo a situar o objeto de estudo em seus contextos político, social, econômico e cultural. A imanência, por sua vez, exige do pesquisador uma abordagem que considere as ideias e as categorias conceituais da época analisada, evitando anacronismos interpretativos. Por fim, o princípio da adequação admite a possibilidade de o pesquisador estabelecer relações entre o objeto investigado e outras teorias linguísticas que lhe sejam contemporâneas, desde que essa comparação respeite os limites históricos e epistemológicos pertinentes (Cf. Mesquita; Vieira, 2025).

Para este trabalho, serão priorizados os princípios da contextualização e da imanência, uma vez que se considera fundamental, além da análise dos fatores sociopolíticos que influenciaram o desenvolvimento da língua coreana, examinar algumas obras produzidas em diferentes períodos, em específico o manuscrito *Hunminjeongeum* e o material didático *Língua Coreana para Brasileiros*. Tal abordagem permite compreender de forma mais precisa as concepções linguísticas vigentes e o modo como os estudiosos pensam a língua. De acordo com Koerner (2014 *apud* Mesquita; Vieira, 2025, p. 44), a prática da historiografia requer que o pesquisador elabore uma narrativa histórica guiada por fundamentos epistemológicos e construída de maneira consciente, assim, faremos algumas análises que conduzirão a historiografia linguística da língua coreana, partindo dos motivos pelos quais seu alfabeto foi criado.

2. A influência chinesa

Há diversos debates acerca da origem da língua coreana. A hipótese mais aceita remonta a antes do século I d.C., em que o coreano provavelmente descendia de um grupo de línguas faladas na Península Coreana e na Manchúria. Há hipóteses de que estivesse relacionado a línguas altaicas (como o mongol e o túrquico), mas não há consenso linguístico. Assim, a língua coreana era falada no território que hoje conhecemos como Coreia, mas que era formado por Goguryeo, Baekje e Silla, os Três Reinos, desde 57 a.C. A língua coreana desse período histórico deve ser analisada no contexto da forte influência cultural e política da China sobre os Três Reinos, onde todo o sistema de escrita era feito por *한자* (*hanja* – ideogramas chineses) e, além disso, o vocabulário da língua coreana era permeado por palavras de origem chinesa, chamadas de palavras sino-coreanas. Assim, apesar da língua coreana falada existir, o coreano não possuía um sistema de escrita próprio e a influência do chinês até na fala do povo coreano revela uma forte conexão linguística e sociopolítica com a China, mais especificamente com a dinastia Tang, a qual havia reunificado o território chinês após um grande período de fragmentação (Cf. Lee; Ramsey, 2000).

A intervenção militar da dinastia Tang na Coreia ao longo do século VI, assim como sua união ao Reino de Silla, foi responsável por derrubar os outros dois reinos coreanos (Goguryeo, Baekje), desfazendo o sistema de Três Reinos e garantindo o controle de Silla sobre o território. Tang tentou estabelecer um governo direto sobre a Coreia, mas Silla resistiu e, em 676, expulsou os exércitos Tang, garantindo o domínio da península. Tal guerra resultou na unificação de Silla, o primeiro governo a controlar quase toda a Coreia. Assim, Silla manteve relações diplomáticas com os Tang e adotou

vários elementos do sistema chinês, incluindo o modelo administrativo imperial, o budismo como religião dominante e, por último, oficializou o uso do *한자* (*hanja* – ideogramas chineses) na escrita, o qual era baseado no antigo sistema de escrita chinês. Além disso, a nobreza coreana estudava na capital *Tang*, trazendo ideias sobre política, arte e literatura para Silla (Cf. Lee; Ramsey, 2000).

A partir disso, é possível entender porque diversos conceitos e vocábulos da língua coreana se originaram do chinês, principalmente palavras acadêmicas, técnicas e aquelas encontradas em documentos jurídicos, que surgiram no contexto dos Três Reinos e ainda estão presentes na língua coreana atualmente. A influência chinesa no sistema coreano de números é um dos traços mais marcantes da herança linguística compartilhada entre os dois países. O coreano moderno utiliza dois sistemas numéricos distintos: o sistema nativo coreano e o sistema sino-coreano, este último derivado diretamente dos numerais chineses. O sistema sino-coreano continua sendo amplamente utilizado em datas, números telefônicos, valores monetários e medidas, revelando resquícios da antiga dependência da Coreia em relação à China.

3. A origem do 한글 (*hangeul*)

No final do século IX, a Dinastia *Tang* entrou em colapso e perdeu influência sobre a Coreia. Isso abriu caminho para a fundação da dinastia Goryeo (918–1392), que substituiu Silla e estabeleceu uma identidade mais independente, mas ainda fortemente influenciada pelos chineses. Como o coreano não tinha um sistema próprio de escrita nessa época, surgiram formas de adaptação como o *향찰* (*Hyangchal*), o qual foi um sistema que usava caracteres chineses para transcrever sons do coreano. Já o *이두* (*Idu*) foi um sistema criado para permitir que coreanos escrevessem frases em coreano com caracteres chineses, mas era consideravelmente difícil de usar (Cf. Lee; Ramsey, 2000). Essa dificuldade era causada, pois o chinês e o coreano são estruturalmente diferentes: o chinês é baseado em ideogramas que representam significados e conceitos, enquanto o coreano é uma língua aglutinante que precisava de um sistema fonético. Além disso, esses sistemas adaptados de escrita causavam exclusão social, já que a maior parte da população era analfabeta e não tinha acesso à educação em *한자* (*hanja*). Observa-se que estes sistemas mostram que os coreanos já sentiam a necessidade de um sistema de escrita próprio que pudesse, de fato, representar a língua falada.

Dessa forma, após diversas batalhas ao longo do território, Goryeo foi substituído por Joseon, a última e mais famosa dinastia da história da Coreia,

iniciando um período de mudanças. O rei Sejong, o Grande reconhecia as dificuldades da população no aprendizado do *한자* (*hanja*) e sabia que tal sistema não representava, de fato, a língua falada pelo seu povo. Ademais, ele concluiu que a melhor maneira de impulsionar o crescimento de Joseon e transformá-la em uma grande potência era fortalecer a cultura coreana, tornando-a o mais independente possível por meio de um alfabeto próprio. Assim, em 1443, o rei Sejong, com o apoio do *집현전* (*Jibhyeonjeon* – Salão dos Notáveis da Academia Real), iniciou um projeto de criação de um sistema de escrita próprio para os coreanos, publicando-o em 1446 com o nome de *훈민정음* (*Hunminjeongeum* – sons corretos para educar o povo), que depois passou a ser chamado de *한글* (*Hangeul*). (Cf. Lee; Ramsey, 2000). O alfabeto coreano criado pelo rei era simples e lógico, composto por 28 letras, bem menos extenso do que o *한자* (*hanja*), e sua escrita era facilitada, composta por traços simples e intuitivos. Assim, a publicação do *훈민정음* (*Hunminjeongeum*) foi o início do processo de gramatização do coreano, já que, pela primeira vez, havia um sistema de escrita correspondente à fala do povo.

Figura 1: *훈민정음* (*Hunminjeongeum*).

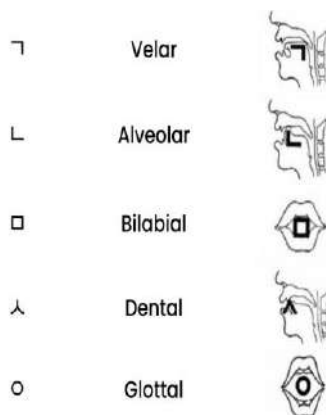


Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hunminjeongeum> Acesso em: 02 fev. 2025.

A descoberta de outro manuscrito denominado *훈민정음 해례* (*Hunminjeongeum Haerye* – Explicações e Exemplos do *Hunminjeongeum*) descartou diversas especulações sobre o processo de criação do *한글* (*Hangeul*). Esse documento, datado de 1446, detalha a concepção das consoantes com base na fonética articulatória e das vogais segundo os princípios do *yin-yang* (Cf. Lee; Ramsey, 2000). Como pode ser observado na imagem abaixo, as consoantes da língua coreana seguem a articulação da boca ao pronunciá-las. Por exemplo, pode-se observar que os traços da escrita da consoante ㄱ acompanham o formato da boca e posição da língua ao emitir seu som cor-

respondente – som de [k] (quando está no início de uma palavra) ou som de [g] (quando está em posição intervocálica). Assim, a consoante ㄱ é oclusiva velar (podendo ser surda ou sonora dependendo da sua posição na palavra) e seu formato representa a visão lateral da parte de trás da língua elevada em direção ao véu palatino. Já a consoante ㅋ é derivada de ㄱ e possui um traço extra que representa a aspiração presente na sua pronúncia. Assim, a escrita de todas as consoantes da língua coreana segue esse raciocínio e, por isso, o alfabeto coreano é considerado um dos mais lógicos e fáceis de aprender por diversos linguistas.

Figura 2: Consoantes do alfabeto coreano.



Fonte: <https://blog.lingodeer.com/korean-consonants/> Acesso em: 03 fev. 2025.

Já a escrita das vogais foi estabelecida por meio de três elementos: uma linha horizontal representando a Terra, a essência do *yin* —; um ponto que representa o Sol, a essência do *yang* · (na escrita do *Hangeul* moderno, o ponto se transformou em uma linha curta) e uma linha vertical que representa o ser humano, o mediador entre o Céu e a Terra |. Pode-se constatar na imagem abaixo que todas as 10 primeiras vogais (vogais básicas) são combinações desses traços. As outras 11 vogais são denominadas vogais complexas e resultam de combinações das vogais básicas, no entanto, a vogal mais complexa do alfabeto coreano possui apenas cinco traços, diferente do *한자* (*hanja*) que possui caracteres com mais de cinquenta traços.

Figura 3: Vogais do alfabeto coreano.

한글모음				
				의
ㅏ	ㅑ	ㅓ	ㅕ	ㅗ
아	야	어	여	오
ㅛ	ㅜ	ㅠ	ㅡ	ㅣ
요	우	유	으	이
ㅞ	ㅟ	ㅠ	ㅡ	ㅢ
애	왜	에	예	와
ㅤ	ㅦ	ㅧ	ㅨ	ㅩ
왜	외	워	웨	위

Fonte: <https://passinglife.tistory.com> Acesso em: 02 fev. 2025.

Assim, ao justificar a necessidade de um novo sistema de escrita, o rei Sejong ressaltou que a língua coreana difere fundamentalmente do chinês. Além disso, o uso do *한자* (*hanja*) para escrever em coreano era tão complexo que apenas uma nobreza privilegiada, os *양반* (*yangban*), geralmente composta por homens, conseguia ler e escrever fluentemente. Como consequência, a maior parte da população coreana era analfabeta antes da invenção do *한글* (*Hangeul*). No entanto, as intenções do rei e a simplicidade do novo sistema de escrita não foram bem recebidas por parte da nobreza, que enaltecia a complexidade do sistema de escrita chinês, considerado culto e de prestígio, e criticava o caráter simplista do novo alfabeto. Embora o alfabeto não tenha tido uma boa recepção pela nobreza, camponeses e mulheres rapidamente adotaram o *한글* (*Hangeul*), pois lhes permitia registrar por escrito seus próprios pensamentos e conhecimentos (Cf. Lee; Ramsey, 2000). Ao publicar o *훈민정음 해례* (*Hunminjeongeum Haerye*) em 1446, o rei Sejong, o Grande afirma no início do documento:

Sendo de origem estrangeira, os caracteres chineses são incapazes de capturar significados unicamente coreanos. Portanto, muitas pessoas comuns não têm como expressar seus pensamentos e sentimentos. Por simpatia com suas dificuldades, inventei um conjunto de 28 letras. As letras são muito fáceis de aprender, e é minha esperança fervorosa que elas melhorem a qualidade de vida de todas as pessoas (Ministry Of Culture, Sports And Tourism, 2008, p. 37)⁶

⁶ Tradução autoral de “Being of foreign origin, Chinese characters are incapable of capturing uniquely Korean meanings. Therefore, many common people have no way to express their thoughts and feelings. Out of my sympathy for their difficulties, I have invented a set of 28 letters. The letters are very easy to learn, and it is my fervent hope that they improve the

Apesar da resistência da nobreza, o *한글* (*Hangeul*) começou a ser usado pelas camadas mais pobres da sociedade e para diversas funções como, por exemplo, para a literatura popular de contos, canções e até mesmo em traduções de textos budistas e confucionistas, o que facilitou o acesso do povo ao conhecimento. Em 1894, o rei Gojong decretou o uso oficial do *한글* (*Hangeul*) em documentos governamentais, marcando um passo importante na história dessa língua (Cf. Lee; Ramsey, 2000). Assim, a análise dos manuscritos citados faz-se ainda mais pertinente quando se pensa no contexto sociopolítico da época, em que o rei Sejong realizava uma série de reformas com o objetivo de formar uma identidade nacional independente e expandir o acesso à educação. Com isso, é possível afirmar que a criação do *한글* (*Hangeul*) foi uma política linguística que se tornou uma ferramenta fundamental tanto no processo de democratização da alfabetização quanto no processo de gramatização da língua. No entanto, o período da ocupação japonesa da Coreia (1910–1945) foi um período de intensa repressão, exploração e tentativas de apagar a identidade coreana, afetando diretamente o uso da língua.

4. *Ocupação japonesa e o crescimento do sentimento nacionalista*

No século XIX, a Coreia resistia fortemente às tentativas ocidentais de estabelecer relações diplomáticas e comerciais com o país e, por isso, passou a ser conhecida como “Reino Eremita”. Com o passar do tempo, nações asiáticas e europeias com interesses imperialistas disputaram a influência sobre a península coreana. Após sair vitorioso nos conflitos contra a China e a Rússia, o Japão impôs sua autoridade sobre a Coreia, anexando-a a força e estabelecendo seu domínio colonial. A ocupação japonesa da Coreia teve início com o Tratado de Ganghwa (1876), quando representantes do governo, militares e autoridades econômicas do Japão buscaram integrar a Península Coreana ao império japonês, tanto política quanto economicamente. Posteriormente, com o Tratado de Eulsa (1905), a Coreia tornou-se um protetorado japonês. Em 1910, a anexação foi formalizada por meio do Tratado Japão-Coreia, embora o imperador coreano Gojong não tenha assinado nenhum documento oficializando esse processo (Cf. Brites, 2020).

Durante este período, diversas medidas do governo nipônico visaram aos poucos eliminar a identidade coreana e promoveram a ideia de que o povo da península devia paulatinamente adotar os costumes, a língua e a cultura japonesa. Assim, diversas medidas que datam de 1907 a 1940 impunham censura e impedimento a publicação de jornais e livros locais, cuja propriedade fosse de

quality of life of all people.” (MINISTRY OF CULTURE, SPORTS AND TOURISM, 2008, p. 37)

um coreano. Foram implementadas escolas japonesas, no intuito de promover a formação do “cidadão imperial”. (Brites, 2020, p. 17)

Dessa forma, durante a ocupação japonesa da Coreia (1910–1945), o governo imperial japonês implementou uma série de políticas de assimilação cultural que visavam apagar a identidade coreana e fortalecer o domínio japonês sobre a península. Uma das áreas mais afetadas foi a língua coreana, que sofreu severas restrições ao longo dos anos. Em 1911, os japoneses declararam o japonês como a língua nacional da Coreia.

Nas escolas e universidades da época, o ensino do coreano deixou de ser obrigatório e passou a ser oferecido apenas como uma disciplina optativa e os materiais didáticos passaram a ser publicados apenas em japonês. A língua japonesa foi imposta como língua administrativa e oficial da Coreia, assim, todos os documentos governamentais, registros públicos e publicações oficiais passaram a ser exclusivamente em língua japonesa. Além disso, os funcionários do governo e trabalhadores eram obrigados a falar japonês no ambiente de trabalho. Jornais e livros em coreano foram totalmente censurados, sendo substituídos por publicações em japonês e o uso da escrita *한글* (*Hangeul*) foi desencorajado, ao passo que o japonês foi promovido (Cf. Myers; Peattie, 1987).

Posteriormente, em 1939, os coreanos foram obrigados a adotar nomes japoneses, em um processo chamado *Sōshi-kaimei* e havia forte pressão social e administrativa para que todos mudassem seus nomes, sendo impedidos de trabalhar ou estudar caso recusassem. O ponto máximo das políticas linguísticas japonesas contra o coreano aconteceu nos últimos anos da colonização, na década de 40, quando o governo japonês instituiu a proibição oficial não apenas do ensino da língua coreana, mas também de seu uso cotidiano pela população. Falar coreano podia resultar em punições severas, assim, a população era forçada a se comunicar exclusivamente em japonês (Cf. Myers; Peattie, 1987).

Por outro lado, a Sociedade Linguística de Joseon (SLJ), que atualmente é conhecida como Sociedade Linguística da Coreia (SLC), foi a principal organização responsável por liderar uma oposição de forma organizada. Como parte de sua luta, a SLC iniciou a elaboração de dicionários da língua coreana, um projeto que resultou no *한글 맞춤법 통일안*, uma coleção de livros responsáveis por definir as normas linguísticas do coreano após o fim do domínio colonial japonês. Ademais, a SLC estabeleceu o Dia do Hangeul, comemorado em 9 de outubro (data da publicação do Hunminjeongeum), com o objetivo de exaltar o alfabeto coreano em resposta à opressão japonesa. Além disso, diversas famílias coreanas continuavam secretamente utilizando a língua coreana como forma de comunicação dentro de casa,

longe das autoridades japonesas (Cf. Jung, 2018). Com isso, pode-se inferir que os coreanos, apesar da dominação, se esforçaram para manter sua cultura viva, e a língua coreana se tornou símbolo de resistência para o povo.

5. *Consolidação do 한글 (hangeul) e desterritorialização da língua coreana*

Após a libertação da Coreia em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a retirada do Japão, a língua japonesa parou de ser utilizada, ao passo que o coreano foi restaurado como idioma oficial e o *한자 (hanja)* também deixou de ser utilizado. Isso marcou um momento crucial em que o país passou a valorizar mais intensamente seu idioma, que havia sido suprimido durante a ocupação japonesa. Assim, o coreano se tornou símbolo de orgulho nacional, dado que a Coreia é o único país do mundo a dedicar um feriado oficial ao seu alfabeto. Esse sentimento em relação à língua impulsionou diversas instituições do país a buscar a preservação do coreano e, como parte desse esforço, houve tentativas de eliminar termos de origem japonesa e chinesa do vocabulário, substituindo-os por palavras criadas especificamente para ocupar o lugar desses empréstimos linguísticos (Cf. Jung, 2018).

Em 2005, o governo coreano promulgou a lei Framework Act on Korean Language. Essa lei determinava que todos os documentos públicos deveriam ser redigidos exclusivamente em *한글 (Hangeul)*. Pode-se inferir que essa política linguística que incentiva o monolinguismo está relacionada ao contexto histórico coreano, assim, é uma resposta à tentativa de assimilação linguística japonesa. Tal lei foi bem aceita, já que a maioria da população coreana já utilizava o *한글 (Hangeul)* e o *한자 (hanja)* estava em desuso, principalmente pela nova geração, que já era alfabetizada na escola em *한글 (Hangeul)*. Os currículos das escolas também mudaram para refletir a presença decrescente do *한자 (hanja)* na sociedade. A partir disso, o Ministério da Educação fez o *한자 (hanja)* ser uma disciplina eletiva no ensino fundamental e médio e as gerações mais jovens já não possuíam mais conhecimento significativo sobre os ideogramas chineses. (Cf. Jung, 2018).

Assim, tais políticas de promoção do monolinguismo estatal continuaram e, em 2013, o governo aprovou a Lei nº 11.690, sancionada em 23 de março, que não apenas reforça medidas para a preservação e padronização da língua coreana, mas também estabelece diretrizes para sua expansão internacional. Em 2007, o governo sul-coreano criou o Instituto Rei Sejong (*King Sejong Institute Foundation*) para promover a língua coreana em todo o mundo, oferecendo cursos (gratuitos em sua maioria) de língua coreana e

patrocinando eventos educacionais e culturais. Seu nome faz referência ao rei Sejong, o Grande, o inventor do alfabeto coreano. Em abril de 2025, havia 252 institutos Rei Sejong em 85 países. No Brasil, o Instituto Rei Sejong se localiza na Universidade de Brasília, Distrito Federal, e oferece aulas presenciais gratuitas de língua coreana para níveis iniciantes aos mais avançados. Assim, a criação do Instituto Rei Sejong foi a primeira política linguística que incentivou a desterritorialização da língua coreana e sua promoção em outros países.

Com isso, foi possível observar que esse processo de desterritorialização da língua coreana se iniciou por meio do aumento do consumo de produtos culturais coreanos ao redor do mundo, especialmente a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, com o que ficou conhecido como *한류* (*Hallyu* – onda coreana). Sob forte influência dos Estados Unidos durante os anos da Guerra Fria, a cultura ocidental começou a entrar em contato com a sociedade coreana cada vez mais. Assim, a partir do processo de globalização, a Coreia passou a almejar a exportação não só de produtos, mas de cultura. O governo coreano, ao perceber a crescente competitividade no mercado cultural global, alterou o enfoque de suas políticas culturais e intensificou a transformação da cultura popular em mercadoria (Cf. Ryoo; Jin, 2018).

Deste modo, a Coreia passou a realizar investimentos significativos, oferecendo apoio financeiro direto, além de suporte legal e político, para fortalecer suas indústrias culturais e o consumo de produtos coreanos, como os *K-dramas*, *K-pop* e *K-beauty*, atingiu um nível de crescimento que aumenta cada vez mais. O incentivo governamental à exportação cultural pode ser evidenciado nas diversas agências vinculadas ao Ministério da Cultura, Esporte e Turismo (MCET), que possuem escritórios ao redor do mundo e atuam na promoção da indústria cultural sul-coreana (Cf. Ryoo; Jin, 2018).

No Brasil, está localizado o Centro de Educação Coreana em São Paulo (CECSP), o qual é uma instituição oficial do governo sul-coreano dedicada à promoção da língua e cultura. O CECSP oferece aulas presenciais e online de coreano, com turmas organizadas por nível de proficiência e o serviço não é gratuito, mas é oferecido por um valor acessível. O CECSP também organiza eventos culturais, como apresentações de dança, música tradicional e Taekwondo, promovendo a cultura coreana entre os brasileiros. Além disso, o centro é responsável pela aplicação do Teste de Proficiência em Coreano (TOPIK) no Brasil, exame que avalia a proficiência em coreano, administrado pelo Ministério da Educação da Coreia do Sul e reconhecido internacionalmente.

Com isso, pode-se afirmar que o CECSP atua no processo de desterritorialização da língua coreana, já que o ensino de coreano no Brasil, realiza-

do pelo CECSP no estado mais populoso do país, torna o idioma ainda mais acessível dentro do território brasileiro. Assim, a familiaridade com a língua impulsiona o interesse pela cultura, gerando um ciclo de valorização cultural e educacional e é possível perceber que a desterritorialização da língua coreana ocorre, majoritariamente, por meio da promoção da cultura. Ademais, ao aplicar o TOPIK (exame oficial de proficiência em língua coreana), o CECSP dá aos brasileiros acesso a oportunidades educacionais e profissionais na Coreia. O exame é um requisito para bolsas de estudo, programas de intercâmbio e empregos, o que incentiva o aprendizado da língua. O CECSP é uma peça-chave na política linguística internacional da Coreia, promovendo a língua coreana de forma estruturada e institucional no Brasil.

O ensino do coreano no CECSP é realizado por meio de um material didático criado especialmente para brasileiros denominado *Língua Coreana para Brasileiros* e se caracteriza por ser uma adaptação do livro *재외동포를 위한 한국어* (Coreano para Coreanos no Exterior), desenvolvido pelo governo sul-coreano para o ensino da língua coreana a coreanos que nasceram em outros países. A fim de ser utilizado pelos professores do CECSP, esse material foi especialmente adaptado para falantes de português, visando facilitar o aprendizado do idioma coreano no contexto brasileiro e é disponibilizado gratuitamente em formato PDF para seus alunos. O material é dividido em níveis que abrangem desde o básico até o avançado e cada volume é acompanhado por um livro de exercícios (*Workbook*), permitindo a prática dos conteúdos abordados. Os conteúdos são organizados de forma progressiva e, além da gramática, o material enfatiza a prática da conversação e da compreensão auditiva, habilidades essenciais para a comunicação eficaz em coreano.

Deste modo, após algumas análises do material, foi possível observar que o conteúdo apresentado neste material didático foi produzido por meio de um viés pautado na pragmática, assim, o ensino da língua é feito a partir de contextos comunicativos reais. O material apresenta diálogos situacionais comuns (como cumprimentar, pedir comida, conversar com amigos), o que demonstra uma preocupação com o uso comunicativo da língua, e evita ensinar apenas estruturas formais ou vocabulários isolados. Ao longo do material, há diversos exemplos, como na imagem abaixo, em que o exercício é baseado em aprender gramática e vocabulário por meio de situações reais de fala.

Figura 4: Exercício do livro *Língua Coreana para Brasileiros*.



Fonte: https://cecsp.com.br/kr/?page_id=1377&lang=pt Acesso em: 03 mar. 2025.

Além disso, é fundamental destacar que a sociedade coreana possui uma organização social fortemente marcada por hierarquias e isso se reflete diretamente na língua, que apresenta diferentes graus de formalidade. Em outras palavras, os coreanos ajustam sua forma de falar conforme a pessoa com quem estão conversando. Essa variação depende de fatores como idade, posição social, cargo profissional, nível de escolaridade e outros aspectos que influenciam as relações interpessoais. Os principais níveis de formalidade são definidos como *존댓말* (formal e respeitoso) e *반말* (informal) e o material didático em questão trabalha essas distinções. Destaca-se na imagem acima o comando “escreva em discurso informal” que especifica qual grau de formalidade deve ser adotado para tais contextos comunicativos. O material também aborda normas culturais de interação, costumes coreanos e regras de comportamento em diferentes ambientes, como pode ser observado na imagem abaixo, em que são ensinados costumes coreanos à mesa durante uma refeição.

Figura 5: Exercício do livro *Língua Coreana para Brasileiros*.

Fonte: https://cecsp.com.br/kr/?page_id=1377&lang=pt Acesso em: 03 mar. 2025.

Destarte, o CECSP oferece um material didático pautado não apenas no ensino de estruturas gramaticais, mas também na exposição do pano de fundo sociocultural que fundamenta o uso do coreano em contextos reais. Assim, infere-se que o pensamento linguístico que fundamentou a produção de tal material busca se afastar de abordagens descontextualizadas no ensino da língua.

Entende-se, assim, que esse pensamento reconhece a língua como uma prática social marcada por uma história e uma cultura de um povo e, embora os autores do material não o associem a uma corrente teórica específica, é possível depreender seu viés pragmático ao priorizar contextos de uso real e situações do cotidiano. Tal posicionamento representa um distanciamento de modelos gramaticais abstratos e uma aproximação com o ensino orientado para a prática.

6. Considerações finais

A trajetória da língua coreana está profundamente entrelaçada com os eventos históricos e as dinâmicas de poder que moldaram a península. A forte influência da China, visível especialmente no uso prolongado do *한자* (*hanja*), deixou marcas duradouras no vocabulário e no pensamento linguístico coreano. A criação do *훈민정음* (*Hunminjeongeum*) no século XV, que depois passou a ser chamado de *한글* (*Hangeul*), representou um marco de independência cultural e linguística, ao oferecer à população um sistema de

escrita acessível e fonologicamente adequado à língua coreana. Esse movimento não apenas simbolizou a autonomia intelectual da dinastia Joseon, mas também abriu caminho para a gramatização da língua coreana e o início de uma tradição linguística própria, em contraste com a dependência da escrita chinesa.

Durante o período de ocupação japonesa da Coreia (1910–1945), a língua foi duramente reprimida, sofrendo imposições que buscavam apagá-la do espaço público e educacional. Após a libertação, a Coreia do Sul passou a investir ativamente na reconstrução e valorização de sua língua, processo que se intensificou com as políticas de desterritorialização. Tais políticas têm promovido o ensino do coreano como língua estrangeira, bem como a difusão cultural por meio da *한류* (*Hallyu* - onda coreana), reposicionando o idioma como um símbolo de identidade nacional no cenário global.

É possível destacar que a utilização do livro didático *Língua Coreana para Brasileiros* pelo CECSP representa um avanço significativo na desterritorialização da língua coreana no Brasil. Assim, a análise da historiografia linguística da língua coreana reflete não apenas transformações linguísticas internas, mas também questões sociopolíticas e culturais que continuam a moldar seu processo de desterritorialização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITES, Alessandra Scangarelli. Imperialismo e Colonização: A representação das relações intrínsecas e dúbias entre as elites japonesa e coreana através do cinema. In: BUENO, A.; PARNOV, E.C.; NASCIMENTO, M.M. do; FERREIRA, V.C. (Orgs). *Faces da Ásia*. 1. ed. p. 13-23. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/CEA-UFF, 2020. Disponível em: <https://revistasobreontens.blogspot.com/p/livros.html> Acesso em: 20 jan 2025.

JUNG, Heewon. Korea's linguistic policies: Status and challenges. In: National language institutions and national languages: contributions to the EF-NIL conference 2017 in Mannheim, organizado por Gerhard STICKEL. p. 127-43. Budapest: Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences, 2018.

LEE, Iksop; RAMSEY, S. Robert. *The Korean Language*. Albany: Suny Press, 2000.

MESQUITA, Fábio; VIEIRA, Francisco. Diretrizes teórico-metodológicas para a realização de pesquisas em historiografia da gramaticografia. *Confluência*, n. 68, p. 37-80. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, 2025.

Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/1422>. Acesso em: 18 fev 2025.

MYERS, Ramon H; PEATTIE, Mark R. *The Japanese Colonial Empire, 1895–1945*. Princeton: Princeton University Press, 1987.

RYOO, Woongjae; JIN, Dal Yong. Cultural politics in the South Korean cultural industries: confrontations between state-develop mentalism and neoliberalism. *International Journal of Cultural Policy*, Taylor & Francis Group. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10286632.2018.1429422>. Acesso em: 22 fev 2025.

Outra(s) fonte(s):

Centro de Educação Coreana em São Paulo. Disponível em: https://ceesp.com.br/kr/?page_id=1377&lang=pt Acesso em: 21 jan. 2025.

MINISTRY OF CULTURE, SPORTS AND TOURISM. *Guide to Korean Culture*, 2008. p. 37.

**“A OBSOLESCÊNCIA PROGRAMADA
DE NOSSOS SENTIMENTOS”, DE ZIDROU**

Marilda Covre Lino Simão Martim (UEMS)

marildamartim@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS, UFMS e ABRAFIL)

nataniel@uems.br

RESUMO

A vida social é regida por um saber emocional. Ao utilizarmos a linguagem (corporal, oral e escrita) para nos comunicarmos e nos expressarmos no mundo, e do mesmo modo, lermos, sentirmos, enxergarmos e percebemos o mundo por meio da linguagem, esse processo consciente está impregnado de emoção, sendo esta emoção, em diversas circunstâncias, a indutora de ações e reações expressas pela linguagem. A *graphic novel* “Obsolescência” utiliza um repertório variado de recursos semióticos (escritos, visuais, gestuais, etc.), o que permite a sua análise através diversas abordagens, como a Teoria da Comunicação Emocional de Eikman (2011) e Plutchik (2003). Os protagonistas da história não se comunicam apenas com suas palavras: o tom de voz, seus olhares, suas expressões e até mesmo seu silêncio ressoam profundamente. No estudo dos quadrinhos, a análise das emoções e de como se manifestam é essencial para a compreensão da personagem, cena ou história. Assim, o trabalho visa analisar a emoção que se manifesta na linguagem comunicada pelas personagens principais de “Obsolescência” baseando-se na Teoria dos Quadrinhos, e autores como Cagnin (1975) e Vergueiro (2006).

Palavras-chave:

Idosos. História em quadrinhos. Linguagem emocional.

ABSTRACT

Social life is governed by emotional knowledge. When we use language (bodily, orally, and in writing) to communicate and express ourselves in the world, and likewise, when we read, feel, see, and perceive the world through language, this conscious process is imbued with emotion, and in many situations, this emotion is the driver of actions and reactions expressed through language. The graphic novel “Obsolescence” uses a varied repertoire of semiotic resources (written, visual, gestural, etc.), which allows its analysis through different approaches, such as Eikman’s Theory of Emotional Communication (2011) and Plutchik’s (2003) Theory of Emotional Communication. The protagonists of the story do not communicate only with their words: their tone of voice, their looks, their expressions, and even their silence resonate deeply. In the study of comics, the analysis of emotions and how they manifest themselves is essential to understanding the character, scene, or story. Thus, the work aims to analyze the emotion that manifests itself in the language communicated by the main characters of “Obsolescence” based on Comics Theory, and authors such as Cagnin (1975) and Vergueiro (2006).

Keywords:

Elders. Comic books. Emotional language.

1. Introdução

A comunicação humana é mediada não apenas por palavras, mas por um conjunto complexo de elementos verbais e não verbais que articulam emoções, intenções e significados. Desde os primeiros anos de vida, os seres humanos recorrem à linguagem corporal, expressões faciais, gestos e sons para se comunicar e interagir socialmente, revelando que a emoção é um componente essencial e estruturante da linguagem. Nesse sentido, a linguagem chancela não apenas a racionalidade, mas também a afetividade da experiência humana.

Partindo dessa premissa, o presente artigo propõe uma análise dos recursos de comunicação emocional presentes na história em quadrinhos “A obsolescência programada dos nossos sentimentos”, de Zidrou e Aimée de Jongh. A HQ, ao abordar temas como envelhecimento, solidão, amor, morte e transformação pessoal, revela uma potente articulação entre texto e imagem, tornando-se um objeto privilegiado para investigar como as emoções são expressas visual e linguisticamente em narrativas gráficas.

A pesquisa possui caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, de cunho descritivo e analítico. Como referencial teórico principal, utiliza-se a Teoria da Comunicação Emocional, a partir dos estudos de Paul Ekman (2011) e Robert Plutchik (2003), que defendem a existência de emoções básicas, biologicamente determinadas e universalmente reconhecíveis por meio das expressões faciais. Para compreender a relação entre cognição, emoção e linguagem, recorre-se também a autores como Hannah Arendt (2007), Gusdorf (1970), Aragão (2011) e Fischer e Zwaan (2008). No campo específico dos quadrinhos, fundamentam-se as análises nas obras de Eisner (1989), Cagnin (1975), Vergueiro (2006) e Neves (2021), que discutem a multimodalidade e os aspectos expressivos da linguagem sequencial.

O foco da análise recai sobre o percurso emocional do protagonista Ulisses, especialmente no período entre sua aposentadoria compulsória e o início de sua relação com Mediterrânea. Observa-se como o enredo mobiliza expressões faciais, posturas corporais, silêncio, cores e recursos pictóricos para comunicar estados afetivos de forma sutil e eficaz. Ao investigar essas representações, busca-se evidenciar o papel das HQs como veículos legítimos de comunicação emocional e refletir sobre como elas podem ampliar nossa compreensão da linguagem como experiência sensível, social e estética.

2. *A Teoria da Comunicação Emocional e a Linguagem Emocional*

O recém-nascido humano, ao contrário de outros animais, necessita de cuidados constantes para manter-se vivo, razão pela qual nossas leis preveem para os pais o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores. Mas nem só de pão vive uma criança, para que tenha um desenvolvimento saudável ela precisa de companhia e interação, deixando clara a imprescindibilidade do ser humano estar em sociedade para viver plenamente, como ensina Hannah Arendt (2007), ao elencar a condição humana da ação como sendo a necessidade do homem em viver entre seus semelhantes:

Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos; mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens. (...) Só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros. (Arendt, 2007 p. 31)

De acordo com Bruno (2002) a falta de interação e estímulo pode levar a problemas de desenvolvimento, razão pela qual pais, cuidadores e responsáveis devem atentar para os aspectos físico, mental e social das crianças, que desde tenra idade comunicam-se de várias formas para expressar as suas necessidades e emoções. Por meio da linguagem nos comunicamos e nos expressamos no mundo, e do mesmo modo, aprendemos a ler, sentir, enxergar e perceber o mundo por meio da linguagem, sendo que esse processo consciente está impregnado de emoção. Emoção esta que, em diversas circunstâncias é a indutora de ações e reações expressas pela linguagem.

A linguagem chancela a comunicação humana, sinalizando a relação entre expressão e comunicação, onde, segundo Gusdorf (1970) “a expressão manifesta o eu, a comunicação é procura do tu, tendendo o eu e o tu a unir-se na unidade do nós” (p. 53). Para que ocorra a comunicação, utiliza tanto o signo linguístico quanto o não linguístico para transmitir uma mensagem.

As HQs, por sua vez, replicam em suas páginas dinâmicas comunicativas reais, através de dois códigos que, nas palavras de Vergueiro (2006), “atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude” (p. 31).

Similarmente, Cagnin (1975) diz que “A história-em-quadrinhos é um sistema narrativo formado de dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelo desenho; a linguagem escrita” (p. 26), e o sentido da obra se encontra na interação das duas, e não de sua interpretação isolada. Entre os elementos verbais/linguísticos destacamos a palavras, e entre os não verbais/não linguísticos, elementos como gestos, expressões faciais e movimentos corporais, que, nas HQs são representados através da arte pictórica.

Pode-se dizer, no caso das HQs, a arte imita a vida, tomando por base a Teoria da Comunicação Emocional como abordada por Ekman (2011), que defende que certas emoções são básicas e universalmente reconhecíveis através de expressões faciais, independentemente da cultura, sendo elas felicidade, tristeza, raiva, medo, surpresa, e nojo. Ela expressa o papel desempenhado pelas expressões faciais na comunicação emocional, com ênfase na análise de expressões faciais para compreender as emoções alheias, e esse tipo de comunicação não verbal é essencial para a empatia e a interação social.

Já Plutchik (2003) acreditava que as emoções têm uma função adaptativa importante, ajudando os seres humanos a responderem às ameaças e oportunidades no ambiente. Ele propôs que as emoções básicas são respostas evolutivas que ajudaram os seres humanos a sobreviver e prosperar. Por exemplo, o medo prepara o corpo para fuga ou luta, e a raiva pode ser uma resposta que energiza o indivíduo para agir contra uma ameaça.

Como ilustração, podemos tomar o processo de aprendizado e socialização dos bebês, que mesmo antes de começarem a falar utilizam o choro, expressões faciais, olhares, gestos, balbucios e sons para conseguir o que desejam ou comunicar como se sentem. Elas aprendem a comunicar suas necessidades para sobreviver. E geralmente este aprendizado se inicia pela imitação, de forma que é possível sustentar a ideia de que a vida social do ser humano também é regida por um saber emocional. Por esta razão não podemos olvidar das necessidades afetivas e de sua relevância em nossas vidas.

Na área linguística, observa-se que as formas expressivas da linguagem têm recebido menos atenção em comparação ao vocabulário descritivo-conceitual relacionado às emoções. Essa disparidade pode estar relacionada à tradição racionalista da linguística, conforme formulado por Sapir (1921), que sustentava a primazia do pensamento na linguagem, considerando a vontade e a emoção como elementos secundários, afirmando que os aspectos emocionais da experiência humana são pouco refletidos na estrutura da linguagem.

A primazia tradicionalmente atribuída à palavra em detrimento da imagem não se sustenta no contexto das histórias em quadrinhos, em que texto e imagem constituem uma unidade indissociável de significação. Nessa linguagem híbrida, a interpretação plena da narrativa exige a leitura integrada dos elementos verbais e visuais, os quais se complementam e se reforçam mutuamente. Tal dinâmica demanda do leitor não apenas competência linguística, mas também uma sensibilidade estética apurada, capaz de captar

nuances simbólicas, afetivas e expressivas que emergem dessa articulação multimodal.

É possível aplicar conhecimentos derivados da Teoria da Comunicação Emocional às HQs à medida que as emoções são comunicadas visual e verbalmente, utilizando as duas dimensões de linguagem (não verbal e verbal) para expressar e compreender sentimentos dentro de uma narrativa, exercitando a análise de expressões nos quadrinhos, tomando por objeto as expressões faciais e a linguagem corporal: Nos quadrinhos, as expressões faciais como um rosto enrugado de raiva, olhos arregalados de medo, ou um sorriso largamente aberto de felicidade seguem padrões que são reconhecidos universalmente, conforme a teoria de Ekman sobre as expressões faciais, assim como ocorre com os gestos e trejeitos.

As emoções podem ser comunicadas rapidamente, mesmo sem o uso de palavras. Outro recurso presente no gênero são as metáforas visuais, definidas por Santos (2018) como uma estratégia cognitiva e semiótica que permite expressar ideias abstratas por meio da interação entre elementos visuais e conceitos, sendo articulada a partir da associação entre imagens e sentidos culturais previamente conhecidos, podendo ocorrer tanto de forma convencional, retratando elementos que já povoam o imaginário popular, quanto inventiva, exigindo do leitor uma interpretação multimodal.

As HQs frequentemente utilizam símbolos visuais e metáforas gráficas para comunicar emoções, como por exemplo, de forma convencional, a retratação de olhos flamejantes, veias saltadas, fumaça saindo das orelhas para representar raiva, ou ondas de choque ao redor da cabeça para indicar confusão ou surpresa.

A direção das linhas e o uso do contraste no desenho são outros recursos que podem indicar a intensidade emocional de uma cena. Linhas angulares e frenéticas podem ser associadas a sentimentos de agitação ou raiva, enquanto linhas suaves e curvas podem transmitir sentimentos de calma ou felicidade.

A escolha das cores, como o uso de vermelho para raiva ou azul para tristeza, também faz parte dessa comunicação emocional. Ou, ainda, podemos encontrar ancoragem no letreiramento de HQs aplicado ao processo de leitura multimodal para criar uma experiência emocional para o leitor. O texto nos balões de fala ou pensamento dos personagens, assim como os recordatórios, pode comunicar diretamente suas emoções, e, através da escolha de diferentes tipos de fontes, sejam elas digitais ou desenhadas, e pontuação (como interjeições ou reticências).

Essas escolhas tipográficas ajudam a expressar intensidade emocional, como o grito em maiúsculas ou o sussurro em letras pequenas, uma fonte tremida para representar a voz embargada pelo choro, ou rebuscada para representar um discurso apaixonado. Podemos ainda acrescentar as onomatopeias à lista, enriquecendo o processo interpretativo.

3. *Considerações sobre a HQ “A obsolescência programada dos nossos sentimentos”*

Na HQ “A obsolescência programada dos nossos sentimentos”, a linguagem multimodal utiliza um repertório variado de recursos semióticos (escritos, visuais, gestuais, entre outros), o que permite a sua análise através diversas abordagens, como a Teoria da Comunicação Emocional de Eikman (2011) e Plutchik (2003).

Os protagonistas da história não se comunicam apenas com suas palavras: o tom de voz, seus olhares, suas expressões e até mesmo seu silêncio ressoam profundamente, nos oferecendo um leque de opções para análise. Por necessidade acadêmica, o recorte feito limitou-se aos momentos que Ulisses viveu após a aposentadoria forçada até seu primeiro encontro com Mediterrânea.

A novela gráfica do belga Zidrou ilustrada pela holandesa Aimée de Jongh é rica em questionamentos: o que fazer com o tempo advindo da aposentadoria, amor, sexo, amizade, a relação com o corpo, solidão, relacionamento familiar, preconceito, sonhos, autoestima, a possibilidade da morte.

Ulysses, um homem de 59 anos, encontra-se em um momento de ruptura existencial após ser compulsoriamente aposentado da empresa de mudanças na qual construiu toda a sua trajetória profissional. Viúvo e mergulhado em uma profunda solidão, ele passa a buscar formas sutis de interação social como maneira de atenuar seu isolamento.

Frequentemente, circula pelos corredores do supermercado com a expectativa de encontrar rostos conhecidos e, nas filas do caixa, empenha-se em iniciar breves diálogos com os atendentes. Mesmo as rotinas que antes lhe traziam prazer, como suas saídas periódicas para acompanhar os jogos do RC Lens, passaram a ter um efeito melancólico, contribuindo para um sentimento crescente de vazio e desalento.

Ao discorrer sobre sua rotina após a aposentadoria é possível perceber como Ulisses ficou abatido ao analisar sua linguagem corporal e ex-

pressões faciais. Tal abatimento aparenta ser motivado por seu círculo social restrito, justamente por ter apenas vínculos com colegas de trabalho.

Sua vida social limitada foi abalada com a interrupção abrupta de sua rotina e sua linguagem corporal e emocional mudaram, sua primeira mudança de paradigma. A segunda mudança de paradigma ocorre após seu encontro com Mediterrânea, demonstrando assim como suas emoções suscitaram ações e reações.

Quando uma imagem é representada com competência estética e comunicativa, sua exposição tem o potencial de ativar lembranças partilhadas, desencadeando processos de reconhecimento que afetam diretamente o campo emocional do observador, instaurando, assim, uma memória coletiva da experiência vivida, “é precisamente por isso que a forma humana e a linguagem dos seus movimentos corporais tornam-se os ingredientes essenciais dos quadrinhos” (Eisner, 1989, p. 10).

Figura 1: “A obsolescência programada dos nossos sentimentos”, p. 15.



Fonte: Zidrou, 2022.

A página acima é a primeira em que Ulisses aparece. Nos primeiros quatro quadros, vemos apenas suas mãos, dobrando lenta e cuidadosamente um tecido, como que protelando o fim da atividade. Em silêncio, denotado pela ausência de texto escrito. A expressão de seu rosto, bravo, carrancudo. “Então isso é a aposentadoria?”, questiona ele. E sua postura em pé, dentro do caminhão, com os ombros curvados olhando para as lonas dobradas, revelam sua tristeza e solidão.

Figura 1: “A Obsolescência programada dos nossos sentimentos”, p. 100.



Fonte: Zidrou, 2022.

Em oposição à representação anterior, com suavidade, em tons de sépia, Aimée de Jungh retrata um contexto emocional completamente diverso, o momento de intimidade sexual das personagens, numa simultaneidade de atos onde os corpos e movimentos se fundem em uma sequência delicada, como um mosaico dinâmico, romântico e belo.

Ainda sobre a relação das experiências humanas utilizadas para a interpretação dos quadrinhos, a comunicação depende da relação entre a experiência do leitor e as imagens evocadas pelo artista. O sucesso dessa troca está na clareza e universalidade da representação, enquanto estilo e técnica são elementos secundários. Nas palavras de Neves (2021):

Para que uma mensagem seja compreendida, o artista sequencial deverá compreender, também, a experiência de vida do leitor, havendo uma interação, uma vez que o artista está evocando imagens presentes tanto em sua própria mente quanto na mente do possível leitor. Sendo assim, o êxito ou fracasso desse método de comunicação depende da facilidade com que o leitor reconhece o significado e o impacto emocional da imagem. A competência da representação, por sua vez, e a universalidade da forma escolhida são cruciais, uma vez que o estilo e a adequação da técnica são acessórios da imagem e do que ela está tentando dizer. (Neves, 2021, p. 51)

Emotionem é um derivado tardio de uma forma composta por duas palavras latinas: ex, “fora, para fora”, e *motio*, “movimento, ação”, “comoção” e “gesto”. Como são fenômenos biológicos, as emoções estão relacionadas aos movimentos, o que é interessante, já que a palavra “emoção” vem do latim *emotionem*, que deriva de *emovere*, significando “movimentar”, “deslocar”, “sacudir” ou “agitar”.

Interessante que em Linguística Cognitiva, tem-se argumentado que a linguagem (estruturas e significados) deve ser baseada na cognição, que por sua vez, tem sido cada vez mais considerada como algo baseado em movimento e ação, conforme Fischer e Zwaan (2008). No entanto, além de movimento, um segundo pilar fundamental, a emoção, precisa ser acrescentado a fim de se obter uma base equilibrada, sólida, das funções superiores da cognição e da linguagem (Aragão, 2011).

Compreender essa linguagem é fundamental para uma interação eficaz e empática em diversos contextos, desde relacionamentos pessoais, ambientes profissionais e leitura de quadrinhos.

Há casos em que as posturas corporais extrapolam a função de representar emoções de forma convencional, tornando-se veículos complexos de subjetividade. Expressar fisicamente sentimentos como dúvida, sofrimento, amor, ódio, tédio ou irritação interior configura um desafio expressivo significativo para o artista, sobretudo nas narrativas gráficas.

O rosto, por sua vez, desempenha um papel crucial na articulação do sentido da palavra escrita, funcionando como um mediador visual entre emoção e linguagem. Seus gestos, embora mais sutis do que os do corpo, são mais imediatamente reconhecíveis pelo leitor, contribuindo para uma leitura emocional eficaz e direta. Essa combinação entre expressividade facial e corporal demonstra como a comunicação emocional nas histórias em quadrinhos exige uma articulação refinada entre códigos visuais e afetivos, ampliando a potência narrativa da imagem.

Recentemente, tem-se observado um movimento editorial no Brasil voltado à publicação de quadrinhos com maior diversidade temática, permitindo o acesso a histórias que exploram questões como a velhice e a finitude da vida de forma mais crítica e menos romantizada, sem, entretanto, perder a sensibilidade e a ternura, especialmente no que se refere às transformações do corpo ao longo do tempo. É possível aprender muito com um texto emotivo e equilibrado como “A obsolescência programada dos nossos sentimentos”, especialmente que nossas emoções jamais ficam obsoletas.

4. *Considerações sobre a HQ “A obsolescência programada dos nossos sentimentos”*

A linguagem, que é simultaneamente meio de expressão e de comunicação, articulando o eu e o outro, não se limita aos signos verbais nem aos não verbais. O processo de comunicação pode ocorrer por meio de signos linguísticos (palavras) e não linguísticos (gestos, imagens, sons). As histórias em quadrinhos (HQs), enquanto forma de arte sequencial, reproduzem essas

dinâmicas comunicativas da vida cotidiana por meio de uma linguagem híbrida que mescla texto e imagem, conforme teóricos como Vergueiro (2006) e Cagnin (1975). O sentido da obra emerge da relação entre essas duas dimensões, não de sua análise isolada.

Entre os signos não verbais/não linguísticos, os gestos, expressões faciais, posturas corporais e recursos pictóricos, traduzem emoções e intenções das personagens. Essa característica aproxima as HQs da vida real, permitindo, inclusive, a aplicação da Teoria da Comunicação Emocional, como elaborada por Ekman (2011), que defende que determinadas emoções básicas são universalmente reconhecíveis por meio das expressões faciais, sendo estas formas de comunicação não verbal fundamentais para a empatia e a interação humana, e Plutchik (2003), que, por sua vez, argumenta que as emoções possuem uma função adaptativa, ao preparar o indivíduo para reagir diante de ameaças ou oportunidades do ambiente.

Essa relação entre emoção e linguagem visual nos permite analisar a HQ “A obsolescência programada dos nossos sentimentos”, dentro do referencial teórico mencionado. A obra faz uso expressivo da linguagem multimodal, articulando palavras, imagens, gestos, olhares, silêncios e expressões faciais como parte de um rico repertório semiótico.

O êxito da comunicação emocional nas HQs, como lembra Neves (2021), depende não apenas da competência estética da imagem, mas da capacidade do artista de evocar experiências compartilhadas com o leitor, permitindo o reconhecimento simbólico e emocional das situações representadas. Ressaltamos ainda a crescente tendência mercadológica de expandir o leque temático dos quadrinhos, o que garante ao público a oportunidade de expandir seus horizontes e lidar com o protagonismo de arquétipos anteriormente marginalizados, como é o caso da pessoa idosa. “A obsolescência programada dos nossos sentimentos” é um exemplo paradigmático desse movimento, ao efetivamente combater noções preconceituosas e ageistas, e oferecer um relato comovente sobre a persistência das emoções humanas mesmo diante da passagem do tempo.

Por meio de uma linguagem visual precisa e emocionalmente engajada, a obra demonstra que, mesmo em uma sociedade que frequentemente marginaliza os afetos ligados ao envelhecimento, as emoções continuam a ser motores fundamentais da experiência humana, jamais obsoletas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Rodrigo. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 52, p. 113-38, Campinas, jan./jun. 2011.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BRUNO, Adriana Rocha. A linguagem emocional: tecendo a razão e a emoção nos cursos de formação em ambientes telemáticos. *GT 16 – Educação e Comunicação*. Disponível em: http://www.creche.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2002/a_linguagem_emocional.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2025.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Os Quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EKMAN, Paul. *A Linguagem das Emoções*. São Paulo: Leya, 2011.

FISCHER, Martin H.; ZWAAN, Rolf A. Embodied language: a review of the role of the motor system in language comprehension. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, v. 61, n. 6, p. 825-50, London, 2008.

GUSDORF, Georges. *As ciências humanas e o pensamento ocidental*. São Paulo: Vozes, 1970.

NEVES, Jéssica Thaiany Silva. *Anne of Green Gables*: análise imagético-textual entre livro e novela gráfica pela tradução intersemiótica. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, 2021. 168f.

PLUTCHIK, Robert. *Emotions and life*: perspectives from psychology, biology, and evolution. Washington, D.C.: American Psychological Association, 2003.

SANTOS, Francisco Ednardo Pinho dos. *Metáfora Visual nos Quadrinhos*. 2028. Disponível em: https://www.academia.edu/35451833/MET%C3%81FORA_VISUAL_NOS_QUADRINHOS_VISUAL_METAPHOR_IN_COMICS. Acesso em: 01 maio 2025

SAPIR, Edward. *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1921.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In: ____ (Org.) *Como usar as Histórias em Quadrinho na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

ZIDROU. *A obsolescência programada dos nossos sentimentos*. São Paulo: Pipoca & Nanquim, 2022. 148 p.

**A NATUREZA E CRÍTICA NA POESIA DE SOPHIA
DE MELLO BREYNER ANDRESEN**

Daniel de Assis Soares (UERJ)
das.brasil2024@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata do seguinte tema: A natureza e crítica na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen. Tal abordagem é dividida em dois grandes temas, a saber: *in primo loco*, a poesia e natureza, que parte da contemplação da própria autora, que é a sua principal característica. Através disso, a poetisa alude e evoca elementos da natureza, principalmente o mar, na construção de suas imagens por meio da linguagem; em seguida, a poesia e crítica, que versa sobre o momento histórico vivido no século XX pelo povo português, que estava imerso em um ambiente de repressão, violência e ausência de liberdade intelectual, em virtude de um regime totalitário, que era objeto de denúncias e críticas na poesia de Sophia.

Palavras-chave:

Literatura Portuguesa. Sophia Andresen. Teoria da Literatura.

ABSTRACT

This paper addresses the following topic: Nature and Criticism in the Poetry of Sophia de Mello Breyner Andresen. This approach is divided into two main themes, namely: *in primo loco*, poetry and nature, which stems from the author's contemplation, her main characteristic. Through this, the poetess alludes to and evokes elements of nature, especially the sea, in the construction of her images through language. Next, there is poetry and criticism, which discusses the historical moment experienced in the 20th-century by the Portuguese people, immersed in an environment of repression, violence, and lack of intellectual freedom, due to a totalitarian regime, which was the subject of denunciations and criticism in Sophia's poetry.

Keywords:

Literary Theory. Portuguese Literature. Sophia Andresen

1. Introdução

Sophia de Mello Breyner Andresen nasceu no Porto, em Portugal, no ano de 1919, sendo uma das mais primordiais vozes poéticas da segunda metade do século XX no seu país, seu primeiro livro, "Poesia", foi publicado em 1944, quando estava com 25 anos. Depois deste, foram publicados mais 14 títulos de poesia, sem contar as antologias, os ensaios, os contos infantis e as traduções.

Sophia Andresen é considerada uma das vozes mais expressivas da poesia portuguesa contemporânea, o que lhe rendeu diversas premiações,

entre as quais se destaca o prêmio Camões, recebido em 1999. Em 1938, ela deu início ao curso de Filologia Clássica pela Universidade de Lisboa, todavia, não concluiu o curso. Mais tarde, casou-se com o político e jornalista Francisco Souza Tavares, com quem teve cinco filhos. A autora morreu em Lisboa em 2004.

A escritora é uma poetisa cuja abordagem estética das imagens funde o tempo e o espaço criando um “nada” que é “tudo”, um tipo de “vácuo significativo”, um lugar onde ocorre a junção de sua alma ao mundo, ou seja, aqui ela trata o dilema existencial do ser humano, pondo-se entre eternidade do universo e a sua própria limitação da vida terrena.

Tal talento de Andresen é revelado através do olhar que dirige ao mesmo tempo à paisagem como um todo e aos pormenores que a compõem, registrando assim o fulgor dos momentos. A conexão que o eu-lírico fixa com certos espaços é essencial para que haja o entendimento da mensagem de seus poemas.

Os autores Lima e Feitosa (2010) acreditam não ser uma questão meramente de estilo a insistência de Andresen pelo uso de termos como “silêncio”, “solidão”, “instante” e “memória, mas sim à expressão de uma profunda dimensão de intimidade. Após vermos essa relação da poesia de Sophia com a natureza, seguiremos para poesia crítica, onde a escritora faz importantes denúncias sobre o regime salazarista e tece críticas sobre o governo.

2. *Poesia e natureza*

A contemplação é uma característica crucial da poética de Sophia de Mello Breyner Andresen. A escritora faz menções constantes de elementos que integram a natureza através da evocação de representações da flora e da fauna. Nesta conjectura, o olhar se volta para formas da natureza que se destacam nos versos da poetisa, principalmente, as imagens marítimas e o próprio mar, os quais percorrem seus versos de modo rotineiro, e, em sua plenitude simbólica, representam “não só o percurso da vida, mas também o seu ressurgimento para além das fronteiras do tempo” (Malheiro, 2008, p. 190).

Dessa maneira, ao voltar-se para a natureza, em um estado de contemplação, Sophia revela uma procura não de imitação do real, todavia, de uma outra realidade encontrada na linguagem. Tal busca pode ser observada no poema “Mar”, no qual o elemento natural ultrapassa o mero cenário para tornar-se símbolo essencial da existência e da identidade poética. O mar, elemento frequente em sua obra, é apresentado não apenas como paisagem, mas como uma entidade viva, um espaço onde o sagrado, o eterno e o absoluto se manifestam.

No poema, a linguagem se torna veículo de revelação, e não de descrição. Através de imagens intensas e sonoras, a poeta constrói uma experiência estética que nos aproxima de uma essência que está além do visível. O mar é liberdade, é origem, é destino. É nesse movimento de nomear e reinventar o mundo por meio da palavra que Sophia encontra sua “outra realidade”, aquela que nasce da fusão entre natureza e linguagem, entre percepção e criação.

*De todos os cantos do Mundo
Amo com um amor mais forte e mais profundo
Aquele praia extasiada e nua
Onde me uni ao mar, ao vento e à lua.*

*Cheiro a terra as árvores e o vento
Que a Primavera enche de perfumes
Mas neles só quero e só procuro
A selvagem exaltação das ondas
Subindo para os astros como um grito puro
(Andresen, 2018, p. 46)*

O poema começa com uma descrição do eu lírico de “uma praia extasiada e nua” como o lugar que ele mais ama no mundo. Dessa forma, podemos notar a apresentação de uma paisagem de acordo com uma perspectiva idílica, que age também como uma recriação da realidade. Tal realidade está fundamentada em um registro de memória apropriada como componente estruturante do sujeito, transformando-se no ponto de encontro de todos os tempos e do próprio trânsito da existência. Isso porque o eu lírico está situado em um lugar de “reencontro com a origem, da consolidação da memória primordial” (Morna, 2013, p. 156).

Essa característica é realçada pelo uso do verbo “uni”, conjugado no pretérito perfeito do indicativo, que, na circunstância do poema, salienta o sentido de uma união definitiva. Tal união impede que a natureza permaneça restrita ao plano físico e, simultaneamente, “[...] encaminha a arte e a poesia, não para o desvelamento do oculto, mas para a captação e reverberação do evidente” (Rubim, 2013, p. 237). Nos versos posteriores, o eu lírico retrata sensações experimentadas em um lugar bucólico, como cheiro do vento, das árvores e do vento – cenário semelhante ao descrito por Virgílio, poeta latino, na terceira bucólica:

*Et nunc omnis ager, nunc omnis parturit arbor,
nunc frondent silvae, nunc formosissimus annus.
(Virgílio apud Ribeiro, 2006, p.89)*

“E agora todo campo, agora toda árvore dá à luz
agora os bosques são frondosos, agora o ano está belíssimo.
(Tradução nossa)

Ainda no poema “Mar”, o eu lírico busca apenas “a selvagem exaltação das ondas / subindo para os astros como um grito puro”. Sob uma perspectiva simbólica, é possível depreender que as ondas representam a passividade de quem se deixa conduzir por elas, ou seja, simbolizam força intensa da inércia, conforme declaram os autores Chevalier e Gheerbrant:

As ondas simbolizam o princípio passivo, a atitude daquele que se deixa levar, que vai ao sabor das ondas. Mas as ondas podem ser erguidas com violência por uma outra força. A sua passividade é tão perigosa quanto à ação descontrolada. Representam toda a força da profunda inércia. (Chevalier, Gheerbrant, 2017, p. 401)

Nesta conjuntura, em que as ondas são comparadas ao “grito puro”, o eu lírico aplica a linguagem com a finalidade de buscar uma forma de rompimento, que também incide sobre a experiência de seu contexto histórico – a modernidade –, marcada pelo distanciamento do pacto feito “ao mar, ao vento e à lua”, solenizado no poema. Por meio da utilização de recursos metafóricos – substância essencial da imagem literária em sua harmonização metamorfoseante –, o eu lírico declara ter-se unido “ao mar, ao vento e à lua”. Essa união, realizada na praia, mostra a radicalidade de um ato contemplativo, o último termo de um “desejo de unidade com a natureza”. (Ceia, 2003, p. 36).

Este desejo de união com a natureza, expresso pelo autor Ceia, pode ser visto também no poema “Mar sonoro”, nele o eu lírico revela uma relação quase mística e íntima com o mar, que é retratado como insondável e infinito, cuja beleza é atenuada na solidão. A voz do mar segue os sonhos mais ocultos do sujeito poético, indiciando uma conexão profunda entre natureza e subjetividade.

*Mar sonoro, mar sem fundo, mar sem fim,
A tua beleza aumenta quando estamos sós
E tão fundo intimamente a tua voz
Segue o mais secreto bailar do meu sonho,
Que momentos há em que eu suponho
Seres um milagre criado só para mim.*
(Andresen, 2018, p. 62)

Por fim, ainda cabe salientar que, além de privilegiar cenários naturais como o mar, Sophia também incorpora todos os elementos a ele relacionados, como a praia, a areia, as ilhas e as ondas. Da mesma forma, inclui o jardim e seus componentes – plantas (por vezes individualizadas), tanques e fontes –, bem como elementos celestes, como o sol, a lua e as estrelas, além do vento e das nuvens.

3. *A poesia crítica*

No século XX, vários países foram governados por regimes totalitários, que utilizavam a violência, censura e repressão como instrumentos de poder e persuasão. No ano de 1926, em Portugal, ocorre o fim da Primeira República e o início de um regime autoritário, no mesmo ano, António de Oliveria Salazar é nomeado Ministro das Finanças. Posteriormente, em 1932, Salazar assume o cargo de Presidente do Conselho de Ministros, marcando o início do regime conhecido como Salazarismo.

O regime Salazarista teve sua duração até 1974 e, por todo esse tempo, as artes estiveram entre os setores mais afetados pela censura. Segundo Barbra Valculóva, em seu artigo “Estado Novo e Cultura”, o governo salazarista censurou todos os tipos de manifestação artística, limitando, assim, a expressão de livre-pensamento.

Do mesmo modo sofreu a literatura portuguesa. Durante o Estado Novo foram confiscadas centenas dos livros. Alguns escritores foram submetidos a um julgamento pela sua actividade literária. A título do exemplo da censura em Portugal pode servir o caso da proibição do romance “Quando os lobos uivam” de Aquilino Ribeiro – um grande romancista português, fundador e presidente da Sociedade Portuguesa de Escritores. O símbolo do arbítrio do Estado será o assalto policial e encerramento da Sociedade Portuguesa de Escritores, em 1965, após a S.P.E. ter concedido o prémio de literatura a Luandino Vieira, escritor e patriota angolano então preso no Tarrafal. (Valculová, [s.d.], p. 8)

Segundo Nahas (2015), o regime salazarista limitou a expressão dos intelectuais, fazendo com que toda e qualquer publicação fosse averiguada pelo controle de imprensa e publicações literárias da PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado).

É de conhecimento amplo que, nos regimes autoritários, tanto a repressão quanto a censura são aspectos fortes e comuns. Nesse contexto, Sophia procurava refletir, em sua poesia, acerca de tais características, adotando-as como temas centrais de seus poemas. Esse posicionamento de denúncia pode ser observado, respectivamente, nos poemas “Cidade” e “Data”:

*As ameaças quase visíveis surgem
Nascem
Do exausto horizonte mortas luas
E estrangulada sou por grandes polvos
Na tristeza das ruas
(Andresen, 2018, p. 478).*

*Tempo de covardia e tempo de ira
Tempo de mascarada e de mentira
Tempo que mata quem o denuncia
Tempo de escravidão*

*Tempo dos coniventes sem cadastro
Tempo de silêncio e de mordação
Tempo onde o sangue não tem rastro
Tempo de ameaça
(Andresen, 2018, p. 190)*

Nessa época, Portugal detinha uma grande massa de alienados políticos. As escolas ficavam sob vigilância e as cidades sitiadas. A gestão severa e ditatorial dos meios de informação por parte do regime, fez com que um grande número de pessoas desconhecesse princípios de liberdade. Também cabe ressaltar que isso fez com que vários portugueses se mantivessem à margem dos levantes armados, bem como das lutas contra o regime de exceção que ocorriam nas colônias africanas. Em 1940, Sophia publica seu primeiro poema nos Cadernos de Poesia intitulado “Com fúria e raiva”:

*Com fúria e raiva acuso o demagogo
E o seu capitalismo das palavras
[...]
Com fúria e raiva acuso o demagogo
Que se promove à sombra da palavra
E da palavra faz poder e jogo
E transforma as palavras em moeda
Como se faz com o trigo e com a terra
(Andresen, 2018, p. 272).*

Neste poema, é possível notar a postura de oposição da autora. Essa mesma atitude de revolta também se manifesta no poema “O velho abutre”. O termo “abutre” é popularmente utilizado para designar alguém que tenta ludibriar os outros. Nesse contexto, o ato de enganar também pode ser uma forma de repressão, com a finalidade de obter o que se deseja por meio de palavras deturpadas.

*O velho abutre é sábio e alisa suas penas
A podridão lhe agrada e seus discursos
Têm o dom de tornar as almas mais pequenas
(Andresen, 2018, p. 194).*

Relacionando os dois fragmentos dos poemas citados, é possível inferir que, para Sophia, “O velho abutre” – uma metáfora para Salazar – representa um demagogo. Historicamente, na Grécia Antiga, o termo designava o político capaz de encantar as massas por meio de sua eloquência. Atualmente, refere-se àquele que, sob o pretexto de defender os interesses do povo, age movido por ambição e interesses pessoais.⁷

⁷ De acordo com Aristóteles (384–322 a.C.), no livro V da *Política*, o demagogo era um líder popular cujo objetivo era instaurar a tirania, incitando a cólera do povo contra os ricos. Em suma, tanto o conceito apresentado por Aristóteles, na Grécia Antiga, quanto o atual são pejorativos e compartilham uma característica em comum: nenhum desses políticos está verdadeiramente comprometido com os interesses do povo.

De acordo com Aragão (2014), Sophia começa a ficar em evidência quando, acompanhada de amigos católicos, colabora com a campanha de Humberto Delgado⁸ para a presidência da República. Em 25 de Abril de 1974, termina o regime salazarista em Portugal. Para “comemorar” essa data autora escreveu o poema “25 de Abril”:

*Essa é a madrugada que eu esperava
O dia inicial inteiro e limpo
Onde emergimos da noite e do silêncio
E livres habitamos a substância do tempo*
(Andresen, 2018 p. 268).

Ao examinar o poema, percebe-se o alívio do eu lírico ao receber a notícia que o regime ditatorial havia chegado ao fim. Portugal, finalmente, estava livre de toda perversidade e violência que perduraram por quase cinquenta anos, isto é, de 1933 a 1974. Em 1986, durante a entrevista a Eduardo Prado Coelho⁹, Sophia diz:

O 25 de Abril foi dos momentos de máxima alegria da minha vida. Foram dias que vivi em estado de levitação. Isso aliás aconteceu a muita gente. E está dito no poema que escrevi: “Esta é a madrugada que eu esperava/ O dia inicial inteiro e limpo/ Em que emergimos da noite e do silêncio/ E vivos habitamos a substância do tempo”. De facto fiquei em êxtase e foi como eu vivi [...]. Estamos num estado democrático – não há prisões políticas, não temos colônias, não somos um povo colonizador, somos um povo que ajudou a criar liberdades e independências. Apesar de tudo, há um serviço de saúde melhor (Andresen, 1986, p. 15).

Em suma, nessa entrevista, autora mostra, com clareza e emoção, o impacto profundo que o dia 25 de Abril de 1974 teve sobre ela – tanto em sua vida pessoal quanto em sua visão de país e de poesia. Sophia descreve esse momento como “es-

⁸ Humberto Delgado foi um militar e político português que participou do golpe militar de 1926. Destacou-se por sua atuação proativa na política e por sua competência técnica, o que lhe permitiu ascender rapidamente na carreira militar, tornando-se o general mais jovem da Força Aérea. Ocupou cargos de destaque tanto no governo português quanto na Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Durante sua atuação na OTAN, teve contato com democracias ocidentais, o que o levou a questionar a legitimidade do regime autoritário português. Ao retornar a Portugal, aproximou-se da oposição na tentativa de derrubar o governo de Salazar por meio das eleições. Em 1958, candidatou-se à Presidência da República, enfrentando o candidato do regime, Américo Tomás. A eleição foi marcada por fortes indícios de fraude, especialmente porque a oposição foi impedida de fiscalizar as assembleias de voto. Após a derrota, tornou-se alvo de intensa perseguição por parte do regime, enfrentando inclusive a ameaça de prisão iminente. Diante dessa situação, solicitou asilo à embaixada brasileira em 12 de janeiro de 1959, tendo seu pedido prontamente atendido. Mais tarde, retornou à Europa com o apoio da escritora e jornalista portuguesa Maria Pia de Bragança, que o auxiliou financeiramente e lhe cedeu uma de suas residências em Roma. Posteriormente, com a intenção de reunir-se com outros opositores do regime salazarista, dirigiu-se à fronteira espanhola, na localidade de Los Almerines, próxima a Olivença, onde, em 13 de fevereiro de 1965, acabou assassinado por agentes da PIDE, a polícia política do regime.

⁹ Escritor, jornalista, colunista e professor do universitário português que viveu entre 1944 e 2007.

tado de levitação”, uma metáfora poderosa que transmite a intensidade da alegria vivida com a queda da ditadura salazarista.

4. Conclusão

Sophia de Mello Breyner Andresen é, sem dúvidas, uma das mais importantes vozes do século XX em Portugal. Seu estilo é a abordagem estética das imagens que unem o tempo e o espaço, gerando um “nada” que simultaneamente é “tudo”, em uma espécie de “vácuo significativo”, lugar em que acontece o dilema existencial do homem. Aqui, a poetisa coloca o homem entre a eternidade e a sua própria finitude da vida.

Sob esse prisma, a autora trabalha com contemplação da natureza, fazendo uso da fauna e da flora na construção de seu cenário poético. Destacam-se, nesse processo, as figuras marítimas, com as quais a autora demonstra grande familiaridade. Através disso, Sophia não busca imitar a realidade, porém, criar uma nova por meio da linguagem.

Além de retratar a natureza em seus construtos poéticos, a autora também faz denúncias e críticas por meio de sua poesia, pois, neste período, muitos países eram governados por regimes totalitários – inclusive Portugal, onde, mesmo após o fim da ditadura, o autoritarismo se perpetuou mais um tempo, totalizando quase cinquenta anos de opressão.

Logo, apesar de viver em um ambiente de censura e repressão, Sophia buscava expressar a realidade daquela época por meio da poesia. Por meio deste recurso, a poeta revela a sua indignação contra o regime totalitário de Salazar. Como forte opositora ao regime, a poetisa denuncia a violência e brutalidade executadas nessa época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. Andresen fala a Eduardo Prado Coelho. [Entrevista cedida a Eduardo Prado Coelho]. *Revista – Instituto Cultural de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP)*. n. 6, Lisboa, ago./dez. 1986. Disponível em: <http://purl.pt/19841/1//galeria/entrevistas/fl11/empag9.html>. Acesso em: 19 dez. 2024.

_____. *Coral e outros poemas*. Seleção e apresentação: Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Tinta-da-China Brasil, 2018.

ARAGÃO, Eloisa da Silva. Sophia de Mello Breyner Andresen: vida militante. In: Encontro Estadual de História da ANPUH, 22, 2014, São Paulo. *Anais Eletrônicos...* São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/>

anais/29/1406766054_ARQUIVO_ELOISAARAGAAORTANPUH2014SANTOS
30JUL2014.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

ARISTÓTELES. *A Política*. 3. ed. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CEIA, Carlos. *O estranho caminho dos Delfos*. Lisboa: Vega, 2003.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Trad. de Vera da Costa e Silva; Raul de Sá Barbosa; Angela Melim e Lúcia Melim. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

LIMA, Renata Ribeiro; FEITOSA, M. M. M. Os lugares de Sophia de Mello Breyner Andresen. *Cadernos de Pesquisa*, v. 17, p. 36-41, 2010.

MALHEIRO, Helena. *O enigma de Sophia – da sombra à claridade*. Alfragide: Oficina do Livro, 2008.

MARQUES, A.H. de Oliveira. *História de Portugal*. III. Lisboa: Presença. 1982.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da Língua portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues>. Acesso em: 02 mar 2025.

MORNA, Fátima Freitas. *Momentos de silêncio no fundo do jardim: A efabulação como poética na obra de Sophia de Mello Breyner Andresen*. Sophia de Mello Breyner Andresen. Actas do Colóquio Internacional. Porto: Porto, 2013. p. 152-64

NAHAS, Nathália Macri. *Grades: uma leitura do projeto poético de Sophia de Melo Breynder Andresen*. Dissertação (Pós-Graduação em Literatura Portuguesa) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8150/tde-15072015-145800/publico/2015_NathaliaMacriNahas_VCorr.pdf. Acesso em 25 out. 2024.

OLIVEIRA, Rita do Perpétuo Socorro Barbosa de. *A poesia de Sophia de Mello-Breyner Andresen: o poeta e a participação política*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2010.

RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinha. *A poesia pastoril: As bucólicas de Virgílio*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo.

ROSA, Frederico Delgado. *Humberto Delgado – Biografia do General Sem Medo*. Lisboa: Esfera dos livros, 2015.

RUBIM, Gustavo. O recorte do corpo: Sophia – Ricardo Reis – e a forma humana. In: TAVARES, M.A.S. (Org.). *Sophia de Mello Breyner Andresen*: actas do Colóquio Internacional. Centro Nacional de Cultura. Porto: Porto, 2013.

RUSSELL, Eduardo Silva. *Sophia de Mello Breyner Andresen: tempo e paisagem*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

VALCULOVÁ, Barbora. *Estado novo e cultura*. Disponível em: http://www.premioiberoamericano.cz/documentos/9naedicion/MencionIX_BarboraVaculova.pdf. Acesso em 07 nov. 2024.

**“A POESIA É A ALMA DE QUEM ESCREVE”,
DE ALINE PACHAMAMA: COMO A AUTORA BUSCA
RECONECTAR-SE COM A CULTURA DO POVO PURI**

Nathalie Villa Oliveira da Silva (UVA)

nathalievilla@gmail.com

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)

silmorelivdias@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar poemas selecionados do livro “A poesia é alma de quem escreve”, de Aline Pachamama (2021). Busca-se observar como a linguagem apresenta uma denúncia das violências às quais a cultura puri foi submetida ao longo do processo colonizador e como a poesia busca reconectar-se com a ancestralidade desse povo considerado extinto desde o século XIX. O método adotado foi a pesquisa bibliográfica, centrada em livros históricos, literários e sociológicos, com ênfase à construção identitária, revisitando os registros da cultura do povo puri ao longo da história. Para a contextualização histórica dos primeiros encontros entre nativos e portugueses, trazemos autores como Darci Ribeiro (2024) e Eduardo Bueno (2016). Na seção em que se trata dos costumes e da história do povo puri, a principal fonte é Juliana Soares (2024). Para a análise dos textos literários e os discursos sociais neles contidos, foram considerados os autores Alfredo Bosi (2015; 2022) e Antonio Candido (2023). Por fim, com o intuito de entender os pensamentos concernentes à cultura indígena, apresentamos reflexões de Daniel Munduruku (2009) e Eliane Potiguara (2024), de modo a tornar mais complexa a leitura de poemas selecionados de Aline Pachamama.

Palavras-chave:

Cultura. Indígena. Resistência.

ABSTRACT

This study aims to analyze selected poems from “A poesia é alma de quem escreve”, by Aline Pachamama (2021). It examines how the poetic language denounces the violence endured by the Puri people during the colonial process and how poetry serves as a means of reconnecting with the ancestry of this group, considered extinct since the 19th-century. The research adopts a bibliographic methodology, drawing on historical, literary, and sociological works, with a focus on identity construction and historical records of the Puri culture. To contextualize the early encounters between Indigenous peoples and Portuguese colonizers, the study references authors such as Darci Ribeiro (2024) and Eduardo Bueno (2016). Juliana Soares (2024) provides the main source for understanding the customs and history of the Puri people. For the literary and social discourse analysis, the study relies on works by Alfredo Bosi (2015; 2022) and Antonio Candido (2023). Finally, to deepen the interpretation of Pachamama’s selected poems, reflections on Indigenous thought by Daniel Munduruku (2009) and Eliane Potiguara (2024) are incorporated.

Keywords:

Culture. Indigenous. Resistance.

1. Introdução

O presente trabalho analisou o livro de poemas “Poesia é a alma de quem escreve” (2021), de Aline Pachamama, sob a ótica de uma reconstrução da identidade e da cultura do povo puri.

A obra selecionada para este trabalho visa dar voz a esse povo, silenciado por tanto tempo, pois a arte tem o poder de entrar nos espaços vazios e preenchê-los, de nos dar a perspectiva de organizar o caos, ressignificar histórias tristes e eternizar as felizes e, ainda, de contar histórias que o registro oficial não possui.

Para trazer à luz este assunto, o foco dessa pesquisa é a análise de poemas observando a busca de uma reconexão com as origens do povo puri. Para alcançar esse objetivo, o estudo relatou as pesquisas já existentes relacionadas ao povo puri; expôs a necessidade de registro escrito das histórias dos povos indígenas; analisou a visão de mundo dos puris; contextualizou a autora no cenário poético contemporâneo; e definiu conceitos entre literatura, identidade e sociedade.

As metrópoles brasileiras foram o centro da colonização, por esse motivo nossa literatura foi baseada nos moldes europeus, não abrangendo a realidade dos povos originários. Como consequência, houve o apagamento ou a distorção da cultura desses povos, o que faz com que a leitura dos textos e o acesso aos discursos indígenas sejam tão urgentes.

A escolha do gênero poema para a realização da análise se deu pela percepção de que nele os discursos ganham um novo tom, conseguem prender a atenção do leitor pelo recurso imagético que evoca. Creio que a análise da obra de Pachamama contribui, mesmo que de forma singela, para manter vivas a história e a memória do povo puri.

Nesse estudo, foi analisado o texto poético visando uma representação cultural e ideológica com um aprofundamento nas tradições indígenas. Considerou-se o contexto histórico em que esses povos se encontram hoje, utilizando para tanto os estudos históricos de Darci Ribeiro (2024) e Eduardo Bueno (2016); a crítica literária de Alfredo Bosi (2015; 2022) e Antonio Candido (2023); bem como o pensamento complexo de escritores indígenas como Daniel Munduruku (2009) e Eliane Potiguara (2024).

2. Contexto histórico: pré e pós-colonização

Quando estudamos a formação de nosso país, recebemos os relatos da história oficial, que nos contam que o início do Brasil se deu com a chegada dos portugueses. Porém, ainda falta, hoje, uma visão histórica do período em

que os povos originários geriam suas vidas com base em seus próprios costumes e crenças. Os relatos que temos dos portugueses carregam um preconceito de quem olha o outro com inferioridade e não com a curiosidade e respeito que cada cultura merece.

Para formamos um novo olhar sobre esse período, abordamos, no início desta pesquisa, o período pré-colonial, tentando elucidar o estilo de vida dos primeiros habitantes do nosso país por meio da leitura de trabalhos acadêmicos e autores dedicados ao tema como o antropólogo, historiador, sociólogo Darcy Ribeiro e o pesquisador e escritor Eduardo Bueno, que trazem uma visão bem crítica sobre a história do Brasil.

2.1. Nativos e estrangeiros – primeiros encontros

O historiador Eduardo Bueno nos faz vislumbrar o quão estranha e talvez “sobrenatural” fora para os indígenas a visão da chegada daquele novo povo, “vindo do Leste – junto com o sol”, tanto que o denominaram “caraíbas”, nome dado aos profetas que os levaram àquela terra fértil e boa. Grande fora a lealdade desses indígenas que se uniram aos portugueses, em 1530, na guerra contra os Tupinambá-Tamoio, aliados dos franceses, fato que se tornou inútil, pois os portugueses não lhe devolveram lealdade. 40 anos mais tarde, os Tupiniquim já estavam praticamente extintos. (Cf. Bueno, 2016, p. 119).

Darci Ribeiro concorda com o entendimento de que a chegada dos portugueses só seria compatível com sua visão mítica de mundo, pois as naus vinham da direção do sol, que era adorado como Maíra, seu deus criador. Sua crença os levou a crer que estavam diante de divindades, em seu mundo conhecido não havia nada parecido com as naus portuguesas e nem ninguém parecido com aquelas pessoas. O autor também nos conta que talvez o motivo de muitos nativos embarcarem sem medo junto aos estrangeiros seria por acreditarem estarem indo em direção à Terra sem Males, morada de Maíra (Cf. Bueno, 2022, *e-book*).

Nesse primeiro encontro, talvez nem houvesse medo por parte dos indígenas, apenas estranhamento e curiosidade. Com o tempo, porém, essa relação de cooperação sucumbiu à ganância tanto material quanto de poder dos invasores, que passaram a impor suas crenças e uma cultura de trabalho para além das necessidades, além da disseminação de doenças, uma vez que os nativos não tinham anticorpos para combatê-las. Todos esses fatores combinados dizimaram os povos indígenas física e culturalmente. Como nos descreve Ribeiro, houve um choque para ambos os povos, tamanhas suas diferenças, principalmente no que diz respeito ao trabalho:

Aos olhos dos recém-chegados, aquela indiada louçã, de encher os olhos só pelo prazer de vê-los, aos homens e às mulheres, com seus corpos em flor, tinha um defeito capital: eram vadios, vivendo uma vida inútil e sem prestança. Que é que produziam? Nada. Que é que amalhavam? Nada. Viviam suas fúteis vidas fartas, como se neste mundo só lhes coubesse viver.

Aos olhos dos índios, os oriundos do mar oceano pareciam aflitos demais. Por que se afanavam tanto em seus fazimentos? Por que acumulavam tudo, gostando mais de tomar e reter do que de dar, intercambiar? Sua sofreguidão seria inverossímil se não fosse tão visível no empenho de juntar toras de pau vermelho, como se estivessem condenados, para sobreviver, a alcançá-las e embarcá-las incansavelmente? Temeriam eles, acaso, que as florestas fossem acabar e, com elas, as aves e as caças? Que os rios e o mar fossem secar, matando os peixes todos? (Ribeiro, 2024, *e-book*)

O incômodo que os estrangeiros sentiram ao encontrar um povo que somente vivia daquilo que a terra lhes ofertava gratuitamente levou àqueles a desejarem se imporem a estes “como seus duros senhores”. O autor também nos mostra como os nativos se impressionaram com as ferramentas que facilitavam os afazeres do dia a dia, e, como não conseguiam produzi-las, levaram os indígenas a realizarem trabalhos e lutarem as guerras dos estrangeiros por elas. (Ribeiro, 2024, *e-book*).

Em suma, os povos nativos acabaram criando uma relação de dependência dos colonizadores conforme iam descobrindo os diferentes objetos que facilitavam e/ou resolviam problemas do dia a dia. Por não conseguir eles mesmos as produzirem, acabaram por aceitar muitas das injustas condições de trabalho que lhes foram impostas.

2.2. História e costumes do povo puri

Conforme o Centro de Memória do Povo puri, *site* criado com o intuito de preservação da história do povo puri e divulgação de sua cultura e arte, é possível um resgate das formas de vida de seu povo e região que habitavam, bem como seus costumes, por meio de uma reconstrução dos registros de viajantes estrangeiros e também nas histórias relatadas pelos ancestrais aos seus descendentes. Muitas dessas histórias têm sido registradas por pesquisadores como uma forma de reconstruir a identidade de um povo que atualmente não possui território demarcado e reconhecido pelo estado.

Segundo o artigo publicado em 2024, “Modos de vida e de vivência puri mata adentro: mundos em disputa, entre Minas Gerais e Rio de Janeiro”, a autora Juliana Soares relata informações bem articuladas sobre os puris, nos apresentando um cenário bem diferente do que temos hoje nas regiões que os puris se deslocavam (entre os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo). Antes, essa terra era “considerada inóspita

e selvagem ao longo dos séculos, devido à presença dos muitos povos indígenas que a habitavam, representando um perigo a quem se embrenhasse em suas densas florestas e montanhas” (Soares, 2024, p. 135-6).

Como todo o período de colonização a exploração desenfreada do que chamavam de “recursos” extinguiu consideravelmente a fauna e flora brasileira. Conforme esclarece Soares com relação aos puris, se afastavam sempre que possível dos invasores e viviam em harmonia com o ecossistema interferindo minimamente, de forma que seus recursos se renovavam de modo natural. Na língua puri, pertencente ao tronco macro-jê, existiam inclusive palavras onomatopaicas tamanha sua intimidade e conhecimento da biodiversidade da região, conhecimento esse compartilhado com os viajantes e colonizadores que jamais foram recíprocos com sua generosidade. (Cf. Soares, 2024, p. 146).

Soares cita Monteiro para nos mostrar esse conhecimento utilizado como forma de trabalho dos Puris, principalmente no que diz respeito a encontrar e cultivar a raiz de uma planta chamada poaia, muito eficaz em fins medicinais, bem como a extrair madeira, atividade na qual eram hábeis (Cf. Soares, 2024, p. 150 e 151):

[...] Os serviços prestados eram pagos, em geral, com alimentos cozidos, porções de sal ou gordura, roupas e aguardente. Inicialmente esses produtos eram utilizados pelos aborígenes por curiosidade e com o tempo se converteram em fator de dependência do homem branco para obter novas remessas. (Monteiro, 2005, p. 72)

Infelizmente o sistema de trocas que foi iniciado desde o primeiro encontro do estrangeiro com o nativo ainda se mostrava eficaz. A parte interessante que podemos observar com relação aos puris é que um bom número deles resistiu e se afastou o máximo da expansão colonial e hoje está em processo de retomada de sua cultura e direito a terra.

O povo puri atualmente não possui demarcação de terras para seus descendentes. Os autores Alves, Ferreira e Oliveira nos mostram uma particularidade no que tange esse assunto: “suas terras ‘abandonadas’ deixaram de ser suas. Por terem se escondido, foi fácil os considerar como extintos, logo, aquelas terras pertenceriam a um povo morto.” (Alves, Ferreira e Oliveira, 2018, p. 4).

Por séculos, o povo Puri resistiu à extinção e foram se espalhando pelo Sudeste do Brasil, mas, hoje dispersos e sem terras reconhecidas pelo Estado, lutam para se reconectar uns com os outros, bem como manter viva as memórias e costumes puri. Iniciativas surgem para tentar amenizar esse problema, como a criação de espaços de convívio e a divulgação da cultura e arte puri como informado por Soares no final de seu artigo:

[...] dentre os movimentos de retomadas e reconstrução de suas histórias e identidades, estão a Escola Família Agrícola Puris de Araponga - EFA Puris, que foi fundada em 2008, a Associação de Remanescentes Índios Puris de Padre de Brito, que fica em Barbacena, Minas Gerais, o Movimento Ressurgência Puri que foi criado em 2013 na Aldeia Pluriétnica Maraká'nà, a aldeia Uchô Pury em São Fidélis, Rio de Janeiro, que é uma aldeia e centro cultural de referência da etnia Puri, o Centro de Memória do Povo Puri, que foi inaugurado em 2020 e funciona como um centro de memória online para preservar a cultura. O mais recente é o Museu da Cultura Puri, inaugurado em 31 de janeiro de 2023, localizado no bairro do Estácio, na capital fluminense e coordenado por Dauá Puri. (Soares, 2024, p. 166)

É neste contexto histórico que se encontra o povo puri: em busca da reconstrução da identidade cultural, quase perdida ou abafada pelas mazelas da colonização, que impôs a cultura do conquistador sob os nativos que perderam suas terras e também seu idioma.

3. Registros da cultura indígena sob duas perspectivas: identidade fragmentada

Podemos perceber que atualmente há uma facilidade maior para a propagação de ideias. Com o advento da internet, os povos originários têm conseguido destaque para divulgação de seu modo de vida, suas crenças e também contar sua própria história. Desse modo, não são mais reféns de um sistema que nunca lhes deu oportunidade de voz. Agora, podemos ouvi-los e comparar com tudo que antes foi dito sob a perspectiva de estrangeiros.

3.1. O olhar do outro

Muito do que imaginamos saber sobre a cultura indígena está relacionado à construção de documentos que a expõem pela percepção dos viajantes que aqui estiveram e relataram o que viram e subjugaram conforme seus valores e crenças. Há também os textos literários surgidos da observação dos documentos anteriormente citados para a criação ficcional.

Alfredo Bosi (2015) nos mostra que a decorrência da colonização foi o surgimento de uma ideologia, por vezes contraditória, que caracterizava os nativos ora como selvagens e canibais, ora como inocentes, dóceis e de bondade inata. Com relação às ideologias cabe ressaltar o conceito de Bosi:

A Ideologia tem por móvel não o conhecimento, mas a vontade de persuadir. É uma relação entre o sujeito que a defende e o outro que deveria aceitá-la como verdadeira. A teoria quer ver para compreender mais e melhor. A ideologia pré-figura e pré-semantiza os seus objetos, afetando-os prematuramente de significado e valor, de tal sorte que já terá caracterizado o que parece estar caracterizando. Essa pré-definição é afim ao pré-conceito, e tem por alvo or-

denar o descontinuo social e/ou provar que os seus desequilíbrios são naturais ou lógicos. (Bosi, 2015, p. 253)

Bosi continua desenvolvendo a ideia de que as ideologias mundiais são poucas, mas com grande poder de divulgação e reprodução. Nas palavras do autor:

O mundo foi se tornando cada vez mais interligado por obra do colonialismo e num segundo momento, do imperialismo industrial financeiro. Para um mundo assim tendente a uniformização [...], o controle de mentes se tem feito pela implantação ideológica. [...] (Bosi, 2015, p. 255)

É baseada nessas ideologias, criadas pelos europeus, que se inicia a literatura Brasileira, com a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal. Janice Thiel faz considerações importantes, não tão simples de se observar, sobre esse documento:

O deslocamento do índio da terra (onde domina) para o mar (onde é dominado) traduz sua subordinação àquele que demonstra, segundo um quadro de referência europeu, superioridade cultural e poder bélico. A cena da recepção, com a realização da primeira missa, teatraliza, portanto, a imposição de uma nova ordem que se estabelece na América, comandada pelo colonizador europeu. A solenidade de uma missa, realizada aos pés de uma cruz erguida por europeus e índios, confere mais uma vez legitimidade à posse da terra e oportunidade para levar a fé católica aos gentios. (Thiel, 2006, p. 91)

Um romance que tenta revisitar os tempos do encontro entre indígenas (mais precisamente os tupinambás) com os portugueses é o “Caramuru” (1781), do Frei José de Santa Rita Durão. Antonio Candido (2023) abordou os aspectos históricos e sociais do Caramuru, destacando que a razão de sua criação está ligada à então recente Independência do Brasil – em decorrência desse evento, o Brasil merecia um rompimento com Portugal inclusive com sua literatura, por ser esta considerada “consequência direta dos fatores, do meio e da época” (Candido, 2023, p. 202). Bosi comenta os efeitos do olhar do estrangeiro sobre o indígena nos escritos de Durão, em que:

O índio como o outro, objeto de colonização e catequese, perde no Caramuru toda a autenticidade étnica e regride ao marco zero de espanto (quando antropófago), ou a exemplo de edificação (quando religioso). (Bosi, 2022, p. 72)

A perda da autenticidade étnica que Bosi aplica ao Caramuru pode ser constatada em todos os escritos indianistas, que corroboram também com a visão mostrada nas escolas dentro da disciplina de História até pouco tempo atrás, retratando o descobrimento como algo bom para os povos que aqui habitavam, os portugueses. Nesse imaginário, foram aqueles que trouxeram progresso, excluindo-se dessas narrativas o rastro de destruição necessário para tal.

Os romances do período indianista continuam a nos apresentar um indígena com uma imagem deturpada promovendo uma ideologia implementada para justificar a colonização, como a que aqui se deu, e promovendo o apagamento das culturas originárias.

Potiguara conclui que essas narrativas criaram um “índio ficcional” ou simplesmente apagaram suas contribuições na arte e na cultura do país e, por esse motivo, precisam, e estão aos poucos, sendo revistas (Cf. Potiguara, 2024). Seguem alguns destaques em que a autora fala sobre esse olhar este-reotipado:

Tomar o indígena como um ser uniforme equivale a criar um índio genérico, um estereótipo, privado das características dos seus povos de origem. Vejamos um exemplo disso: instituições indigenistas do passado, escritores, artistas procuraram criar esse índio genérico, o índio imaginário de José de Alencar - lembremos a indígena Iracema, que morre de amor por um estrangeiro (português,). Trata-se de índio ficcional.

A Semana de Arte Moderna de 1922 esqueceu a realidade do país e deixou literalmente de lado a história dos povos indígenas. Macunaíma, de Mário de Andrade, é uma história indígena de Roraima, dos Wapixana. Os movimentos Antropofágico e Pau Brasil, liderados pelo escritor Oswald de Andrade, esqueceram os povos indígenas.

[...] Os modernistas em movimento, queriam romper com o colonialismo, mas o fizeram perdurar e pecaram ao deixar de fora as primeiras nações deste país. Os museus transformaram-se em cemitérios urbanos ao expor as artes dos povos sem a participação deles. (Potiguara, 2024, p. 24-6)

A arte é uma das melhores formas de expressão de um povo, e dar atenção à arte indígena é uma maneira de conhecê-los por meio de seu próprio olhar.

3.2.A visão de si mesmos

No livro “Boacé Uchó” (2020), de Aline Pachamama busca reconstruir a história do povo puri por meio do relato das memórias de descendentes desse povo originário, apresentando também os projetos de recuperação da língua puri (hoje sem falantes), do qual faz parte lançamentos de livros bilingües (em português e puri). Essa ação é bastante relevante, pois muito da cultura de um povo é carregada em sua linguagem.

De acordo com estes relatos, encontramos algumas percepções que os Puris têm de si mesmos. A autora resume: “Nós somos plurais porque estamos ligados à imensa teia da vida na Mantiqueira. Também por esse motivo, tudo que é relacionado a ela nos interessa, pois dela fazemos parte”. Em outro trecho, falando também da serra da Mantiqueira a autora relata se tratar de uma “anciã cheia de vida e sabedoria.” (Pachamama, 2020, p.39)

Em *Futuro ancestral*, Ailton Krenak, escritor e ambientalista, pertencente ao povo Krenak de Minas Gerais, na região próxima ao Rio Doce, concorda com essa afirmação quando diz:

Esse nosso rio-avô, chamado pelos brancos de rio Doce, cujas águas correm a menos de um quilômetro do quintal da minha casa, canta. Nas noites silenciosas ouvimos sua voz e falamos com nosso rio-música. Gostamos de agradecê-lo, porque ele nos dá comida e essa água maravilhosa, amplia nossas visões de mundo e confere sentido à nossa existência. (Krenak, 2022, p. 8)

Com um vasto currículo na área da educação, Daniel Munduruku, pertencente ao povo que lhe deu seu sobrenome, também é autor de vários livros em que relata a cosmovisão indígena. Com uma escrita fluida e estimuladora da imaginação e raciocínio crítico, o autor divulga, em “O banquete dos deuses”, alguns pilares das diversas culturas indígenas que convergem. Segundo o autor, são quatro os pilares das culturas originárias:

Terra como mãe: [...] ventre que nós saímos, o solo do qual nos alimentamos e o coração a que retornaremos e em qual encontraremos entes queridos que conosco conviveram [...]

Ser humano, mesmo caminho: Fazemos parte da natureza [...] se a natureza faz seu caminho evolutivo, dele o homem não escapará, pois um depende do outro. O ser humano faz parte da teia da vida, que é composta por todos os seres vivos do planeta. [...]

O mundo tem uma alma: Tenho certeza de que nessa afirmação reside a mais exata explicação do porquê de o indígena viver em harmonia com a natureza e também de que só assim é possível entender o que o leva a reverenciar a natureza com seus cantos, suas preces, seu respeito

Gratidão a mãe terra: [...] É uma gratidão permeada pela crença de que a vida é oferecida como dádiva da natureza e como tal deve ser vivida. (Munduruku, 2009, p. 29-32)

A voz dos povos originários hoje se levanta para mostrar que não são lendas, para colaborar com a divulgação de seus saberes ancestrais, com sua escrita sensível, marcada pela resistência. Potiguara reitera que:

Povos indígenas nunca foram primitivos como anunciam as elites fascistoides, nem “iletrados”, nem sem educação, sem hábitos, sem costumes, sem espiritualidade e sem línguas. Os povos originários do planeta, com sua tecnologia e cosmovisão, sobrevivem até hoje, apesar do genocídio implantado. A força ancestral é um manancial imensurável de vida. (Potiguara, 2024, p. 70)

Podemos perceber até então que há uma visão coesa de unidade, respeito e cuidado com a natureza, tratada como um ente querido, parte da família. Viemos dela e dela somos parte e, por isso, somos responsáveis por sua preservação.

4. *Análise da obra “A Poesia é a alma de quem escreve”*

Aline Pachamama é pesquisadora e editora do povo puri da Mantiqueira, doutora em História Cultural pela UFRJ, mestre em História Social pela UFF e idealizadora da Pachamama Editora, formada por mulheres e com ênfase na publicação de literatura indígena bilíngue.

O poema escolhido para a primeira análise é o “Poema vermelho” (Pachamama, 2021, p. 70) e foi selecionado por se tratar de um assunto atual, retratando mais uma tentativa de prejudicar os povos indígenas. Conforme a própria autora explica no canal da Pachamama Editora no *Youtube*, esse poema foi escrito em função da tese jurídica de 2009 chamada “Marco Temporal”, utilizado para legitimar uma disputa de terras entre agricultores e indígenas. A tese prejudica aqueles que supostamente não utilizavam as terras até a data da promulgação da Constituição em 1988.

Os versos de abertura já deixam clara a resiliência dos povos originários ao longo do tempo:

Se esses tempos nos sufocam,
também as árvores perderam as folhas
e mudaram a casca do tronco
para voltarem mais resistentes
naquela outra estação. (Pachamama, 2021, p. 70)

A autora usa do recurso comparativo para ilustrar a situação vivida, situação de perdas, como as árvores perdem as folhas no outono se preparando para as adversidades do inverno. Os povos indígenas deveriam se preparar para enfrentar mais uma guerra judicial que os deixaria mais fortes, como sempre fizeram ao longo dos anos.

A segunda estrofe é direta naquilo que se quer denunciar e o compara ao grão que precisa morrer para se tornar uma planta saudável, assim como usa a dor como força propulsora da luta que não pode se tornar apática jamais:

Tsatêh¹⁰, não temos opção de fragilidade,
Somos o grão que germina força.
E se marcam nossa pele com cicatrizes, as invasões,
o genocídio e as constantes colonizações,
Nossa alma decide transformar dor em energia.
Que seja a fúria, mas nunca a apatia,
Em meio aos furacões diários,
Sabemos para onde olhar quando
dele saímos (Pachamama, 2021, p.70).

¹⁰ Palavra da língua Puri que significa irmão, irmã, pessoa querida, parente. (Pachamama 2021 – Introdução).

É interessante ressaltar que, em todas as leituras que fizeram parte dessa pesquisa, não foi encontrado em nenhum autor originário a predominância de sentimentos vingativos, incluindo a autora escolhida para essa análise literária. Observem-se os versos grifados da terceira estrofe do “poema vermelho”:

Não tombamos para um ou outro lado.
Escolhemos a direção e seguimos.
E se somos Tempestade,
também orquestramos a calma
dos raios, trovões e ventanias
Lutando, Sonhando coletivo, Vivendo!
Sendo os animais que nos acolhem em generosidade
Cantando o som que a Mãe Terra grita. (Pachamama, 2021, p. 70) (Grifo nosso)

É impossível pensar e entender os povos originários sem a presença da memória que se constrói no coletivo de um grupo de indivíduos que por séculos mantiveram seu conhecimento compartilhado pela oralidade. É sobre isso que se trata o poema “memória”:

A memória do coração é exata.
A memória do coração não tem duplo sentido.
Há crédito.
Há dados precisos.
Ela não falha.
E não engana.
E não condena.
Ela fala,
E se expande.
E é deleite para uns,
Incômodo para outros.
É a verdade. (Pachamama, 2021, p. 49)

A autora explora neste poema a precisão da cultura indígena que, mesmo não escrita, não se perde, não depende de um fator externo para ser validada. Aquilo que o grupo concorda é o que vale, é o que é transmitido às futuras gerações. O objetivo não é enganar ou condenar, mas informar, se expandir, pois, quando eu transmito ao outro um pensamento, ele passa a ser do outro também, e se manterá vivo e se expandindo enquanto for transmitido.

Munduruku (Cf. Munduruku, 2009) nos informa que numa sociedade indígena não há especialistas. Todos sabem um pouco de tudo, bem como contar as histórias dos antepassados. Mas, quando há uma pessoa mais velha no local, por respeito a sua ancestralidade, é dela a prioridade de exercer sua sabedoria. Em “Boace Ucho” (Cf. Pachamama, 2020), a autora tem ouvido esses sábios anciãos para trazer à tona histórias de seu povo e mantê-las para posteridade.

No livro em questão, há a presença de dois poemas que têm por título “Pachamama”, um na abertura e o outro no fechamento. Pachamama é uma palavra da língua Quechua em que “pacha” significa “terra” e “mama” significa mãe (Pachamama, 2021). Conforme explica a autora: “é o princípio explicativo fundamental na visão de mundo dos povos originários de Abya Yal¹¹”. (Pachamama, 2021 – Introdução). Assim como na disposição dos poemas no livro, na concepção dos povos originários a vida começa e se encerra na Mãe Terra.

O poema de abertura apresenta a terra em sua totalidade: corpo, alma, território de humanos, não humanos e os 5 elementos (*Ibidem*, p. 8):

Espírito da tarde,
filha do sol,
irmã da lua,
mãe do vento
Senhora dos Andes,
Da Mantiqueira,
Protetora dos seres,
Em todas as suas formas.
És a vida
O encantamento,
E o mistério,
O silêncio e a majestade da cordilheira,
E o som da minha alma. (Pachamama, 2021, p. 8).

A partir do 14º verso, a autora (*Ibidem*, p. 8) começa a pedir a Mãe Terra que “acendas a madrugada”, ao que me parece um pedido para que a Mãe Terra traga luz a um período escuro e perigoso do dia, que podemos entender também por subjetividade um pedido equivalente a períodos da vida onde parecemos nada enxergar. Pede também “acolhimento para o sol”, sem o qual nossa vida não seria possível, e que sobre cada entardecer “estendas mantos de esperanças / percebidos pelos indígenas”. É interessante a autora pedir que a terra nos renova a esperança a cada fim de dia, mas completa que essa esperança só é percebida pelos indígenas, apesar de ser para todos.

Na segunda estrofe do poema, que possui este único verso (*Ibidem*, p. 9) temos: “Perdoa-nos as tantas falhas, a destruição que provocamos”. Podemos notar que Aline Pachamama, pede perdão por uma destruição provocada pela humanidade, mas não se exime de culpa, apesar dos povos originários sempre terem buscado uma forma de vida que causasse o mínimo de impacto na terra e muitos de seus representantes hoje estarem trabalhando nas causas ambientais. Isso se dá pela visão já discutida nesta pesquisa, que

¹¹ Nome dado ao nosso continente pelos originários / indígenas. (Pachamama, 2021, introdução).

para o indígena na “teia da vida” tudo é conectado e, se a humanidade ainda causa destruição, ainda há muito que os originários possam ensinar.

A última estrofe é um pedido para que a terra se erga com seu poder soberano, para reaver o que os homens têm interferido:

Pachamama levanta-te
A natureza é tua alma
Restitui tua antiga e sempre nova grandeza,
a humanidade está à tua espera. (Pachamama, 2021, p. 9)

Os últimos versos carregam um pedido de equilíbrio, acolhimento, um pedido para que a Mãe Terra não nos abandone:

Precisamos da tua bondade
e do teu equilíbrio
Da Tua poesia,
Da ternura,
Da terra
Da tua presença. (Pachamama, 2021, p. 9).

A poesia que encerra o livro (*Idibidem*, p. 108) contrasta com o primeiro, pois não pede nada, nem perdão, nem ação, somente agradece, entende que a estrada da vida é espiralar, tudo parece circular, como a noite que se encerra no dia e vice-versa.

Bem no meio do poema se encontram os versos: “Eu sou uma palavra quieta / na imensidão que em mim habita” (Pachamama, 2021, p. 108). Essa contradição, da palavra quieta, a palavra que não diz, ou que talvez tenha sido silenciada, pode nos remeter ao silenciamento a que foram expostos muitos nativos americanos, que por séculos não puderam compartilhar a imensidão que os habita. Apesar disso, a autora entende que pertence a este mundo, que dele faz parte, afinal o que importa é que:

Pachamama me conhece profundo.
Eis o encantamento perfeito.
Eis a força que move meu mundo. (Pachamama, 2021, p. 108).

Esse encerramento nos mostra o comprometimento da autora com suas raízes e a confiança em suas crenças, pois não importa mais àqueles que tentaram, e ainda tentam silenciá-la. Nesse contexto, a Mãe Terra conhece, com sua força, que o mundo se movimenta e, por fim, entendemos que a Terra fala por si.

Poemas como os discutidos neste estudo são necessários em um país formado para segregação. Mas, em um contexto geral, é visível o desejo da poetisa de simplesmente observar e registrar as belezas da terra. Pachamama mostra que, apesar de tudo, ainda há espaço para o amor, para as sensações, que são algumas seções do livro que expressam os sentimentos positivos e os

sonhos que os nativos sonham juntos. O coletivo se faz muito presente nos autores indígenas. Pachamama, inclusive, não se coloca na primeira pessoa e, quando o faz, pelo contexto percebemos que fala em nome do grupo. Por este motivo, ratifico a hipótese de que, para os povos originários, não existe o conceito de individualidade, mas sim de coletividade, inclusive a proteção da natureza.

Em contrapartida, por vezes a autora, com sua formação de historiadora, precisou interferir no próprio trabalho poético, para que, no futuro, poetas possam simplesmente ser poetas, captando e desenhando com palavras a beleza da vida.

5. *Conclusão*

Essa pesquisa buscou fazer uma análise poética e histórica da obra de Aline Pachamama, autora pertencente ao povo Puri, considerado extinto desde o final do século XIX. A poeta, em colaboração com outros nativos Puri, tem buscado divulgar seus costumes e história, além de formar espaços de convivência e troca de experiências, de forma que esse grupo, disperso por várias migrações forçadas pela colonização, possa se reconectar.

Tratamos dos aspectos culturais indígenas e, com isso, podemos perceber que seu pensamento é bem diferente dos moldes europeus. Ao contrário do que muitos pensam, ainda hoje os povos nativos lutam para viver de acordo com sua visão de mundo não colonialista e individualista que herdamos.

Notamos como obras literárias a partir da Independência do Brasil ajudaram a formar a concepção dos povos nativos no imaginário nacional e como essa visão foi e ainda é destrutiva para os indígenas, concluindo que ainda há necessidade de viabilização de espaço para divulgação dos trabalhos e arte indígena como uma fonte de informação e colaboração nacional. Outrossim, trata-se de uma retratação (mesmo que tardia) considerando-se valiosa a colaboração desses povos como a base de nosso país.

Entendemos que, na visão de mundo indígena, o coletivo se sobrepõe ao individual e que o coletivo se estende aos não humanos, ou seja, os animais e o que conhecemos por recursos naturais. Essa ampla visão de coletividade é o que tem colocado líderes indígenas em destaque nos assuntos ambientais. A presença de autores indígenas nas escolas também é de suma importância para desmistificar tudo que foi propagado ao longo dos cinco séculos desde a chegada dos portugueses nessas terras.

É notório o quanto a cultura brasileira perdeu ao longo dos anos sem a contribuição indígena. Quanto mais urbana a vida das pessoas, mais dificuldade há para propagação dessas obras, que disputam com diversos autores nacionais e internacionais. Além disso, tendo em vista a falta de conhecimento da população e os séculos da formação de um racismo estrutural, ainda há muito preconceito com estes autores. No entanto, ainda há bastante espaço para estudos de obras indígenas, principalmente as literárias, de forma a colaborar para uma releitura da literatura brasileira com respeito aos saberes nativos e à valorização de suas contribuições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Marta Regina; FERREIRA, Fabiana Marques; OLIVEIRA, Robson da Silva. Da Resistência À Ressurgência: A História do povo indígena puri na resistência e manutenção de sua cultura. *ATAS XXII Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica, XVIII Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação e VIII Encontro de Iniciação à Docência*. Universidade do Vale do Paraíba. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2018/anaais/arquivos/RE_1077_12_10_02.pdf. Acesso em: 28/10/2024.

BOSI, Alfredo. *Entre a literatura e a história*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BUENO, Eduardo. *Box Coleção Brasilis*. Edição do Kindle. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MONTEIRO, Eugenia del Carmen Quilodrán Briones. *Experiências instituintes no sistema público de ensino: o caso de Natividade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses*. São Paulo: Global, 2009.

PACHAMAMA, Aline. *Boacé Uchô: a história está na terra*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pachamama Editora, 2020.

_____. *A poesia é a alma de quem escreve*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pachamama, 2021.

POTIGUARA, Eliane. *Visto minha pele sem medo*. São Paulo: Cultura, 2024.

POVO PURI. Centro de Memória do Povo Puri. Disponível em: <https://povopuri.wixsite.com/memoriapuri/a-etnia-indigena-puri>. Acesso em: 28 out. 2024.

RIBEIRO, Darcy; PINTO FILHO, Darcy Ribeiro. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Global, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SOARES, Juliana Frontelmo. Modos de vida e de vivência Puri mata adentro: mundos em disputa, entre Minas Gerais e Rio de Janeiro. *Argumentos*, v. 21, n. 1, p. 131-69, Minas Gerais, 2024.

THIÉL, Janice Cristine. *Pele Silenciosa, Pele Sonora: A Construção Da Identidade Indígena Brasileira e Norte-Americana Na Literatura*. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. 376f.

A PRÁTICA DA RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Nidiane Rodrigues de Albuquerque (FFP-UERJ)

nidiane_albuquerque@hotmail.com

José Mario Botelho (FFP-UERJ)

jomartelho@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um caderno de atividades como estratégia didática para o ensino de retextualização, integrando gêneros orais e escritos no contexto dos multiletramentos. Baseado nos estudos de Marcuschi (2001), o conceito de retextualização é abordado não apenas como transposição entre gêneros, mas como um processo cognitivo e interacional que envolve interpretação, seleção e reconstrução do conteúdo. Os resultados indicam que a proposta favoreceu a aproximação dos alunos com a escrita formal, ampliou suas habilidades de leitura e expressão oral e reduziu a resistência à produção textual. Além disso, evidenciou a necessidade de um trabalho mais sistemático com a oralidade e o letramento digital no ensino de Língua Portuguesa. Conclui-se que a retextualização pode ser um recurso potente para a aprendizagem significativa da língua, promovendo reflexões sobre diferentes usos da linguagem e suas funções sociais.

Palavras-chave:

Multiletramentos Retextualização. Gêneros Orais e Escritos.

ABSTRACT

This article presents an activity workbook as a didactic strategy for teaching retextualization, integrating oral and written genres within the context of multiliteracies. Based on the studies of Marcuschi (2001), the concept of retextualization is approached not only as a transposition between genres but also as a cognitive and interactional process involving interpretation, selection, and reconstruction of content. The results indicate that the proposal fostered students' engagement with formal writing, enhanced their reading and oral expression skills, and reduced resistance to text production. Furthermore, it highlighted the need for a more systematic approach to orality and digital literacy in Portuguese language teaching. It is concluded that retextualization can be a powerful tool for meaningful language learning, promoting reflections on different uses of language and their social functions.

Keywords:

Multiliteracies Retextualization. Oral and Written Genres.

1. Introdução

Nas últimas décadas, as práticas de ensino de Língua Portuguesa vêm sendo desafiadas pelas transformações sociais e tecnológicas que impactam diretamente os modos de produção e circulação de textos. Nesse cenário, a retextualização – entendida como o processo de transposição de um gênero

para outro ou de uma modalidade discursiva para outra – emerge como uma ferramenta potente para a construção de uma aprendizagem significativa da língua. Como destaca Marcuschi (2001), a retextualização não se limita à simples mudança de forma textual, mas envolve operações cognitivas complexas, como interpretação, seleção, reformulação e adaptação do conteúdo a novos contextos e interlocutores. Logo, segundo Marcuschi (2001, p. 77-88), as estratégias de retextualização pressupõem nove ações complexas, que constituem as atividades de idealização linguística (podendo exigir eliminação de marcas interacionais, pontuação, condensação linguística e regularização estética) e a reformulação em si (que normalmente exige acréscimo de elementos para a explicitude, ou reconstrução de estruturas estilísticas e reordenação tópica e/ou reorganização argumentativa). Trata-se, portanto, de um processo interacional e reflexivo que permite ao aluno tomar consciência dos mecanismos linguísticos e discursivos que sustentam a construção de sentido.

Ao mesmo tempo, a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo New London Group (2000) e desenvolvida no Brasil por autoras como Rojo (2012), convida os educadores a repensarem suas práticas à luz da diversidade cultural e das múltiplas linguagens presentes na sociedade contemporânea. A integração entre oralidade, escrita e diferentes semioses – como imagem, som e vídeo – torna-se indispensável para formar sujeitos capazes de atuar criticamente nos variados espaços comunicativos que ocupam dentro e fora da escola. A retextualização, nesse contexto, apresenta-se como uma prática que articula com fluidez os multiletramentos, ao permitir a transposição entre gêneros orais e escritos, favorecendo a leitura crítica, a produção textual e o desenvolvimento da autoria.

Autores como Mary Kato (2008) e Meurer (2005) também reforçam a importância de estratégias pedagógicas que explorem o trânsito entre oralidade e escrita, argumentando que a prática da retextualização pode contribuir significativamente para o fortalecimento da consciência linguística e discursiva dos estudantes.

Botelho (2012), ao discutir as relações entre oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento, defende a necessidade de compreender os deslocamentos discursivos entre essas modalidades como forma de promover uma formação linguística crítica e reflexiva, ancorada nos contextos socioculturais vivenciados pelos alunos. As contribuições desses autores indicam que o ensino da língua deve ser pautado por práticas que dialoguem com as linguagens híbridas e os repertórios comunicativos que os estudantes já dominam em seus cotidianos, especialmente nos espaços digitais.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo apresentar um pequeno caderno de atividades como estratégia didática para o ensino de retextualização, integrando gêneros orais e escritos na perspectiva dos multiletramentos. A proposta tem como base teórica os estudos de Marcuschi (1996; 2001; 2008), Marcuschi & Dionisio (2007), Castilho (2000), Koch (2002; 2009), Bonilla (2005), Meurer (2005), Kato (1987; 1999; 2008), Rojo (2006; 2012), Magalhães (2008), Botelho (2008; 2012; 2013) e Melo *et al.* (2019), e visa explorar práticas pedagógicas que estimulem a leitura, a escuta, a produção textual e a reflexão crítica sobre os usos da linguagem. Por meio da aplicação das atividades, buscou-se observar como a retextualização pode favorecer a aproximação dos alunos com a escrita formal, ampliar suas habilidades comunicativas e reduzir a resistência à produção textual, ao mesmo tempo em que se valorizam os multiletramentos e a oralidade no ensino da Língua Portuguesa.

2. Conceitos teóricos fundamentais

2.1. Afinal, o que é retextualização?

O conceito de retextualização, amplamente discutido por Marcuschi (2001), diz respeito à transformação de um texto de um gênero ou modalidade para outro. Essa transposição pode ocorrer entre fala e escrita, entre suportes diferentes ou mesmo entre níveis de um mesmo registro linguístico ou de registros linguísticos variados. No entanto, não se trata de um processo mecânico: a passagem da oralidade para a escrita exige operações complexas que alteram o código e o sentido do texto, demonstrando que essa mudança não representa uma evolução da desordem para a ordem, mas sim a transição de uma organização para outra, com características e exigências próprias.

Nesse sentido, a retextualização se apresenta como uma habilidade essencial no processo de ensino–aprendizagem, especialmente na formação da competência escrita. Marcuschi (2001) identifica diversas operações necessárias nessa transposição: a retirada de marcas interacionais, o uso da pontuação, o apagamento de repetições e autocorreções, a reestruturação em parágrafos, a reorganização sintática e a escolha lexical mais formal.

Em suas reflexões sobre o ensino da língua materna, Marcuschi (1996) propõe quatro premissas fundamentais que apoiam a valorização da oralidade na sala de aula. A primeira é o reconhecimento da língua como heterogênea e variável, em que o sentido é construído nas interações, e não apenas pelas estruturas gramaticais. Com isso, o foco do ensino deve deslocar-se do código para o uso da língua em práticas discursivas concretas, superando a dicotomia tradicional entre fala e escrita.

A segunda premissa reforça que a escola deve trabalhar a oralidade de forma paralela à escrita. Nessa perspectiva, Mary Kato (1987) é referência central ao afirmar que, embora a escrita ocupe papel central nas sociedades letradas, no início da escolarização a fala exerce forte influência sobre a escrita. Kato sustenta que a norma culta falada é resultado do processo de letramento, razão pela qual a escola deve promover no aluno o domínio da linguagem falada aceita institucionalmente. Para isso, é indispensável compreender como funciona a fala, já que essa compreensão serve de base para o ensino da escrita. Kato propõe, assim, uma atuação pedagógica que leve em consideração tanto a língua falada quanto a escrita, considerando a primeira como ponto de partida e a segunda como ponto de chegada.

Botelho (2008) observa que também podem ser constatadas marcas da escrita no uso oral da língua, o que o faz acreditar numa “oralidade culta, mais bem estruturada por ser complexa quanto ao seu processo de elaboração e, ao mesmo tempo de maior clarividência e objetividade semântico-pragmáticas, quanto ao seu resultado efetivo” (Botelho, 2008, p. 2).

Logo, transformações podem ser observadas na própria fala com a prática da escrita. E isso caracteriza o que vimos chamando de oralidade pós-letramento – uma oralidade mais bem estruturada, que se assemelha à escrita, por sofrer influências contínuas dela. (Botelho, 2008, p. 20)

Num outro artigo, Botelho (2013, p. 163) afirma que normalmente o usuário assíduo das práticas da língua “adquire inconscientemente o domínio oral e escrito, desenvolvendo em seu uso linguístico especificidades da língua escrita e oral de bom nível, e se torna um falante culto”.

A terceira premissa apresentada por Marcuschi refere-se ao conceito de bimodalidade, ou seja, ao domínio de duas modalidades de uso da língua: a oral e a escrita. Esse duplo domínio é distinto do conceito de bidialetalidade, pois não se trata apenas de variações dialetais, mas de estilos diferentes de uso da língua. Ao adquirir a escrita, o aluno desenvolve um novo repertório linguístico, sem que isso implique abandonar a variante oral não padrão. Essa diferenciação é especialmente relevante quando se considera que crianças de classes sociais distintas têm experiências muito diferentes com a linguagem escrita dentro e fora da escola.

Já a quarta premissa enfatiza a necessidade de trabalhar a língua em contextos reais e significativos. O ensino da gramática deve estar inserido na produção e interpretação de textos, evitando o enfoque em palavras ou frases descontextualizadas. Nesse sentido, Castilho (2000) também defende que a fala seja o ponto de partida para o ensino da língua, destacando que muitos alunos não vêm de ambientes letrados e, portanto, seu repertório inicial é construído a partir da conversação. Em vez de reforçar as diferenças entre

fala e escrita, o autor propõe um ensino que considere o “emparelhamento” entre essas modalidades.

Koch (2002), por sua vez, amplia o debate sobre retextualização ao considerar que ela não se resume à simples transposição de palavras, mas envolve uma reconfiguração discursiva que leva em conta o contexto, a intencionalidade e o gênero textual de destino. Em sua análise sobre os gêneros emergentes da *internet* – como *e-mails*, *chats*, *blogs* e *fóruns* –, a autora mostra como esses textos, embora escritos, mantêm traços característicos da oralidade, como espontaneidade, interatividade e informalidade.

Desta forma, Koch (2002), assim como Marchuschi e Botelho (2012), propõe que a tradicional oposição entre fala e escrita seja substituída por uma visão de contínuo tipológico, em que diferentes gêneros textuais se posicionam de acordo com o grau de formalidade, planejamento e proximidade entre os interlocutores. Além disso, os gêneros digitais introduzem uma nova relação com a escrita, marcada pela multimodalidade e pela hibridização de linguagens. O uso de recursos visuais, sonoros e icônicos (como *emojis* e *gifs*) enriquece a comunicação e demanda novas habilidades por parte dos produtores e leitores de textos.

Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios dos multiletramentos, uma vez que valoriza a diversidade de práticas discursivas e reconhece a pluralidade de linguagens que circulam nos ambientes digitais. Para Koch (2002), os educadores devem explorar o potencial desses gêneros no contexto escolar, ajudando os alunos a compreenderem que a escrita, assim como a fala, se adapta aos diferentes contextos de uso, podendo ser criativa, expressiva e envolvente.

Por fim, conforme reforça Mary Kato (1999), a passagem da oralidade para a escrita – núcleo do processo de retextualização – desempenha um papel relevante no desenvolvimento da competência escrita dos falantes. A autora destaca que compreender a estrutura da fala é pré-requisito para ensinar a escrita com eficácia. Dessa forma, seu pensamento reforça a ideia de que não se pode pensar a retextualização sem levar em conta as dimensões cognitivas, sociais e linguísticas envolvidas nesse processo.

2.2.A interação entre gêneros orais e escritos no processo de ensino-aprendizagem

A sociedade contemporânea tem testemunhado um crescente entrelaçamento entre gêneros orais e escritos, impulsionado pelo avanço das tecnologias digitais e pelas novas formas de comunicação. Essa hibridização dos gêneros exige uma reflexão aprofundada sobre seu papel no contexto educa-

cional, sobretudo no ensino da Língua Portuguesa. Nesse sentido, Rojo (2006) destaca que a escola precisa considerar as múltiplas formas de textualização que circulam atualmente na sociedade, como vídeos legendados, podcasts transcritos, mensagens instantâneas e postagens em redes sociais. Essas novas modalidades textuais evidenciam que a distinção rígida entre o oral e o escrito já não se sustenta na prática comunicativa cotidiana, o que demanda uma abordagem mais integrada e contextualizada por parte da escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Brasil também enfatizam a importância de trabalhar com os diferentes gêneros textuais atuais e cotidianos no ensino, como orienta esse documento, o trabalho com textos deve ser realizado a partir dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Essa abordagem visa proporcionar aos alunos uma ampla variedade de textos, promovendo a familiarização com diferentes estruturas e estilos. Conforme salienta Marchuschi (2008), enfatizar o uso de textos autênticos e situar a aprendizagem em contextos reais de comunicação aproxima a escola da vida cotidiana dos alunos. O foco está na aquisição de competências de leitura e escrita que são transferíveis entre diferentes gêneros, proporcionando uma educação linguística mais completa.

Esse autor explica que, para analisar e tratar os gêneros textuais no ensino, é necessário considerar a estrutura, identificando a organização típica de cada gênero, como introdução, desenvolvimento e conclusão em textos argumentativos, ou personagens, cenários e eventos em narrativas. É importante compreender o propósito comunicativo do gênero, seja ele informar, persuadir, entreter, instruir etc. E para que essa análise seja efetiva, é necessário considerar o contexto sociocultural e comunicativo em que o gênero se insere. O contexto abrange não apenas as características do próprio texto, mas também os fatores externos, como o público-alvo, o momento e o lugar em que a comunicação ocorre. Por exemplo, um anúncio publicitário e uma carta formal podem compartilhar algumas semelhanças, mas seus objetivos e as estratégias usadas para atingir o público são diferentes, pois estão em contextos comunicativos distintos. Assim, ao entender o contexto em que os textos circulam, pode-se perceber como os gêneros se moldam para atender a necessidades sociais, culturais e comunicativas, o que facilita a compreensão e a interpretação adequada de suas mensagens (Cf. Marcuschi; Dionísio, 2007).

Sendo assim, a análise de qualquer gênero/ textual deve ser feita levando em consideração não apenas as características formais do texto, mas também esses contextos (social, cultural e comunicativo) em que ele se insere. Além disso, estudar as escolhas lexicais, gramaticais e estilísticas que são típicas de cada gênero enriquece a compreensão e a produção textual. Al-

guns exemplos de gêneros textuais incluem o narrativo, como contos, novelas e fábulas; o descritivo, como relatos de viagem e descrições de lugares ou pessoas; o argumentativo, como artigos de opinião e ensaios; o expositivo, como textos científicos e reportagens; e o injuntivo, como manuais de instrução e receitas (Cf. Marcuschi, 2008).

Desta forma, é possível entender que o ensino baseado em gêneros textuais oferece uma abordagem estruturada e contextualizada para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. E isso está alinhado com as diretrizes dos PCN, pois ajuda a preparar os alunos para uma participação mais efetiva na comunicação social. Por meio da análise e prática de diferentes gêneros, os estudantes podem aprimorar suas habilidades linguísticas e se tornar comunicadores mais competentes e críticos.

Quanto ao ensino dos gêneros orais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, também embasados nos princípios de Marcuschi sustentam a necessidade de a escola focalizar a língua oral manifestada nos gêneros secundários, isto é, aqueles que se relacionam a textos mais elaborados, formais, pertencentes a esferas institucionalizadas na sociedade.

O documento também advoga que a escola deve desempenhar o papel de conduzir os alunos a superar as formas de produção oral cotidiana (gêneros primários) para confrontá-los com outras formas mais institucionais, como a exposição oral, a entrevista, o debate, comentário crítico entre outros. Conforme dizem os PCN, é de extrema importância lembrar que a escola deve “propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações” (Brasil, 1998, p. 25).

No momento em que a escola se compromete a aprimorar a competência comunicativa dos alunos, tornando-os ouvintes e produtores de gêneros orais mais institucionalizados, é necessário, como ponto de partida, abandonar a concepção que enxerga a fala como desorganizada, não planejada e heterogênea, e a escrita como organizada, estável e homogênea.

O que deve ser levado em consideração é a existência de um contínuo ou graduação entre fala e escrita. É o que propõe Marcuschi (2001) e Botelho (2012), anteriormente mencionados, quando endossam essa perspectiva ao afirmar que o oral pode se aproximar mais da escrita, como no caso da exposição oral formal, ou pode estar mais distante, como na conversação cotidiana.

Outra contribuição importante para a reflexão do trabalho com os gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa é a de Tânia Magalhães (2008), ela aponta que, apesar de existirem muito avanços nos estudos sobre a orali-

dade e ensino, essas pesquisas têm tido pouca repercussão no ambiente escolar e argumenta que ainda existe uma supervalorização da escrita na escola, o que contribui para uma posição de supremacia das culturas letradas. Segundo a autora, essa ênfase na escrita pode ser preconceituosa e desqualificar a cultura oral que os alunos trazem de seus meios sociais.

A proposta de seu texto é defender uma “pedagogia do oral”, argumentando que uma abordagem que inclua a oralidade não está em oposição às ações educacionais vigentes. A autora sugere que, dado o papel da fala pública nas diversas situações do dia a dia, uma pedagogia do oral pode ser benéfica. Além disso, a autora pretende contribuir para a área introduzindo termos e conceitos específicos relacionados ao trabalho com o oral, que ainda são pouco difundidos no meio escolar.

Além disso, ela também ressalta que a abordagem da linguagem oral também é vista como uma maneira de reduzir o preconceito linguístico. O trabalho com a variante de padrão popular é considerado essencial para promover inclusão e reflexão sobre as variações linguísticas. Ela propõe atividades que envolvem escuta, produção e análise da língua, com foco em gêneros textuais orais para que os alunos sejam capazes de entender e apropriar-se da língua em suas modalidades falada e escrita.

Sobre esse trabalho com os gêneros textuais/discursivos na aula de língua portuguesa, é importante ressaltar que um processo de ensino–aprendizagem da língua portuguesa, em que se consideram os gêneros textuais/discursivos com o enfoque nas aulas, não significa deixar de ensinar aos alunos ortografia, norma culta e outros padrões, sintagmas nominais e verbais tudo aquilo considerado importante nas gramáticas tradicionais e nas linguagens presentes nos outros conteúdos norteiam o currículo. Apenas, inverte o cenário para que qualquer falante saiba, em consonância com o PCN, reconhecer a língua sob a visão “uso–reflexão–uso”. Nesse contexto, a língua nas práticas sociais, das quais os estudantes fazem parte. Isso, também, não permite ao professor selecionar quaisquer textos, sem observar a estruturação e o que eles podem trazer de conhecimento para o aluno. (Melo *et al.* 2019)

O ensino dos gêneros textuais e discursivos deve ser estruturado, mas não deve seguir uma categorização rígida como ocorre com as classes gramaticais, onde substantivos nomeiam, adjetivos caracterizam e verbos indicam ações, estados ou fenômenos da natureza. Muitos livros didáticos atuais apresentam gêneros como crônica, *charge*, notícia, *cartum*, artigo de opinião e receita culinária, sem considerar que eles são flexíveis e ilimitados nas interações linguísticas. Em vez disso, é essencial formar cidadãos capazes de compreender esses e novos gêneros que surgem no convívio social e com as

demandas da comunicação na era da cibercultura. Melo *et al.* (2019) destaca a seguinte afirmação de Marcuschi (2002) que esclarece bem essa questão:

Os gêneros [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais [*sic*], 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, 2002, p. 19)

A partir desse olhar de Marcuschi, é possível entender a natureza dinâmica e adaptável dos gêneros textuais, que evoluem conforme as demandas socioculturais e as inovações tecnológicas. Essa perspectiva reforça a ideia de que os gêneros não são categorias fixas, mas sim construções fluídas que emergem e se transformam de acordo com o contexto histórico e comunicativo. Esse fenômeno é evidente na atualidade, em que o avanço da tecnologia e a digitalização da comunicação deram origem a novos gêneros, como *posts* em redes sociais, mensagens instantâneas, *blogs*, canais de *YouTube*, episódios de *podcast*, que antes não existiam. Comparando-se com períodos anteriores à comunicação escrita, percebe-se que a diversidade dos gêneros cresceu exponencialmente, refletindo as mudanças na forma como a sociedade interage e transmite informações. Dessa forma, o estudo dos gêneros textuais deve levar em conta sua plasticidade e a constante renovação impulsionada pelas necessidades da comunicação contemporânea.

Outra consideração importante sobre essa abordagem dos gêneros textuais/discursivos na aula de Língua Portuguesa que Melo *et al.* (2019) traz em seu artigo é a de compreender que a distinção entre gêneros textuais e tipos textuais é essencial para evitar a limitação à tríade tradicional de narração, descrição e dissertação, visto que essas são sequências discursivas com características próprias. Para esses autores, a separação entre gênero e tipo textual é fundamental no contexto escolar, pois permite ao indivíduo não apenas se apropriar dos gêneros e compreender seus objetivos, mas também aprimorar sua leitura e inserção na sociedade. No cotidiano, diferenciam-se, por exemplo, um letrero de ônibus, um boleto bancário, um extrato, um folheto ou um manual de instruções, cada um adequado a uma situação comunicativa específica, com propósitos distintos, são gêneros e não tipos textuais. Porém, Melo *et al.* (2019) destaca que o uso da expressão “tipo de texto” na linguagem cotidiana é, muitas vezes, equivocado, pois o que se designa como tipo de texto geralmente corresponde, na realidade, a um gênero textual.

Como sugerem esses autores o professor deve estruturar suas aulas de maneira que os alunos compreendam as características dos gêneros, considerando seu contexto de produção, público-alvo, tema e linguagem. Para isso,

recomenda-se um processo didático em três etapas: primeiramente, identificar o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero; em seguida, trabalhar aspectos que aprimorem sua compreensão e produção; e, por fim, avaliar o aprendizado ao longo do Ensino Básico. Como exemplificam Melo *et al.* (2019):

Nessa perspectiva, observa-se o contexto de produção e circulação de um gênero, destinatário, assunto, forma, estrutura e linguagem. Depois, verifica-se o que o aluno sabe sobre o gênero, por conseguinte levantam-se pontos facilitadores à compreensão e à produção. E, ao final, a verificação da aprendizagem, atividades de retextualização são excelentes para desenvolver as habilidades de escrita. Essa consiste em transformar um gênero em outros, por exemplo, uma charge em artigo de opinião, conto, crônica, música, poema, entre outros. Ao fazer isso, o falante da língua tem a oportunidade de escolher a linguagem apropriada, se é verbal, não-verbal, se usa a língua padrão ou não-padrão e a forma discursiva privilegiada num e noutro texto. (Melo *et al.* 2019, p. 8)

Dessa forma, o aluno compara-se e percebe, conseqüentemente, que de acordo com a intenção comunicativa, se escreve com o mesmo idioma inesgotáveis formas de se expressar com textos orais e escritos, como também, leituras diversificadas em diferentes domínios discursivos vão sendo incutidas nos alunos da educação básica, mudando-se o domínio discursivo. Por isso, o estudo e ensino dos diferentes gêneros textuais, sejam orais ou escritos, são fundamentais para a formação dos alunos, permitindo-lhes compreender a linguagem em suas diversas manifestações e contextos sociais.

Ao considerar a natureza dinâmica dos gêneros, que evoluem conforme as demandas socioculturais e tecnológicas, os professores devem estruturá-los de maneira reflexiva e integrada ao cotidiano dos estudantes. Além de desenvolver a competência comunicativa, essa abordagem possibilita uma melhor interpretação e produção textual, garantindo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Dessa forma, a educação básica deve promover um ensino que respeite a diversidade textual e contribua para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

2.3. Os multiletramentos e a necessidade de novas abordagens no ensino de Língua Portuguesa

Diante das transformações socioculturais e tecnológicas contemporâneas, o ensino de Língua Portuguesa enfrenta o desafio de acompanhar novas demandas comunicativas e práticas sociais de linguagem. A retextualização, enquanto prática pedagógica, revela-se uma estratégia potente para a formação crítica e discursiva dos alunos, à medida que promove a mobilização de diferentes gêneros, suportes e linguagens. Nesse cenário, a perspecti-

va dos multiletramentos emerge como eixo articulador, pois reconhece a multiplicidade de práticas letradas que permeiam a vida dos estudantes e propõe abordagens que integrem os diversos modos semióticos da comunicação atual. Unir os conceitos de retextualização e multiletramentos torna-se, portanto, uma estratégia fundamental para repensar o ensino da leitura e da escrita nas escolas, de modo a aproximá-lo das experiências reais de linguagem vivenciadas pelos sujeitos.

As novas dinâmicas de comunicação e interação promovidas pelas tecnologias digitais têm gerado transformações profundas nas práticas sociais de linguagem. A linguagem torna-se cada vez mais híbrida, mesclando signos e processos diversos, o que exige da escola uma postura ativa frente às novas formas de ler, escrever e comunicar. Embora muitos estudantes apresentem resistência à leitura e à escrita em contextos escolares tradicionais, pesquisas de Koch (2009) e Marcuschi (2009; 2010) mostram que, nas redes sociais, eles se envolvem ativamente com práticas de produção textual, muitas vezes sem se darem conta disso. Nesse sentido, Marcuschi (2010) chama atenção para a necessidade urgente de a escola integrar as tecnologias da informação e da comunicação aos seus processos pedagógicos, reconhecendo sua centralidade na construção da realidade social contemporânea.

A pedagogia dos multiletramentos, conforme desenvolvida pelo New London Group e aprofundada por autores como Rojo (2012) e Marcuschi (2010), propõe uma abordagem educacional que valorize a multiplicidade cultural e semiótica dos textos com os quais os alunos têm contato. Rojo (2012) defende que os professores devem refletir sobre as experiências de letramento dos estudantes em contextos digitais e multiculturais, elaborando propostas didáticas que articulem leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos. Para a autora, a diversidade cultural e a multimodalidade – sons, imagens, gestos, palavras – compõem os textos contemporâneos e exigem práticas pedagógicas que promovam a compreensão e a produção desses novos formatos.

Essa concepção está diretamente relacionada à ideia de que os livros didáticos e os textos escritos exclusivamente em linguagem verbal já não são suficientes para atender às exigências de letramento do mundo atual. A escola precisa considerar que os alunos, ao interagirem com diferentes mídias, constroem repertórios culturais híbridos, que articulam elementos do erudito e do popular. Como explica Rojo (2012), a multimodalidade exige habilidades específicas para compreender e produzir significados em diferentes linguagens, e os gêneros multimodais representam uma oportunidade de renovação das práticas de leitura e escrita na escola.

Sobre esse tema, Botelho (2012) argumenta que a oralidade e a escrita exercem influências mútuas e apresentam mais semelhanças do que diferenças, especialmente quando analisadas sob a perspectiva do letramento. Ele enfatiza que compreender a inter-relação entre essas modalidades discursivas é essencial para uma formação linguística crítica e reflexiva, destacando a importância de práticas pedagógicas que integrem os diversos modos de produção textual aos contextos socioculturais dos alunos.

É nesse ponto que a retextualização ganha relevância como ferramenta pedagógica dentro da proposta dos multiletramentos. Ao permitir a transposição de um conteúdo de um gênero para outro – por exemplo, de uma notícia para um infográfico, de um artigo para uma postagem em rede social –, a retextualização possibilita que o aluno exercite sua competência discursiva e sua consciência crítica sobre os modos de produção e circulação do texto. Kato (2008) destaca a importância dessa prática para desenvolver nos estudantes uma maior sensibilidade às variações linguísticas e discursivas, enquanto Meurer (2005) reforça seu papel na formação de leitores e produtores críticos. Ao integrar retextualização e multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa, a escola não apenas aproxima-se das vivências dos alunos, como também fortalece sua função social, promovendo aprendizagens significativas e alinhadas às realidades comunicativas da contemporaneidade.

3. *Metodologia*

A abordagem desta pesquisa foi qualitativa e interpretativista, no formato da pesquisa-ação ou como também podemos chamar pesquisa participante, pois foram aplicados 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 foi a unidade de análise. Todos os alunos dessa turma foram considerados informantes, uma vez que a pesquisa buscava compreender as interações orais e escritas no contexto da sala de aula de Língua Portuguesa.

Nesta pesquisa, o objetivo foi propor uma intervenção que levasse em consideração todos os fatores citados acima e que promovesse transformações positivas no letramento dos participantes (que neste caso foram os alunos da turma escolhida).

As etapas iniciais da pesquisa consistiram 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, 6) Análise dos dados do Pré-teste. As etapas finais corresponderam ao: 1) Aprofundamento teórico sobre o tema e planejamento das atividades

de retextualização; 2) Aplicação da proposta de intervenção didática com a turma (realização das atividades de retextualização planejadas); e 3) Análise dos resultados obtidos com a intervenção como: participação oral da turma, textos escritos pelos alunos e o Caderno de Atividade (Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1scg6OqAj4z0zmDslfncYFBP0Ed7L7umP/view?usp=sharing>), produzido pelo professor como material de apoio pedagógico.

4. Resultados obtidos na proposta de intervenção didática através das atividades de retextualização

A proposta de intervenção desenvolveu-se por meio de duas atividades principais de retextualização, com o objetivo de integrar oralidade e escrita de forma significativa no contexto escolar, a partir de gêneros diversos e práticas sociais de linguagem.

➤ 1ª Atividade: Retextualização a partir de um Livro Literário

A primeira atividade envolveu a leitura coletiva do livro “Loba” (Malta; Schiavon, 2023), projetado para que os alunos acompanhassem simultaneamente o texto e as ilustrações. Durante a leitura, os alunos foram incentivados a comentar oralmente os aspectos verbais e não verbais da obra, desenvolvendo interpretações sobre cores, expressões e cenários.

Em seguida, os alunos foram organizados em grupos para escrever narrativas inspiradas nas imagens e nos comentários orais feitos durante a leitura. Previamente, houve uma aula expositiva sobre o tipo textual narrativo e o gênero conto de fadas. A produção escrita foi realizada de forma colaborativa, com liberdade criativa, respeitando a sequência visual da obra. A atividade proporcionou um momento de reflexão sobre a linguagem literária e o papel das imagens no enriquecimento do texto. A partilha das produções estimulou a escuta ativa e o reconhecimento da diversidade interpretativa.

➤ 2ª Atividade: Retextualização a partir de um Podcast

Na segunda atividade, os alunos ouviram, em ambiente coletivo, um episódio do podcast “Era uma vez um podcast” que recontava a história da Chapeuzinho Vermelho. Após a escuta, houve um momento de conversa sobre a narração, em que os alunos identificaram variações em relação à versão tradicional do conto. Discutiu-se, então, a tradição oral e as diferentes versões possíveis dos contos populares.

Com base nessa discussão, os alunos retomaram seus textos produzidos na primeira atividade e os compararam com o conto original dos Irmãos Grimm. A partir dessa análise, foram orientados a reescrever suas histórias, adaptando a linguagem, pontuação e estrutura ao gênero clássico do conto de fadas. A reescrita teve como foco o aprimoramento textual, sem desprezar as ideias originais dos grupos.

Embora nem todos os grupos tenham concluído a reescrita em sala, houve envolvimento e esforço coletivo para adequar os textos às exigências do novo gênero. A atividade contribuiu para reduzir a distância entre linguagem oral e escrita e incentivou o uso mais consciente da norma padrão, respeitando a criatividade dos alunos.

A terceira atividade prevista – a gravação de um episódio de *podcast* com as histórias reescritas – não pôde ser realizada devido a contratempos no calendário escolar e à falta de recursos técnicos. No entanto, essa etapa continua como sugestão para trabalhos futuros, visando ampliar o letramento digital e oral dos estudantes.

As atividades demonstraram que a integração entre oralidade e escrita, mediada por práticas de retextualização e multiletramentos, favorece o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais próximo de suas realidades e mais significativo. Como resultado concreto da intervenção, foi elaborado um Caderno de Atividades com as orientações passo a passo para a realização dessas retextualizações, visando apoiar professores interessados em aplicar essa metodologia em suas salas de aula.

5. *Considerações finais*

Este estudo destacou a relevância de compreender a oralidade e a escrita como práticas sociais complementares, que não devem ser hierarquizadas. Com base em minha atuação como professora de Língua Portuguesa e de Espanhol na rede estadual do Rio de Janeiro, foi possível observar a dificuldade dos alunos em transitar entre as modalidades oral e escrita da língua, o que muitas vezes gerava resistência à leitura e à produção textual.

A constatação de que muitos estudantes não dominavam a leitura e a escrita do próprio idioma evidenciou falhas no desenvolvimento dos diferentes letramentos nas escolas. Mesmo alfabetizados, poucos demonstravam gosto ou habilidade para interpretar textos e expressar-se por escrito. Essa realidade motivou a busca por estratégias didáticas mais eficazes, que aproximassem a linguagem cotidiana dos estudantes à linguagem formal exigida no contexto escolar.

A proposta de intervenção fundamentou-se nos estudos de Marcuschi (2001) sobre retextualização, visando integrar oralidade e escrita no processo de ensino–aprendizagem. As atividades realizadas promoveram reflexões sobre os usos da linguagem e incentivaram os alunos a se expressarem com mais segurança e propriedade, tanto na fala quanto na escrita.

O trabalho com gêneros diversos e com uma obra literária bimodal, aliado à produção de *podcasts*, contribuiu para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Ao explorarem diferentes formas de expressão, os estudantes ampliaram sua consciência linguística, compreendendo a variação e a adequação da linguagem a diferentes contextos comunicativos.

Assim, conclui-se que a retextualização, aliada a uma abordagem pausada nos multiletramentos, é uma estratégia potente para promover uma educação linguística significativa, que fortalece a autonomia dos alunos e os prepara para interagir criticamente com os diversos usos sociais da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E.M.; COELHO, I.L. (Orgs). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 267-88

BOTELHO, José Mario. Linguagem oral culta: uma das consequências de um alto nível de letramento. *Cadernos do CNLF*, v. XVII, n. 11, p. 155-66. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/11/12.pdf.

_____. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiaí: Paco, 2012.

_____. Oralidade pós-letramento: influências da prática da escrita. *Anais do V CLUERJ-SG*, Volume Único, Ano 5, n. 04. São Gonçalo: FFP-UERJ, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/ANAIS/v/completos/palestras/Jos%C3%A9%20Mario%20Botelho.pdf>.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Dramática da língua portuguesa*. Campinas: UNICAMP, 2000.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

GOULD, Stephen Jay. *Lance de dados: o papel do acaso na evolução*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Strong and weak pronominals in the null subject parameter. *Probus*, v. 11, n. 1, p. 1-38, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/prbs.1999.11.1.1>. Acesso em: 19 abr. 2025.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*- 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2002.

LUCCHESI, Dante. A teoria da variação linguística: um balanço crítico. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 793–805, maio/ago. 2012.

MAGALHÃES, T. Por uma pedagogia do oral. *SIGNUM: Estud. Ling.*, n. 11/2, p. 137-53, Londrina, dez. 2008.

MALTA, Roberta; SCHIAVON, Paula. *Loba*. São Paulo: Pequena Zahar, 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELO, Christiane Renata Caldeira de; GONÇALVES, Ailton de Souza; CARDOSO, Maria Ângela de Moraes. Os gêneros textuais/discursivos: letramento no ensino básico e superior. *Humanidades e Tecnologia (FINOM)*, v. 16, n. 1, p. 25-36, 2019.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ____; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

A REPRESENTAÇÃO DE ALIMENTAÇÃO NO MANGÁ “ONE PIECE”

Mayckon Douglas Ramalho Oliveira (UEMS)

mayckondouglasr@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

nataniel@uems.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o mangá “One Piece”, de Eiichiro Oda, e como ele representa alimentos e comidas na narrativa e os sentidos produzidos. Fazendo uso de uma análise bibliográfica, investiga-se como comida pode ser dispositivo linguístico, narrativo e simbólico no mangá, apresentando mensagens que podem ser compreendidas usando alimentos como meio. Alimentação e comida são objetos comuns dentro da cultura humana desde que se tem notícia, como no mito do Hidromel da Poesia, da Edda nórdica de Snorri Sturluson (Boulhosa, 2004), até a comida cair do céu no filme de 2009 “Tá chovendo hambúrguer”, dirigido por Phill Lord e Chris Miller, porém, comida tem um papel mais central em “One Piece” do que nessas outras obras citadas, sendo possível analisar simbolismos em várias camadas da obra. Para realizar a análise, utilizamos bibliografia sobre mangá, em especial de artigos de Luyten (2003), bem como estudos sobre a história da alimentação, como Carneiro (2003), em consonância com estudos sobre Ethos na Retórica de Aristóteles, em especial de Maingueneau (2008), sobre o conceito antropológico de Animismo cunhado por Tylor (1977) e suas relações com o xintoísmo, sendo a comida em “One Piece” o meio para fazer essas relações.

Palavras-chave:

Alimentação. Mangá. One Piece.

ABSTRACT

This work aims to analyze the manga “One Piece” by Eiichiro Oda and how it represents food and meals in the narrative and the meanings produced. Using a bibliographic analysis, it investigates how food can be a linguistic, narrative, and symbolic device in the manga, presenting messages that can be understood using food as a medium. Food and meals have been common objects within human culture since humans walk the Earth, from the myth of the Mead of Poetry in the Norse Edda by Snorri Sturluson (Boulhosa, 2004) to food falling from the sky in the 2009 film “Cloudy with a chance of meatballs”, directed by Phil Lord and Chris Miller. However, food plays a more central role in “One Piece” than in these other mentioned works, allowing for the analysis of symbolism on various layers of the work. To conduct the analysis, we used bibliographic sources on manga, particularly articles by Luyten (2003), as well as studies on the history of food, such as Carneiro (2003), in conjunction with studies on Ethos in Aristotle’s Rhetoric, especially by Maingueneau (2008), on the anthropological concept of Animism coined by Tylor (1977) and its relations to Shintoism, with food in “One Piece” serving as the means to establish these connections.

Keywords:

Food. Manga. One Piece.

1. *Introdução*

Histórias em quadrinhos têm sido uma mídia de consumo de cultura de massas bastante popular no último século no mundo todo. Embora a forma de quadrinhos mais popular na parte do ocidente geográfico do mundo sejam os *comics* (histórias em quadrinhos americanas), principalmente os de super-herói, no Japão a população tem uma cultura de consumo dessas obras de forma diferente, sendo parte integrante até mesmo da identidade nacional dos japoneses.

É nesse contexto que surge o mangá (história em quadrinhos japonesa) de *One Piece*. Publicado pela primeira vez em 1997, *One Piece* é um grande destaque na enorme produção de quadrinhos japoneses, sendo o maior quadrinho da história do Japão e um dos maiores do mundo.

É importante observar que a comida e alimentos permeiam boa parte dos temas e representações da obra, por exemplo, as Akuma no Mi (Fruta do Diabo, na tradução oficial) que são frutas mágicas que dão poderes sobrenaturais a quem as comer em troca de a pessoa sofrer uma maldição e se tornar fraca em contato com a água do mar. Comidas são parte fundamental da narrativa, causando conflitos, demonstrando classes sociais e até sendo o objeto pelo qual se faz comédia. A compreensão de como a comida é relevante na obra chama a atenção para se pensar como um elemento mundano e cotidiano para a maioria da população pode ser usada narrativamente para demonstrar profundidade social, psicológica e filosófica desse mundo fictício, bem como ser uma alegoria para problemas do mundo real.

2. *Mangá*

O quadrinho japonês se tornou um dos paradigmas da cultura japonesa, a partir do século 20, fazendo parte do que é ser japonês em uma visão mais generalizada e talvez um pouco preconceituosa de como é o Japão, junto com sushi e karatê. Fato é que os quadrinhos japoneses (mangás, como são chamados mundialmente) têm um enorme apelo cultural, desde os mais jovens aos mais idosos.

A primeira menção registrada desse termo vem da obra Hokusai Mangá, que foi uma série de pinturas publicadas em 15 volumes a partir de 1814 pelo autor Katsushika Hokusai (ou Hokusai Katsushika, no sentido original). Embora seja a origem do nome, o mangá de Hokusai não se refere a narrativas gráficas sequenciais e simultâneas, como veio a ser a definição do que é uma história em quadrinhos (Sousanis, 2017). O mangá Hokusai era apenas esboços de pinturas de paisagens e do cotidiano, algumas coisas sendo apresentadas com um tom cômico.

A palavra tem origem nos vocábulos “man”, que em uma tradução livre pode significar involuntário, e “gá”, que pode significar desenho ou imagem, ou riso. Juntos na palavra “mangá” (Ramos, 2018), o significado dela para o japonês século 19 pode ter sido algo nas linhas de “imagens diversas” ou “imagens irresponsáveis” (no sentido de liberdade completa e sem compromisso do autor em produzi-las) e o mangá era tratado como um tipo de caderno de esboços ou rascunhos sobre qualquer coisa que quisessem. Embora as obras de Hokusai fossem inegavelmente pinturas e não quadrinhos, é possível reconhecer em seu estilo a dinamicidade que um mangá necessita para contar uma narrativa, podendo ele ser considerado precursor dos quadrinhos japoneses.

Essas publicações de Hokusai ocorreram no Período Edo do Japão (1603 a 1868), com um forte isolacionismo japonês. Na era que se sucedeu, o Período Meiji (1868 a 1912), houve uma tentativa de recuperar relações do Japão para com outras nações, aprendendo tecnologias, inovações e ideologias estrangeiras, sendo que a maior influência disso para os mangás foi Charles Wirgman, que era um correspondente da imprensa londrina que se mudou para Yokohama em 1861 e criou a revista *Japan Punch*. Wirgman chegou a ensinar suas técnicas de desenho para os japoneses que trabalhavam com ele, começando assim uma tradição de cartum no Japão que culminaria em algumas décadas no mangá moderno, antes disso produzindo a primeira revista de humor completamente japonesa em 1877, *Marumaru Shibun* (Luyten, 2003).

Embora haja toda essa aquisição cultural do exterior, houve uma narrativa nacionalista sobre o desenvolvimento do mangá de que é algo inerentemente japonês, construído apenas por japoneses, ressaltando suas idiossincrasias e superioridade em relação a outros povos, sendo uma “raça distinta”, como visto em “Os objetivos da expansão japonesa”, texto de Kawai Tatsuo que ajudou a formar as bases do nacionalismo japonês em 1935 (Costa, 2020). Essa narrativa de ser um produto inteiramente japonês pode ser uma das razões do mangá ser algo tão difundido no Japão, estando muito presente na vida da maioria dos cidadãos japoneses.

Não há muita historiografia sobre a produção de mangá desde o começo do século 20 ao período pós-guerra. A maior obra historiográfica no momento é o livro de Seiki Hosokibara, *Nihon Mangashi* (História do mangá, em tradução livre), que contribui para a narrativa nacionalista da origem do mangá e ignora obras dos primeiros anos do século 20 para focar no pós-guerra, porém foi nesse início de século que o termo “mangá” começou a ser utilizado para se referir a narrativas cômicas japonesas que eram influenciadas à época pelas *comics* americanas que chegavam ao Japão por meio de

jornais importados ou reedições locais de narrativas importadas (Costa, 2020).

O período pós-guerra revelou Osamu Tezuka (Tezuka Osamu, no sentido original), artista que ficou conhecido posteriormente como “Manga no Kamisama” (Deus do mangá, em tradução livre), pois não seria exagero dizer que ele é o criador do mangá moderno, trazendo para seus desenhos e roteiros um dinamismo que não existia antes, com linhas de ação nos desenhos que representam movimento e velocidade, grandes onomatopeias, com enquadramentos inspirados em cinema, e com um estilo de traço singular, como o fato de serem narrativas em preto e branco e, especialmente, pelo desenho de grandes olhos expressivos, este que se tornou uma característica definidora do quadrinho japonês. Outra característica do mangá que pode ser inusitada para brasileiros é a orientação de leitura, para ler o mangá, se deve começar pela primeira página da direita e ir lendo da direita para esquerda.

Tezuka foi paradigmático para os mangás de todas as formas possíveis, seja no desenho, roteiro, técnicas narrativas e gráficas, mas também acabou por criar um mercado de animações japonesas intimamente ligadas aos mangás, os chamados animes, que são adaptações de mangás para animações.

Com toda essa reinvenção do mangá no período pós-guerra, houve algumas adaptações no sentido editorial para administrar o comércio de revistas, por exemplo, os mangás a depender do público alvo variam de 100 a 500 páginas, diferentes das HQs ocidentais que, em produções serializadas, geralmente variam de 20 a 30 páginas. Outra decisão editorial foi a subdivisão dos públicos alvos em demografias, exemplo: Revistas para meninos ou rapazes (Shounen), revistas para meninas ou moças (Shoujo), revistas para homens adultos (Seinen), revistas infantis (Shogaku), revistas para ambos os gêneros que acabaram de entrar em idade adulta (Sarariman), entre outros. Essas demografias podem ser confundidas com gêneros de mangás, pois a produção de narrativas tende a seguir certas características dentro de uma mesma demografia, porém ainda há gêneros de mangá que foram catalogados não tanto pelo público alvo e mais pelo conteúdo das narrativas, como: Hentai e Yaoi (ambos do gênero pornô).

Essa grande exportação de mangás e animes para o mundo todo fez com que vários consumidores desses materiais se apaixonassem pelas obras e produzissem “mangás”, mesmo não sendo japoneses. A partir desse movimento, de estrangeiros começarem a produzir obras em quadrinhos inspirados no que era feito no Japão, que a palavra “mangá” (que significa basicamente história em quadrinho em japonês, não havendo distinção do lugar onde ela foi produzida) ganhou para além do significado original também

um significado de estética própria do Japão, ou seja, para algumas pessoas, mangá não é história em quadrinhos, mas sim história em quadrinhos com estética japonesa.

3. Sobre “*One Piece*”

“One piece” é a narrativa de Monkey D. Luffy, um jovem pirata que busca encontrar o lendário tesouro “One Piece” e, assim, se tornar o Rei dos Piratas, a pessoa mais livre do mundo. Para fazer isso, Luffy, aos 17 anos, sai para o mar em uma pequena jangada em busca de companheiros para criar seu bando pirata e navegar pelos mares mais perigosos do mundo e descobrir onde o tesouro está. Com isso, ele vai chegando a ilhas diferentes, fazendo amizades, recrutando tripulantes e adquirindo seu próprio navio pirata.

Durante essa jornada, muitas batalhas e inimigos são feitos, enquanto Luffy vai conhecendo e encantando ou antagonizando as pessoas que encontra. Na obra, os personagens principais têm um senso muito forte de camaradagem e companheirismo, arriscando e confiando suas vidas aos seus companheiros contra inimigos, sendo esse um ponto chave para a obra como um todo, criando uma mensagem de sociabilidade construída através das relações que os personagens têm entre si, com a narrativa sempre explorando a felicidade presente na socialização formada pela companhia de outras pessoas com quem se tem laços de afeto.

One Piece segue certa fórmula narrativa na maioria de seus arcos: sempre um clima de aventura ao chegarem a lugares misteriosos, com tudo que é descoberto nos novos locais que os personagens conhecem tendo um ar de deslumbramento, mesmo quando é perigoso, embora esse clima desapareça quando a obra apresenta os aspectos sociais e políticos dos novos lugares, dando lugar a um senso de revolta popular, com os protagonistas fazendo amizade com alguém do novo país que os leva a se juntarem a lutas populares contra governos opressores e, ao irem embora, via de regra, os protagonistas dão uma grande festa onde é dado enfoque à grande quantidade de comida e felicidade que todos sentem ao se libertarem e criarem uma nova organização política, ou mesmo uma nova forma de sociabilidade.

Em 2021, “One Piece” se tornou a segunda história em quadrinhos mais vendida da história, superando o Batman (na época com 485 milhões de cópias vendidas) e ficando atrás apenas do *Superman*. Na última divulgação de dados, “One Piece” já estava com 516 milhões de cópias vendidas em 2023 e sua popularidade e desempenho comercial vêm crescendo devido à narrativa estar entrando em sua reta final e produtos adjacentes, como a série

produzida pela *Netflix*, bem como, no Brasil, o fato da *Netflix* estar dublando a adaptação animada do mangá, entre outras coisas. “One Piece” já é a maior obra da história do Japão, sendo enorme ao ponto de se ver algo de “One Piece” praticamente em todas as cidades japonesas. Na cidade de Kumamoto, por exemplo, cidade natal de Eiichiro Oda, houve um terremoto devastador em 2016 e Oda junto com a prefeitura local, encabeçou uma iniciativa de construção de estátuas dos personagens de “One Piece” para funcionarem como pontos turísticos e arrecadar dinheiro para a reconstrução da cidade. A iniciativa deu certo e hoje Kumamoto recebe milhões de turistas que fazem uma rota de visitar todas as estátuas de “One Piece”, sendo esse um exemplo do apelo que “One Piece” tem com o público mundial (Vitor, 2023).

4. *Alimentação e cultura popular*

Alimentação é uma das necessidades básicas que mais foram transformadas em aspectos culturais pelo ser humano, ficando atrás apenas do sexo. Se alimentar durante o dia com café da manhã, almoço e janta, contando também com quais pratos são consumidos, pode ser denotativo de nível de nutrição, classe social, condição socioeconômica, geografia, história, religiosidade ou fé, sociabilidade, entre outras coisas. Mais do que isso, costumes alimentares podem ter sido uma das partes mais influentes no desenvolvimento da civilização humana, com o invento do arado e de novas tecnologias que facilitaram o estoque de comida e assim, com o tempo livre, o ser humano foi capaz de se dedicar a produtos que derivam do ócio, como a criação de cultura.

Seja como objeto de análise de fenômenos como a globalização e o poder; investigação de fases evolutivas e processos civilizatórios da sociedade humana; pilar de organização social; ativismo e instrumento de resistência a processos colonialistas; item de informação ou código capaz de gerar diferentes mensagens; potencial simbólico estrutural ou estruturante; construtora de identidades, gêneros e etnias; estratégia de prazer e lubrificação de interações sociais; fomentadora de intolerâncias e divisões sociais; mantenedora de vida ou promotora de problemas de saúde, controvérsias científicas, questionamentos éticos, angústias e riscos socioambientais, a alimentação configura-se como um objeto legítimo de análise social e de compreensão das premissas implícitas do viver em sociedade. (Azevedo, 2017, p. 277)

Como exemplo de alimentação e sua relação cultural com o desenvolvimento da civilização, poderia ser citado um dos textos da epopeia de Gilgamesh, onde na tábuia 1, após os cidadãos da cidade de Uruk orarem aos deuses por alguma salvação contra o despótico rei Gilgamesh, os deuses enviaram à Terra Enkidu, uma espécie de semideus que surgiu nas estepes selvagens, convivendo junto de animais. Ao ser avistado por um cidadão de Uruk, foi enviada para Enkidu uma prostituta sacerdotal, que após fazer sexo com ele, lhe vestiu, lhe ensinou a falar e lhe alimentou com

pão e vinho (Oliveira, p. 66), fazendo-o sair de um selvagem primitivo para um homem civilizado. Nesse exemplo, pode-se depreender a interpretação do papel que essa cultura dá para a alimentação no próprio conceito de civilidade, mesmo em uma narrativa de 1800 anos antes de Cristo, pois a comida e bebida oferecidas a Enkidu não eram uma carne crua de animal ou fruta das estepes, mas sim algo produzido pela tecnologia de Uruk, tornando claro como o alimento que se consumia era um dos aspectos mais importantes para que uma pessoa pudesse ser considerada civilizada.

A mulher então disse: “Enkidu, come o pão, é o suporte da vida; bebe o vinho, é o costume da terra”. Enkidu então comeu até ficar satisfeito e bebeu do vinho forte, sete cálices. Ele ficou alegre, seu coração exultou e seu rosto se cobriu de brilho. Enkidu escovou os pêlos emaranhados de seu corpo e untou-se com óleo. Ele se transformara num homem; mas, ao vestir as roupas humanas, ficou parecendo um noivo. (Anônimo, 2011, p. 66)

Alimentação também tem papel importante na religiosidade humana, por exemplo, alguns cristãos não comem carne vermelha como penitência durante a quaresma. Outro ritual religioso como a Santa Ceia, se baseia no consumo ritualístico de pão e vinho em homenagem a Jesus, entre outros rituais (Wettstein; Alves; Goldim, 2010).

Comida pode ser também denotativo de geografia, como o sushi que é algo inerentemente japonês, não importando em que lugar do mundo seja consumido, assim como croissant para a França e o cuscuz para o Brasil. Esses pratos listados, assim como no comentário sobre a epopeia de Gilgamesh, são fruto da tecnologia e variações de clima locais para que esses alimentos possam ser produzidos do jeito que são.

Outro aspecto importante da alimentação humana também tem a ver com a nutrição, mas mesmo essa característica, que é básica e sem a qual nenhuma pessoa consegue viver, pode ser transformada em cultura, vide o ritual indígena da antropofagia, realizado por algumas sociedades originárias por toda a América Latina, onde os realizadores desse ritual selecionavam o melhor guerreiro de seus inimigos e o preparavam para que pudessem devorá-lo, no intuito de se nutrir de suas características mais potentes. Eles queriam se nutrir da força de seus inimigos, da coragem, da saúde, dos valores morais, tudo isso em uma cerimônia sagrada para sua cultura, onde participar desse ritual, mesmo como aquele a ser devorado, era considerado uma honra (Agnolin, 2002). Também, pode-se depreender que algumas sociedades indígenas usavam da antropologia como ritual funerário, onde familiares devoravam seus parentes mortos como forma de luto, como relatado por Tommaso Garzoni, um dos exploradores europeus que fizeram relatos de suas viagens, “os *massagetes* comiam os próprios parentes mortos parecendo-lhes mais honesta sepultura o estômago do homem, do que o dos vermes” (Garzoni, 1587).

A cultura popular tem usado extensivamente alimentação em suas narrativas com obras como “Sem Reservas” (2007, dirigido por Robert Scott Hicks), filme de comédia romântica que se passa em um restaurante com os protagonistas sendo cozinheiros, sendo que em um trecho a protagonista tem que cuidar da sobrinha e a

comida foi um bom mecanismo para criar um laço com a criança, que era tímida e retraída, mas começou a se soltar quando compartilhava do prato das pessoas ao seu redor. Ainda no cinema, há a animação “Ratatouille” (2007, dirigido por Brad Bird), onde ser chefe de cozinha é peça central na trama, com o rato protagonista sonhando em ser chefe e com suas receitas transformando o restaurante onde conseguiu trabalhar em um grande sucesso. .

Há vários outros exemplos de representação de alimentos na cultura em praticamente todas as partes do mundo, tanto em obras milenares como contemporâneas, pois a alimentação é algo tão inerente ao ser humano que se torna algo indissociável da própria humanidade. Para se ser humano, é necessário se alimentar e, com a sofisticação ou falta dela para o preparo de alimentos, vem também toda a culturalização em torno do consumo de comida.

5. “One Piece” – O arco do país de Wano

O arco de Wano, no mangá “One Piece” é um dos arcos mais recentes da série, começando no volume 90 e ao 105, abarcando desde o capítulo 909 e indo até o 1057 do mangá, sendo lançado de 2018 a 2022 e também tendo uma adaptação no anime de “One Piece” que começa no episódio 890 e vai até o 1088.

A narrativa começa com Luffy e sua tripulação chegando ao País de Wano, uma nação isolada com forte influência da cultura japonesa. O país é governado por Kaido, um dos Quatro Imperadores do Mar, uma espécie de realiza pirata que controla com mão de ferro uma parte dos mares. Ele mantém o domínio com o apoio de Orochi, o shogun corrupto e maligno do país. Wano está sob uma rígida tirania, com a população sendo oprimida, enquanto Kaido explora seus recursos naturais para construir fábricas de armas que poluem o solo e os rios, tornando impossível fazer plantações e beber água saudável, o que jogou a população em uma crise séria de fome, apenas com a elite local tendo acesso a comida de qualidade.

Luffy, Trafalgar Law, Eustass Kid, os três são jovens capitães do que é chamada de “A pior geração” de piratas e outros aliados formam uma aliança com os samurais de Wano, liderados por Kin’emon, e com outros grupos locais que buscam derrotar Kaido e restaurar a liberdade ao país. Ao longo do arco, Luffy e seus companheiros enfrentam diversos antagonistas, incluindo os comandantes de Kaido, conhecidos como as 3 “Calamidades”, King, Queen e Jack, e também uma outra imperatriz do mar, Big Mom, que se alia a Kaido.

A trama também revela o passado de Wano e a importância do legado de Oden Kozuki, um ex-líder do país que foi traído e executado por Orochi e Kaido. A história de Oden e sua busca por liberdade está profundamente ligada ao destino de Wano. A aliança formada no presente busca vingar Oden e derrubar o regime de Kaido. Fato curioso é que Oden também é nome de um prato típico japonês de um tipo de bolinho que é dito que quanto mais fervido melhor. Oden inclusive foi sentenciado à morte ao ser fervido vivo em óleo quente. Kin’emon e os outros samurais de Oden, conhecidos como os 9 bainhas vermelhas também compartilham o mesmo

destino, porém Oden ergue os 9 sobre seus ombros dentro do caldeirão fervente e fez um trato de que se ele aguentasse a tortura por 1 hora seus subordinados seriam libertados. Esse evento ficou conhecido como “A hora lendária de Oden” e, ao cumprir o desafio, Orochi e Kaido voltam atrás em sua palavra e executam Oden com um tiro enquanto ele cai no caldeirão fervente, morrendo com um sorriso no rosto após conseguir libertar seus companheiros.

Durante as batalhas, Luffy e os outros personagens enfrentam desafios que incluem confrontos com figuras poderosas e a exploração de mistérios ligados ao “Poneglyph”, que contém informações sobre a história secreta do mundo, o período da história chamado de “Século Perdido”, um tempo que não se tem dados do que houve e que o governo mundial autoritário proíbe e executa qualquer um que pesquise sobre essa época. A luta culmina em uma grande batalha na ilha Onigashima, onde Kaido e seus aliados enfrentam a aliança formada por Luffy e os samurais.

Luffy, ao longo do arco, desenvolve novas habilidades, incluindo o aprimoramento de seu Haki e o uso do “Gear Fifth”. O confronto final com Kaido resulta em sua derrota e no fim do domínio do Imperador sobre Wano. A vitória é um marco para os habitantes do país, que finalmente conquistam a liberdade, e para Luffy, que avança em sua jornada rumo ao título de Rei dos Piratas. O arco também revela conexões importantes com o passado da história do mundo e o rumo do futuro.

O arco do país de Wano também tem outras idiossincrasias, como ser separado em 3 atos, como o antigo teatro kabuki japonês, caracterizado pela estilização, maquiagem extravagante e movimentos exagerados. Todas essas características estão presentes no mangá, como o samurai Izo, que tem a aparência de uma gueixa, com pele muito branca e lábios que parecem estar com batom. Os movimentos exagerados são inerentes a “One Piece”, pois o estilo cartunesco de desenho permite esses exageros e estilização.

Para realizar a análise pretendida, será focado no Ato 1 do país de Wano, indo do volume 90 ao 93, que é focado na chegada de Luffy no país, após naufragar na costa. Luffy é resgatado por uma menininha local chamada Otama (ela tem o poder de encantar animais através de um bolinho kibidango que é produzido pela sua bochecha), que o alimenta com toda a comida que tinha. Por não ter mais comida, Otama acaba bebendo água de um rio, que foi envenenado devido ao lixo industrial das fábricas de armas de Kaido. Ela passa mal e, se responsabilizando pelo ocorrido, Luffy procura um médico para ajudá-la, encontrando Zoro no caminho. O trio acaba chegando à cidade de Okobore, onde Otama é atendida por Tsuru, que não é médica, mas tem conhecimento de algumas ervas medicinais que ajudam no processo de cura da menina. Okobore é uma cidade miserável, com todos passando fome, desde bebês até idosos. A única comida que os cidadãos recebem são as sobras de Bakura, uma cidade própria onde parte da elite de Wano mora.

Ao melhorar, Otama ainda é sequestrada por piratas que servem a Kaido e Orochi, pois eles se interessam por seu poder de domar animais (muitos piratas de Kaido são parte animais e, por isso, também podem ser controlados por Otama). Luffy e Zoro então partem de Okobore para resgatar Otama de novo e acabam chegando em Bakura, onde Luffy resgata Otama enquanto ele próprio e Zoro com mais

alguns ajudantes lutam contra a cidade inteira. Ao final, eles roubam uma carroça gigante de comida e uma caixa enorme de água e levam de volta a Okobore, onde todos os cidadãos comemoram o fim da escassez de comida e dividem tudo que podem entre si. Otama diz a Luffy que foi seu melhor aniversário de todos e Luffy responde: “Não se contente com tão pouco. Quando formos embora, este país será um lugar onde você vai poder comer à vontade todos os dias” (“One Piece”, capítulo 918).

O primeiro ato se encerra quando Luffy, Zoro e Trafalgar Law (que havia se juntado a eles no roubo de comida de Bakura) encontram os outros piratas do Chapéu de Palha, juntamente com os samurais de Wano aliados a eles. Eles se encontram no castelo abandonado de Oden, antigo líder desses samurais. Kaido então é informado de onde eles estão devido a toda a revolta popular que Luffy liderou e decide ir até lá em sua forma de dragão (Kaidou comeu a Fruta da Carpa, Modelo Dragão, ganhando os poderes de um dragão chinês). Ao avistar Kaido, Luffy corre ao seu encontro e há um combate, enquanto todos os outros escapam. Kaido derrota Luffy com um único golpe e Luffy é mandado para a prisão de Udon, encerrando-se assim o Ato 1 do arco do país de Wano.

6. *Comida em “One Piece”*

6.1. *Comida e repetição, estrangeirismos e onomatopeias*

Dentre os personagens presentes no arco do país de Wano de “One Piece”, há destaque para alguns, como Luffy, Trafalgar Law, Kaido, Ace, Big Mom e Kid. Todos esses personagens listados são usuários de Akuma no Mi. Akuma no Mi (ou Fruta do Diabo, em tradução livre), dentro na narrativa, são frutas que concedem poderes sobrenaturais a quem as come. Os nomes das frutas têm uma característica de sempre terem a repetição de uma única palavra. Como exemplo, temos o personagem principal, Luffy, portador da Gomu-Gomu no Mi. Gomu pode ser traduzido como borracha e sua repetição é usada para nomear o fruto, assim como todas as outras frutas da obra, sem exceção, nas quais é usado o mesmo artifício linguístico para nomeá-las. O efeito produzido é de que os nomes acabam parecidos com onomatopeias japonesas, o que dá uma sonoridade à leitura e torna fácil falar oralmente, ajudando até mesmo na comercialização da obra, pois é fácil e agradável para crianças repetirem os nomes das frutas.

Seguindo nesse aspecto da onomatopeia japonesa, como falado anteriormente, no Japão onomatopeias muitas vezes usam da repetição para reproduzir sons ou sentimentos. Uma idiossincrasia das onomatopeias japonesas é que elas têm três tipos, Giseigo que é focada em reproduzir sons de seres vivos), Giongo (focada em reproduzir sons de coisas inanimadas) e Gitaigo (este próximo da mímese e é focado na reprodução de sentimentos em forma de sons, por exemplo, o som de uma ameaça, o som de ira, etc (Silva, 2019). As frutas do diabo têm 3 tipos: Logia (que torna os usuários em elementos encontrados na natureza, como luz, magma, fogo, gelo,

etc.); Zoan (transforma o usuário em animais); Paramecia (transforma o usuário em qualquer outra coisa: natação, mola, terremoto, jaqueta). As Logia têm como uma das características o fato de que a maioria dos nomes das frutas dessa categoria são onomatopeias ou derivadas de onomatopeias, como a Mera Mera no Mi, fruta das chamas, comida pelo irmão falecido de Luffy, Ace, que fez uma breve participação no arco do país de Wano. “Meramera” é uma onomatopeia para os sons que as chamas fazem ao crepitarem e foram incorporadas no nome da fruta.

Ainda sobre os nomes das frutas, pode-se falar da influência do estrangeirismo. No idioma japonês há inúmeras influências de outros idiomas na língua, em especial do inglês (Silva, 2019). No próprio *One Piece*, é possível ler trechos do mangá onde os personagens contam números em inglês ou, ao agradecer, falam “thank you”. O personagem Trafalgar Law, também é usuário Akuma no Mi e o nome de sua fruta vem de um estrangeirismo. Ele comeu a Ope Ope no Mi, a fruta da operação, onde “Ope” vem da palavra “opereshon” (オペレーション), uma palavra japonesa que é importação direta do inglês. Outro exemplo é a personagem Big Mom, uma das vilãs de *One Piece*, que é usuária da fruta Soru Soru no Mi, a fruta da alma. “Soru” é a forma como os japoneses pronunciam a palavra “Soul” (alma em inglês), sendo o nome da fruta também um estrangeirismo.

6.2. Comida como nutrição

Comida e alimentos serem nutrição é algo natural e óbvio a ponto de poder passar despercebido em uma análise, porém também há idiossincrasias nesse aspecto da alimentação em “*One Piece*”. Em nível conceitual, pode-se dizer que, resumidamente, alimento é tudo que se ingere para se manter vivo, já comida tem caráter social e define identidade, grupo, classe e a pessoa (Damatta, 1986). Se atendo ao “social” do conceito de comida, no mangá em basicamente todos os arcos há uma ênfase em um banquete onde todos podem comer à vontade e festejar juntos. No arco do país de Wano, o Ato 1 mostra bastante a fome pela qual as pessoas estão passando e como estão adoecendo sem a nutrição adequada.

O social fica bem marcado no trecho em que Luffy rouba comida dos ricos e dá aos necessitados. Ao receber aquele presente, todos se alegram e é destacado como o compartilhamento de comida torna as pessoas felizes. Eles não querem nutrir apenas a si mesmos, mas também não querem que seu vizinho continue passando fome. Essa coletividade é tema recorrente em “*One Piece*” por toda a duração dos mais de 1000 capítulos do mangá e os banquetes de final de arco, juntamente com outros trechos, como o mencionado dos habitantes de Wano são exemplo de como a representação de comida contribui para essa mensagem de coletividade.

6.3. Comida como animismo

Na narrativa de “*One Piece*”, as pessoas acreditam que as Akuma no Mi portam almas de demônios e as frutas também são tratadas diversas vezes na

obra como entidades portadoras de certas características inerentemente humanas. Um exemplo do animismo seria a fruta Gomu Gomu no Mi (fruta da borracha), que o protagonista comeu e se tornou um homem-borracha. Em um dos últimos pontos adicionados ao quadrinho, foi revelado que a Gomu Gomu no Mi, na verdade era uma fruta do tipo Zoan do deus do sol, Nika, e que a fruta tem vontade própria e vem fugindo do governo mundial (autoridade distópica que domina o mundo de “One Piece”) há 800 anos. Mais do que isso, a fruta escolheu Luffy para ser o portador de seu poder quando ele a comeu.

Outro grande exemplo de animismo é a personagem Big Mom, Charlotte Linlin que é uma imperatriz do mar (espécie de realeza pirata). Big Mom carrega três criaturas consigo, uma nuvem que traz tempestades, um sol em miniatura e uma espada gigante, todos eles estando “vivos”. Esses objetos ou seres inanimados estarem vivos faz com que tenham um rosto, com olhos e boca e com vontades de certa forma independentes. A vida desses objetos ocorre por causa do poder de Akuma no Mi de Big Mom, Soru Soru no Mi. Ela tem o poder da fruta da alma e pode tirar a alma ou parte da alma de uma pessoa e colocar no que quiser, incluindo objetos, que ganham vida ao receberem uma alma e assumem características humanas.

Com essa característica do objeto inanimado ter uma vontade e ser habitado por um espírito, pode-se fazer paralelos com a grande quantidade de representações animistas no Japão, também presente em vários outros mangás, recuperando uma tradição xintoísta antiga japonesa, religião que é praticada por milhões de pessoas no país. Dentre as crenças do xintoísmo, há a de que espíritos conhecidos como Kami habitam todas as coisas, como relâmpagos, céu, entre outras coisas, de modo que tudo ao redor do ser humano possui algo que lembra vida, até podendo apresentar características antropomórficas (Sarmiento, 2012), adicionando uma camada religiosa e tradicional à representação de comida de “One Piece”, que reflete valores e costumes do local e das pessoas onde foi escrito.

Também é possível referenciar Oswald de Andrade, em seu “Manifesto Antropofágico”, pois ele faz um estudo sobre o costume religioso de antropofagia de povos originários ancestrais do Brasil. De acordo com ele, esse costume existia devido à crença de que a comida não é apenas algo que se coloca dentro do corpo, mas nela se tem nutrientes, pensamentos e valores físicos ou morais que podem ser absorvidos por quem come. O trabalho de Oswald de Andrade é mais uma analogia a esse antigo costume indígena e a maneira como culturas fortes se criam e crescem, porém, para os fins deste trabalho, nos ateremos aos costumes ancestrais indígenas como devorar inimigos em uma cerimônia religiosa, para que sua força fosse absorvida.

Como já mencionado, em “One Piece” há a crença de que as Frutas do Diabo abrigam espíritos dentro de si e são esses “diabos” que dão os poderes a quem come, sendo que os usuários de fruta estariam praticando uma espécie de antropofagia espiritual, devorando características dos espíritos das frutas e tornando essas características próprias de seus corpos.

6.4. Comida como *ethos*

Por último, talvez o aspecto mais interessante de comida em *One Piece* seria o fato de que a comida permeia muito o código de conduta de alguns personagens, principalmente Monkey D. Luffy, o protagonista.

Luffy é envolto de certos mistérios com relação a sua origem, mas uma de suas características mais marcantes é o fato de que ele é um glutton e uma interpretação possível para seu insaciável apetite por comida, é a de que ele passou fome na infância. Sempre que vemos Luffy criança ele não tem nenhum parente e é cuidado por pessoas aleatórias da vila em que morava, às vezes comendo em bares e outras vezes indo até a floresta e caçando insetos ou frutas. A razão que Luffy dá por ter comido a Gomu Gomu no Mi quando ainda era criança é que estava com fome, então pode-se presumir que comida era algo que lhe faltava durante o crescimento e, quando ele tinha a oportunidade, ele sempre se empanturrava ao máximo.

Essa relação com comida, de comer o máximo que puder sempre que puder comer ele levou para o resto da vida. Há uma frase icônica de Luffy sobre heroísmo, “Herói é uma pessoa que divide a carne, mas eu quero comer a carne toda sozinho” (“*One Piece*”, capítulo 634). Isso marca muito a maneira de agir de Luffy em toda série, pois ele considera todos que compartilham comida como heróis. Essa forma de avaliar pessoas pode ser vista novamente no trecho em que Luffy rouba a comida para as pessoas pobres de Wano. Ele fez isso somente porque Otama havia lhe dado comida e ele tinha ido resgatar ela e porque os habitantes de Okobore haviam dado comida a Otama, escancarando a importância que Luffy dá em seu código de conduta interno a quem compartilha comida.

No arco do país de Wano, a relação de Luffy com comida e seu *ethos* entra em maior destaque e vários trechos corroboram isso. Luffy entra em conflito com pessoas de grande poder político local, somente por Otama, uma pessoa que o alimentou com toda comida que tinha. Pessoas passando fome impelem Luffy a começar uma revolta popular apenas para roubar alimento para essas pessoas, entre outras. Usando um trecho de fora do Ato 1 do país de Wano, no clímax da batalha final contra o vilão principal do arco, Kaido também um imperador do mar como Big Mom, o vilão questiona Luffy sobre que tipo de mundo que ele quer criar e Luffy responde: “Quero criar um mundo onde meus companheiros possam comer à vontade” (“*One Piece*”, capítulo 1049).

Com esses exemplos, pode-se ver como a comida é chave para entender o modo como Luffy age e como sua bússola moral é guiada por comida, sendo esta um objeto vital na construção do personagem e um dos elementos mais importantes em sua caracterização, não apenas como efeito cômico (por Luffy ser de borracha, muitas vezes ao se empanturrar, seu corpo se deforma de maneira cartunesca, com grandes bochechas e barriga), ou como idiossincrasia de ter um personagem comilão, mas como *ethos*, guiando como Luffy se porta na presença do que ele considera como mal, ou quais características ele valoriza em pessoas que são escolhidas para compartilhar do seu caminho para realizar seu sonho.

7. *Considerações finais*

O mangá é uma das mídias de entretenimento e de arte que mais cresce na atualidade e “One Piece”, sendo o mangá mais lido da história, faz parte dessa grande expansão cultural japonesa para o resto do mundo. Com esse espalhamento, muitas chaves de leitura para “One Piece” foram criadas em diversas culturas diferentes, usando de seus próprios dispositivos locais para criação de sentido. Um dos dispositivos que podem ser usados para fazer interpretações diversas da obra é a comida.

A partir disso, pode-se concluir que a comida permeia diversas camadas de “One Piece”, dentre elas pode-se observar a camada linguística, com os nomes das Akuma no Mi contendo diversos exemplos de estrangeirismos, onomatopeias e figuras de linguagem; a camada do animismo, que reflete a influência xintoísta na cultura japonesa, com objetos inanimados possuindo características humanas, bem como sendo possível traçar um paralelo entre as ideias do Manifesto Antropofágico e antropofagia com quem come uma Akuma no mi, já que elas são ditas dentro da obra como tendo espíritos e intenções, como seres humanos; outra camada de destaque é a relação de comida com *ethos* que é criada na obra através da caracterização do protagonista ficando claro que, ao ser analisado, alimentação molda muito de como Luffy constrói sua moralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ODA, Eiichiro, One Piece. *Weekly Shōnen Jump*. V.90-93. Japão. 2018.

SILVA, Max. *Análise na tradução de onomatopeias japonesas para o português do Brasil no mangá One Piece*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. João Pessoa, 2019.

RAMOS, Angélica A. *Aspectos da cultura japonesa representados no herói do mangá One Piece: análise dos conceitos de hierarquia, yakuza e on e giri*. Dissertação sob a linha de Letras Japonesas. São Paulo, 2018.

SOUSANIS, N. *Desaplanar*. São Paulo: Veneta, 2017.

COSTA, Rafael M. Abstracionismo, montagem construtiva e militarismo na geração de Tagawa Suihou e do mangá pré-Segunda Guerra Mundial. *Revista Memorare*, v. 7, n. 3, p. 139-63, Tubarão-SC, 2020.

LUYTEN, Sonia M B. *Mangá produzido no Brasil: pioneirismo, experimentação e produção*. Núcleo de História em Quadrinhos, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte-MG. 2003.

MUSSARELI, Felipe. *A análise de quadrinhos japoneses sob a ótica de Bakhtin: o mangá como material de referência para a cultura japonesa*. Dissertação (Mestrado em Linguagens, comunicação e ciência) – Unidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. São Carlos-SP. 2013.

CORREA Swellen P.; GOMES Nataniel S. O mangá no Brasil e sua linguagem. *Revista Philologus*, Ano 18, n. 54, p. 498-509, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.

SATO, Cristiane A. *Osamu Tezuka e a expansão do animê*. Site Culturajaponesa.com.br. Disponível em: <https://www.culturajaponesa.com.br/index.php/cultura-pop/osamu-tezuka-e-a-expansao-do-anime/>. Acessado em: 04 abr. 2025.

CARNEIRO, Henrique. *Comida e Sociedade: Uma história da alimentação*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

CASCUDO, L. C. *História da alimentação no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Global, 2011.

NESTLE, M. *Uma Verdade Indigesta*. Trad. de Heloísa Menzen, 1. ed. São Paulo, Editora Elefante, 2019.

ANÔNIMO. *Epopéia de Gilgamesh*. Trad. de Carlos Daudt Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ANDRADE O. Manifesto Antropófago. *Revista de Antropofagia*. 1928.

BOULHOSA, Patrícia P. *Breves Observações sobre a Edda em Prosa*. *Brathair* 4, v. 4, n. 1, p. 13-18, 2004.

AGNOLIN, Adone. Antropofagia ritual e identidade cultural entre os Tupinambá. *Revista de Antropologia Usp*, v. 45, n. 1, p. 131-85, 2002.

SARMENTO, Claudia. Em templo xintoísta do Japão, todo gadget é abençoado. *O Globo Economista*. 2012 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/em-templo-xintoista-do-japao-todo-gadget-abencoadado-6041280>. Acessado em: 04 abr. 2025.

VITOR, Ramon. One Piece | Criador ajudou a reconstruir sua cidade natal após terremoto. Site *O Vício*. 2023. Disponível em: <https://ovicio.com.br/one-piece-criador-ajudou-a-reconstruir-sua-cidade-natal-apos-terremoto/>. Acessado em: 04 de abr. 2025.

GARZONI, T. *La piazza universale di tutte le professioni del mondo*, Veneza, G. B. Somasco. 1587.

AZEVEDO, Elaine. Alimentação, sociedade e cultura: temas contemporâneos. *Revista Sociologias*, Ano 19, n. 44, p. 276-307, 2017.

WETTSTEIN, M. F.; ALVES, L. V. B. N. F.; GOLDIM, J. R. Restrição Alimentar Por Motivação Religiosa E Coerção: Dados Preliminares. *Rev HCPA*, v. 30, n. 3, p. 290-93, Porto Alegre-RS, 2010.

A TEORIA DA SÍLABA E A HIPOSEGMENTAÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Iara Cardoso de Sá (SEDUC-MA)

iaracdesa@aluno.uespi.br

Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)

lucirenesilva@cchl.uespi.br

RESUMO

O trabalho analisa a influência da Teoria da Sílabas na relação entre esta e a escrita dos alunos do 8º ano de uma escola da Educação do Campo, considerando, nas letras de (Seara; Nunes; Volcão, 2023, p. 117) que “a sílaba é uma unidade prosódica [...] é domínio ou parte constitutiva de regras da Fonologia”. Assim, os processos de hipossegmentação nas palavras se caracterizam por emprego não convencional de uma fronteira gráfica (aglutinação), como ‘agente’. Os objetivos da pesquisa basearam-se na análise e identificação das hipóteses levantadas pelos alunos, para segmentar as palavras de forma condensada entre elas. Contudo, a investigação adota o quadro teórico que discute a teoria da sílaba na perspectiva da apropriação da escrita, adotando-se um estudo teórico-descritivo, fundamentado em autores, como Câmara Jr (2019), Bisol (2014), Zorzi (1998), Cunha (2009), Tenani (2023). Assim, os dados coletados em pesquisa-piloto, passaram por um procedimento quantitativo e qualitativo para averiguar os percentuais de ocorrências de hipossegmentação, relacionando-as ao contexto escolar pesquisado. Destarte, com o intuito de minimizar essas ocorrências, adotou-se a retextualização, conforme preconiza Marcuschi (2010). Portanto, o trabalho deve partir dessas ideias, para que seja possível mitigar ocorrências de hipossegmentações nos textos desses alunos, com vistas a oportunizar-lhes a apropriação das convenções gráficas da escrita nas aulas de Língua materna.

Palavras-chave:

Hipossegmentação. Educação do Campo. Teoria da Sílaba.

ABSTRACT

This paper analyzes the influence of Syllable Theory on the relationship between Syllable Theory and the writing of 8th grade students at a rural education school, considering, in the words of (Seara; Nunes; Volcão, 2023, p. 117) that “the syllable is a prosodic unit [...] it is a domain or constitutive part of the rules of Phonology”. Thus, the hypossegmentation processes in words are characterized by the unconventional use of a graphic boundary (agglutination) as an ‘agent’. The objectives of the research were based on the analysis and identification of the hypotheses raised by the students, to segment the words in a condensed way between them. However, the research adopts the theoretical framework that discusses the theory of syllable from the perspective of the appropriation of writing, adopting a theoretical-descriptive study, based on authors such as Câmara Jr (2019), Bisol (2014), Zorzi (1998), Cunha (2009), Tenani (2023). Thus, the data collected in pilot research underwent a quantitative and qualitative procedure to verify the percentages of occurrences of hypossegmentation, relating them to the school context researched. Thus, in order to minimize these occurrences, retextualization was adopted, as recommended by Marcuschi (2010). Therefore, the

work must start from these ideas, so that it is possible to mitigate occurrences of hyposegmentation in the texts of these students, with a view to providing them with the opportunity to appropriate the graphic conventions of writing in mother tongue classes.

Keywords:

Hyposegmentation. Rural Education. Syllable Theory.

1. Introdução

É recorrente o entendimento de que um dos erros de segmentação indevida¹² da palavra na escrita, melhor dizendo, a hipossegmentação, ocorre em textos de alunos do Ensino Fundamental, séries finais da Educação do Campo, com maior frequência, devido à influência da fala na escrita, ou seja, a prosódia¹³, e que esta, por sua vez, é considerada como fator determinante, haja vista a compreensão de que os aprendizes apoiam-se na fala para desenvolverem o processo da escrita. Contudo, vale ressaltar, que “a influência da prosódia no processo de escrita é relevante, no entanto, não é o único motivo que leva o aprendiz a essa dúvida”, conforme (Tenani, 2023, p. 299) e que o aluno precisa compreender sobre a teoria da sílaba para, a partir desse conhecimento, entender realmente o que é a palavra fonológica, e assim, passar a escrever em seus textos escolares palavras sem a influência da hipossegmentação.

Nesse sentido, o tema “A teoria da sílaba e a hipossegmentação na escrita de alunos da educação do campo” se desenvolve com base em discussões acerca da conscientização de que as grafias com forte influência de hipossegmentação “não resultam de uma mera influência da fala na escrita, mas efeitos de uma complexa relação entre características linguísticas da palavra e convenções ortográficas da língua portuguesa”, nas letras de (Tenani, 2023, p. 299).

Nesse viés, a atenção deste trabalho volta-se para os processos de hipossegmentação, fenômeno que tem por característica a ausência de espaço entre uma palavra e outra e, de acordo com (Cunha, 2009), esse desvio de segmentação das palavras ocorre quando as crianças juntam determinadas estruturas como os clíticos à palavra lexical mais próxima, o que pode se observar em grafias como ‘onome’ para ‘o nome’, isto ocorre, pelo fato de

¹² O termo adotado, “Segmentação indevida”, é um conceito estabelecido por (Zorzi, 1998) e se refere às junturas/separações indevidas das palavras no processo da escrita, visto que se adequa mais ao que se propõe na pesquisa.

¹³ A definição de prosódia aqui apresentada é considerada como um termo que envolve fenômenos de “parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala”, assim como, o “tom, entoação, acento e ritmo das línguas naturais”, na perspectiva de (Scarpa, 1999, p. 8).

os aprendizes, no estágio inicial de aquisição da escrita, entenderem a palavra como um enunciado (Cf. Cunha, 2009); o processo também pode ser verificado na escrita dos alunos das séries finais da Educação do Campo.

Destarte, retomando a importância do estudo da Teoria da Sílabas para compreender os determinantes que interferem no desenvolvimento da escrita do aluno do campo no que se refere à hipossegmentação, faz-se necessário pautar-se nos estudos de (Bisol, 2014, p. 99) que, em sua concepção, destaca, “a sílaba foi gradativamente sendo aceita como unidade fonológica”. Partindo dessa perspectiva, procedem as questões que encaminham o desenvolvimento desta investigação. Dessa forma, lançam-se os seguintes questionamentos: examinar a estrutura interna da sílaba, na compreensão da linguagem oral e a relação entre esta e a escrita dos alunos campestres, observando a hipossegmentação; identificar as possíveis hipóteses levantadas por esses alunos para segmentar as palavras de forma não convencional e, identificar que as junturas indevidas que ocorrem na segmentação das palavras é resultado do fato de o aluno não reconhecer o vocábulo lexical isolado.

O objeto em análise poderá trazer contribuição no que se refere à prática de escrita e reescrita de textos, obtendo-se melhores êxitos, para mitigar a segmentação não convencional das palavras. Nesse sentido, tem-se como objetivo geral investigar a influência da teoria da sílaba e a relação entre esta e a escrita dos alunos do ensino fundamental (séries finais) da Educação do Campo, observando a presença da hipossegmentação.

Isto posto, vê-se a necessidade de verificar os motivos pelos quais os discentes campestres persistem em erros ¹⁴de segmentações de palavras indicando quais estratégias os alunos adotam para desenvolver sua consciência linguística, descartando as hipóteses levantadas nesta pesquisa, para assim, desenvolver um ensino reflexivo de ortografia na escola a partir de uma perspectiva de desenvolvimento da consciência de palavra fonológica e propor estratégias de ensino que visem melhorar o desempenho do aluno. Nessa ótica, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de uma compreensão aprofundada no que diz respeito à dificuldade que o aluno da Educação do Campo encontra em segmentar as palavras de modo correto, a relação que ele faz entre a aprendizagem adquirida ao longo de sua vida escolar sobre a teoria da sílaba e a escrita e a proposição de atividades que possam ajudar a minimizar a presença de hipossegmentação.

¹⁴ A noção de “erro” será a utilizada por (Cagliari, 1989) onde afirma que a língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente.

Nesse trabalho, a concepção de campo adotada é “pequena localidade fora da cidade”, que embora predomine atividades agrícolas, devem ter a mesma educação de qualidade e a valorização dos sujeitos que residem na zona urbana.

Para essa finalidade, o campo de pesquisa envolve discentes de turmas do 7º ano (A e B) de uma escola municipal de Codó-MA, pertencente à modalidade do campo, cuja análise de estudos percorre referências que tratam de temas análogos à segmentação indevida das palavras. Em vista de tudo o que foi exposto, o trabalho encontra-se dividido em quatro tópicos.

O primeiro, sendo a “introdução”, descreve a problemática, as hipóteses, os objetivos e os motivos que direcionaram a realização da pesquisa. O segundo, analisa as “características da estrutura da sílaba e da palavra para o desenvolvimento da escrita do aluno campestre”.

O terceiro tópico discorre sobre “A hiposegmentação na escrita de alunos da Educação do Campo: um percurso metodológico”. Dessa maneira, são adotados neste tópico alguns teóricos, tais como Câmara Jr (2019), Bisol (2014), Zorzi (1998), Cunha (2009), Chacon (2013), Tenani (2023), assim como a utilização no decurso da coleta de dados. E quanto aos objetivos, a metodologia adotada é teórico-descritiva, seguida da pesquisa de campo. Em relação à abordagem, tem-se uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Já os procedimentos técnicos para embasar o trabalho se definiram por meio da consulta bibliográfica e a análise de conteúdo. O tópico 3.1 expressa as “características linguísticas da hiposegmentação na escrita dos alunos da Educação do Campo” a que se chegou, após todo o estudo.

Por fim, no último tópico são verificadas as “conclusões” advindas dos resultados da pesquisa. Através das análises, considerou-se de que somente a partir da teoria da sílaba e, conseqüentemente, do reconhecimento da palavra como segmento fonológico e lexical, o aluno campestre estará habilitado para escrever segundo as normas vigentes.

2. Características da estrutura da sílaba e da palavra para o desenvolvimento da escrita do aluno campestre

Diante da apropriação da escrita e considerando a importância do entendimento sobre a sílaba e sua estrutura no processo de desenvolvimento do estudante, surgem algumas dificuldades no momento de escrever o texto que apresentam em sua estrutura “erros” ortográficos referentes à grafia, haja vista que a escola cobra uma escrita formal, ou seja, gramaticalmente correta, como preceitua (Câmara Jr., 2019, p. 27) “arte de falar e escrever corretamente”.

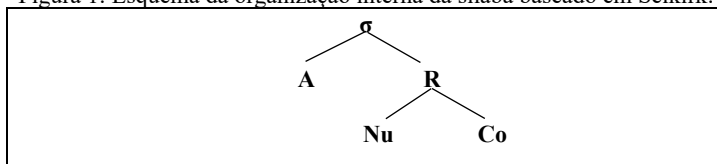
A esse respeito, o indivíduo comete “erros” porque desconhece o conceito de palavra e não compreende a estrutura da sílaba, ou porque não consegue relacionar os espaços em branco existentes entre elas na escrita, relacionado às pausas que ocorrem na frequência da fala, ou seja, a prosódia, ocasionando assim, a hipossegmentação em sua escrita, isto é, palavras independentes uma da outra na escrita que são unidas como se fossem apenas uma como, por exemplo, a escrita corriqueira da palavra “a gente” quando se referem a “nós” e que se encontra na forma “agente” em textos de muitas pessoas, inclusive até com escolaridade alta.

Nesse viés, considera-se o tema principal deste estudo, as segmentações indevidas das palavras, especificamente a hipossegmentação, a partir da perspectiva de Câmara Jr (2019), Bisol (2014), Zorzi (1998), Cunha (2009), Tenani (2023). Por isso, é necessário que o docente identifique, através do conhecimento da teoria da sílaba, as motivações que levam o aluno a cometer a hipossegmentação em sua escrita e de posse desse conhecimento estimular o discente a identificar o limite de cada palavra, demarcando seu início e término.

Para isso, é indispensável entender primeiramente, a noção de sílaba. Dessa feita, nas palavras de (Seara; Nunes; Volcão, 2023, p. 117), a “sílabas é uma unidade prosódica. Também se pode afirmar que é domínio ou parte constitutiva das regras da fonologia” o que, para as autoras, “a sílaba é uma unidade que possui uma estrutura interna”.

Ao refletir sobre a teoria da sílaba e sua influência na hipossegmentação das palavras na escrita, faz-se necessário o entendimento sobre a estrutura da sílaba, como se verifica na figura abaixo.

Figura 1: Esquema da organização interna da sílaba baseado em Selkirk.



Fonte: Collishonn (2014, p. 100), conforme proposta de Selkirk (1982).

Dessa maneira, a sílaba é representada pela letra grega σ , em que se liga aos segmentos silábicos da seguinte forma: **ataque** (A) e uma **rima** (R), esta, por sua vez, consiste em um **núcleo** (Nu) e uma **coda** (Co), logo, “qualquer categoria, exceto o Nu, pode ser vazia”, (Bisol, 20214, p. 100). Deve-se levar em consideração, no caso do português, que o Nu sempre será uma vogal, considerando que, nas letras de (Silva; Carvalho, 2023, p. 88) “quando se volta para a conceituação de vogais; porém, vai além do perfil

articulatório, porque reputa, ao segmento, uma função silábica, preenchedora do núcleo silábico, posição nunca alcançada pelas consoantes”.

Entretanto, a sílaba também pode ser caracterizada em **simples**, aquelas formadas apenas pelo núcleo, **complexas** aquelas formadas por ataque e/ou coda (Mori, 2001), sendo em **abertas** ou **leves**, quando não são travadas por consoante, ou seja, com coda vazia; e podem ser **fechadas** ou **pesadas**, quando são travadas por consoante, portanto com coda preenchida, (Pacheco, 2023). Nesse aspecto, faz-se indispensável o entendimento de palavra. Reportando-se ao pensamento de Tenani, a autora ressalta:

Palavras são **vocábulos formais ou mórficos** que podem ser do tipo **forma livre**, ou seja, palavras com significado lexical que podem ocorrer isoladamente no enunciado, e do tipo **“forma dependente”**, ou seja, palavras sem significado lexical, mas com valor gramatical, que sempre ocorre junto a uma forma livre no enunciado, mas que não é parte dela. As formas livres são tipicamente acentuadas e, portanto, vocábulos fonológicos. Já as formas dependentes podem ser tanto acentuadas quanto não acentuadas. (Tenani, 2023, p. 303-4)

Isto posto, compreende-se a importância da significação de ‘palavra’, seja como forma livre ou como forma dependente, em que a primeira apresenta significado lexical que pode ocorrer isoladamente no enunciado e, a segunda, que não apresenta significado lexical, mas possui valor gramatical, e encontra-se sempre junto a uma forma livre no enunciado, mas que não faz parte dela, podendo ser acentuadas ou não. Assim, como exemplificação de formas dependentes acentuadas, seguem: ‘sobre’, ‘sem’, ‘nem’, ‘perante’ e, os exemplos ‘em’, ‘a’, ‘de’, ‘e’, ‘se’, ‘que’ são consideradas formas dependentes não acentuadas.

3. A hipossegmentação na escrita de alunos da educação do campo: um percurso metodológico

Ao analisar as produções escritas dos discentes da Educação do Campo de uma escola pública do município de Codó-MA, séries finais do ensino fundamental, 7º ano (A e B), observou-se, com base nas teorias referidas que, devido ao desconhecimento do que é palavra e como ela é formada a partir das sílabas e sua estrutura, o estudante do campo tem dificuldades durante a prática da escrita.

Nesse ínterim, ao observar os dados levantados em pesquisa piloto produzido por uma das pesquisadoras, que busca fornecer um tratamento teórico fundamentado para os lapsos ortográficos verificados na produção escrita desses alunos, para análise, contou-se com uma amostra constituída por 33 (trinta e três) produções textuais coletadas em aplicação da atividade,

dividida em duas etapas: (i) produção textual espontânea dos alunos; e (ii) levantamento nas produções dos problemas mais recorrentes, com a mediação da docente. Em seguida, os dados coletados passaram por um procedimento qualitativo e quantitativo com vistas a averiguar os percentuais de ocorrências de hipossegmentação verificados na escrita de alunos do campo, relacionando-os ao contexto escolar pesquisado. Este estudo identificou, principalmente, que o desconhecimento sobre a sílaba e consequentemente onde inicia e termina a palavra fonológica, pode estar interferindo no desenvolvimento do texto escrito, gerando a hipossegmentação.

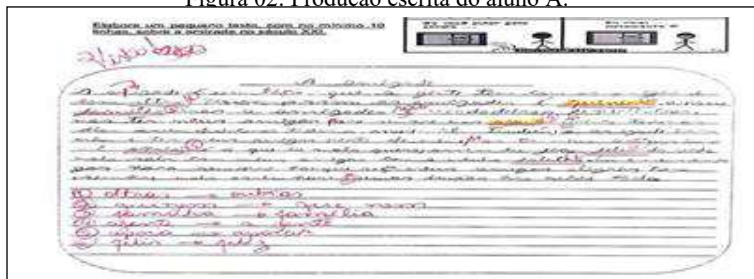
Como instrumento de coleta de dados para estudo deste artigo, adotou-se a aplicação de atividades que exigissem dos alunos uma reflexão sobre a escrita das palavras. Nessa ótica, propôs-se a produção de um texto espontâneo, uma pequena produção textual sobre um tema de fácil debate entre os alunos “A amizade no século XXI”. Dessa maneira, todos os participantes da pesquisa se dispuseram a escrever. Após a seleção dos textos verificou-se que a maior produtividade de “erros” segmentais contidos nas produções foi a ilegibilidade das palavras e o desconhecimento sobre a palavra fonológica em suas escritas.

Na sequência, os dados selecionados foram submetidos à análise quantitativa e qualitativa. Nessa conjuntura, recolheram-se os 33 textos, analisados e discriminados segundo os “erros” de segmentação e legibilidade. Em seguida, quantificaram-se as informações obtidas em quadros e gráficos de barras, buscando-se esclarecer detalhadamente estes “erros” ortográficos encontrados, através de embasamentos teóricos. Em seguida, após a reescrita dos textos pelos alunos, os dados coletados passaram por um procedimento qualitativo e quantitativo com vistas a averiguar os percentuais de ocorrências de segmentações não convencionais, relacionando-os ao contexto escolar pesquisado. Por fim, os textos dos alunos tiveram uma letra correspondente, configurando-se em aluno A, aluno B, aluno C e assim por diante.

4. Características linguísticas da hipossegmentação na escrita dos alunos da educação do campo

Nas discussões anteriores, constatou-se que a falta de conhecimento sobre a sílaba e consequentemente sobre a palavra fonológica, pode estar influenciando na hipossegmentação, visto que, nos textos escritos destes alunos, surge como palavras dependentes uma da outra na escrita, pois são unidas como se fossem apenas uma como no exemplo **quem (que nem)**, presente em uma atividade de produção textual, como se verifica na figura 02, abaixo.

Figura 02: Produção escrita do aluno A.



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Como observado, no excerto acima, os alunos da Educação do Campo não têm conhecimento explícito da noção de palavra, nesse caso, o que se infere, é apenas uma intuição linguística do que seja palavra. A compreensão sobre o que seja palavra “abrange relações entre sons e significados em unidades cujas fronteiras são difusas em vários casos”, nas letras de (Tenani, 2023, p. 307).

Por essa razão, muitos alunos da Educação do Campo comentem erros de hipossegmentação, posto que a ausência do conhecimento da estrutura da sílaba e de palavra é um aspecto que pode estar interferindo no processo de escrita dos estudantes, conforme exemplo apresentado na figura 03, a seguir.

Figura 03: Produção escrita do aluno B.



Fonte: Banco de dados da Pesquisa Piloto (2024).

Ressalte-se que, é necessário que o docente tenha conhecimentos fonéticos e fonológicos da estrutura fônica da sua língua, para que possa ensinar ao aluno sobre a aprendizagem ortográfica, possibilitando a este desenvolver a prática da escrita no tempo oportuno e sem maiores prejuízos para a sua vida escolar.

Dentro desse aspecto estrutural da sílaba e também prosódico, há outras circunstâncias em que ocorrem junturas segmentais como, no exemplo visto na figura 03, em que o discente escreve as palavras sem apresentar um

determinado espaçamento, separando-as. Como se vê, o aluno ainda não consegue reconhecer a existência de duas ou mais palavras fonológicas (palavras fonológicas são palavras que se distinguem por meio de fonemas, que são as unidades sonoras menores de uma palavra) que são também lexicais, como atestado nesses textos escritos dos alunos.

Nesse viés, há o exemplo de apagamento que envolve o ditongo e, quando este “é ‘desfeito’, sofre um processo que a literatura científica chama de **monotongação**, em que a semivogal é apagada como em ‘caixa’-‘caxa’, ‘feira’- ‘fera’, ‘acabou’ – ‘acabô’, ‘rodoviária’ – ‘rodoviara’, ‘sairam’ – ‘saíru’, ‘garagem’ – ‘garagi’ etc.”, como discorre (Collischonn, 2023, p. 137). Diante desses apagamentos, sinalizam-se ainda outros fenômenos fonéticos e fonológicos relacionados que aparecem na fala e se propagam na escrita e, que, lamentavelmente se refletem nos preconceitos linguísticos. Por isso, é encontrado com frequência em textos dos discentes, realizações do tipo (‘comer’ > ‘comê’, ‘corredor’ > ‘corredô’), observando-se o apagamento do /R/ em final de palavra; o apagamento da marca de plural (‘as mesas’ > ‘as mesa’, ‘os pastéis’ > ‘os pastel’); a ditongação (‘três’ > ‘treis’, ‘rapaz’ > ‘rapaiz’); a assimilação do /d/ em algumas variantes (‘pagando’ > ‘pagano’); a despalatização ou a semivocalização (‘mulher’ > ‘mulê’, ‘muié’), de acordo com (Seara; Nunes; Volcão, 2023, p. 184),

Com o intuito de minimizar as ocorrências de hipossegmentação na escrita dos discentes campestres, e após o levantamento dos dados, trabalhou-se com a retextualização, segundo (Marcuschi, 2010), oportunizando aos alunos, a apropriação das convenções gráficas na aprendizagem da escrita nas aulas de Português através da realização da reescrita textual.

Na sequência, a descrição, classificação e tabulação das ocorrências da hipossegmentação encontram-se distribuídas em quadros e gráficos, tendo em vista as atividades propostas. O quadro 1 apresenta a participação dos discentes no processo da pesquisa, revelando um maior envolvimento do gênero masculino na realização das 33 atividades, sendo 33 escritas de forma espontânea. Em função disso, a maior parte dos dados coletados foram extraídos dos textos dos discentes do gênero masculino, que produziram 09 textos a mais que as discentes do gênero feminino.

Quadro 1: “Erros” de segmentação por gênero feminino e masculino (textos espontâneos).

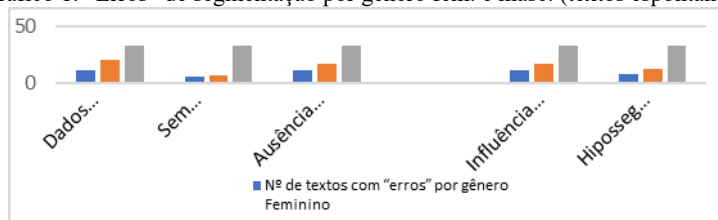
	Nº de textos com “erros” por gênero		Total de textos legíveis analisados
	Feminino	Masculino	
Dados coletados	12	21	33
Sem “erros” de segmentação	06	07	33

Ausência de conhecimento da estrutura da sílaba e de palavra	11	17	33
Influência prosódica	11	17	33
Hipossegmentação	08	13	33

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Todavia, dos 33 textos legíveis analisados, 12 pertencem às alunas e 21 aos alunos; 13 não apresentaram “erros” de segmentação com uma margem de 9 textos a mais para os meninos. As diferenças entre os resultados de ambos os gêneros ficam mais óbvias quando se observa o gráfico nº 01, que reproduz as informações contidas no quadro acima, de forma mais esclarecedora.

Gráfico 1: “Erros” de segmentação por gênero fem. e masc. (textos espontâneos)



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Os pontos que definem as barras divergem entre si, percebendo-se um declive na barra do gênero feminino em contraste com o gênero masculino. Por outro lado, o ponto que identifica os textos sem “erros” de segmentação encontram-se praticamente iguais, com a diferença de 1 (um) para o gênero masculino. O gráfico 01 demonstra uma desigualdade significativa em textos com ausência de conhecimento da estrutura da sílaba e de palavra e com influência prosódica, causada, principalmente, pelo fato de o aluno desconhecer a estrutura silábica da palavra, sendo que, pelo apresentado no gráfico, as alunas apresentaram menos interferência da prosódia em seus textos escritos, tendo menos ocorrência de hipossegmentação em suas práticas textuais escritas comparado aos “meninos”.

Daí, entende-se que as mulheres têm melhor desempenho na escola e maior conhecimento do significado de palavra. Com o intuito de minimizar as ocorrências apresentadas no gráfico 1, mostrando o processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita dos alunos da Educação do Campo, realizou-se a reflexão sobre os “erros” com os alunos e iniciou-se a produção de novos textos escritos. Outrossim, no quadro 02, abaixo, há uma demonstração da participação dos estudantes na reescrita textual, em que o quantitativo de participantes que fizeram parte do processo continuou o mesmo, revelando um maior envolvimento do gênero masculino na realização das 33

atividades de reescrita textual, após a mediação da professora. Logo, a maior parte dos dados coletados extraídos dos textos dos estudantes mostram que 09 textos a mais são pertencentes ao gênero masculino em detrimento do gênero feminino, que produziu menos.

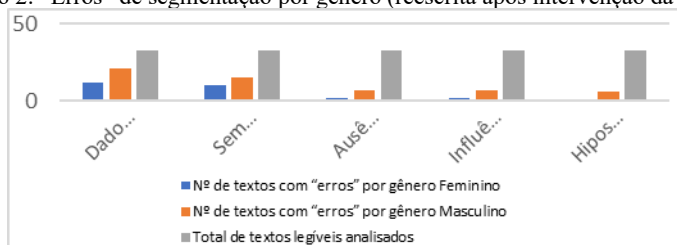
Quadro 2: “Erros” de segmentação por gênero (reescrita após intervenção da docente).

	Nº de textos com “erros” por gênero		Total de textos legíveis analisados
	Feminino	Masculino	
Dados coletados	12	21	33
Sem “erros” de segmentação	10	15	33
Ausência de conhecimento da estrutura da sílaba e de palavra	02	07	33
Influência prosódica	02	07	33
Hipossegmentação	01	06	33

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Após a reescrita dos textos dos alunos da Educação do Campo, entre os 33 textos legíveis analisados, 12 pertencem às alunas e 21 aos alunos; 25 não apresentaram “erros” de segmentação com uma margem de 9 textos a mais para os meninos. As diferenças entre os resultados de ambos os gêneros ficam mais óbvios, quando se observa o gráfico nº 2, que reproduz as informações contidas no quadro nº 02, de forma mais evidente.

Gráfico 2: “Erros” de segmentação por gênero (reescrita após intervenção da docente).



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Em síntese, os resultados após a retextualização foram significativos, diminuindo perceptivelmente os critérios que dificultavam a escrita dos estudantes da Educação do Campo. Os pontos presentes nas barras continuam discordando entre si, visto haver um declive na barra do gênero feminino em contraste ao masculino. Houve uma proporção maior na diferença entre os gêneros no que se refere à barra que identifica os textos sem “erros” de segmentação, em que aparece uma diminuição deste percentual para as meninas, em relação aos meninos, com a diferença de 5 (cinco) a mais para o gênero masculino. O gráfico 02 demonstra uma significativa diminuição na influên-

cia prosódica, em que ocorre pelo desconhecimento do que é a palavra e sua estrutura silábica, para ambos os gêneros, comprovando que tanto os alunos de gênero masculino quanto os de gênero feminino reduziram a ocorrência da hipossegmentação.

Entretanto, as estudantes do gênero feminino continuam com um menor percentual de “erros”, demonstrando, assim, um maior desempenho na escola em relação aos estudantes do gênero masculino. Outrossim, comprova-se com este estudo que o processo de retextualização proposto por Marcuschi (2010) é eficaz para ambos os gêneros, sendo, portanto, uma proposta de intervenção possível, para mitigar as dificuldades encontradas nas produções textuais dos discentes pertencentes à Educação do Campo.

5. Conclusão

Ao considerar o objetivo proposto para o estudo deste artigo, que consistiu em analisar a ocorrência de hipossegmentação em textos escritos por alunos da Educação do Campo à luz da Teoria da Sílabas, constatou-se pela verificação dos dados coletados, a presença significativa de hipossegmentação nas atividades desenvolvidas no decurso da investigação.

Nesse contexto, reconhece-se a ausência de entendimento da sílaba e consequentemente da palavra fonológica caracterizada em ‘forma livre’ e ‘forma dependente’, como responsável pela junção indevida das palavras no texto escrito e que, devido a isso, ocasiona a formação de palavras prosódicas.

Contudo, compreende-se que os alunos não são capazes de fazer distinção entre as classes gramaticais, por essa razão, juntam as palavras indevidamente. Portanto, os estudantes necessitam de atividades que os façam relacionarem o já conhecido com o desconhecido, através de uma reflexão que direcionem as estratégias de ensino, associando esses conhecimentos.

As considerações expressas aqui respondem aos questionamentos suscitados para o empreendimento dessa pesquisa e corroboram as hipóteses levantadas. Primeiramente, constatou-se que os alunos da Educação do Campo persistem em erros de hipossegmentação, porque desconhecem o que é a palavra e sua estrutura silábica, ocasionando assim, a interferência dos aspectos prosódicos na escrita, pois terminam associando a fala à escrita. Nessa ótica, a escola deve criar situações em que o aluno possa tomar consciência dos mecanismos de aprendizagem da língua materna, para que possa não só descrevê-los, mas também, refletir sobre eles.

Por fim, a proposta de intervenção baseada na retextualização, pensada por Marcuschi (2010), obteve êxito, nessa pesquisa, haja vista que o entendimento dos aspectos silábicos e da palavra fonológica, foram absorvidos, de maneira positiva, oportunizando aos alunos, a apropriação das convenções gráficas na aprendizagem da escrita nas aulas de Português. O objetivo desse trabalho não foi somente oferecer subsídios teóricos para outros pesquisadores, mas também, mostrar caminhos para a prática pedagógica, a fim de melhorar o desempenho linguístico, seja oral ou escrito dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISOL, Leda. Os constituintes prosódicos. In: _____. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto alegre: ediPUCRS, 2014.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999, 2011, 2019 [1970].
- COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto alegre: ediPUCRS, 2014.
- CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. M. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. *Alfa Revista de Linguística*, v. 53, n. 1, p. 127-48, São Paulo, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORI, A. C. Fonologia. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-80
- PACHECO, Vera. Sílaba, variação e ensino. In: KAILER, D.A. MAGALHÃES, J. HORA, D. da (Orgs). *Fonologia e variação: Diretrizes para o ensino*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2023.
- SCARPA, Ester M. S. *Estudos de prosódia*. Campinas-SP: Unicamp, 1999.
- SEARA, Isabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto. Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.
- SELKIRK, Elisabeth. The syllable, In: HUST, H.; SMITH, Van Der. *The structure of phonological representations (part. II)*. Dordrecht, Foris, 1982. p. 337-383

SILVA, Thais Cristófar. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed., 6ª reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Ailma do Nascimento. CARVALHO, Lucirene da Silva. Os segmentos vocálicos e os processos fonológicos: implicações para o ensino de língua portuguesa. In: KAILER, D.A.; MAGALHÃES, J. HORA, Dermeval da (Orgs). *Fonologia e variação*: Diretrizes para o ensino. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2023.

TENANI, Luciani. Tudo junto ou separado? Grafias não convencionais de palavras. In: KAILER, D.A.; MAGALHÃES, J.; HORA, D. da (Orgs). *Fonologia e variação*: Diretrizes para o ensino. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2023.

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

A TERMINOLOGIA SINTÁTICA NA GRAMÁTICA DA LÍNGUA BRASÍLICA, ELABORADA POR LUÍS FIGUEIRA

Stephanie Cunha dos Santos da Silva (FLUP)

Up202101097@up.pt

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

A presente pesquisa visa trabalhar a vertente da terminologia, em busca de responder à questão de quais são os critérios de criação terminológica das quais se serve Luís Figueira para descrição da língua brasílica em sua obra póstuma *Arte de grammatica da lingua brasílica*, publicada em 1687. A metodologia adotada é a proposta pela historiografia linguística de Pierre Swiggers e Konrard Korner com seus princípios de contextualização, imanência e adequação. Por meio da pesquisa buscaremos apontar a forma como o autor constrói sua terminologia sintática para descrição da língua ameríndia, baseando-se em estruturas do latim. Deste modo, Luís Figueira se alinha ao pensamento humanístico ao desenvolver uma gramática fundamentada no modelo clássico greco-romano e ao construir uma arte que visava o ensino da língua.

Palavras chave:

Terminologia, Tupi, Historiografia Linguística, Luís Figueira.

ABSTRACT

This research aims to address the terminology aspect, seeking to answer the question of what are the criteria for creating terminology used by Luís Figueira to describe the Brazilian language in his posthumous work *Arte de grammatica da lingua brasílica*, published in 1687. The methodology adopted is that proposed by the linguistic historiography of Pierre Swiggers and Konrard Korner with its principles of contextualization, immanence and adequacy. Through the research, we will seek to point out the way in which the author constructs his syntactic terminology to describe the Amerindian language, based on Latin structures. In this way, Luís Figueira aligns himself with humanistic thought by developing a grammar based on the classical Greco-Roman model and by constructing an art that aimed at teaching the language.

Keywords:

Terminology, Tupi, Linguistic Historiography, Luís Figueira.

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. O presente trabalho busca identificar quais foram as terminologias utilizadas por Luís Figueira na descrição da língua ameríndia. Para desen-

volver a pesquisa a metodologia selecionada foi a proposta pela historiografia linguística.

A Historiografia linguística (HL) é um campo de pesquisa científica desenvolvida por Konrad Koerner (1996) e Pierre Swiggers (2012). Os autores propõem três princípios que são a de contextualização, a imanência e a adequação teórica. 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, filosófico e cultural no qual se insere seu objeto de estudo (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 teórica, é o momento em que, segundo 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 partir do quadro teórico proposto pela HL, é possível analisar o pensamento linguístico proposto por Figueira através de uma análise metalinguística que visa a identificação da terminologia adotada pelo jesuíta na elaboração de sua gramática. Pierre Swiggers adota como chave de análise a noção de termos T-teóricos, nomenclatura que o autor atribui originalmente a Stegmüller (1983). A respeito deste conceito, Stegmüller (1983) aponta:

In scientific theories, theoretical terms do not have direct observational counterparts. They are introduced to provide explanatory frameworks that can account for empirical data and predict new phenomena. These terms are essential for the development and refinement of scientific knowledge. (Stegmüller, 1983)

Assim, por meio da análise dos escritos do padre buscamos identificar e compreender os termos adotados e de que forma eles colaboram para a percepção do pensamento linguístico do século XVI. Partiremos da conceitualização de terminologia e da contextualização do período em que Figueira estava inserido, em seguida olharemos para o texto e todos os elementos presentes que constituem sua descrição da língua ameríndia, por fim se unirá as ideias terminológicas do século em análise em contraste com o conhecimento que hoje a linguística vem desenvolvendo a respeito da temática.

2. A terminologia, um campo de investigação

A terminologia é um campo de investigação que tem atraído o interesse de diversos pesquisadores, como Helmer Felber (1984), Juar Sager, Robert Dubac, Alain Rey, Maria Teresa Cabré, Bruno Bessé, Jennifer

Pearson e Rita Temmerman. Felber se apresenta como o autor com a abordagem mais tradicionalista, suas ideias são mais vinculadas às diretrizes estipuladas pelas normas ISO e vê na conceituação um elemento fundamental para elaboração de uma pesquisa terminológica (Couto, 2003). Sager admite em sua teoria a definição de conceitos tanto abstratos como reais, distingue ainda dois tipos de definição: a geral ou enciclopédica que descreve de maneira sistemática e exaustiva determinado conceito de modo a indicar suas funções em cada domínio específico que ocorre, e a definição especializada que visa à descrição do conceito em um contexto mais específico (Couto, 2003).

Duncan (1992) defende que o objetivo principal da definição terminológica é a criação de uma imagem mental exata de uma dada noção embasando-se em seus traços essenciais, de modo que uma definição terminológica deve conter clareza, adequação e concisão (Couto, 2003). Alain Rey (1979) aponta como núcleo da terminologia a definição e a descrição, de forma que

[...] para se chamar a uma palavra “termo”, esta tem de se distinguir de todas as outras como um elemento de um grupo, sendo isso que se verifica na Terminologia. A única forma de expressar este sistema de diferenças recíprocas é através da definição. (Couto, 2003, p. 36)

Maria Teresa Cabré (1999) defende que um conceito pode ser apresentado quer seja por uma definição quer seja por meio de uma ilustração, já que ambas visam descrever o conceito, de modo que a ilustração reproduz a ideia que os indivíduos têm de um conjunto de objetos através de unidades iconográficas e a definição por intermédio das fórmulas linguísticas (Couto, 2003). Bruno Bessé ao trabalhar esta temática, traz um elemento diferente dos autores já analisados que é a diferenciação entre definição terminológica e definição terminográfica. A respeito desta diferenciação proposta por Bruno Bessé, o autor Renato Couto (2003) afirma que:

Para Bessé (1997:65) a ligação entre a definição e o termo é um dos princípios básicos da Terminologia e da Terminografia, uma vez que a linguagem da ciência depende essencialmente das definições e grande parte do discurso legal consiste em definir com precisão os seus próprios termos. Por conseguinte, é importante estabelecer a distinção entre definição terminográfica, cujo objectivo é descrever conceitos que pertencem a um sistema conceptual já existente, e definição terminológica, que se destina a criar conceitos. Enquanto a primeira é um trabalho descritivo levado a cabo por terminógrafos, a segunda, é formulada por terminólogos, legisladores ou especialistas em normalização, que começam por classificar os objectos de um dado domínio antes de os nomear. A elaboração da definição terminológica depende do tipo de utilizador para a qual é formulada e das suas necessidades. A identificação do domínio ao qual pertence o conceito, também é importante,

dado que a definição distingue conceitos dentro de um mesmo domínio, cuja referência faz, muitas vezes, parte da própria definição. (Couto, 2003, p. 41)

Pearson adota uma metodologia que o difere dos demais autores ao buscar retirar definições de textos reais por intermédio da análise de corpora. De acordo com a autora, referenciado por Couto (2003), o dicionário de língua é a fonte de referência que os falantes têm mais probabilidade de usar quando desejam descobrir o significado de alguma palavra. Rita Temmerman contrapõe-se as vertentes mais tradicionalistas a respeito da terminologia que são aquelas que seguem a Escola de Viena. Ela faz referência aos três tipos de conceituação apontados pela ISO que sugere a definição por compreensão, a definição mediante extensão e a definição da parte pelo todo (Couto, 2003). A autora traz em sua teoria a investigação por meio de três termos: entidades, atividades e de categorias coletivas ou “*umbrella categories*”. A respeito desta categorização Couto (2003) afirma:

A partir da análise destes três termos Temmerman pretende provar que alguns conceitos do domínio das ciências não podem ser definidos de acordo com a definição tradicional devido à impossibilidade de delinear claramente um conceito em ciências - um domínio em que definir é um processo infinito devido ao progresso tanto de compreensão como de conhecimento (*ibid*: 76). Uma vez que a ciência está em constante progressão, também o processo de definição de um conceito tem de estar em constante mutação. (Couto, p. 49-50)

No que tange a terminologia, os autores demonstram a relevância da definição, distando em alguns aspectos metodológicos. Contudo, existe ainda um aspecto que vale ser mencionado das perspectivas de Cabré e Sager, o status de disciplina da terminologia. Dias (2000) aponta que

Cabré reforça a idéia da terminologia como uma interdisciplina, constituída por elementos procedentes de outras disciplinas, porém com bases teóricas delimitadas e objeto de estudo definido. Cabré não considera a terminologia uma disciplina original em seu sentido mais amplo, mas sim em sentido restrito, pois, em sua concepção, é uma disciplina que, ao tomar alguns fundamentos de outras disciplinas, seleciona elementos de cada uma delas e constrói um espaço próprio e original, diferenciado dos outros campos científicos [...] Contrapondo-se a essa visão de Cabré e Sonneveld, Sager nega o *status* independente da terminologia como uma disciplina, preferindo defini-la como um conjunto de práticas que evoluiu no contexto da criação de termos, sua coleta, explicação e apresentação em diferentes meios impressos e eletrônicos. Apesar de serem práticas bem estabelecidas, segundo Sager, não configuram uma disciplina, pois as disciplinas estabelecem conhecimentos sobre as coisas, enquanto as metodologias são apenas meios para atingir um objetivo final, como é o caso da terminologia. (Dias, 2000, p. 91)

Em um trabalho mais recente, a pesquisadora Maria Teresa Cabré revê alguns dos pontos que já trabalhou a respeito da terminologia e propõe três possíveis leituras: a terminologia enquanto uma necessidade social, como

uma prática destinada a resolver essa necessidade, a terminologia como aplicação de um conjunto de recursos gerados pela prática e por fim como um campo de conhecimento. A autora ressalta:

Debo decir que prefiero hablar de la terminología como campo de conocimiento y no como disciplina por cuanto el término disciplina me remite a la institucionalización de un campo de conocimiento reconocido socialmente. Ello no obstante no excluye que el aspecto disciplinar de la terminología pueda ser tenido también en cuenta para marcar las diferentes etapas de su evolución. (Cabré, 2005)

Assim, Cabré faz uma revisão de sua leitura sobre o campo e explica o porquê agora prefere denominar a terminologia como campo de conhecimento, e não mais uma disciplina. No que se refere à aplicabilidade da terminologia para as pesquisas no campo da historiografia linguística, pode-se citar os pesquisadores Konrad Koerner e Pierre Swiggers que tecem algumas considerações sobre a temática. Konrad Koerner (1989) afirma que

A terminologia empregada pelos linguistas é um reflexo das concepções teóricas e metodológicas de diferentes períodos históricos. A análise crítica dos termos utilizados pode revelar como as ideias e práticas linguísticas evoluíram ao longo do tempo. (Koerner, 1989, p. 45)

Koerner (1989) defende que a terminologia não se restringe apenas a um conjunto de palavras usadas pelos linguistas, mas um reflexo das concepções teóricas e metodológicas de diferentes períodos históricos. O autor ainda argumenta que uma análise crítica da terminologia pode atestar como as noções e as práticas linguísticas alteram-se ao longo do tempo, e fornece assim uma maior compreensão sobre o processo de evolução das teorias linguísticas.

Pierre Swiggers por sua vez, aponta que a terminologia é crucial para estruturar e comunicar os saberes linguísticos, Swiggers vê de maneira mais instrumentalizada a terminologia, um recurso que não só reflete as teorias do campo da linguagem como também as molda. O estudo terminológico deve considerar o contexto histórico e cultural em que os termos foram criados e aplicados (Swiggers, 1997, p. 102).

Deste modo, tendo por base as perspectivas de Koerner e Swiggers, é possível definir a terminologia na Historiografia linguística como uma investigação crítica e histórica de termos e conceitos utilizados pelos linguistas no decorrer do tempo que visa compreender de que forma ocorreu o desenvolvimento das teorias linguísticas, como elas são comunicadas e como se transformam ao longo dos anos.

3. Os Jesuítas e o projeto da América Portuguesa

Os séculos XVI e XVII foram marcados por uma intensa presença portuguesa no Brasil que se fez sob variadas estratégias. Inicialmente os lusitanos mantiveram um comércio ocasional com os povos nativos tendo em vista que o foco comercial da Coroa ainda repousava sobre o Oriente (Cardoso, 2023). Os portugueses buscavam principalmente com sua ocupação no Brasil no século XVI manter os corsários estrangeiros afastados da costa e explorar maneiras de tornar a colônia mais rentável, o que fez com que em 1534 os territórios por eles já ocupados fossem divididos em 14 capitanias hereditárias que se concentravam principalmente na área litorânea, já que os colonizadores encontravam imensa dificuldade de combater os nativos (Cardoso, 2023).

À medida que o Brasil ganhava importância e se tornava uma alternativa para a Índia por aqueles que partiam de Portugal, a região que ganha maior proeminência passa a ser o Nordeste da colônia, onde o padre Luís Figueira atuava (Cardoso, 2023). Luís Figueira foi um dos integrantes da companhia de Jesus, grupo religioso que teve grande destaque neste período. A respeito da presença dos clérigos na América portuguesa Cardoso (2023) aponta:

Assim, os jesuítas que surgem na documentação estão disseminados pelas capitanias mais importantes populosa e economicamente, logo mais integradas, ainda que no sudeste a sua presença seja menor. Oito deles foram encontrados na Baía, quatro no Maranhão, dois no Pará e outros dois no Rio de Janeiro, todos eles nas sedes de capitania, onde estavam localizados os colégios em que residiam. (Cardoso, 2023, p. 222).

A presença dos jesuítas nas capitanias de maior destaque pode ser explicada pelo projeto de Império que Portugal havia elaborado para sua colônia no qual a Companhia de Jesus se mostrou como um forte aliado. Neto e Maciel (2008) defendem que os jesuítas foram uma poderosa e eficiente congregação religiosa que em seu exercício objetivavam não apenas a busca da perfeição humana mediada pela 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 e Maciel, 2008, p. 171).

Outra autora que também fala sobre a relevância desse grupo religioso para a formação do Império ultramar de Portugal é Maria Eduarda Paes (2008) que diz:

De fato, o papel de protagonista na construção do Imperium não cabe a D. Manuel, que governou ainda muito envolvido com as questões internas do Reino. Foram D. João III e sua corte os principais “arquitetos” da representação política e social de um império em grande expansão cuja justificação moral e religiosa encontrava respaldo na missão de dilatar a Fé pelo mundo. (Paes, 2008, p. 108)

Quando a Companhia de Jesus começou suas atividades nos territórios de Portugal, não havia um plano previamente estabelecido para a evangelização, nem por parte da própria Companhia, nem por parte da Igreja Católica ou da Coroa portuguesa. Ao chegarem ao Oriente e ao Novo Mundo, não existiam ainda a sua disposição documentos oficiais ou institucionais que servissem de delimitação para suas atividades, por esta razão a catequização foi desenvolvida, baseando-se em decisões que eram tomadas pelos próprios missionários frente a cada um dos contextos políticos, sociais e culturais aos quais se deparavam (Sabeh, 2018, p. 47). Para os jesuítas o conhecimento das línguas dos povos indígenas do Brasil se mostrava como a melhor opção para desenvolvimento de suas pregações, seguindo estratégias que eram formuladas de acordo com as especificidades de cada uma das regiões e povos aos quais tiveram contacto (Sabeh, 2018). Assim, ao chegar às aldeias, os padres dedicavam-se ao estudo dos idiomas locais (Sabeh, 2018).

A atuação dos religiosos na colônia colaborou para que no século XVI houvesse um grande florescer linguístico. O grande aumento de produções linguísticas pode ser compreendido por algo que Nebrija já apontava no século XV ao afirmar que «siempre la lengua fue compañera del imperio» (Nebrija 1992 [1492]: 98-99). Não era possível pensar um Império ultramarino sem pensar também na propagação da língua, de modo que para que isso fosse possível se fez necessário que o português se consolidasse frente ao latim e as demais línguas nacionais que aos poucos iam sendo gramatizadas. A respeito disso Magalhães (2011), aponta que

Ao longo do século XVI, segundo John Monteiro, “a primeira língua geral foi perdendo suas inflexões locais e regionais em função da sua adoção, sistematização e expansão enquanto idioma colonial”. Sob a influência da obra de Elio Antonio de Nebrija, os governos ibéricos perceberam a importância do uso de sistemas gramaticais como instrumento para consolidar seus objetivos políticos de conquista e de manutenção dos impérios ultramarinos, particularmente no continente americano. Os projetos coloniais ibéricos somados à catequização dos povos americanos pelos missionários católicos convergiram para a publicação de decodificadores de línguas desconhecidas aos europeus até o século XVI; em sua maioria línguas ágrafas, sendo que os portugueses, entre 1549 e 1697, publicaram 45 obras que contêm informação sobre línguas da África, Ásia e América, pertencentes a vários gêneros como tratados, cartilhas, catecismos e gramáticas. (Magalhães, 2011, 370-371)

Um dos integrantes da companhia de Jesus que atuou na Capitania do Maranhão foi Luís Figueira. Segundo Magalhães (2011), o jesuíta nasceu na região de Almodóvar entre 1574 e 1576,

[...] entrou para a Companhia de Jesus a 22 de janeiro de 1592, como noviço, no Colégio do Espírito Santo em Évora. Embarcou em 1602 para Salvador, residindo no Colégio da Bahia, centro intelectual da colônia, onde teve seu primeiro contato com as aldeias e a língua tupinambá. (Magalhães, 2011, p. 373)

Figueira parte com Francisco Pinto de Pernambuco em expedição ao Maranhão, após quatro meses a missão acaba em uma hostil investida dos povos nativos que matam Francisco Pinto, Figueira consegue fugir e retornar a Pernambuco (Magalhães, 2011). Sobre o percurso do padre no Nordeste do Brasil, Tavares (2009) afirma:

Somente em 1622, Luís Figueira e Benedito Amodei chegam a São Luís para fixar residência dos jesuítas, encontrando resistência dos colonos na sua permanência, que só foi assegurada pelo firme apoio recebido pelo capitão-mor Antônio Moniz Barreiros. Os colonos temiam que os jesuítas dificultassem a escravização dos indígenas e por isso foram tão hostis. Nesse mesmo ano, o colégio e a igreja da Companhia de Jesus em São Luís foram erguidos sobre ermida construída por capuchinhos franceses no tempo da França Equinocial. Em 1636, Luís Figueira, acompanhando o governador Francisco Coelho de Carvalho, chegou ao Grão-Pará, também enfrentando hostilidade dos colonos. Ele estabeleceu contatos com indígenas no Xingu, nascendo então a intenção de formar missão na região. Voltou à Europa para obter permissão e apoio para seus planos. Pelo alvará de 25 de julho de 1638, o jesuíta obteve a permissão para a "administração dos índios" do Estado do Maranhão; mas somente em 1643 conseguiu partir com mais 14 missionários (Tavares, 2009, p. 5)

Segundo Magalhães (2011), o padre Figueira personificava o projeto cosmopolita dos jesuítas da Companhia de Jesus que se embasavam intelectualmente nos princípios da Universidade de Salamanca. A elaboração de gramáticas se mostrou uma prática comum na América Portuguesa e se alinhava ao projeto de catequização que aquela ordem religiosa possuía (Magalhães, 2011, p. 377). No século XVII, para que um livro fosse impresso em Portugal, se faziam necessárias licenças do Santo Ofício, do Ordinário e do Desembargo do Paço, uma particularidade da Arte de Figueira é que ela obteve licenças apenas dos superiores de modo que “o livro não foi feito e não poderia ser comercializado; não era para o público; não deveria circular fora dos colégios do Brasil” (Magalhães, 2011, p. 386). A respeito das gramáticas jesuíticas, Kossarik (2016) aponta:

Embora os autores da época não levantassem a tarefa de estudar aspectos teóricos do discurso, que chegaria a ser atual só na linguística do século XX, as gramáticas de tupi, canarim e de português como língua estrangeira dos seiscentos e setecentos são as primeiras, na tradição portuguesa, descrições linguísticas criadas especialmente para ensinar a comunicação exitosa, em língua estrangeira viva. (Kossarik, 2016, p. 24 e 25)

O autor ainda acrescenta que os missionários escreviam seus compêndios gramaticais voltado para seus pares que deveriam saber não apenas falar na língua descrita, como também eram versados na “linguagem da comunicação cotidiana, conseguindo a interlocução exitosa num espectro mais amplo de situações reais” (Kossarik, 2016, p. 26). Para tanto, o público-alvo das gramáticas jesuíticas deveria ter competências linguísticas que iam desde o conhecimento da fonética, gramática e léxico, como também do conjunto

das ferramentas de comunicação o que explica o grande destaque que às questões do discurso possuem nas obras missionárias (Kossarik, 2016, p. 26).

A produção linguística missionária diverge tanto das gramáticas que visavam à fixação da norma vernacular por parte de um falante nativo como dos compêndios latinos escolares (Kossarik, 2016, p. 26).

A Arte de Figueira, bem como as gramáticas desenvolvidas nos séculos XVI e XVII, era uma obra humanística. As obras linguísticas humanísticas eram em sua maioria voltadas para o ensino, não traziam em si demasiados termos técnicos e constantes referências a autores clássicos, e ainda possuíam uma secularização em relação à teologia o que mostrava que o homem moderno já via a Gramática como uma disciplina a parte da teologia (Kaltner; Cardozo, 2021). Esta secularização pode ser compreendida como a mentalidade humanista muito pautada na segunda escolástica. A respeito da segunda escolástica Coelho afirma que ao contrário da primeira que encontra relativa resistência em várias universidades, ela consegue trazer elementos do humanismo, sem perder com isso alguns fortes elementos da filosofia portuguesa que era muito associada à literatura e poesia (Coelho, 2022, p. 329).

4. *A terminologia de Figueira*

A gramática do padre Luís Figueira foi, segundo Magalhães (2011), o livro relacionado ao Brasil colônia que mais edições teve, sendo no total sete reedições para além da primeira (Magalhães, 2011). Outro aspecto da *Ars* de Figueira que é destacado por Magalhães é o fato de sua circulação ter sido extremamente restrito a congregação dos jesuítas, segundo o autor existia um movimento muito estratégico por parte da Coroa Portuguesa que visava compreender a língua dos nativos para melhor estabelecer seus domínios, mas tal conhecimento deveria, pois, permanecer apenas no seu meio para que não comprometesse seu poder na colônia (Magalhães, 2011).

Ronaldo Batista (2002) aponta que a gramática de Figueira segue o modelo de divisão estabelecido pela tradição gramatical latina, que consistia em uma parte inicial não muito longa mais voltada para aspectos dos sons, a parte principal era constituída pela morfologia onde figueira trata da divisão das partes do discurso seguindo a divisão clássica, e por fim uma pequena parte dedicada à sintaxe (Batista, 2002, p. 46). Segundo Batista (2002) o jesuíta segue o modelo do *Ratio Studiorum*, que propunha um ensino baseado na facilidade, na ordenação e na brevidade, o autor cita o trabalho de Navarro (1995) que diz:

[...] a gramática de Figueira prima pela “ordem de disposição das cousas que propõem, na clareza das regras e preceitos...” Ora, temos aqui evocados princípios consagrados pelo *Ratio Studiorum*, a síntese de experiência pedagógica do Renascimento e um dos maiores monumentos didáticos da História. A gramática de Luis Figueira vinha, assim, atender a anseios de renovação pedagógica, de que a *Ratio Studiorum* dos jesuitas era a mais lidima expressão. (Navarro, 1995, p. 357 *apud* Batista, 2002, p. 44)

As gramáticas do século XVI e do século XVII tendiam a preterir a morfologia do que a sintaxe, de modo que se pode dizer que o pensamento linguístico do período em questão via a sintaxe com algo que é desenvolvido à medida que se fala, quanto mais os falantes utilizam uma língua mais internalizam a sintaxe dela. O que se pode observar no texto de Figueira (1878) na parte que dedica a “collocação das partes da oração entre si” ele afirma que “o uso ensinará a boa collocação das partes da oração entre si” (Figueira, 1878, p. 153). Figueira ainda afirma que “como nesta lingua não há variedade de casos, nem de generos, mais que o que se tem visto, fica facil a combinação dos verbos com os nomes [*sic*]” (Figueira, 1878, p. 140).

É interessante pensar que apenas a língua latina ainda ocupar um lugar de prestígio, é possível ver o autor traçando uma comparação direta com a língua portuguesa que em seu período já havia sido trabalhada por autores com Oliveira e João de Barros. Enquanto a estrutura do latim ainda servia como um espartilho para organização do pensamento linguístico do homem moderno, as línguas vernáculas vinham paulatinamente ganhando importância e status de língua da intelectualidade, um esforço que já se vinha sendo trabalhado no século anterior com a grande disseminação de tratados gramaticais para o ensino da língua vernácula (Silva; Kaltner, 2025, p. 45).

Assim, é possível estabelecer um quadro comparativo das gramáticas de Figueira e de João de Barros no que tange os seus procedimentos de escrita, mas também em sua aproximação ou afastamento do latim. Figueira segue Barros e outros autores do mesmo período ao estruturar sua gramática por meio de uma divisão clássica e trazer uma terminologia comum aos tratados latinos como os casos. A questão que se levanta em relação a tal escolha é o que leva tanto Luis Figueira como Barros a em suas obras trazerem elementos das gramáticas do latim? Buescu acredita que “a latinização de Barros é, pois, segundo parece, mais formal do que essencial, preocupando-se ele mais em demonstrar diferenças do que em apontar identidades” (Buescu, 1984, p. 67).

Todavia, ao contrário do que a autora afirma, Barros não aponta apenas diferenças ou aquilo que desapareceu na transição do latim para o português, um exemplo disso é que ele não advoga a respeito de um desaparecimento das declinações, mas sim o sumiço de algumas declinações que não

são observadas na língua portuguesa, o que fica claro ao afirmar que no português ainda é possível observar duas declinações: a vogal e a consoante. O afastamento de Barros da Gramática latina acaba por se mostrar em uma tentativa de adaptá-la a língua portuguesa. O que em certa medida também se pode observar em Figueira ao aponta que:

Assi como na lingua portugueza em lugar de casos ajuntamos algumas preposições aos nomes, v.g. Pedro, de Pedro, a Pedro, para Pedro, com Pedro, etc; assim também n'esta lingua qualquer nome substantivo é governado e varia com preposições. [*sic*] (Figueira, 1878, p. 15)

Barros também defende que a sintaxe é algo intrínseco ao seu falante ao afirmar que “bẽ como, ao hómẽ é naturál a fãla, assy lhe é naturál a cõue-niẽcia destas pãrtes: nome sustantiuo cõ aietiuo, *nominatiuo* cõ uérbo, relatiu com antecedente” (Barros, 1520). Ao criar sua obra Barros busca não apenas na gramática do latim a base teórica para sua elaboração, mas também em gramáticas como a do grego e a do hebraico ao, diferentemente do que faziam os latinos, classificar o artigo como parte da oração: “Artigo é hũa das pãrtes da oraçãm, a quál como ia dissẽmos nam tem os latinos: e uem este nome, artigo, de articulus, diçam latina: deriuáda de Arthon grêga, que quẽr dizer iuntura de neruos, a que nós propriamente chamamos artelho” (Barros, 1520).

João de Barros se vale da terminologia que herda do latim, diferentemente de Oliveira que em seu trabalho sobre a língua portuguesa busca criar termos para que o distanciassem da tradição latina. A respeito da terminologia de Oliveira, o pesquisador Henrique Barroso afirma que:

Portanto, os casos, na classe de palavras nome, como observou já Coseriu (2000: 51), são mantidos como tipos de funções oracionais, e reduzidos a quatro: nominativo, genitivo, dativo e acusativo, e, com exceção do penúltimo, com novas designações, respetivamente: prepositivo, possessivo, (dativo) e pospositivo. Porém, nunca categorias morfológicas: para Oliveira, em português só há declinação de casos em alguns pronomes. Os artigos é que são as marcas das funções racionais: o, a, os, as (com o e a pequenos, como diz Oliveira), para o “prepositivo”; do, da, dos, das (também com o e a pequenos), para o “possessivo”; ao, à, aos, às (com g e a grandes), para o “dativo”, e o, a, os, as (igualmente com o e a pequenos), para o “pospositivo”. (Barroso, 2015, p. 386).

Barros e Figueira não criam uma terminologia em suas descrições, se valem da terminologia que já era conhecida e a adaptam para a língua em análise. Enquanto João de Barros usa as estruturas do latim para normatizar uma língua que se origina dessa matriz linguística, o padre Luís Figueira se vale dos termos clássicos para descrever uma língua que não tinha o mesmo tronco linguístico latino. Figueira não é o primeiro a fazê-lo tendo em muito se embasado no trabalho do padre José de Anchieta que sistematizou o falar

dos guaianases, tamoios e tupinambás, enquanto Figueira focou nos potiguarres, tupinambás, tabajaras e caetés (Magalhães, 2011). A respeito da comparação entre os trabalhos dos padres Anchieta e Figueira, Ronaldo Batista (2002) aponta:

Numa breve comparação (extensivamente já realizada por Navarro 1995 e Rodrigues 1998), pode-se verificar que a descrição gramatical de Figueira é mais didática, no sentido da ordenação, clareza nas explicações, economia quanto a abordagens de exceções e aspectos que o uso poderia indicar. Ao contrário, Anchieta não segue em sua gramática uma ordenação de acordo com os modelos de descrição e ordenação da gramática latina, pelo menos não de acordo com a gramática de Manuel Álvares (1572), influência direta e perceptível no trabalho de Figueira (Navarro 1995 explicita os trechos em que a influência alvarina teria sido mais direta, como, por exemplo, na ‘tradução’ de definições de classes gramaticais a partir da obra de Álvares). Ressalta-se ainda o fato de que Anchieta não teria tido sua formação jesuítica de acordo com o *Ratio Studiorum*, que é de data posterior ao seu período de formação. O autor da primeira gramática do tupi antigo diferencia-se, por exemplo, no tratamento das partes do discurso, na ausência de explicações sobre as mesmas, na criação de novos termos para a metalinguagem do estudo gramatical, ao lado do constante uso de termos latinos, na ausência de uma parte autônoma dedicada apenas à sintaxe. Tal fato torna-se ainda mais relevante quando se constata que a gramática de Figueira fez mais sucesso que a obra Pioneira de Anchieta (Batista, 2002, p. 44-45)

Apesar de Figueira falar em sua obra desconhecimento de Arte anterior, Batista (2002) aponta como existem passagens em que há uma manutenção de características do registro gramatical de Anchieta como a utilização de exemplos iguais em determinadas abordagens, mesmo a língua descrita por um e pelo outro serem diferentes dialetos do tupi antigo (Batista, 2002, p. 45). Como indica Rodrigues (1998 *apud* Batista, 2002), Figueira utiliza menos termos latinos e tem um estilo expositivo menos sintético, sua terminologia se aproxima da usada nas gramáticas de língua portuguesa como a de Barros, de modo que não ignora por completo a influência do latim, mas há um esforço maior por tornar sua obra uma ferramenta mais eficaz de aprendizagem da língua brasileira por parte de seus irmãos da Companhia de Jesus no Brasil que não aprendiam latim.

5. Considerações finais

O esforço descritivo de Luis Figueira para descrição da língua brasileira foi respaldada pelas obras que o precederam. O padre busca trazer uma descrição mais didática que a feita por Anchieta, sem com isso deixar de lado a grande contribuição que a obra pioneira teve para sua própria gramática. Sua formação humanística pode ser percebida em sua organização e escrita, e no próprio pensamento linguístico.

Ele traz uma gramática mais clara que a feita por Anchieta e menos formal que a de Barros que possuía uma maior conceituação dos termos gramaticais. O público-alvo da Gramática da Língua Brasilica é o próprio grupo de jesuítas que atuavam na colônia, de modo que a descrição carrega em si características que indicam esse direcionamento como uma ausência de conceituação de termos linguísticos, uma obra de caráter mais didático e direcionado para os que conheciam a língua ameríndia.

Figueira constrói sua obra tendo por base o conhecimento linguístico que adquiriu em sua formação Jesuítica, assim sua terminologia se enquadra dentro deste pensamento linguístico. O autor não busca uma formalização rebuscada e repleta de termos técnicos, mas uma escrita que fosse de fácil acesso por parte de seus pares de modo que sua obra pudesse colaborar para a catequização dos nativos do Brasil. Tal instrumentalização da língua se adequa ao projeto de Império colonial português que via a língua como uma estratégia de manutenção e expansão de seus domínios. A base desse projeto imperialista não é algo novo, mas já era conhecido e descrito por teóricos como Nebrija. Assim, as obras missionárias hoje nos ajudam a entender não apenas o clima de opinião da época, mas também o espaço que a língua ocupava nesse contexto.

Pouco após a atuação de Figueira junto às aldeias do Maranhão uma forte epidemia de varíola dizimou as tribos (Cf. Magalhães, 2011, p. 401). Assim, a preservação de um tratado gramatical do período se mostra uma ferramenta não apenas de preservação da língua brasilica, mas uma perspectiva de como eram os povos que no Brasil viveram antes da chegada europeia. No âmbito historiográfico, as obras jesuíticas preservam uma ótica de como era a linguagem entre os povos e ainda como se relacionavam entre si, sendo uma fonte rica para construir a história do Brasil e a história da língua no ultramar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, José de. *Arte de grammatica da lingoa mais vsada na costa do Brasil*. Coimbra: António de Mariz, 1595.

BARROS, João de. *Gramática da Língua Portuguesa, seguida de Diálogo em louvor da nossa linguagem*. 1. ed. Lisboa: Luís Rodrigues, 1540.

BARROSO, Henrique. Morfossintaxe em Fernão de Oliveira (1536). *Diacrítica*, v. 29, n. 1, p. 379-93, 2015.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *As linguas difficultosas e os linguas peritos: artes de gramática jesuíticas no Brasil colonial dos séculos XVI e XVII*.

2002. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BERETTARI, S. *The lives of Father Joseph Anchieta, of the Society of Jesus: the Ven. Alvera von Virmundt, Religious of the Order of the Holy Sepulchre, and the Ven. John Berchmans, of the Society of Jesus*. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139060677>. Acesso em: 28 abr. 2025.

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

CARDOSO, D. A. População de origem portuguesa no Brasil do século XVII. 2023. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/150911/2/633728.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CARVALHO, F. O. de; BIRCHALL, J. Uma reconstrução comparativa da terminologia de parentesco do Proto-Tupi-Guarani. *LIAMES: Línguas Indígenas Americanas*, v. 22, e022001, 2022. <https://doi.org/10.20396/liames.v22i00.8666489>.

CLASTRES, H. *La terre sans mal: le prophétisme tupi-guarani*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

COELHO, Humberto Schubert. O papel da filosofia e do imaginário jesuítico nas missões portuguesas (1500–1597). *Mirabilia Journal*, n. 35, 2022. Disponível em: <https://www.academia.edu/91637152>. Acesso em: 28 abr. 2025.

COUTO, Renato. *Línguas gerais: política linguística e catequese no Brasil*. [S.l.: s.n.], [s.d.].

CRUZ, A. A morfologia transcategorial e sua relação com o padrão omni-predicativo em línguas da família Tupi-Guarani. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 2019.

DIAS, C. A. Terminologia: conceitos e aplicações. *Ciência da Informação*, v. 29, n. 1, p. 90-92, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0100-19652000000100009>.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 86, p. 171-95, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100009>.

FIGUEIRA, Luiz. *Grammatica da lingua portugueza*. Nova ed. anotada por Emilio Allain. São Paulo: Tip. do Jornal do Comércio, 1878. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4887>. Acesso em: 28 abr. 2025.

GALUCIO, A. V. et al. Genealogical relations and lexical distances within the Tupian linguistic family. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 10, n. 2, p. 229–274, 2015. <https://doi.org/10.1590/1981-81222015000200004>.

GÓIS, M. L. S.; MARTINS, A. M. S. O tupi antigo no português: algumas questões sobre história, identidade e ensino de linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 1, p. 422–440, 2019. <https://doi.org/10.1590/010318138653638439601>.

KALTNER, L. F.; CARDOZO, M. Considerações sobre a Gramática de Anchieta: uso de acentos. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 2, e360, 2021.

_____; 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.

KOERNER, K. *Practicing Linguistic Historiography: Selected Essays*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1989.

KOSARIK, M. A. Na nascente das ideias do discurso, da gramática funcional comunicativa – obras missionárias (J. De Anchieta, L. Figueira, T. Estêvão) e de B. Pereira. *Confluência*, v. 1, n. 51, p. 22–43, 2016. <https://doi.org/10.18364/rc.v1i51.131>.

LIMA, Fernando. *Visão e representação nas Gramáticas de Língua Tupi (Século XVI-XIX): historiografia da descrição dos sistemas de posse*. São Paulo, 2009.

MAGALHÃES, E. Dicionários bilíngues de línguas indígenas: o caso do Tupi. *Encontro Nacional da ANPOLL*, 11, 1996, João Pessoa. *Boletim Informativo*, v. 25, p. 311-12, João Pessoa, 1996.

MAGALHÃES, Pablo Antonio Iglesias. A palavra e o império: a Arte da Língua Brasilica e a conquista do Maranhão. *Revista de História*, n. 165, p. 367-401, dez. 2011. Universidade de São Paulo.

MARTINS, S. *A definição em terminologia: Perspetivas teóricas e metodológicas*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.

NAVARRO, E. A. *Dicionário de Tupi Antigo: a língua indígena clássica do Brasil*. São Paulo: Editora Global, 2013.

PAES, Maria Eduarda. Entre a conversão e a conquista: reflexões sobre o *modus operandi* dos jesuítas e sua adequação ao processo colonizador na América Portuguesa do século XVI. *Cadernos de História*, 2010.

RODRIGUES, Aryon D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, [s.d.].

SABEH, Antonio Luiz. Missões condicionadas: a dimensão político-religiosa da missão jesuítica e sua importância na estruturação do império português no século XVI. *História*, v. 23, n. 3, p. 45-71, 2018.

SILVA, S. C. S.; KALTNER, L. F. Anchieta, leitor de Nebrija: uma análise historiográfica. *Caderno Especial, Anais do XXVII CNLF*, Tomos I e II. São Paulo: Pedro & João Editores, 2025. v. 1, p. 42-51.

STEGMÜLLER, W. *The Structure and Dynamics of Theories*. [S.l.]: [s.n.], 1983.

SWIGGERS, P. *Introduction to the History of Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1997.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. A escrita jesuítica da História das Missões no Estado do Maranhão e Grão-Pará (século XVII). *Actas do Congresso Internacional Espaço Atlântico de Antigo Regime: poderes e sociedade*. Lisboa: IICT/CHAM FCSH/UNL/Universidade dos Açores, 2009. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/eaar/coloquio/comunicacoes/celia_tavares.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

A TRADUÇÃO DE HQS: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS ESPECIFICIDADES DO GÊNERO

Deborah Covre Simão Martim (UFMS)

d.csmartim@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS, UFMS e ABRAFIL)

nataniel@uems.br

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão teórica sobre a tradução de Histórias em Quadrinhos (HQs) a partir de uma perspectiva funcionalista, fundamentada nos conceitos de fidelidade, função do texto, estratégias tradutórias e nas especificidades multimodais do gênero, dada sua interdependência na construção de sentido. O objetivo geral é analisar criticamente os desafios e pressupostos teóricos envolvidos na tradução de HQs, considerando sua natureza plurissemiótica e os princípios orientadores da tradução contemporânea. A fundamentação teórica baseia-se nos estudos de autores como Eco (2003), Vermeer (2000), Venuti (1995) e Lefevere (1992), cujas contribuições oferecem distintas abordagens sobre fidelidade tradutória, função comunicativa, estratégias de domesticação e estrangeirização, bem como o papel ideológico do tradutor. A discussão também incorpora os aportes de Assis (2018) e Groensteen (2015), que contribuem com a compreensão das HQs como mídia bidimensional, estruturada por quadros interdependentes e marcada pela solidariedade icônica, o que implica desafios específicos à tradução. Trata-se de uma pesquisa teórico-analítica, de caráter qualitativo e exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica. O estudo propõe-se a construir uma base conceitual sólida para análise das práticas tradutórias aplicadas às HQs, indo além da tradução literária para abarcar a tradução intersemiótica, envolvendo questões como o suporte gráfico, o layout da página e o contexto de recepção.

Palavras-chave:

Estudos da tradução. Histórias em quadrinhos.

Tradução de Histórias em Quadrinhos

ABSTRACT

This paper proposes a theoretical reflection on the translation of comic books from a functionalist perspective, based on concepts of text fidelity, text function, translation strategies and the multimodal specificities of the genre, given their interdependence in the construction of meaning. The general objective is to critically analyze the challenges and theoretical assumptions involved in the translation of comic books, considering their multi-semiotic nature and the guiding principles of contemporary translation. The theoretical framework is based on studies by authors such as Eco (2003), Vermeer (2000), Venuti (1995) and Lefevere (1992), whose contributions offer distinct approaches to translation fidelity, communicative function, domestication and foreignization strategies, as well as the ideological role of the translator. The discussion also incorporates the contributions of Assis (2018) and Groensteen (2015), who contribute to the understanding of comics as a two-dimensional medium, structured by interdependent frames and marked by iconic solidarity, which implies specific challenges for translation. This is a theoretical-analytical research, of a qualitative and exploratory nature, based on a bibliographic review. The study aims to build a solid conceptual basis for the analysis of translation

practices applied to comics, going beyond literary translation to encompass intersemiotic translation, involving issues such as graphic support, page layout and reception context.

Keywords:

Comics. Translation Studies. Translation of Comics.

1. Introdução

A tradução de histórias em quadrinhos (HQs) apresenta desafios singulares, uma vez que esse gênero narrativo é constituído por uma complexa articulação entre elementos verbais e visuais. Este artigo propõe uma reflexão teórica sobre a tradução de HQs, a partir da perspectiva funcionalista, com ênfase nos conceitos de fidelidade, função do texto, estratégias tradutórias e na especificidade multimodal desse tipo de obra.

O objetivo é analisar criticamente os pressupostos teóricos e os desafios práticos que envolvem o trabalho do tradutor diante das peculiaridades das HQs, levando em consideração tanto os aspectos linguísticos quanto os recursos gráficos e narrativos que lhes são próprios. Para tanto, discute-se a noção de fidelidade e outros princípios norteadores da tradução segundo autores como Eco (2003), Vermeer (2000), Venuti (1995) e Lefevere (1992), considerando diferentes perspectivas, éticas, comunicativas e culturais, que permeiam o ato tradutório. Em seguida, investiga-se como as características semióticas e narrativas das HQs impactam o processo de tradução, bem como o papel político e ideológico do tradutor, especialmente em contextos pós-coloniais, nos quais estratégias como domesticação e estrangeirização assumem relevância crítica.

Trata-se de uma pesquisa teórico-analítica de caráter qualitativo e exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica. A metodologia envolve o levantamento e a discussão de contribuições de estudiosos da tradução e da teoria dos quadrinhos, com o intuito de construir uma base conceitual sólida para a análise das práticas tradutórias aplicadas ao gênero.

A abordagem adotada não se restringe à tradução literária tradicional, mas amplia-se para o campo da tradução intersemiótica, considerando as implicações da materialidade gráfica, da multimodalidade e do contexto de recepção da obra traduzida. A primeira parte do artigo é dedicada à exposição dos principais conceitos da teoria da tradução, com destaque para a noção de fidelidade e sua relação com os objetivos comunicativos e culturais de uma tradução. Na segunda parte, o foco recai sobre as HQs como objeto tradutório, explorando suas particularidades enquanto mídia plurissemiótica (Aragão; Zavaglio, 2024).

Com base nos aportes teóricos de Assis (2018) e Groensteen (2015), são analisados elementos estruturantes do gênero, como a bidimensionalidade, a articulação dos quadros e a solidariedade icônica. Parte-se do pressuposto de que a tradução de HQs exige uma abordagem integrada, que considere simultaneamente as dimensões verbal e visual, dada sua interdependência na construção de sentido.

2. Considerações preliminares sobre tradução

Ao falarmos sobre tradução, é inevitável abordar alguns conceitos polarizadores dentro da grande área e suas principais correntes, sobre os quais discorreremos brevemente. A começar pela fidelidade textual, que, para Eco (2003), deve ser entendida como a tentativa de transmitir o sentido de forma funcional e contextualizada, respeitando a intenção comunicativa do autor, não como uma reprodução literal do texto original, relegando seu papel ao de mera transposição linguística.

Eco argumenta que traduzir é uma atividade *interpretativa e negociada*, que envolve adaptação linguística e cultural, e, portanto, a fidelidade reside menos na correspondência palavra por palavra e mais na capacidade de “dizer quase a mesma coisa” em outro idioma. Ele defende que o tradutor deve atuar como um mediador entre o autor e o novo leitor, garantindo que o efeito e o estilo do texto original sejam preservados na cultura de chegada, mesmo que isso exija transformações estruturais, criando assim um equilíbrio entre o respeito ao texto-fonte e a eficácia comunicativa no texto-alvo.

Tal abordagem tradutória tão pragmática e direcionada pode ser associada, dentro de uma perspectiva funcionalista, ao conceito de função do texto, já que, para Vermeer (2000), o ato tradutório é imbuído de propósito, ou objetivo, ao qual denominou *skopos* (escopo). O funcionalismo pode ser contextualizado como uma tentativa de ruptura da subordinação entre o texto-fonte e o texto-alvo, aproximando, através da ponte idiomática, contextos sociopolíticos e históricos diferentes, dando especial importância ao contexto de recepção de ambos os textos para definir adequadamente o objetivo do texto.

Com efeito, os receptores dos textos de partida e chegada são, indubitavelmente, um dos princípios determinantes do escopo da tradução, visto que um texto é um ato comunicativo que só se completará no momento da recepção. Sob esse aspecto, o tradutor é um produtor de texto que, munido das intenções do produtor de texto da cultura de partida, produz, na cultura de chegada, um novo instrumento comunicativo (Nord, 1991 *apud* Leal, 2006, p. 2)

Histórias em quadrinhos têm funções tão variadas quanto às temáticas abordadas por elas. Pode-se presumir, com relativo grau de tranquilidade, que uma das funções mais proeminentes de uma HQ seria o entretenimento, ao considerarmos seus meios de circulação, os públicos alvo, o custo, e suas temáticas frequentes, já que, como nos aponta Aragão (2012) “o leitor não está interessado no valor daquela obra enquanto tradução, mas sim no prazer que a leitura daquele texto irá lhe proporcionar” (p. 61). Entretanto, trata-se de um reducionismo catastrófico desconsiderar as demais funções que uma obra plurissemiótica como a HQ pode apresentar.

Dentro de uma perspectiva funcionalista, é essencial, no início do contrato de tradução que o Encomendador/Comissionante delimite claramente sua função, com base em critérios como a identificação do público-alvo, função comunicativa, análise minuciosa das normas culturais e do meio de circulação, tudo visando estabelecer o objetivo que o tradutor deve almejar que a obra produza no seu receptor.

O que o escopo afirma é que deve-se traduzir, consciente e consistentemente, de acordo com algum princípio norteador referente ao texto-alvo. A teoria não define qual é o princípio: isso deve ser decidido separadamente em cada caso específico¹⁵. (Vermeer, 2000, p. 228) (tradução livre)

Venuti (1995) defende que a naturalidade de uma tradução, denominada *fluency*, é alcançada através da paradoxal proeminência e invisibilidade do tradutor: ao agir como intérprete linguístico e cultural, o tradutor seria capaz de apagar seus rastros estilísticos para que o texto-final se pareça com algo produzido pelo autor original, gerando a fluência. Entretanto, só seria capaz de fazê-lo se colocando primeiramente como leitor do texto, interpretando-o, e, ao fazê-lo, deveria optar por uma abordagem que *domesticasse* o texto original, adequando-o ao contexto de seu receptor, ou o estrangeirizasse, preservando as particularidades linguísticas do texto de origem.

As estratégias de domesticação (*domestication*) e estrangeirização (*foreignization*) se referem a grau de adaptação ou preservação dos elementos culturais do texto-fonte em relação ao texto-final, e, do ponto de vista do autor, a domesticação é muito criticada por seu potencial de apagamento de diferenças culturais, gerando uma acomodação, conformidade, em que qualquer traço particular de diferença geraria desconforto, ao passo que estratégias estrangeirizadoras seriam mais éticas ao destacar a presença do tradutor, enfatizar a alteridade do texto original e respeitar diversidades culturais e desafiar a hegemonia da língua de chegada, servindo como resistência.

Compreendemos que tal posicionamento deve ser considerado dentro de seu recorte geossocio-histórico anglófono. Faz-se necessário postular a relação neocolonizadora dentro da qual ocorre o fenômeno do bilinguismo cultural na América Latina, especificamente no Brasil, e especificamente quando se trata dos estrangeirismos provenientes da língua inglesa integrados ao idioma como uma forma de dominação cultural e apagamento da identidade colonizada, contexto no qual consideramos a domesticação, na verdade, como um ato de resistência à ocupação anglófona de espaços culturais e linguísticos anteriormente reservados à língua nacional, ou ainda à mistura idiomática entre idiomas indígenas, africanos, europeus, etc. característica do pluralismo cultural brasileiro.

Seria necessária, a nosso ver, uma análise responsável e minuciosa dos processos de estrangeirização e domesticação, considerando-o dentro das dinâmicas de poder existentes entre os contextos específicos de textos-origem e textos-finais. Levantamos ainda uma questão tradutória muito pertinente aos debates sociopolíticos e históricos da atualidade ao considerarmos a tradução como uma ferramenta de agência sobre o texto, à medida que o processo tradutório representaria a apropriação do material original e poderia ser utilizada como ferramenta de resistência descolonizadora ao reproduzi-lo em no idioma de chegada de maneira integrada. Tal percepção pode ser corroborada por Lefevere (1992), que argumenta que a tradução

¹⁵ What the skopos states is that one must translate, consciously and consistently, in accordance with some principle respecting the target text. The theory does not state what the principle is: this must be decided separately in each specific case.

não é um processo neutro de transferência linguística, mas uma prática cultural e ideológica que molda a recepção de obras literárias em novas culturas.

Assim, compreendendo a tradução não como uma mera cópia em outro idioma do texto-fonte, é importante ressaltar a afirmação de Rónai (2012) de que a tradução ideal é utópica, haja vista a impossibilidade da completa e precisa transposição de códigos baseada na equivalência idiomática, servindo, entretanto, como horizonte ético e estético a ser almejado. Deve-se manter em mente, também, conforme Steiner (2006), que tipos diferentes de texto demandam graus diferentes de fidelidade: não se devem utilizar as mesmas estratégias tradutórias ao lidar com um documento e uma poesia, por exemplo, postulando que não existe um ideal absoluto de fidelidade.

Ao ponderar que uma boa tradução deve levar em consideração o conteúdo, estilo e espírito do original e, ao mesmo tempo, manter o caráter de naturalidade no idioma de chegada, tomamos a liberdade de associar tal caracterização aos conceitos de função do texto. O autor reconhece que toda tradução envolve perdas, mas acredita que o bom tradutor é aquele capaz de minimizar essas perdas com sensibilidade, domínio das línguas envolvidas e profundo conhecimento cultural, equilibrando literalidade e liberdade, respeitando o contexto fonte e o contexto-final.

Similarmente a Rónai (2012), Aubert (1993) idealiza a fidelidade como um vetor, uma idealização almejada pelo tradutor, de uma maneira bem pragmática:

A fidelidade na tradução caracteriza-se, pois, pela conjunção de um certo grau de diversidade com um certo grau de identidade; ela será, não por deficiência intrínseca ou fortuita, mas por definição, por essencialidade, um compromisso (instável) entre essas duas tendências aparentemente antagônicas, atingindo a sua plenitude nesse compromisso e nessa instabilidade. (Aubert, 1993, p. 77)

Assis (2016a) sintetiza os distintos enfoques de fidelidade na tradução em quatro dimensões interligadas: a) o grau de aderência ao texto-fonte varia entre uma correspondência literal, palavra por palavra (equivalência formal), e uma fidelidade ao seu sentido e efeito comunicativo; b) a responsabilidade ética para com o leitor envolve tanto conservar o estranhamento inerente ao original quanto, quando necessário, suavizá-lo para aproximar o texto-alvo de sua nova audiência; c) a lealdade ao autor implica o esforço, sempre provisório, de recriar na língua de chegada a experiência de leitura pretendida pelo autor, embora o tradutor também possa optar por oferecer ao público uma experiência inédita; e d) esses três tipos de fidelidade são modulados por cada projeto tradutório, de acordo com o propósito, o comitente, as condições socioculturais e as diretrizes estabelecidas, o que faz com que cada tradução apresente diferentes graus de fidelidade ao original, ao leitor e ao autor.

As considerações até aqui elaboradas se referem, no concernente a questões conceituais, primariamente à tradução literária, sendo aplicáveis à tradução de histórias em quadrinhos desde que respeitando suas questões específicas, às quais nos dedicamos logo mais.

3. Tradução de histórias em quadrinhos.

Quando assunto é histórias em quadrinhos, encontramos diversas definições, cada qual com suas particularidades, que foram exaustivamente escrutinadas para uma delimitação perfeita do objeto, de acordo com as especificidades do gênero e as características teóricas que se buscava ressaltar.

Sobre tais particularidades, Assis (2018) debate um entendimento de que até mesmo a origem geográfica da obra exerceria influência sobre suas características, e, portanto, sobre a terminologia adequada, o nome que atribui-se à obra, diferenciando *comics*, *bandes dessinées* e *mangás*, como “mídias diferentes, provenientes de históricos diferentes e formas de produção diferentes, e [que] não poderiam ser agrupados em um único termo como ‘quadrinhos’” (Assis, 2018, p. 58), ressaltando, entretanto, que, pela perspectiva mais preeminente entre os teóricos de quadrinhos, as similaridades entre as obras seriam suficientes para considerá-las como pertencentes à uma mesma mídia, e, mais ainda, configurar os termos (*comic book*, *bande dessinée* e *mangá*) como traduções um do outro. Tal análise tem como finalidade demonstrar a ampla diversidade interna do gênero em questão, a tal ponto que, sob determinadas perspectivas teóricas ou críticas, suas manifestações podem ser percebidas não como variantes de uma mesma categoria, mas como pertencentes a gêneros distintos.

Em concordância com Groensteen (2015), Assis (2018) desenvolve a tese de que seria impossível uma definição absoluta de “histórias em quadrinhos” por se tratar de gênero mui diverso, já que a definição de HQ não engloba as inúmeras particularidades e exceções pertencentes ao gênero, que evolui constantemente através de narrativas visuais emergentes que cada vez mais desafiam as definições existentes. “O sistema dos quadrinhos fez a demonstração definitiva de sua plasticidade” (Groensteen 2015, p. 170). É nessa variação, nessa flexibilidade, e não no engessamento, que o autor relaciona as HQs a um conjunto de quatro elementos que costumam identificá-las, a saber: “narrativa, bidimensionalidade, decupagem em quadros e articulação” (Groensteen 2015, p. 62).

[...] quadrinhos são histórias – narrativas, contos, relatos; antigamente “estórias” – que se apresentam ao leitor em suporte que tende ao plano bidimensional – geralmente papel impresso ou tela digital – decupadas em instâncias discretas, os ditos quadros – que não são necessariamente quadrados, não são necessariamente contornados e não necessariamente são pequenos para serem chamados de “inhos” – e entre estes quadros há algum tipo de articulação. [...] o sentido destas histórias pode ser depreendido da leitura/visualização sequencial ou conjunta destas imagens internas aos quadros, internas à página ou a um conjunto de páginas. (Assis, 2018, p. 62)

De maneira simplificada e conveniente, nos apoiaremos nos conceitos delineados pelo autor para refletir acerca da arte da tradução e sua aplicação às Histórias em Quadrinhos, bem como na concepção de Groensteen (2015) de *sistema de quadrinhos*, uma abordagem neossemiótica à interpretação de quadrinhos que propõe que os mesmos possuem uma estrutura semiótica própria em que o significado é construído mediante a solidariedade icônica, que, por sua vez, refere-se à interdependência entre as imagens, que formam uma rede articulada dentro do *multiframe* (conjunto de quadros que compõem a obra).

Tal processo de leitura envolve tanto a linearidade sequencial quanto a percepção espacial da página, vez que a disposição gráfica dos quadros afeta diretamente a interpretação. Em outras palavras, conforme Groensteen (2015) os quadrinhos funcionam como um sistema complexo, multimodal e interconectado, em que texto, imagem, sequência e organização espacial se combinam para produzir sentido de forma única e integrada, fatores que devem ser considerados conjuntamente para a produção de sentido, como uma rede na qual cada quadro só adquire sentido quando interpretado em conjunto com os demais, e, portanto, tal processo deve ser respeitado durante a tradução, visando manter a organicidade semântica da obra no texto-final.

Painéis, molduras e suas funções (fechamento, separação, estruturação, expressividade, leitura), hipermolduras (linhas ou decorações que abrangem o agrupamento de painéis em uma página), *site* (a localização precisa de cada painel em uma página), páginas duplas, tiras, balões de fala, encartes e layouts de página são alguns desses recursos. Embora não estejam presentes em todos os casos ou possam ser usados de diversas maneiras em toda a gama de quadrinhos, esses são elementos que Groensteen considera geralmente representativos na história do meio.¹⁶ (Assis, 2016a, p. 10) (tradução livre)

Devido a uma série de fatores culturais, econômicos e artísticos (Assis, 2016a), o conteúdo imagético de uma HQ geralmente não está sujeito a alterações durante o processo tradutório, o que poderia ressaltar alguns aspectos de crucial importância na tradução do conteúdo linguístico, criando um aparente condicionamento entre elementos gráficos que limitariam o código linguístico numa HQ, como é o caso dos balões, por exemplo, entretanto, para alguns teóricos, isso não se sustentaria devido ao processo de interpretação simultâneo do conteúdo pictórico e do conteúdo linguístico (Aragão; Zavaglia, 2024). Compreendemos tal interdependência de conteúdo linguístico e conteúdo pictórico não é insignificante e representa uma das grandes especificidades a ser considerada no processo de tradução de HQs.

Segundo Valerio Rota, os leitores de quadrinhos entendem as imagens como o contato direto com as intenções do autor original. Mesmo que a história em quadrinhos venha de uma cultura visual diferente, o componente do desenho é destacado como essencial para os quadrinhos e seria considerado um ato de desrespeito ao leitor se fosse alterado. A própria página desenhada é considerada uma obra plástica e artística, independentemente de sua função narrativa, e parcialmente preservada por essas razões. [...] Rota também destaca que o apeço pela não alteração de signos não-linguísticos também é ditada por critérios econômicos. Alterar palavras é indispensável para o processo de tradução e facilitado por softwares gráficos, mas alterar signos não-linguísticos implicaria mais horas de trabalho, mais habilidades gráficas e, possivelmente, a

¹⁶ “Panels, frames, and their functions (closing, separative, structuring, expressive, readerly), hyperframes (lines or decoration that encompass the grouping of panels on a page), site (the precise location of each panel on a page), double-page spreads, strips, speech balloons, insets and page layouts are some of these expedients. Although they are not present in every instance or may be used in a variety of ways in the full range of comics, these are elements that Groensteen considers generally representative in the medium’s history.”

contratação de outro profissional, como um novo artista, para realizar esses ajustes¹⁷. (Assis, 2016a, p. 7) (tradução livre)

Na perspectiva de Assis (2016a, p. 5) traduzir quadrinhos “significa localizar os elementos linguísticos escritos na página (como balões de fala, legendas, onomatopeias e outras inscrições) e reescrevê-los em outro idioma, enquanto a parte visual permanece, em geral, inalterada¹⁸” apenas em nível operacional, já que os signos linguísticos e visuais são interpretados em conjunto para a produção de sentido nas HQs, considerando que “a conexão entre os elementos da página é o princípio narrativo fundamental do meio dos quadrinhos¹⁹” (Assis, 2016a, p. 5), logo, o tradutor deve tomando a composição da página e seus elementos como um todo, já inferindo os sentidos objetivados para a tradução linguística.

Portanto, quando um tradutor de quadrinhos pensa que se envolverá exclusivamente com signos linguísticos, na realidade ele está atuando sobre toda a composição da página, rompendo, assim, as conexões narrativas que organizam as palavras e o sentido em uma história em quadrinhos²⁰. (Assis, 2016a, p. 5) (tradução livre)

O autor conclui que a tradução verbal (interlinguística) nas HQs acontece dentro de um contexto de interpretação visual: a linguagem verbal (signo linguístico) é um dos sistemas envolvidos na tradução de quadrinhos, e o processo tradutório de uma HQ envolve traduzir culturas visuais que variam desde idiomas diferentes, tradições culturais distintas e convenções próprias de quadrinhos, processo que não deve, de modo algum, ser resumido à substituição de palavras de uma língua por outra (Zanettin, 2008), opondo-se à simplificação de qual a tradução de HQs é apenas a tradução do texto.

¹⁷According to Valerio Rota, comics readers understand pictures as the direct contact to the original author's intentions. Even if the comic story comes from a different visual culture, the drawing component is highlighted as essential to comics and it would be considered an act of disrespect to the reader if it was changed. The drawn page itself is considered a plastic, artistic work, irrespective of its narrative function, and partly preserved for these reasons. [...] Rota also highlights that this appreciation for “unaltering” non-linguistic signs is also dictated by economic criteria. Altering words is indispensable for the translation process and facilitated by graphic software, but altering non-linguistic signs would imply more work hours, more graphic skills and possibly the hiring of another professional, like a new artist, to perform these adjustments.

¹⁸ it could be said that comics translation consists in locating linguistic signs written over the page (in speech balloons, captions, onomatopoeia, other lettering spread throughout the background) and rewriting those in another language. The non-linguistic, picture portion of the page, is usually left unchanged.

¹⁹ Groensteen, for instance, maintains that the connection between page elements is the foundational narrative principle of the comics medium

²⁰ Therefore, when a comics translator thinks that he/she will engage exclusively with linguistic signs, in actual fact he/she is acting over the whole page composition, and thus disrupting the narrative connections that organize words and sense in a comic story.

Aragão e Zavaglia (2024) constroem o conceito de unidade de tradução plurissemiótica, a partir da noção de unidade de tradução de Vinay e Darbelnet (1995). Na conceituação clássica, a unidade de tradução ultrapassa o nível da palavra isolada, sendo antes o menor trecho de um enunciado que encerra sentido completo e cujos elementos estão internamente tão interligados que devem ser transferidos como um bloco único no processo tradutório. Em outras palavras, “a unidade de tradução é o menor segmento do enunciado cujos signos estão ligados de tal modo que devem ser traduzidos individualmente²¹” (Aragão; Zavaglia, 2024, p. 21).

O tradutor lida menos com elementos formais isolados e mais com ideias e sentimentos articulados em unidades de pensamento, através de um enfoque formal-cognitivo. Vinay & Darbelnet rejeitam o tratamento palavra a palavra quando esta não reflete a unidade mínima de sentido. A unidade lexicológica é composta por elementos que, se separados, perdem seu significado original, tornando impossível sua tradução literal.

Por isso, é fundamental que o tradutor reconheça segmentos do texto cuja estrutura, seja ela formal ou semântica, exige que sejam traduzidos como um todo coeso e indivisível. Aragón e Zavaglia (2024) relacionam o conceito de *continuum* nas HQs, conforme proposto Baetens (2001) ao conceito de unidade de tradução para elaborar a unidade de tradução plurissemiótica, ou seja o processo de tradução que envolve múltiplos sistemas semióticos, signos linguístico e não-linguísticos, como linguagem verbal, e imagens, sons, gestos, cores, movimentos e outras formas de comunicação não verbal. Para as autoras, a enunciação ocorre de maneira específica nos quadrinhos, onde o papel do leitor é fundamental para estabelecer a conexão entre os quadros, formando um continuum.

O tradutor de quadrinhos, também leitor, lê palavras e imagens, construindo a narrativa a partir da relação de complementaridade e interdependência entre os signos verbal e imagético. Essa relação está na base do desenvolvimento da noção de unidade plurissemiótica, que se constitui no nível da leitura e, portanto, deve ser considerada no processo de tradução dessa forma de linguagem. (Aragão e Zavaglia, 2024, p. 22)

Em uma investigação introdutória sobre a tradução de HQs, Assis (2016b) aponta cinco especificidades que evidenciam a complexidade dessa prática tradutória enquanto forma de expressão: (a) a atuação limitada do tradutor às unidades linguísticas; (b) a inseparabilidade entre texto e imagem na mancha gráfica; (c) a interdependência das quebras verbais; (d) a equivalência entre o documento de tradução e o roteiro destinado ao letrista; e (e) o papel do letrista como um cotradutor.

De maneira resumida, o tradutor de HQs lida com espaços fixos e delimitados que impõe limites físicos à extensão do texto traduzido, o que exige escolhas linguísticas altamente econômicas, sem prejuízo do sentido original, que não entre em conflito com os elementos gráficos para expandir ou reformular o conteúdo, o que reduz sua margem de intervenção. Os enunciados frequentemente se estendem

²¹ We could define the ‘unit of translation’ as the smallest segment of the utterance whose signs are linked in such a way that they should be translated individually.

por múltiplos balões ou quadros, o que demanda do tradutor uma compreensão das quebras de texto como recurso expressivo e narrativo, e a alteração dessas quebras pode comprometer o ritmo da leitura, o suspense ou da cena, fazendo-se, portanto, necessário preservar sua coerência e função narrativa.

Quanto ao documento de tradução e ao papel do letreirista, o texto traduzido é encaminhado ao letreirista, que é responsável por inseri-lo graficamente nas páginas da HQ. Isso exige que o tradutor elabore um documento claro e funcional, que facilite o trabalho do letreirista e garanta a integridade da composição visual.

Essa etapa transforma o processo tradutório em uma colaboração técnica e artística de maneira singular, vez que o letreirista, ao inserir o texto traduzido na arte original, toma decisões importantes que afetam a recepção da narrativa, desde o tipo e o tamanho da fonte até o posicionamento das falas. Sua atuação vai além da execução gráfica, podendo ser considerada uma forma de cocriação tradutória. Ele participa da construção do sentido, tornando-se, assim, um agente cotradutor.

Tanto Assis (2016) quanto Aragão e Zavaglia (2024) destacam que, embora a prática tradutória das histórias em quadrinhos exista há décadas e o Brasil conte com nomes reconhecidos na área, como Sonia Luyten, Jotapê Martins, entre outros, os estudos acadêmicos dedicados à tradução de HQs ainda são relativamente recentes. Essa defasagem entre a prática consolidada e a reflexão teórica aponta para a necessidade de aprofundamento crítico no campo, especialmente considerando a crescente valorização das HQs como forma de expressão artística, cultural e educacional, bem como expõe uma contradição, como bem pontuado por Aragão e Zavaglia (2024, p. 21), considerando que uma parcela significativa das histórias em quadrinhos circula internacionalmente, e o consumo global desse gênero depende, em grande medida, do trabalho tradutório.

4. Considerações finais

O presente artigo, dividido em duas temáticas principais, à saber, os conceitos fundamentais da teoria da tradução, com destaque para a noção de fidelidade em suas dimensões éticas, comunicativas e culturais, evidenciando como o tradutor lida com tensões entre o texto de partida e o texto de chegada, e as HQs enquanto objeto tradutório singular, considerando sua complexidade semiótica, argumenta que o tradutor de HQs atua como mediador cultural e político, especialmente diante de obras oriundas de contextos pós-coloniais, nas quais as decisões tradutórias podem refletir dinâmicas de poder e resistência.

A fidelidade na tradução, e, especificamente na tradução de HQs, longe de ser uma equivalência formal, revela-se uma noção multidimensional e instável, que exige um compromisso entre texto, imagem, estilo e intenção, compreendendo-se o *continuum* de Beatens (2021) e a unidade de tradução plurissemiótica, de Aragão e Zavaglio (2024). O bom tradutor é aquele que, com sensibilidade estética e conhecimento técnico, consegue preservar a organicidade da narrativa visual e verbal.

Conclui-se que a tradução de HQs demanda uma abordagem integrada, que articule os aspectos verbais e visuais da obra, e que considere as funções pragmáticas e culturais do texto traduzido. A atuação do tradutor, nesse cenário, vai além da mera transferência linguística, assumindo um papel estratégico na construção de significados, na preservação da estética original e na adaptação às expectativas do público-alvo.

Ressalta-se a importância do fomento das pesquisas relacionadas à tradução no meio acadêmico em face à crescente valorização das histórias em quadrinhos como objeto artístico, cultural e educativo, tanto no meio editorial quanto no meio acadêmico.

À medida que esse gênero ganha reconhecimento como forma legítima de expressão e produção de sentido, torna-se fundamental desenvolver estudos que abordem suas especificidades tradutórias. Investir em pesquisas nessa área não apenas enriquece o campo dos Estudos da Tradução, mas também contribui para a formação de tradutores mais conscientes, críticos e preparados para atuar diante dos desafios e das potencialidades que as HQs oferecem como arte e como discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, S. M. *Imagem e texto em tradução: uma análise do processo tradutório nas histórias em quadrinhos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____; ZAVAGLIA, A. Tradução de quadrinhos: repensando o conceito de unidade de tradução. *Domínios de Linguagem*, v. 18, e1814, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/71880>. Acesso em: 2 maio 2025.

ASSIS, E. G. The concept of fidelity in comics translation. *TransCultural: A Journal of Translation and Cultural Studies*, v. 8, n. 2, p. 8-23, Edmonton, 2016a.

_____. Especificidades da tradução de histórias em quadrinhos: abordagem inicial. *Tradterm*, v. 27, p. 15-37, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/121369/118287>. Acesso em: 19 ago. 2024.

AUBERT, F. H. *As (In)Fidelidades da Tradução: Servidões e Autonomia do Tradutor*. Campinas: Unicamp, 1993.

ECO, U. *Quase a mesma coisa: experiências de tradução*. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GROENSTEEN, T. *O sistema dos quadrinhos*. Trad. de Márcia Men. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

LEFEVERE, A. *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. London; New York: Routledge, 1992.

RÓNAI, P. *A tradução vivida*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

STEINER, G. *Depois de Babel: questões de linguagem e tradução*. Trad. de Carlos Alberto Faraco. Curitiba: UFPR, 2006.

VERMEER, H. J. Skopos and commission in translational action. In: VENUTI, L. (Ed.). *The translation studies reader*. London; New York: Routledge, 2000. p. 221-32

VENUTI, L. *The translator's invisibility: a history of translation*. London; New York: Routledge, 1995.

VINAY, J.-P.; DARBELNET, J. *Comparative stylistics of French and English: a methodology for translation*. Trad. e edição de Juan C. Sager; Marie-Jo Hamel. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

ZANETTIN, F. "Comics in Translation: an Overview". Comics in Translation. In: Federico Zanettin (Ed.). Manchester: St. Jerome Publishing, 2008. p. 1-32

ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DE PROCESSO DA OBRA “LINHAS MESTRAS DA CONSTITUIÇÃO DE 1988”

Paula Elisie Madoglio Izidoro (UEL)
paula.madoglio.izidoro@uel.br

RESUMO

O objetivo do presente estudo é realizar uma análise abrangente dos documentos processuais relativos à composição do livro “Linhas mestras da Constituição de 1988”, de autoria do juiz federal José Carlos Cal Garcia, empregando metodologias genéticas e estilísticas críticas. O exame de manuscritos e protótipos será realizado para elucidar a maneira pela qual essas metodologias podem aprimorar a compreensão do processo de construção textual no domínio da ciência jurídica. Além disso, esta investigação visa elucidar as dimensões estilísticas e argumentativas desses documentos, bem como explorar a formulação do livro de Cal Garcia junto com sua lógica linguística e argumentativa. Para atingir esse objetivo, empregaremos a crítica genética e estilística, com base nas contribuições acadêmicas de Grésillon, Salles e Panichi, com a intenção de avançar no domínio da crítica genética e evidenciar sua eficácia e natureza transdisciplinar.

Palavras-chave:

Estilística. Crítica Genética. Documentos de processo.

ABSTRACT

The objective of this study is to conduct a comprehensive analysis of the procedural documents related to the composition of the book *Linhas Mestras da Constituição de 1988*, authored by federal judge José Carlos Cal Garcia, employing genetic and critical stylistic methodologies. The examination of manuscripts and prototypes will be carried out to elucidate how these methodologies can enhance the understanding of the textual construction process within the field of legal science. Furthermore, this investigation aims to clarify the stylistic and argumentative dimensions of these documents, as well as explore the formulation of Cal Garcia's book alongside its linguistic and argumentative logic. To achieve this objective, we will employ genetic and stylistic criticism, drawing on the academic contributions of Grésillon, Salles, and Panichi, with the intention of advancing the field of genetic criticism and demonstrating its effectiveness and transdisciplinary nature.

Keywords:

Stylistics. Genetic Criticism. Process Documents.

1. Considerações iniciais

Em uma estrutura histórica que começou no ano de 1889, o estado brasileiro instigou uma transformação em sua arquitetura governamental, efetuando uma transição para um sistema republicano que substituiu o regime monárquico anterior, instituindo assim os princípios fundamentais para o estabelecimento de uma estrutura democrática dentro da nação, distinguida

pela promulgação da separação clássica de poderes – a saber, os poderes executivo, legislativo e judiciário – e o repúdio decorrente da noção de autoridade moderadora, que havia sido exercida unicamente pelo monarca como líder supremo do estado.

Com o surgimento da república federativa, ocorreu uma alteração substancial na arquitetura judicial, correspondendo à delimitação entre jurisdições estaduais e federais, que, apesar da revogação temporária encontrada durante o regime autoritário das décadas de 1930 e 1940, foi preservada até os dias atuais, atualmente sustentada pela Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, a promulgação da Constituição promoveu uma grande comoção do cenário brasileiro, o que resultou na escrita do livro “Linhas mestras da Constituição de 1988”, em que o juiz federal José Carlos Cal Garcia tece seus comentários acerca da lei maior. Nesse processo, encontramos os documentos de processo, os manuscritos do autor, que viabilizam a análise à luz da estilística e crítica genética.

De acordo com Panichi (2016), a crítica genética serve como uma ferramenta valiosa para estudiosos interessados nos processos de criação, uma vez que o ato de escrever se baseia em uma infinidade de trajetórias das quais o artefato textual finalmente surge, organizando assim as várias vias de composição. [...] Os manuscritos servem como resquícios do processo cognitivo subjacente à formação textual. Assim, as informações contidas em uma obra específica podem se manifestar em outra, ainda que apresentadas de forma distinta ou análoga.

Consequentemente, os manuscritos que se distinguem por suas rasuras despertam considerável interesse entre os pesquisadores, pois as fissuras nos materiais analíticos são examinadas para promover uma compreensão mais profunda da obra. A compilação dos estudos realizados por Panichi (2003; 2016), Grésillon (2002; 2007; 2009), Salles (2000; 2002; 2007; 2008), em conjunto com outros acadêmicos engajados no campo da crítica genética, será fundamental para elucidar os processos que sustentam a construção das frases de Cal Garcia, pois essas investigações facilitam a compreensão dos mecanismos de escrita dentro das estruturas complexas de suas anotações, reflexões e contemplações pessoais. Além disso, a pesquisa contemporânea enriquecerá ainda mais o campo do Direito ao reexaminar o legado de um contexto historicamente significativo no estabelecimento da Carta Magna.

2. Crítica Genética: Origens, fundamentação teórica e aplicabilidade

2.1. As origens da Crítica Genética

A Crítica Genética surgiu na França em 1968, quando Louis Hay e Almuth Grésillon organizaram um grupo de pesquisadores para estudar os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine, compreendendo a literatura como “atividade” e “movimento” (Grésillon, 2007, p. 19). Inicialmente voltada para um caso específico, a pesquisa evoluiu para uma abordagem mais ampla, culminando na criação do Institut des Textes et Manuscrits Modernes (ITEM), no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), dedicado exclusivamente ao estudo de manuscritos literários.

No Brasil, a Crítica Genética teve início em 1985 no I Colóquio de Crítica Textual, na Universidade de São Paulo (USP), com a contribuição de Philippe Willemart. Desde então, expandiu-se para diversas universidades brasileiras, consolidando-se como uma abordagem fundamental para o estudo da produção artística e literária.

2.2. Fundamentação teórica

A Crítica Genética tem como objetivo compreender o processo criativo a partir dos rastros deixados pelo autor. Para Salles (2004, p. 22), trata-se de “investigar os rastros do processo criativo, buscando compreender a lógica da produção da obra”. A abordagem prioriza não apenas o texto final, mas todo o percurso de sua construção, destacando a dinâmica da criação artística.

Segundo Grésillon (2007, p. 23), a Crítica Genética busca “acompanhar a gênese da escrita através dos vestígios deixados pelo autor em seus manuscritos”. Assim, a análise genética revela o caráter não linear da criação, onde hesitações, revisões e reformulações são partes fundamentais do processo.

2.3. Documentos de processo

Os documentos de processo incluem diversos formatos, como rascunhos, fotografias, diagramas, recortes de jornais, composições musicais, entre outros. Esses registros são essenciais para compreender as etapas da criação e revelar as transformações pelas quais a obra passou. Salles (2008, p. 39) destaca que esses documentos desempenham um duplo papel: “armazenamento e experimentação”.

O estudo desses materiais permite identificar as escolhas feitas pelo autor, os trechos descartados e os ajustes realizados ao longo da produção. Como afirma Salles (2004, p. 42), “os documentos de processo evidenciam que a obra não nasce pronta, mas passa por sucessivas modificações que revelam a dinâmica do pensamento artístico”.

2.4. Crítica Genética como metodologia

A Crítica Genética adota um enfoque teórico-metodológico que busca “desnudar o corpo e o processo da escrita” (Grésillon, 2007, p. 19). Salles (2008) destaca que seu principal questionamento é “como o texto é criado”, analisando documentos que registram o percurso criativo.

Ao estudar a obra “em seu vir-a-ser”, a Crítica Genética resgata a dimensão histórica dos textos, oferecendo uma visão mais dinâmica da criação artística.

3. Estilística

A Estilística é um ramo dos estudos da linguagem que examina os recursos expressivos do discurso, indo além das normas gramaticais para entender a dimensão emocional e estilística da comunicação. Melo (1976) destaca que a estilística investiga a afetividade presente nos atos de fala, enquanto Hergesel (2015) reforça sua importância para diferentes gêneros discursivos, como o publicitário, o jurídico e o jornalístico. Inicialmente tratada como “a arte do bem escrever” (Dos Santos, 2011), hoje a Estilística se entende como um estudo da expressividade linguística em diferentes contextos.

O conceito de estilo remonta ao latim *stilus*, instrumento usado para escrita em tábuas enceradas, e ao longo dos séculos passou a ser compreendido como um conjunto de traços distintivos de um autor ou gênero textual (Guiraud, 1970). Dessa forma, é comum ouvirmos referências ao “estilo seco” de Graciliano Ramos ou ao “estilo machadiano”, caracterizado pela ironia (Azevedo, 2023).

A Estilística tem suas raízes na Retórica clássica, que se dedicava à arte da persuasão e era estruturada em quatro partes: invenção, disposição, elocução e pronúncia (Reboul, 1998). Com o avanço da Linguística moderna, Ferdinand de Saussure inaugurou um novo paradigma, mas foi Charles Bally quem fundou a Estilística como um estudo específico, enfatizando a importância dos aspectos afetivos da linguagem (Bally, 1909).

Duas correntes principais se desenvolveram: a Estilística idealista, representada por Leo Spitzer, que analisa os desvios da linguagem com base na psicologia e na gênese textual (Martins, 2012); e a Estilística descritiva, defendida por Bally, que investiga a expressividade da linguagem em contextos sociais (Guiraud, 1970). Spitzer argumentava que “uma excitação psíquica que se afasta dos hábitos normais da mente corresponde a um desvio do uso normal da linguagem” (Spitzer, 1942, p. 92). Por outro lado, Bally se concentrava nos efeitos expressivos da linguagem falada, observando a influência da afetividade na escolha das palavras.

A Estilística se divide em diversas abordagens específicas:

- a) **Fônica:** Analisa os sons da linguagem e seus efeitos expressivos, como a suavidade das vogais ou a agressividade de certas consoantes (Martins, 2012). Monteiro (2009) ressalta que diferentes sons evocam sensações distintas, como o /a/, que remete à amplitude e à iluminação, enquanto o /u/ sugere escuridão e fechamento.
- b) **Léxica:** Examina as escolhas vocabulares, incluindo sinônimos, conotação e registros linguísticos. Lapa (1984) destaca a capacidade evocativa das palavras, afirmando que um lexema pode encapsular todos os fenômenos da vida, despertando diferentes emoções no leitor.
- c) **Sintática:** Observa a ordem das palavras e a construção frasal, identificando padrões expressivos como inversões e elipses (Câmara Júnior, 2004). Segundo Monteiro (2009), a estrutura sintática é essencial para transmitir significado expressivo, pois cada arranjo sintático tem impacto na interpretação do texto.
- d) **Semântica:** Investiga as nuances de significado e a intertextualidade (Spitzer, 1970).

Com o avanço da ciência, outras abordagens surgiram, como a Estilística gerativa, que busca descrever a formação das frases; a Estilística retórica, focada no uso das figuras de linguagem (Dubois, 1970); a Estilística poética, que estuda os processos artísticos do texto; e a Estilística semótica, que discute os mecanismos dos signos na produção de sentido (Monteiro, 2009). Jakobson propõe a Estilística Funcional, que enfatiza a função poética da linguagem e seu impacto na comunicação.

A Estilística também se entrelaça com a Sociolinguística, analisando como diferentes grupos sociais empregam a linguagem de maneira estilisticamente distinta. Guiraud (1970) ressalta que variações de estilo podem ser observadas em diferentes regiões, classes sociais e épocas históricas, de-

monstrando que a linguagem é um fenômeno dinâmico e em constante evolução.

Por fim, a Estilística continua a evoluir e se expandir para novas áreas do conhecimento, revelando o potencial expressivo da linguagem em diferentes contextos discursivos. Como afirma Guiraud (1970), “o estilo é o aspecto do enunciado que resulta da escolha dos meios de expressão determinada pela natureza e as intenções do indivíduo que fala ou escreve”. Esse campo de estudo, portanto, permanece essencial para a compreensão da linguagem e de sua capacidade de evocar emoções, persuadir e transmitir identidades.

4. *A Constituição Federal de 1988*

- i. Uma constituição federal consiste em uma estrutura legal que delinea a alocação de poderes e obrigações entre uma autoridade central e entidades políticas constituintes, incluindo estados ou províncias. Articula a configuração do governo, os direitos dos cidadãos e os procedimentos para emendas constitucionais.
- ii. A constituição federal representa um paradigma distinto de governança que reconhece e institucionaliza o pluralismo territorial, facilitando assim a divisão de poderes entre vários níveis de governo. Essa estrutura contesta o conceito de uma identidade nacional singular ao reconhecer a existência de vários públicos territoriais e seus órgãos governamentais correspondentes.
- iii. Como norma suprema, a Constituição Federal serve de base institucional e política para a legislação ordinária, trazendo, em seu texto, diversos dispositivos, relacionados aos direitos fundamentais. Esses preceitos constitucionais exercem uma influência direta, intensa e contínua sobre o direito, já que a dignidade da pessoa humana representa o principal objetivo de sua aplicação.
- iv. A Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, marcou a redemocratização do Brasil após 21 anos de regime militar. Seu texto garantiu a ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, consolidando o Estado Democrático de Direito. Promulgada em 5 de outubro de 1988, foi elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte sob a liderança de Ulysses Guimarães, refletindo o desejo popular de um Brasil

mais justo e participativo. A participação da sociedade civil foi fundamental no processo, com a apresentação de 122 emendas populares assinadas por mais de 12 milhões de brasileiros. Essa mobilização resultou na incorporação de diversas garantias democráticas e na ampliação da participação cidadã nos processos decisórios do país.

- v. A nova Carta Magna estabeleceu princípios fundamentais para a estrutura política e social do Brasil. Entre os avanços, destacou-se a restauração da democracia, garantindo a autonomia da União, estados e municípios, além de restabelecer eleições diretas para presidente, governadores e prefeitos. Também fortaleceu a separação entre os Três Poderes, consolidando a independência entre Executivo, Legislativo e Judiciário. No âmbito dos direitos civis e políticos, garantiu a liberdade de expressão, associação e imprensa, aboliu a pena de morte e proibiu a tortura, além de assegurar o habeas corpus como instrumento de proteção aos direitos individuais. O voto se tornou obrigatório para maiores de 18 anos e facultativo para jovens de 16 e 17 anos, analfabetos e idosos acima de 70 anos.
- vi. Desde sua promulgação, a Constituição de 1988 passou por diversas emendas, o que gerou debates sobre o chamado “hiper-reformismo”. Apesar das mudanças, os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito permanecem intactos, e as bases da democracia brasileira continuam firmes. No entanto, ainda existem desafios na implementação plena dos direitos assegurados, especialmente para grupos historicamente marginalizados. A Constituição Cidadã consolidou a democracia e os direitos sociais no Brasil, sendo um marco na história do país. Como afirmou Ulysses Guimarães no dia de sua promulgação, “A vida pública brasileira será também fiscalizada pelos cidadãos. Do Presidente da República ao Prefeito, do Senador ao Vereador”. Assim, a Constituição de 1988 permanece um documento essencial para a manutenção da democracia e da justiça social no Brasil.

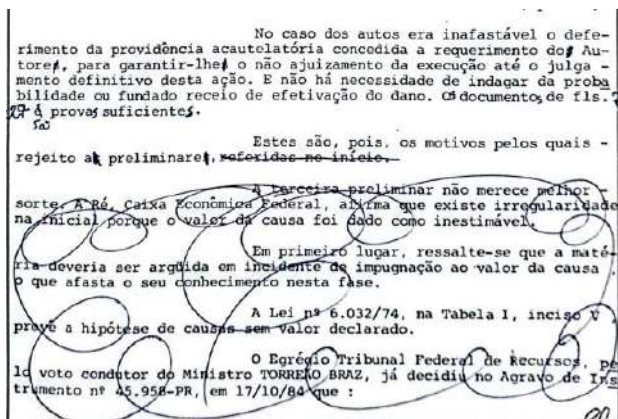
5. *Das análises*

Em linhas gerais, a escrita de José Carlos Cal Garcia é muito limpa e direta, sem gastar-se com devaneios desnecessários e sempre muito objetivo, porém, deixando traços de estilos sutis que caracterizam seu perfil de autor.

Acerca dos manuscritos, em entrevista com José Carlos Cal Garcia Filho, foi-nos informado que o autor tinha um pouco de dificuldade com as tecnologias da época, a máquina de escrever, no caso, e que tinha preferência por escrever à mão de modo a não se atrapalhar com o raciocínio durante um eventual transtorno em lidar com a máquina.

Diante desse contexto, o autor escrevia suas produções (sentença e livro), em folhas de papel numeradas e havia uma secretária que os datilografavam. Observamos, também, nos documentos de processo, que o autor escrevia à mão, uma subordinada datilograva e depois o autor conferia. Eventuais necessidades de alteração eram, majoritariamente, feitas nos documentos datilografados (que não tivemos acesso em sua totalidade, apenas pouquíssimos deles).

Figura 1: 1º recorte dos materiais de processo.

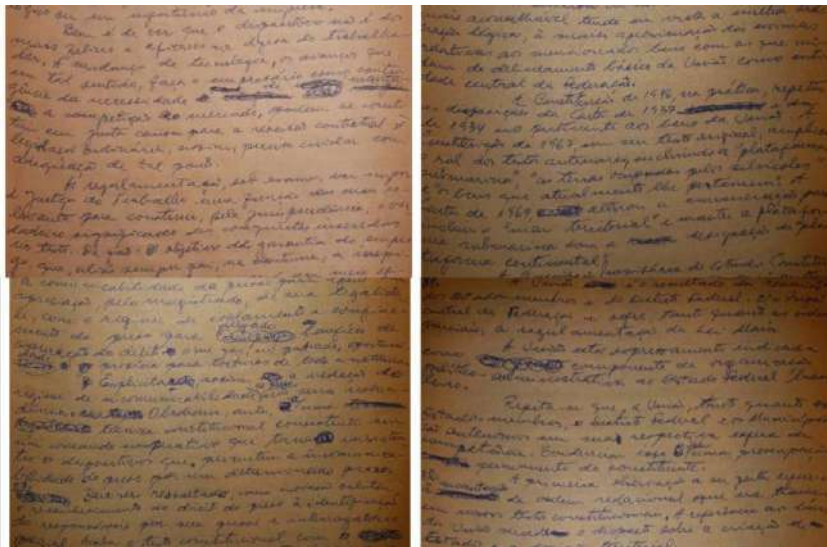


Fonte: Seção da Memória da Justiça Federal do Paraná.

Também pela razão de ser outra pessoa a datilografar, a fim de evitar equívocos, pressupomos, sempre que havia trechos a ser omitidos ou substituídos, o autor os cobria fortemente com a tinta, a fim, possivelmente, de não confundir nos momentos de transcrevê-los. Por essa razão, analisar o processo de criação de alguns trechos tornou-se impraticável.

Exemplos como esses podem ser observados a seguir:

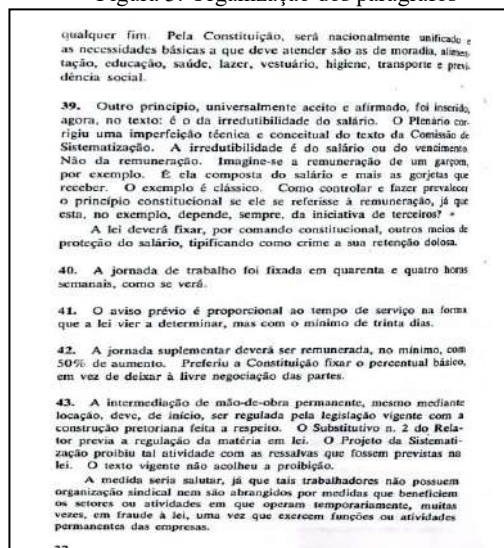
Figura 2: Montagem com recortes de rasura.



Fonte: Seção da Memória da Justiça Federal do Paraná.

Pensando na fase de organização, concluímos que Cal Garcia era bastante organizado, ao considerar que as temáticas dos parágrafos eram numerados – o que pensamos, a princípio ter alguma relação com número de artigos do texto constitucional, mas não havia.

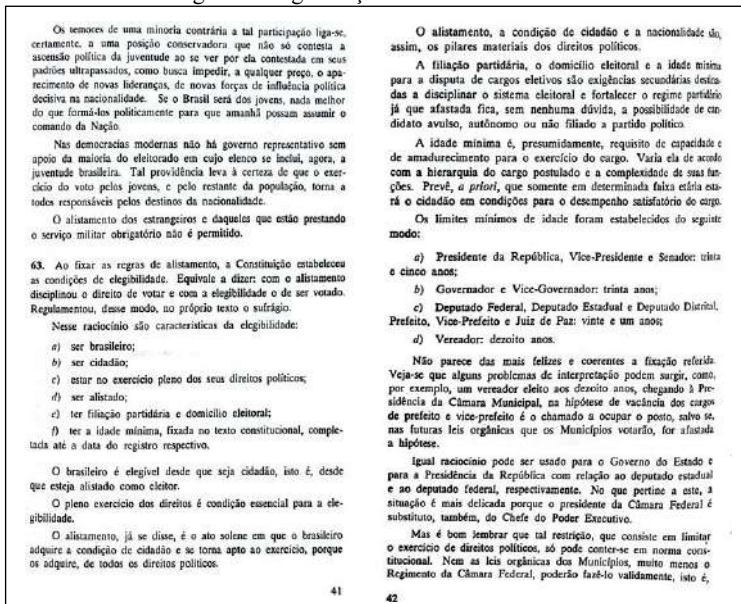
Figura 3: Organização dos parágrafos



Fonte: Cal Garcia, 1989.

E também, o texto é seguido por uma série de trechos organizados em ordem alfabética, como observado a seguir:

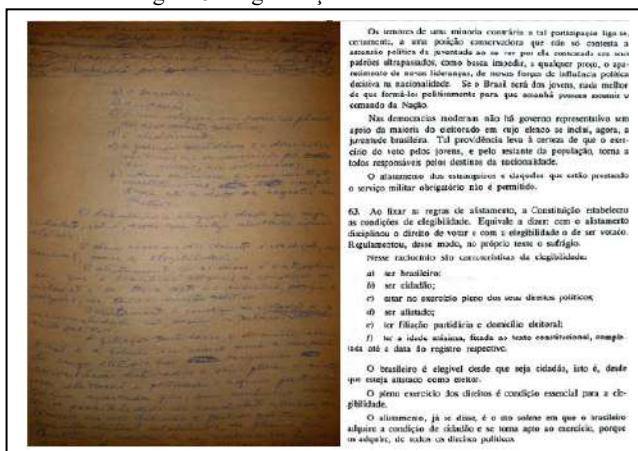
Figura 4: Organização em ordem alfabética.



Fonte: Cal Garcia, 1989.

Inclusive, há um momento em que o autor escreve um trecho seguindo o texto em prosa, rabisca-o e o reescreve abaixo, reorganizando-os de forma de tópicos na intenção de melhorar a clareza e objetividade do texto.

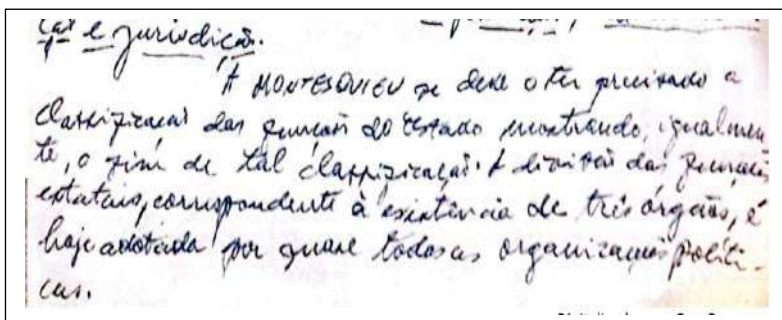
Figura 5: Organização em ordem alfabética.



Fonte: Cal Garcia, 1989.

Também observamos que Cal Garcia demonstra, por meio de sua escrita, um grande domínio de diversas áreas do conhecimento, assim como seus respectivos teóricos e pensadores. Percebemos na sua escrita que, mesmo em nomes menos usuais de alguns filósofos ou juristas, bem como nome de termos em latim, a letra segue linear, sem sinais de pausas ou rasuras para retificação.

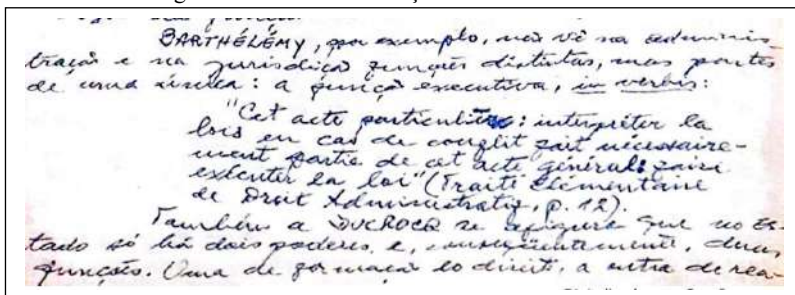
Figura: Recorte com citação filosófica.



Fonte: Cal Garcia, 1989.

Foi observado também trechos em francês sem rasuras:

Figura 7: Recorte com citação em outro idioma.



Fonte: Cal Garcia, 1989.

No início do livro *Linhas Mestras da Constituição de 1988*, de Cal Garcia, observamos um autor interessado no processo criativo, quando afirma que interpretar é fazer o processo reverso da escrita e a fim de compreender com totalidade a produção, no caso, a lei.

"Interpretar é extrair o significado de um texto. A primeira ideia que vem ao espírito é a da lástima de que textos tão importantes não tenham evidência inquestionável a dispensar qualquer tratamento exegético. Delas, a verdade é que a interpretação é sempre indispensável quer no texto constitucional que nas leis em geral.

É claro que extrapolaria aos limites deste trabalho aprofundar as raízes dessa imprescindibilidade. Há duas, todavia, que não podem ser relegadas. [...] A in-

interpretação, por outro lado, faz o caminho inverso percorrido pelo legislador. Do abstrato percurso chegar a preceituações mais discretas, o que só é factível procurando extrair o exato significado da norma.”

Ocorre que o trecho encontra-se somente no manuscrito, mas suprimido na versão final, o que nos permite pressupor que, naquele momento, o autor (ou equipe de edição/revisão) julgou que não cabiam subjetividades, talvez por se tratar de um texto da área do direito, que naturalmente, é mais seco e direto.

Dentre os traços de estilo presentes nas produções de Cal Garcia, uma das mais recorrentes é a estilística léxica, visto que o autor abusa desse poder da escrita para demarcar seu ponto de vista e suas percepções. Um traço bastante regular é o uso de sinônimos.

Para Fiorin (2021), sinônimos são grupos de palavras que possuem o mesmo sentido - ou sentido próximo - que podem ser substituídas umas pelas outras sem prejuízo de sentido no texto. Na perspectiva estilística, compreendemos que não há sinônimos perfeitos, visto que as palavras são escolhidas a partir da necessidade daquele determinado momento.

A esse respeito, Câmara Júnior (2004, p. 55) afirma que: “Nessas condições, é a tonalidade afetiva que principalmente separa os sinônimos. A escolha do termo exato não é mais, muitas vezes, do que o senso estilístico de integrar cada palavra num estado d'alma ou na vibração de um apelo”.

Martins (2008) ratificando a ideia de que não existe sinônimos perfeitos, considera que:

Na verdade, de pouca utilidade seriam duas ou mais palavras que executassem exatamente o mesmo sentido, a mesma nota expressiva. Se isso, eventualmente, chega a acontecer, uma delas acaba sendo abandonada. Dentre uma constelação de palavras que têm o mesmo valor referencial, temos a possibilidade de escolher a que, por uma peculiaridade determinada, mais se ajusta ao pensamento, ao contexto em que se deve inserir. (Martins, 2008, p. 135)

Um uso bem recorrente de sinônimo na obra de Cal Garcia foi para referir-se ao Brasil, que o autor utilizou: “Nação” (p. 109); “Estado” (p. 3, 5, 10); “País” (p. 9); “União” (p. 4) “Território” (p. 3, 4); “República Federativa do Brasil” (p. 3, 7); todos com inicial maiúscula. Em todos esses casos oferecem a ideia de nomear o Brasil, ocorre que dentre os sentidos que essas palavras evocam, obtemos um tom mais administrativo ou mais afetivo, observando que República é forma de governo; União é um dos entes federativos que compõe a República Federativa do Brasil; Estado é um território do qual está instalado determinada população que possui um governo soberano; Território evoca uma ideia mais geográfica; enquanto Nação apresenta um sentido mais próximo à população e suas culturas.

O mesmo acontece quando o juiz escreve “Constituição” (p. 30), “Texto constitucional” (p. 25), “Lei Magna” (p. 30), “Lei Maior” (p. 56), “Texto Magno” (p. 29), “Texto Maior” (p. 93) e “Carta Magna” (p. 77) para referir-se à Constituição de 88. Apesar de comum, os termos apresentam sentidos distintos, assim como discute Siqueira (2022) ao afirmar no artigo intitulado *Carta Magna não é sinônimo de Constituição: uma análise do conceito no Brasil e uma breve história do documento medieval*, que “A Carta Magna de 1215 é costumeiramente citada no Brasil como sinônimo de Constituição” (Siqueira, 2022, p. 2293).

Ocorre que é compreensível associar esses termos como sinônimos, considerando a imensa quantidade de vezes em que a palavra “constituição” precisa ser escrita no texto.

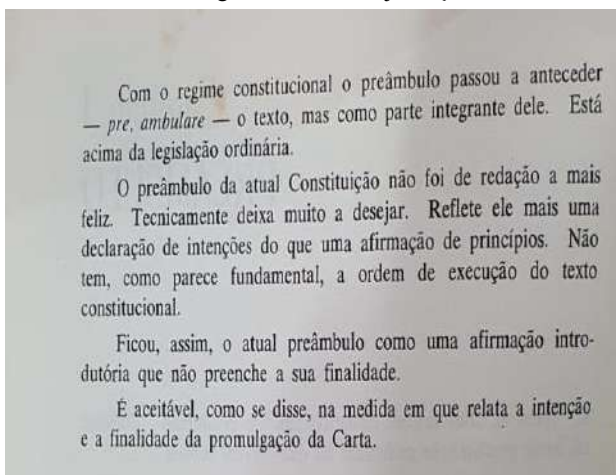
Pensando ainda no grupo de palavras, é possível presenciar nos textos do juiz, a forte presença de adjetivos posposto ao substantivo, demarcando sua opinião, mesmo que às vezes de forma discreta (ou não, e veremos mais adiante na análise de estilística semântica), sobre as pautas abordadas no livro.

Os adjetivos elucidam a postura argumentativa adotada pelo falante e podem servir para delinear classificações como afirmativas ou pejorativas, aumentando ou ampliando a intenção. Consequentemente, por exemplo, um substantivo pode ser aumentado por um adjetivo, ampliando assim sua eficácia argumentativa.

Os adjetivos pospostos costumam ser objetivos, pois na maioria das vezes conservam o valor próprio, intelectual, como em “menino pobre” (financeiro) ou “garota brava” (furiosa). Já os adjetivos antepostos tendem a adquirir um sentido afetivo, podendo apresentar valor subjetivo, como em “pobre menino” (pena) e “brava garota” (corajosa). Assim, o uso do adjetivo em posição anteposta demonstra uma intenção discursiva do enunciador em dar um valor mais subjetivo ao conteúdo semântico.

Por essa razão, acreditamos no bom uso dos adjetivos por parte do autor, porque mesmo com a presença dessa classe de palavras trazendo posicionamento ao texto, ainda assim o mantém técnico e lógico. Este trabalho não sustentaria a apresentação de todas as ocorrências da obra, mas observemos alguns exemplos a seguir.

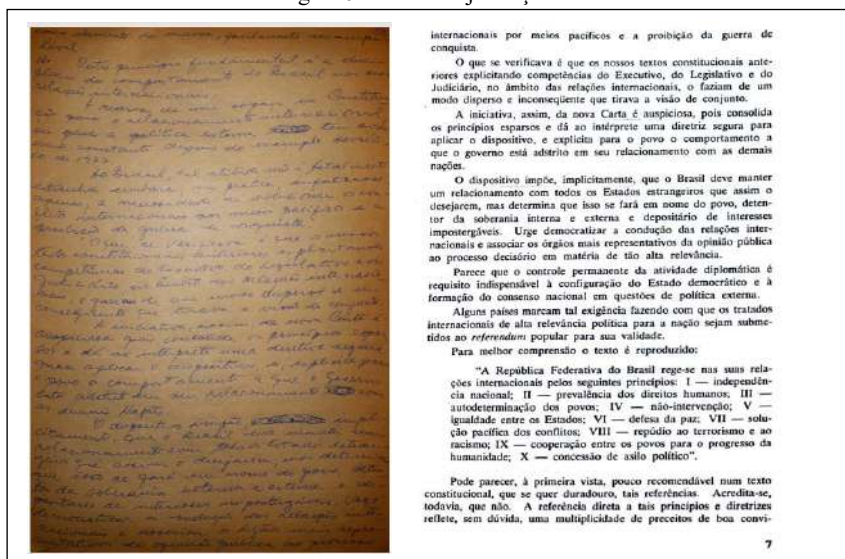
Figura 8: Uso de adjetivação.



Fonte: Cal Garcia, 1989.

“O preâmbulo da atual Constituição não foi de redação a mais feliz” (grifo nosso).

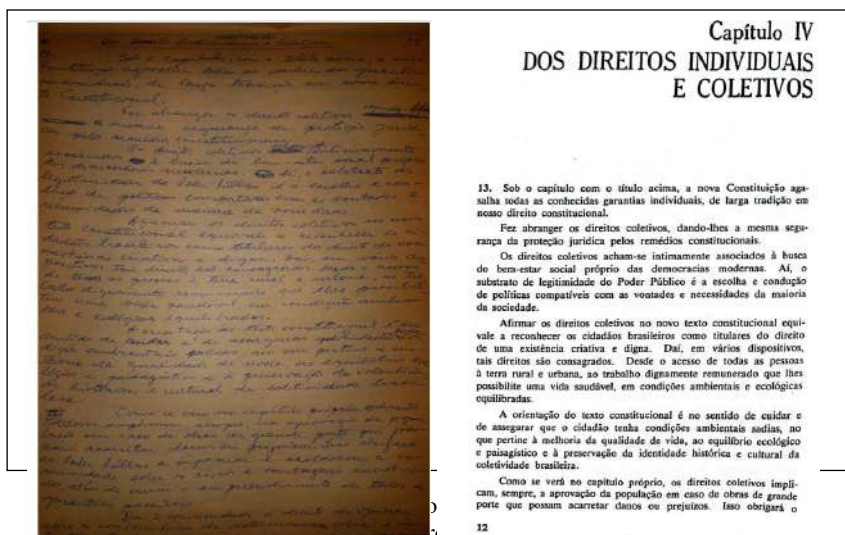
Figura 9: Uso de adjetivação.



Fonte: Cal Garcia, 1989.

“A iniciativa assim, da nova Carta é auspiciosa, pois consolida os princípios esparços e dá ao intérprete uma diretriz segura para aplicar o dispositivo, e explicita para o povo o comportamento a que o governo está adstrito em seu relacionamento com as demais nações” (grifo nosso).

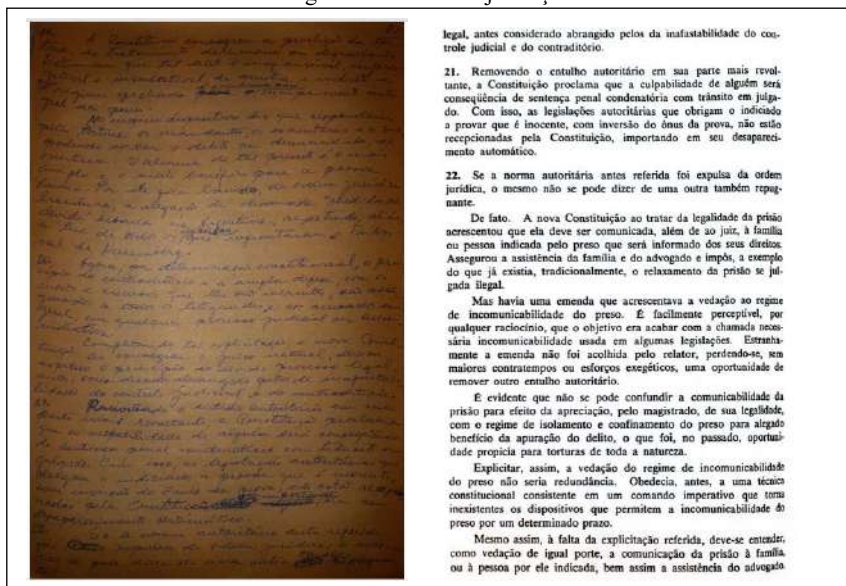
Figura 10.



reconhecer os cidadãos brasileiros como titulares do direito de uma

existência criativa e digna.
Desde o acesso de todas as pessoas à terra rural e urbana, ao trabalho dignamente remunerado que lhes possibilite vida saudável, em condições ambientais e ecológicas equilibradas” (grifo nosso).

Figura 11: Uso de adjetivação.



Fonte: Cal Garcia, 1989.

“21. Removendo o entulho autoritário em sua parte mais revoltante, a Constituição proclama que a culpabilidade de alguém será consequência de sentença penal condenatória com trânsito em julgado. Com isso, as legislações autoritárias que obrigam o indiciado a provar que é inocente, com inversão de ônus da prova, não estão recepcionadas pela Constituição, importando em seu desaparecimento automático.

22. Se a norma autoritária antes referida foi expulsa da ordem jurídica, o mesmo não se pode dizer de uma outra também repugnante’ (grifo nosso).

6. Considerações finais

A crítica genética assume uma função fundamental no restabelecimento de uma dimensão histórica dentro do discurso acadêmico que o formalismo estruturalista tem negligenciado persistentemente (Grésillon, 2007). Diante disso, a presente pesquisa facilitou a exploração de várias trajetórias empreendidas pelo juiz federal José Carlos Cal Garcia na composição de seu livro, uma vez que a crítica genética permite uma reavaliação do processo de criação do texto.

Empregando tanto a crítica genética quanto a estilística, que abrangem uma infinidade de caminhos de pesquisa, nossa investigação, informada pelos manuscritos de Cal Garcia, permitiu um exame das escolhas feitas pelo autor em seus documentos preparatórios que constituíram a base para a formulação de decisões judiciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Silvia Maria. Machado de Assis: estilo e autoria. *Remate de Males*, Campinas, v. 43, n. 1, p. 128-141, 2023. DOI: 10.20396/remate.v43i1.8671929. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8671929>. Acesso em: 19 maio 2024.

BALLY, Charles. *Traité de stylistique française: premier volume*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1909.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1977.

DUBOIS, James. *Rhétorique générale*. Paris: Larousse, 1970.

GUIRAUD, Pierre. *A estilística*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. UFRGS, 2007.

HERGESEL, João Paulo Lopes de Meira. *Estilística aplicada à websérie*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 11. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1984.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

MONTEIRO, José Lemos. *Estilística: Manual de análise e criação do estilo literário*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PANICHI, Edina Regina Pugas. *Processos de construção de formas na criação: o projeto poético de Pedro Nava*. Londrina: Edel, 2016.

SALLES, Cecília Almeida; CARDOSO, Daniel Ribeiro. Crítica genética em expansão. *Cienc. Cult.*, v. 59, n. 1, São Paulo, jan./mar. 2007 Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000100019 Acesso em 01 out. 2024.

_____. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

SANTOS, Gabriela Rodrigues Santana dos. O destino feminino no conto “Uma águia sem asas”, de Machado de Assis. *Revista Athena*, v. 24, n. 1, p. 71-94, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/11474>. Acesso em: 19 maio 2024.

SPITZER, Leo. *Études de style: précédé de Leo Spitzer et la lecture stylistique de Jean Starobinski*. Trad. do inglês e do alemão por Élane Kaufholz, Alain Coulon, Michel Foucault. Paris: Édition Gallimard, 1970.

**“AO SENNA”: ESTUDO FILOLÓGICO DO MANUSCRITO
ATRIBUÍDO A OSCAR PEDERNEIRAS**

Michelli dos Santos Maciel (USP)

michellimaciel@usp.br

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP)

msantiago@usp.br

RESUMO

Ernesto Augusto Pereira Senna, conhecido como Ernesto Senna, nasceu no Rio de Janeiro e viveu entre 1858 e 1913. Desde jovem, almejou a carreira de jornalista, profissão que exerceu com grande êxito ao longo da vida. Além disso, foi escritor, historiador e biógrafo. O “Álbum dedicado a Ernesto Senna” (1884–1910), pertencente ao acervo físico da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, revela ainda outra faceta sua: a de colecionador. O álbum reúne dedicatórias, textos manuscritos, desenhos, assinaturas, poemas e partituras, totalizando 296 documentos distribuídos ao longo de 68 páginas. Entre os autógrafos, encontram-se nomes como Olavo Bilac, Capistrano de Abreu, Lopes Trovão, Georges Dumas, Machado de Assis, José do Patrocínio, Aluísio Azevedo, entre outros. O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo filológico do manuscrito “Ao Senna”, atribuído a Oscar Pederneiras e datado de 30 de agosto de 1886. Para a análise, será utilizado o fac-símile digital disponível no sítio eletrônico da Biblioteca Nacional. A investigação inclui informações sobre o suposto autor do texto e o colecionador homenageado, além de breves considerações paleográficas e codicológicas sobre o documento. Jornais da época também são examinados com o intuito de revelar conteúdos significativos sobre os dois personagens estudados.

Palavras-chave:

Filologia. Crítica Textual. Ernesto Senna.

ABSTRACT

Ernesto Augusto Pereira Senna, known as Ernesto Senna, was born in Rio de Janeiro and lived from 1858 to 1913. From a young age, he aspired to a career as a journalist, a profession he pursued with great success throughout his life. He was also a writer, historian and biographer. The “Album dedicated to Ernesto Senna” (1884–1910), part of the physical collection of the National Library of Rio de Janeiro, reveals another side of him: that of a collector. The album brings together dedications, handwritten texts, drawings, signatures, poems and sheet music, totaling 296 documents distributed over 68 pages. The autographs include names such as Olavo Bilac, Capistrano de Abreu, Lopes Trovão, Georges Dumas, Machado de Assis, José do Patrocínio, Aluísio Azevedo, among others. The aim of this paper is to present a philological study of the manuscript “Ao Senna”, attributed to Oscar Pederneiras and dated August 30, 1886. The analysis will use the digital facsimile available on the National Library’s website. The investigation includes information about the presumed author of the text and the honored collector, as well as brief paleographic and codicological considerations about the document. Newspapers from the period are also examined in order to reveal significant content about the two individuals studied.

Keywords:

Philology. Ernesto Senna. Textual Criticism.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho²² é apresentar um estudo filológico do manuscrito “Ao Senna”, atribuído a Oscar Pederneiras e datado de 30 de agosto de 1886. O documento está inserido no “Álbum dedicado a Ernesto Senna”, que revela a faceta de colecionador de Ernesto Senna.

“Álbum dedicado a Ernesto Senna” (1884–1910) reúne dedicatórias, textos manuscritos, desenhos, assinaturas, poemas e partituras, totalizando 296 documentos distribuídos ao longo de 68 páginas. Pertencente ao acervo físico e também digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Entre os autógrafos, encontram-se nomes como Olavo Bilac, Capistrano de Abreu, Lopes Trovão, Georges Dumas, Machado de Assis, José do Patrocínio, Aluísio Azevedo, entre outros. Há textos em diversos idiomas, entre eles o francês, português, grego, japonês, espanhol e latim.

O trabalho está dividido nas seções a seguir: 2. Personagens; 3. Edição fac-similar e semidiplomática e 4. Estudo filológico do manuscrito. Além dessas, compõem a análise esta Introdução, Considerações finais e Referência Bibliográficas.

A segunda seção apresenta uma contextualização sobre Ernesto Senna e Oscar Pederneiras. A terceira seção traz o fac-símile presente no álbum, acompanhado de uma proposta de edição semidiplomática. Já a quarta seção procura aprofundar o conhecimento sobre o manuscrito, apresentando um estudo filológico sobre o documento composto por dados paleográficos e codicológicos, considerando o uso do material digitalizado.

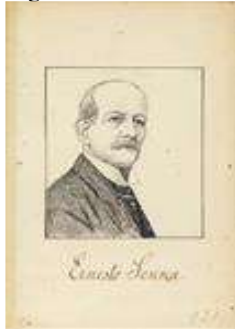
2. Personagens

O primeiro personagem abordado neste estudo é o jornalista homenageado Ernesto Augusto Pereira Senna, conhecido como Ernesto Senna. Ele nasceu no Rio de Janeiro e viveu entre 1858 e 1913. A carreira jornalística sempre foi seu objetivo. No capítulo “História de um repórter”, do livro “História e Histórias” ([s.d.]), de sua autoria, Ernesto Senna deixa claro o desejo de seguir nessa profissão: “Como eu ambicionava ser repórter²³!” (Senna, [s.d.], p. 194). Atingiu esse propósito, ao exercer com notável sucesso o ofício de jornalista ao longo da vida. Além disso, atuou como escritor, historiador e biógrafo. Foi ainda militar do Exército e da Guarda Nacional.

²² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

²³ A grafia foi atualizada.

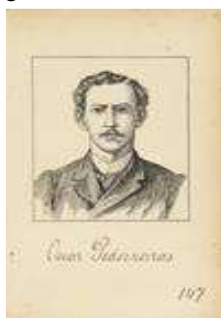
Figura 1. Ernesto Senna.



Fonte: Garnier ([189-?]).

O segundo personagem é o autor do texto, o também jornalista Oscar Veloso Paranhos Pederneiras. Ele nasceu no município de Rio Pardo, Estado do Rio Grande do Sul, em 1860 e faleceu no Rio de Janeiro, em 26 de agosto de 1890. Formou-se em Direito, pela Universidade de São Paulo. Além de jornalista, foi também escritor, poeta e dramaturgo. Em alguns jornais da época, é referido como comediógrafo, já que escrevia comédias para o teatro.

Figura 2. Oscar Pederneiras.



Fonte: Garnier ([189-?]).

Oscar Pederneiras foi colega de trabalho de Ernesto Senna, ambos atuavam como jornalistas no Diário de Notícias, do Rio de Janeiro em 1886. A reportagem reproduzida abaixo, publicada em novembro de 1886, mesmo ano da composição do soneto, comprova que os dois compartilhavam o ambiente profissional. No entanto, o poema foi escrito cerca de três meses antes da publicação, no final de agosto. Esse dado reforça a hipótese de que, além de amigos e colegas de profissão, Pederneiras e Senna possivelmente dividiam o expediente na redação do Diário de Notícias.

Figura 3. Recorte do jornal Correio Paulistano.

Eis uma noticia que talvez nem todos os leitores sabem: o pessoal de redacção de diversos jornais da corte.

Jornal do Commercio—Dr. Luiz de Castro, dr. Souza Ferreira, dr. Augusto de Castro, Augusto Fomm, dr. Antonio Manoel dos Reis, dr. Paranhos Pederneiras Vieira Souto, Luiz de Castro Junior, Alfredo Camarate, A. Tinoco, E. Mesquita.

Gazeta de Noticias—Dr. Ferreira de Araujo, Elyzio Mendes, dr. Dermeval da Fonseca, Henrique Chaves, Machado de Assis, Capistrano de Abreu, João Chaves, Manoel da Rocha, Maximiano Serzedello, Alfredo Gonçalves, Affonso Montauray, A. Castro.

Paiz—Quintino Bocayuva, J. Leitão, Pereira da Silva, tenente Vinhaes, Urbano Duarte e Mucio Teixeira. Não sei aqui o nome dos reporters.

Diario de Noticias—Dr. Oscar Pederneiras, Arthur Azevedo, Ernesto Senna, João Mendes.

O Rio de Janeiro é dirigido pelo illustrado dr. José Avelino.

Fonte: Secção Avulsa (1886).

Durante a pesquisa para a produção deste artigo, notou-se uma imprecisão quanto à data de falecimento de Oscar Pederneiras, pois alguns sites indicam o dia 12 de agosto como sendo o dia de sua morte. No entanto, após uma busca na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro,

foi possível constatar, com base em diversos periódicos, que o falecimento ocorreu provavelmente no dia 26 de agosto de 1890. Conforme consta no recorte da imagem do jornal Diário de Notícias, Rio de Janeiro, ano 1890, n. 1888, p. 1, 27 ago. 1890, a seguir:

Figura 4. Recorte do jornal Diário de Notícias.

Surpreendidos nos bastões da imprensa, diante a noticia da morte de Oscar Pederneiras. Sabiamos que elle, já ha algum tempo, se achava enfermo, de uma pneumonia, mas não julgavamos que fosse tal a gravidade da molestia que deviasse acarretar-lhe tão breve e trágico fim. Os carinhos desvelados da familia e os esforços valiosos da sciencia não puderam infelizmente salvar o.

A imprensa perde em Oscar Pederneiras uma das suas forças mais distinctas, mais sympathicas e mais caracteristicas. Elle era um tempo de grande talento, de uma brilhantemente para a collaboração diaria do jornal, que elle soube honrar em quasi todas as suas manifestações. Escriitor elegante, jovial, cultissimo, com extraordinaria habilitação para a litteratura faceta, e leve de chronica e das rimas diarias de laquizes, em que de par com o seu gosto de jornalista, o criterio de philosopho se patenteia de vez, depreendendo-se, sob uma forma apena humoristica.

Fonte: Oscar Pederneiras (1890).

A partir da matéria do jornal, citada anteriormente, é possível comprovar que o passamento de Oscar Pederneiras ocorreu no dia 26 de agosto, já que a publicação data de 27 de agosto de 1890 e faz menção que o falecimento ocorreu no dia anterior. Outro jornal, publicado também em 27 de agosto de 1890, traz informações semelhantes sobre o óbito do também jornalista e colega de redação de Ernesto Senna.

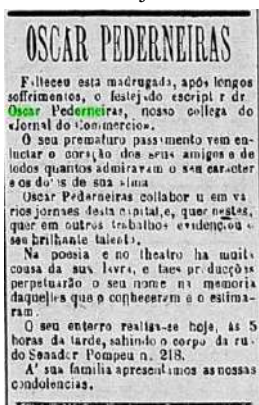
Figura 5. Recorte do jornal Gazeta de Notícias.



Fonte: Gazeta de Notícias (1890).

Dois periódicos, com publicação na data precisa do falecimento, foram localizados: o primeiro na Gazeta da Tarde e o segundo no jornal Novidades, datados de 26 de agosto de 1890. Ambos retratam com o tom de tristeza a perda pelo colega jornalista e exaltam as qualidades do jovem vitimado na madrugada daquele dia.

Figura 6. Recorte do jornal *Gazeta da Tarde*.



Fonte: Oscar Pederneiras (1890).

Vítima de pneumonia, morreu jovem, por volta dos trinta anos de idade. Foi casado com Amélia Salermo Pederneiras, com quem teve dois filhos²⁴.

Figura 7. Recorte do jornal *Novidades*.



Fonte: Oscar Pederneiras (1890).

Além dos dois periódicos citados, a notícia sobre a morte prematura de Oscar Pederneiras foi noticiada em diversas publicações pelo Brasil. Inclusive, depois de algum tempo, foram registrados convites para a participação das missas em sua homenagem, principalmente as referentes aos trinta dias²⁵ e ao primeiro ano de falecimento²⁶.

A revista *Vida Fluminense*, do qual Oscar Pederneiras também foi redator literário, publicou o texto “A occasiao faz o ladrão”²⁷, de sua autoria. O texto, dividido em 5 partes, conta a história de um roubo com um tom jocoso e permite ilustrar um pouco do estilo divertido de Pederneiras. Tem como assinatura as iniciais: “O. P.”, o recorte a seguir traz a última parte do texto e permite visualizar as iniciais do autor impressas ao final da escrita.

²⁴ Oscar Pederneiras (1890).

²⁵ Oscar Pederneiras (1890).

²⁶ Oscar Pederneiras (1891).

²⁷ A grafia original foi mantida.

Figura 8. Recorte da revista *Vida Fluminense*.

V
Quando o Polycarpo desceu
com um par de sapatos em cada
mão e voltou-se...
A cara d'elle !...
O freguez ia longe !...
Mas ali, no chão, como um ludibrio da sorte, *a rir*, ás escan-
cas para elle, jaziam... os sapatos
velhos do Lopes.
O. P.

Fonte: “A occasiao faz o ladrão” (1890).

A utilização de jornais contribui grandemente com o trabalho filológico, principalmente ao permitir a verificação de dados e a confirmação de fatos, inclusive, fornece informações sobre o panorama histórico-social dentro do contexto temporal estudado.

3. Edição fac-similar e semidiplomática

Para fornecer instrumentos de análise e possibilitar um estudo mais aprofundado do documento, será apresentado o manuscrito como se encontra digitalizado no *Álbum dedicado a Ernesto Senna*. Contudo, apenas o documento com a inscrição número 50 à frente da assinatura, será objeto de estudos neste artigo. O outro texto será ocultado para estudo posterior.

Figura 9. Página completa do manuscrito.

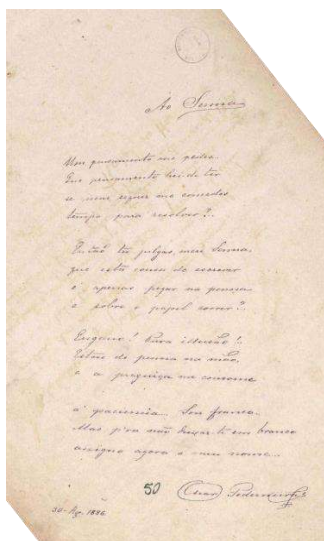


Fonte: [ÁLBUM dedicado a Ernesto Senna] (1884–1910).

Para facilitar a leitura e compreensão do documento, a edição semidiplomática será disposta à direita da imagem do manuscrito, que ficará à es-

querda do leitor. Com o intuito de melhorar a visualização, a imagem foi reposicionada em relação à sua disposição original. A edição semidiplomática é conhecida pela interferência mínima do editor (Cambráia, 2005).

Assim, a transcrição será conservadora e obedecerá aos seguintes critérios: as abreviaturas serão desenvolvidas em itálico; serão mantidas tanto a pontuação quanto a acentuação original; o uso de minúsculas e maiúsculas serão transcritas conforme aparece no manuscrito; será respeitada a fronteira de palavras. A numeração das linhas será de cinco em cinco, a partir da quinta linha, sendo que a contagem inicia-se no título do soneto e encontra-se à esquerda do leitor. A edição fac-similar, juntamente com a edição semidiplomática do documento transcrito, será apresentada a seguir:



Ao Senna²⁸

Um pensamento me pedes...
Que pensamento hei-de ter
se nem sequer me concedes
tempo para resolver?...

5 Então²⁹ tu julgas, meu Senna,
que esta cousa de escrever
é apenas pegar na penna
e sobre o papel correr?...

10 Engano! Pura illusão³⁰!...
Estou de penna na mão³¹,
e a preguiça me consome
à paciência... Sou franco...
Mas para não³² deixar-te em branco

15 assigno agora o meu nome...
Oscar Pederneiras³³

30-Agosto-1886.

²⁸ Carimbo molhado (redondo) acima do texto, possivelmente com os dizeres: “Biblioteca Nacional”. Grifo no nome do homenageado.

²⁹ O til apresenta formato arredondado, semelhante a uma gota, posicionado sobre a letra “o”.

³⁰ O til assemelha-se à letra “l” minúscula.

³¹ Idem ao anterior.

³² O til está posicionado sobre a letra “o”.

³³ Número “50” escrito antes da assinatura.

4. Estudo filológico do manuscrito

Este estudo filológico busca fornecer alguns dados paleográficos e codicológicos. Cambraia (2005) propõe que determinados aspectos sejam observados quando se pretende realizar uma análise paleográfica. Para o autor, é necessário classificar, localizar e datar a escrita. Além disso, o ideal é fornecer uma descrição do tipo de escrita, englobando as suas principais características, tais como:

[...] a *morfologia das letras* (sua forma), o seu *traçado* ou *ductus* (ordem de sucessão e sentido dos traços de uma letra), o *ângulo* (relação entre os traços verticais das letras e a pausa horizontal da escrita), o *módulo* (dimensão das letras em termos de pauta) e o *peso* (relação entre traços finos e grossos das letras); [...] (Cambraia, 2005, p. 24, grifo do autor)

Outro fator a ser observado é a existência de caracteres especiais e outros símbolos: “números, diacríticos, sinais de pontuação, separação vocabular intralinear e translinear, paragrafação, etc.” (Cambraia, 2005, p. 24). De igual modo, é necessário identificar as abreviaturas encontradas e empregadas no documento. Além disso, o autor reforça ainda que devem ser pontuados quaisquer obstáculos que atrapalhem ou impeçam a leitura, bem como relatar as providências tomadas para facilitar a compreensão do texto (Cambraia, 2005).

En síntesis, el paleógrafo debe, a partir de la Paleografía de lectura y de la de análisis, ofrecerse a sí mismo y a quienes consulten los resultados de su investigación, un retrato lo más identificado que sea posible con la realidad del proceso gráfico seguido por el hombre. Y ello en orden a su interpretación y comprensión. (Núñez Contreras, 1994, p. 53)

Segundo Núñez Contreras (1994), em tradução livre, o paleógrafo necessita fornecer um retrato fiel do processo de escrita, valendo-se da paleografia da leitura e da análise como base para a interpretação e compreensão desse processo (Núñez Contreras, 1994). Em outras palavras, o excerto destaca a importância de um olhar atento ao texto como forma de compreender o modo como foi produzido.

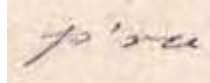
Esses aspectos serão considerados para esta investigação, ainda que não sejam adotados à risca, servindo apenas como diretrizes para o estudo.

Para início da análise, observa-se que o manuscrito é datado de 30 de agosto de 1886, elaborado no Brasil, provavelmente no Rio de Janeiro. Com base nessa informação, é possível situá-lo como exemplo de letra humanística (Berwanger; Leal, 2008), de natureza cursiva (Andrade, 2010), com inclinação para a direita. O *ductus* da escrita mantém-se regular ao longo do texto, assim como ocorre com o peso, que permanece constante em toda a extensão do documento.

O texto foi escrito em papel, encontra-se preservado na Seção de Manuscritos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, além de estar disponível em versão digitalizada no site da instituição. O soneto apresenta 17 linhas, dispostas em uma mancha escrita em diagonal em relação à página. A pauta não está perceptível, mas o poema segue alinhado em estrofes.

O primeiro quadro traz as abreviaturas encontradas no manuscrito, apenas duas ocorrências, como pode ser visto a seguir:

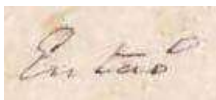
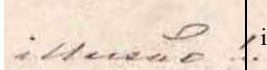
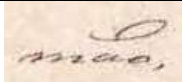
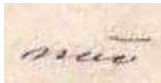
Quadro 1: Abreviaturas.

Abreviatura	Transcrição	Localização
	para	1.14
	Agosto	1.17

Fonte: Elaboração própria.

O quadro seguinte permite observar a execução do traçado do til pelas mãos de Oscar Pederneiras. A forma é muito peculiar nas primeiras ocorrências, mas executada de maneira bastante distinta na última palavra em que o diacrítico foi utilizado:

Quadro 2: Execução do traçado do til.

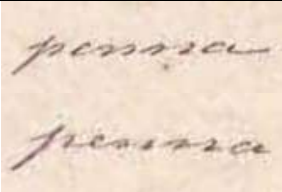
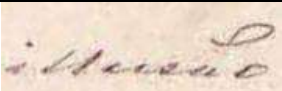
Ocorrência	Transcrição	Observação	Localização
	Então	O traçado é arredondado, porém diferente das demais ocorrências, como se o traço do “t” tivesse dificultado a volta do til.	1.6
	ilusão	Semelhante a uma letra “l” inclinada.	1.10
	mão	Semelhante a uma letra “l” inclinada.	1.11
	não	O traçado é simples e difere das outras ocorrências, além disso está mais próximo da letra “o” do que de “a”.	1.14

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira ocorrência, o traçado é arredondado, assemelha-se a uma gota, porém parece ter sido atrapalhado pelo corte da letra “t”. As duas ocorrências posteriores são equivalentes, posicionadas sobre a letra “a” e com formato de uma letra “l” minúscula inclinada. A derradeira ocorrência está posicionada sobre a letra “o”, do mesmo modo como ocorre no primeiro exemplo, contudo, o traçado é reto e simples, diferente das formas arredondadas dos demais eventos.

O terceiro quadro traz o caso das consoantes duplas identificadas no manuscrito, com exceção do nome “Senna”, que foi descartado do quadro por se tratar de um substantivo próprio.

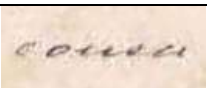
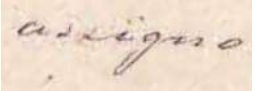
Quadro 3: Consoantes duplas.

Ocorrência	Transcrição	Localização
	penna	l.8 e l.11
	illusão	l.10

Fonte: Elaboração própria.

A palavra “penna” aparece duas vezes escrita no manuscrito, enquanto que a palavra “illusão” ocorre apenas uma vez. O último quadro permite visualizar a grafia encontrada no manuscrito, bem como a grafia atual conforme a ortografia vigente.

Quadro 4: Grafia encontrada no manuscrito e modernizada.

Ocorrência	Transcrição	Modernização	Localização
	cousa	coisa	l.7
	assigno	assino	l.15

Fonte: Elaboração própria.

No capítulo sobre Codicologia do livro *Introdução à crítica textual*, Cambraia (2005) propõe ainda um modelo a ser seguido por aqueles que desejam realizar uma descrição codicológica. As informações estão organizadas em formato de quadro, com seus respectivos significados.

A título de exemplo, foram transcritas de forma sequencial, registrando apenas o título: “cota, datação, lugar de origem, folha de rosto, colofão, suporte material, composição, organização da página, particularidades, encadernação, conteúdos e descrições prévias” (Cambráia, 2005, p. 28). No entanto, como o manuscrito utilizado neste estudo está em formato digitalizado, logo, não é possível seguir todas as propostas mencionadas no livro, que serve apenas como apoio para os comentários codicológicos a seguir.

O manuscrito tem como suporte material o papel. Embora o texto não mencione o local de escrita, é provável que tenha sido redigido no Rio de Janeiro, dado que ambos (autor e homenageado) eram moradores dessa localidade.

O soneto “Ao Senna” ocupa grande parte da folha, contudo o texto está escrito na diagonal da página. A contagem das linhas foi iniciada no título do manuscrito, totalizando 17 linhas, incluindo a assinatura do escrevente e a data. O texto não apresenta pauta perceptível, como já mencionado, mas segue alinhado e mantém a forma fixa de soneto, composta de dois quartetos (contendo estrofes de 4 verso) e dois tercetos (com estrofes de 3 versos).

Essa página do documento apresenta um carimbo molhado em formato redondo da Biblioteca Nacional. Há dois textos escritos, ambas as assinaturas possuem uma numeração à frente do nome, que provavelmente foi realizada pelo próprio Ernesto Senna. Nas margens da página, há outra numeração feita a lápis: a anotação da margem superior direita traz o número 9 e na margem inferior direita encontra-se o número 17.

Não são constatadas perfurações no documento, a página exibe manchas mais escuras nas extremidades, tanto na margem inferior quanto superior. Também é visível a sombra da mancha escrita do verso da folha.

Existe ainda uma mancha que pode ter sido causada pelo derramamento de alguma gota de líquido, contudo, está mais próxima do outro texto que não será objeto deste estudo e foi ocultado na imagem geral do manuscrito.

6. Considerações finais

Este estudo filológico teve como objetivo apresentar o manuscrito “Ao Senna”, atribuído a Oscar Pederneiras e datado de 30 de agosto de 1886. O documento está presente no “Álbum dedicado a Ernesto Senna”, disponível tanto no acervo físico quanto no digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

O “Álbum dedicado a Ernesto Senna” reúne uma variedade de manuscritos, composto por poemas, dedicatórias, desenhos e assinaturas, num total

de 296 documentos distribuídos ao longo de 68 páginas. Além do português, há textos em francês, grego, japonês, espanhol e latim. Encontram-se nomes como Olavo Bilac, Capistrano de Abreu, Lopes Trovão, Georges Dumas, Machado de Assis, José do Patrocínio, Aloísio Azevedo, entre os autógrafos.

Este trabalho possibilitou o aprofundado conhecimento sobre os dois personagens envolvidos neste tipo peculiar de comunicação: o homenageado, na figura do jornalista Ernesto Senna, e o autor do soneto, o também jornalista Oscar Pederneiras. A partir dos recortes de jornais da época, foi possível verificar que Pederneiras faleceu no dia 26 de agosto de 1890, diferentemente do que constam em alguns sites. Os periódicos também revelaram que, possivelmente, os dois eram companheiros de trabalho na data em que o poema foi escrito. Dessa forma, a utilização desse tipo de material contribui com a pesquisa filológica.

A edição fac-similar foi apresentada ao lado da edição semidiplomática, preparada a partir do manuscrito. Após a análise do documento, foram disponibilizados os dados paleográficos e codicológicos, elaborados a partir da consulta do material digitalizado. Para reforçar as explicações, foram incluídos quadros das ocorrências encontradas no documento, permitindo a visualização das informações analisadas.

Conclui-se, portanto, que este artigo cumpriu seu papel, contudo, não esgota a possibilidade de outros tipos de análises e verificações sobre o manuscrito estudado. Permite ainda que outros estudiosos façam uso dos dados aqui apresentados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Cecília Jurado de. Paleografia. In: SAMARA, Eni de Mesquita (Org). *Paleografia, documentação e metodologia histórica*. São Paulo: Humanitas, 2010, p. 9-146

BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. *Noções de Paleografia e de Diplomática*. 3. ed. rev. e ampl. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NÚÑEZ CONTRERAS, Luis. *Manual de paleografia: fundamentos e história de la escritura latina hasta el siglo VIII*. Madrid: Catedra, 1994.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. Os manuscritos e impressos antigos: a via filológica. In: GIL, B.D.D.; CARDOSO, E. de A.; CONDÉ,

V.G. (Orgs). *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 223-234

SENNA, Ernesto. *História e histórias*. Paris/Buenos Aires, Casa Editorial Hispano-americana, [s.d.]

SPINA, Segismundo. *Introdução à Edótica: crítica Textual*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Ars Poetica/Edusp; 1994.

Outras fontes:

A OCCASIAO FAZ O LADRÃO. Vida Fluminense, Rio de Janeiro, ano I, n. 7, p. 7, 27 out. 1890. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=233190&pesq=%22Oscar%20Pederneiras%22&pagfis=59>. Acesso em: 5 Abr. 2025.

[ÁLBUM dedicado a Ernesto Senna]. Rio de Janeiro-RJ: [s.n.], 1884–1910. 296 doc. (68 p.), Orig., Aut. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1529052/mss1529052.pdf. Acesso em: 10 Mar. 2025.

ÁLBUM dedicado a Ernesto Senna. Rio de Janeiro, 1884–1910. 296 doe. (68 p.). Orig., Aut. Ms. Em francês, português, grego, japonês, espanhol, latim. Contendo: poemas, desenhos, versos e autógrafos de diversas personalidades da época, como Raul Pompéia, Olavo Bilac, Capistrano de Abreu, Coelho Neto, Araripe Júnior, Quintino Bocaiúva, Tobias Monteiro, Lopes Trovão, Georges Dumas, Machado de Assis, José do Patrocínio, Aloísio Azevedo e outros. Encadernação precária. 1-05,23,001.

GARNIER, M.J. Ernesto Senna. Rio de Janeiro, RJ: F.Briguiet & Cie. Editores, [189-?]. 1 des., pb. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon960829/icon960829_039.jpg. Acesso em: 10 Mar. 2025.

GARNIER, M.J. Oscar Pederneiras. Rio de Janeiro, RJ: F.Briguiet & Cie. Editores, [189-?]. 1 des., pb. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon960830/icon960830_014.jpg. Acesso em: 10 Mar. 2025.

Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, ano 1890, n. 239, p. 1, 27 ago. 1890. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?Bib=103730_03&pesq=%22Oscar%20Pederneiras%22&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=1393. Acesso em: 5 abr. 2025.

OSCAR PEDERNEIRAS. Diário de Notícias, Rio de Janeiro, ano 1890, n. 1888, p. 1, 27 ago. 1890. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocR>

eader/DocReader.aspx?bib=369365&pesq=%22Oscar%20Pederneiras%22&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=7757. Acesso em: 5 abr. 2025.

OSCAR PEDERNEIRAS. Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, ano XVI, n. 268, p. 1 e 4, 25 set. 1890. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_03&pesq=%22Oscar%20Pederneiras%22&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=1635. Acesso em: 12 mar. 2025.

OSCAR PEDERNEIRAS. Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 238, p. 2 e 6, 26 ago. 1891. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_03&pesq=%22Oscar%20Pederneiras%22&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=4062. Acesso em: 12 mar. 2025.

OSCAR PEDERNEIRAS. Gazeta da Tarde, Rio de Janeiro, ano XI, n. 224, p. 1, 26 ago. 1890. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=226688&Pesq=%22Oscar%20Pederneiras%22&pagfis=11237>. Acesso em: 12 abr. 2025.

OSCAR PEDERNEIRAS. Novidades, Rio de Janeiro, ano IV, n. 185, p. 1, 26 ago. 1890. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830321&pesq=%22Oscar%20Pederneiras%22&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=3889>. Acesso em: 12 abr. 2025.

OSCAR PEDERNEIRAS. A Tribuna, Rio de Janeiro, ano I, n. 58, p. 1, 27 ago. 1890. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=411957&pesq=%22Oscar%20Pederneiras%22&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=233>. Acesso em: 5 abr. 2025.

OSCAR PEDERNEIRAS. Diário de Notícias, Rio de Janeiro, ano 1890, n. 1888, p. 1, 27 ago. 1890. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=369365&pesq=%22Oscar%20Pederneiras%22&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=7757>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SECÇÃO AVULSA. Correio Paulistano, São Paulo, ano XXXI, n. 9060, p. 7, 7 nov. 1886. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=090972_04&pagfis=8373. Acesso em: 5 Abr.2025.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS NA ESCRITA DE ACADÊMICOS DE DIREITO: ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO JURÍDICA A PARTIR DE ELEMENTOS GRAMATICAIS

Bruno Gomes Pereira (UNIAN, UNIA, UNIB e USP)
b.gomes@kroton.com.br

RESUMO

A escrita no campo jurídico é um assunto pouco discutido no contexto dos debates acadêmicos, ainda que a prática redacional seja um diferencial expressivo durante a formação inicial do futuro profissional jurídico. Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar aspectos linguísticos em textos dissertativos produzidos por acadêmicos de um curso de Direito. A fundamentação teórica está alojada no campo da Linguística Textual (LT), ramificação dos estudos linguísticos que problematiza o texto enquanto célula central de interação. A metodologia é do tipo intervencionista de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados durante uma intervenção, em formato de oficina, junto a acadêmicos do curso de Direito, ofertado por uma instituição de ensino superior privado, localizada no município de Santo André, na região metropolitana de São Paulo. A referida oficina de produção de textos teve 10 encontros, por meio dos quais foram elaboradas 6 produções redacionais, as quais constituem os dados desta pesquisa. A investigação revela uma escrita com alguns desvios gramaticais, que, consequentemente, acabam prejudicando a sequência argumentativa dos textos analisados.

Palavras-chave:

Escrita Jurídica. Texto Argumentativo. Curso de Direito.

ABSTRACT

Writing in the legal field is a subject little discussed in the context of academic debates, even though writing practice is a significant differentiator during the initial training of future legal professionals. Therefore, the objective of this work is to analyze linguistic aspects in dissertation texts produced by academics from a Law course. The theoretical foundation is housed in the field of Textual Linguistics (TL), a branch of linguistic studies that problematizes the text as a central cell of interaction. The methodology is of the interventionist type with a qualitative approach. The data were collected during an intervention, in a workshop format, with academics from the Law course, offered by a private higher education institution, located in the municipality of Santo André, in the metropolitan region of São Paulo. The aforementioned text production workshop had 10 meetings, through which 6 writing productions were created, which constitute the data for this research. The investigation reveals writing with some grammatical deviations, which, consequently, end up damaging the argumentative sequence of the analyzed texts.

Keywords:

Argumentative Text. Law Course. Legal Writing.

1. Introdução

Várias pesquisas acadêmicas problematizam o uso da escrita enquanto eixo de norteamiento de práticas sociais. Isso porque, em uma sociedade grafocêntrica, esta modalidade da língua exerce grande influência social, considerando o seu prestígio junto a todos os domínios de interação humana (Koch; Travaglia, 1997).

Nesse sentido, ao redirecionarmos nossa discussão ao contexto jurídico, a escrita ganha contornos fundamentais à prática da interação forense, bem como à manutenção das inserções sociais enquanto medidas de argumentação e persuasão dos enunciadores envolvidos. Com isso, o manejo consciente do processo redacional passa a ser visto como algo obrigatório ao profissional do Direito, o qual encontra na escrita a sua única maneira de interação primeira com o juiz, o que reforça a necessidade de domínio desta modalidade, seja em seu aspecto ideológico seja em seu aspecto linguístico (Pereira; Alves, 2024; Pereira; Morilas, 2024; Pereira *et al.*, 2024).

Diante disso, este trabalho tem com objetivo analisar aspectos linguísticos em textos dissertativos produzidos por acadêmicos de um curso de Direito. O propósito, nesse caso, é mensurarmos o desenvolvimento de práticas de argumentativos nas produções textuais elaboradas durante um curso de qualificação da escrita desses acadêmicos.

Optamos por considerar, nesta pesquisa, a dimensão linguística, pois entendemos que a utilização consciente dos elementos léxico-gramaticais pode ser um fator positivo no processo da redação desses participantes (Pereira; Alves, 2024; Pereira; Morilas, 2024; Pereira *et al.*, 2024).

A fundamentação teórica está alojada no campo da Linguística Textual (LT), ramificação dos estudos da linguagem que problematiza o texto enquanto célula central de interação. Nesse caso, nos interessamos mais diretamente às discussões sobre texto e textualidade, sendo, então, propriedades lógico-semânticas, mas também léxico-gramaticais de argumentos comumente elaborados dentro de contextos reais de interação (Koch, 2005; Koch, 2003; Koch, 1998; Koch; Travaglia, 1997).

A metodologia é do tipo intervencionista com abordagem qualitativa. Isso porque a pesquisa articula práticas de observação, a princípio, e de proposição, posteriormente. Assim, se torna possível conferir condições de construção de uma determinada verdade a partir dessa imersão (Bortoni-Ricardo, 2008; Flick, 2004; Severino, 2007).

Em tempo, os dados foram gerados por intermédio de uma oficina de escrita aplicada a estudantes do curso de Direito, ofertado por uma instituição de ensino superior privada, localizada no município de Santo André,

estado de São Paulo. A referida intervenção teve 10 encontros, por meio dos quais foram elaboradas 6 produções redacionais, que constituem os dados desta pesquisa.

Por meio do percurso teórico metodológico descrito acima, esperamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais são os recursos linguísticos utilizados em textos dissertativos produzidos por acadêmicos do curso de Direito que denotam argumentos persuasivos?*

Em síntese, 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, apresentamos uma breve revisão da literatura especializada, com vistas a entendermos um pouco mais acerca dos saberes teóricos mobilizados neste trabalho. Para tanto, levamos em consideração o texto e a textualidade como peças fundamentais das discussões travadas aqui.

Em tempo, entendemos que a LT é uma das correntes teóricas mais tradicionais no que se refere à discussão científica sobre a escrita. Isso porque o seu foco de investigação é o texto, mais especificamente em sua modalidade redacional, ainda que também haja algumas discussões sobre a oralidade nesse âmbito, porém sem muita densidade (Koch, 2005; Koch, 2003; Koch, 1998; Koch; Travaglia, 1997).

De acordo com Koch (2005; 2003), a LT exerce função precípua nos estudos sobre texto e textualidade, já que se interessa pela referida temática em todas as fases de elaboração escrita. Assim, neste trabalho, estamos entendendo como complementares a noção de escrita e de textualidade, já que nos interessamos aqui especificamente pelo texto escrito de natureza argumentativa.

A Figura 1 caracteriza a percepção teórica que apresentamos neste 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 “Linguística Textual”; na esfera superior, temos o “Texto”; já na esfera inferior, temos a “Textualidade”.

Estamos entendendo o *texto* como uma unidade de sentido capaz de estabelecer interação dentro de um determinado contexto social. Dessa maneira, passamos a compreendê-lo como célula central da análise linguística, ao passo que o contexto passa a ser visto como todo o entorno que proporcionou a elaboração do texto. Trata-se, portanto, de uma visão sociointeracionista, que agrega à noção de texto o pressuposto da construção de teias relacionais que costuram a prática humana (Koch, 2005; Koch, 2003; Koch, 1998; Koch; Travaglia, 1997).

O texto a que estamos nos referindo é o escrito de natureza argumentativa, que se caracteriza justamente pela proposta de dissertar acerca de alguma temática proposta. No campo jurídico, a argumentação é uma prática necessária, já que o profissional forense lida diariamente, no contexto da sua profissão, com a habilidade da persuasão, utilizando-se na modalidade redacional da língua como primeiro contato (Pereira; Alves, 2024; Pereira; Morillas, 2024; Pereira *et al.*, 2024).

Nesse caso, estamos entendendo a escrita argumentativa como uma estratégia de persuasão por intermédio do processo redacional da língua que, de acordo com a LT, ajuda na prática de interação humana. Isso porque estamos argumentando e contra-argumentando o tempo inteiro, já que é da essência do ser humano posicionar-se e procurar convencer o seu interlocutor de algo (Koch, 2005; Koch, 2003; Koch, 1998; Koch; Travaglia, 1997).

Por outro lado, temos a textualidade que, neste aspecto, assume função textual, mas também semântica. Portanto, trata-se de uma propriedade de sentido que torna o texto um texto, ou seja, torna-o inteligível e interpretável. Com isso, pensar um texto sem textualidade é algo que não procede, já que, para assumir função de instrumento comunicativo, este precisa ser dotado de textualidade (Koch, 2005; Koch, 2003; Koch, 1998; Koch; Travaglia, 1997).

A textualidade, por sua vez, é constituída por diversos segmentos lógico-semânticos. Dentre eles, os mais famosos são a coerência textual e a coesão textual. A primeira tem propriedade semântica, já que opera na construção de sentidos do texto a partir de uma relação com o contexto em que se está situado. Já a segunda tem natureza linguística, funcionando como articuladora das palavras na superfície do texto (Koch, 2005; Koch, 2003).

Neste trabalho, não é nossa intenção desenvolver uma discussão teórica exaustiva acerca dos conceitos de coesão e de coerência. Para maiores informações, consultar os trabalhos de (Fávero, 1995; Bastos, 2001; Costa Val, 1999).

Em tempo, reforçamos que o olhar que lançamos sobre o texto é fundamental para que as análises sejam entendidas. Isso porque, quando o entendemos enquanto um recurso de interação humana, a habilidade no manejo da escrita torna-se fundamental para se fazer entender.

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 Paulista³⁴. 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 processo de investigação, sua prática diária sendo, portanto, uma iniciativa ligada à subjetividade do comportamento humano (Bortoni-Ricardo, 2008; Flick, 2004; Severino, 2007).

Em tempo, para aplicação desta investigação, contamos com o financiamento da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP).

4. *Resultados e Discussão*

Nesta seção, apresentamos os resultados e discussão da pesquisa. No entanto, é pertinente reforçar que os dados aqui caracterizados foram seleci-

³⁴ 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.

onados a partir do *corpus* em sua inteireza. Isso nos ajuda a sistematizar as ideias e também garantir momentos vindouros de interlocução.

Selecionamos 2 excertos que nos ajudam a pensar na sistematização do processo redacional dos estudantes de Direito. Como a intervenção da pesquisa foi experienciada por 2 estudantes, cada fragmento corresponde ao resultado final da pesquisa junto aos referidos participantes.

Abaixo, o Fragmento 1.

São necessárias políticas públicas **para** garantir o acesso das mulheres trans à justiça e proteção. **Embora** haja avanços, é necessário enfrentar os desafios para assegurar os direitos dessa população. (Participante 1)

Do ponto de vista textual, é importante considerarmos os elementos em destaque (“para” e “embora”). Ambos são operadores argumentativos que ajudam na sequencialização das ideias no texto. O primeiro estabelece uma relação de finalidade, enquanto o segundo, de concessão (Koch; Travaglia, 1997).

No que se refere ao “para”, ao garantir uma ideia de finalidade, atribui às políticas públicas a iniciativa de exclusividade às mulheres trans. Isso porque estas passam a ser gramaticalmente entendidas como público-alvo do argumento, exercendo uma tentativa de exequibilidade do argumento (Koch, 2005).

Já o elemento “embora” para contribuir para uma espécie de contradição, já que, ao mesmo tempo que o autor reconhece a necessidade de políticas públicas, afirma também que é necessário avanços. Evidentemente, do ponto de vista gramatical, a concessão consiste exatamente nisso, porém, da maneira como a sentença foi escrita, a ideia de incoerência parece se sobrepor ao argumento (Koch, 2003).

Abaixo, o Fragmento 2.

A Lei Maria da Penha continua sendo um marco para as mulheres que vivenciam a violência, muitas vezes, diária. Esta lei traz uma esperança de mudança, **denuncie pelo 180**, seu contato ficará no sigilo.

Textualmente, a expressão “denuncie pelo 180” parece não estar conectada ao argumento anterior, o que parece gerar um problema de coesão textual. Em outros termos, o autor do texto poderia ter lançado mão de algum operador argumentativo que pudesse concatenar as ideias adequadamente, o que evitaria desvios e dificuldades de entendimento da redação (Koch, 1998).

5. *Considerações finais*

Este trabalho apresentou um percurso de análise a partir de excertos produzidos por estudantes de Direito durante uma intervenção. No entanto, frisamos que estes recortes foram extraídos da etapa final da pesquisa, o que significa dizer que se referem ao estágio final da qualificação da escrita.

Os resultados mostram dificuldades no manejo de elementos linguísticos de natureza lógico-semântica, o que prejudica o entendimento do argumento escrito. Assim, a prática redacional apresentou-se frágil e com dificuldades na concatenação das ideias propostas.

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

- BASTOS, L. K. *Coesão e Coerência em Narrativas Escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- COSTA VAL, M. da G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo: Ática, 1995.
- FLICK, U. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- 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.
- PEREIRA, B. G. et al. *Semiótica e Linguagem Jurídica: Um Panorama Introductório*. In: _____. (Org.). *Pesquisas Emergentes no Campo das Ciências Humanas*. 1. ed. Pará de Minas: Virtual Books, 2024, v. 1, p. 8-15

PEREIRA, B. G.; ALVES, C. V. P. Qualificação da escrita jurídica a partir da linguística textual e da semiótica francesa. *Revista Querubim (On-line)*, v. 20, p. 5-10, 2024.

PEREIRA, B. G.; MORILAS, L. R. Padronização Léxico-Gramatical na Escrita Jurídica a partir da Linguística Sistemico-Funcional. *Revista Interfaces Científicas*, v. 9, p. 442-57, 2024.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

**DO CÉU AO INFERNO: UMA ANÁLISE DA MINISSÉRIE
“LOBO ESTÁ MORTO”, DE KEITH GIFFEN,
ALAN GRANT E SIMON BISLEY**

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS e UFMS)
nataniel@uems.br

RESUMO

Diversos elementos culturais povoam o imaginário popular, sobretudo os ligados às simbologias calcadas na crença de mitos religiosos. Ao longo da história, as crenças se fixaram por meio de uma série de eventos e convenções que apontaram caminhos para se pensar a partir de preceitos dogmáticos. Conceitos de céu, inferno, diabo e anjo suscitam diálogos a partir de atualizações, sobretudo, na e pelas linguagens. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre como esses elementos foram sendo construídos no estabelecimento das crenças e, nesse âmbito, analisar como elas são mobilizadas e atualizadas na obra “O Evangelho segundo Lobo”, de Keith Giffen, Alan Grant e Simon Bisley. Em especial, analisamos a segunda minissérie do encadernado, “Lobo está morto”, publicada em 2024 (publicado pela primeira em inglês em 1992 e no Brasil em 1994 e em 2008). Lobo é um personagem dos quadrinhos, da editora norte-americana DC Comics, criado em 1983, por Keith Giffen e Roger Slifer, para a revista Omega Men, n. 3. Sendo uma criação bastante polêmica, por sua violência, sarcasmo e humor negro. Nessa história, o personagem é assassinado e passa por experiências tanto no céu quanto no inferno, estabelecendo relações entre as crenças míticas do imaginário popular e a “boa nova” do Lobo.

Palavras-chave:

Crença. Imaginário popular. Céu e Inferno.

ABSTRACT

Several cultural elements populate the popular belief, especially those linked to symbolism based on the belief in religious myths. Throughout history, beliefs have been established through a series of events and conventions which have pointed out ways of thinking based on dogmatic precepts. Concepts of heaven, hell, the devil and angels bring out dialogues based on updates, especially in and through languages. This paper aims to reflect on how these elements have been constructed in the establishment of beliefs and, in this context, to analyse how they are mobilized and updated in “Lobo” by Keith Giffen & Alan Grant Vol. 1, by Keith Giffen, Alan Grant and Simon Bisley. In particular, we analyzed the second mini-series of the book, The Final Fragdown, published in 2024 (first published in English in 1992, and, in Brazil, in 1994 and 2008). Lobo is a comic book character from the American publisher DC Comics, created in 1983 by Keith Giffen and Roger Slifer for the magazine Omega Men, n. 3. It was a very controversial creation, due to its violence, sarcasm and black humor. In this story, the character is murdered and experiences both heaven and hell, establishing links between the mythical beliefs of the popular belief and the “gospel” of Lobo.

Keywords:

Belief. Popular belief. Heaven and Hell.

1. Introdução

Uma das influências das histórias em quadrinhos reside na projeção de diversos elementos que são construídos nas narrativas, partindo do imaginário popular. Ao entendermos os quadrinhos como representações de valores e uma linguagem que encontra significado no contexto das convenções sociais, refletidas como um produto da sociedade, é impossível limitar as ações e comportamentos dos personagens, especialmente dos super-heróis, somente ao mundo da ficção.

No que diz respeito às crenças simbólicas associadas ao conceito de herói ou à construção de um espaço, analisamos a questão sob outra perspectiva, ou por outro tipo de validação das criações. As crenças culturais são impulsionadas por validações estabelecidas e manifestadas pelo universo do inconsciente coletivo. Nas histórias em quadrinhos, esse imaginário é resultado de um repertório simbólico refletido da tradição narrativa de origem histórica, filosófica e mitológica. Em outras palavras, certos conceitos captados sobre as histórias, especialmente os simbólicos, ocorrem de acordo com os referenciais coletivos alicerçados no que poderíamos chamar de memória histórica.

Tendo dito isso, é importante destacar que, desde tempos primordiais, o ser humano tem conectado o universo da ficção com o da realidade, ou o mundo material com o espiritual, a fim de expressar suas verdades construídas, ou seja, seus mitos. Para aprofundar a discussão sobre o termo mito, Feijó (1984) esclarece que

O mito corresponde às crenças de um povo, do conjunto, da comunidade, da coletividade. Por isso, ele se torna a “verdade” desse povo. Não é a verdade comprovada em laboratório, mas a verdade uma mentalidade coletiva. (Feijó, 1984, p. 12-13)

Por intermédio de crenças manifestadas em ritos, costumes e expressões, o imaginário do mito se renova e oferece elementos para as narrativas, persistindo na sociedade “ora como história sagrada sob o signo das religiões, ora como objeto de estudo de antropólogos, ora retomado pela psicanálise e pela arte, ou substituído por rituais sociais” (Walty, 1986, p. 55).

Nesse sentido, Peirce (2008) desenvolve a teoria sobre a formação das crenças e de como somos levados a interpretar com base no que já conhecemos. Para o autor, as crenças são fixadas por hábitos de ação, determinando como devemos reagir aos fenômenos, seja por meio de crenças dogmáticas ou através do método científico, no qual se aprende com a experiência. Peirce (2008) também aborda a verdade como uma crença que orienta nosso comportamento de acordo com o que é esperado, o que é considerado regra ou característico de um determinado fenômeno. É sob essa perspectiva que

nossa análise se concentra, especialmente nas crenças que se consolidaram nas formas de entendimento religioso-popular sobre conceitos de céu, inferno, diabo, anjo e herói.

O foco do nosso próximo ponto será como a crença no mito do super-herói foi sendo construída e ressignificada ao longo das publicações das histórias em quadrinhos. Em particular, examinamos a segunda minissérie intitulada “Lobo está Morto” da coletânea “Lobo Omnibus”, de Keith Giffen, Alan Grant e Simon Bisley, Lobo está morto, lançada em 2024 (originalmente publicada em inglês em 1992 e no Brasil em 1994, republicado no encadernado “O Evangelho segundo o Lobo”, em 2008). Como o título sugere, o personagem é assassinado e vai para o mundo dos mortos. Lá, ele é recebido em uma espécie de plano transcendental para ser enviado ao céu ou ao inferno. É no aspecto relacionado aos elementos das crenças míticas, especialmente no que diz respeito à representação de céu e inferno, que apresentaremos algumas reflexões sobre a relação do quadrinho do “anti-herói” com conceitos do imaginário popular.

2. *Do super-herói ao anti-herói Lobo nos quadrinhos da DC Comics*

O herói é tido como um modelo meio doido que vive na mente de todos, criando várias histórias malucas no mundo. Para Randazzo (1997, p. 163), o “bom guerreiro é o generoso defensor da verdade e da justiça, pronto a morrer por aquilo em que acredita e/ou ao serviço daqueles que não podem defender a si mesmos”. Essa ideia de herói veio da influência das lendas gregas na cultura ocidental, podendo ser entendidas por três fases bem grandes, segundo Feijó (1984):

1) A dos deuses originários (“ciclo teogônico”); 2) a dos deuses que venceram os deuses originários e passaram a habitar o monte Olimpo (“ciclo olimpiano”); 3) a dos semideuses, filhos de deuses com mortais que se destacaram pelas suas façanhas (“ciclo heroico”). Portanto, a mitologia grega pode ser resumida na vida dos deuses e heróis, sendo que os deuses tinham características humanas, como vícios e virtudes, e os heróis tendo características divinas com poderes especiais, embora fossem mortais. (Feijó, 1984, p. 13-14)

A mitologia, resgatada pelos quadrinhos, serve de base para muitos personagens. Suas origens, fraquezas e qualidades refletem arquétipos heroicos e mitológicos. Nos anos 1920-30, os heróis dos quadrinhos exploravam aventuras em cenários selvagens, como Tarzan, na ficção científica com Buck Rogers, e na combinação de contos de cavalaria com fantasia em Flash Gordon. Mais tarde, em 1938, Superman inaugurou uma nova categoria de herói: o super-herói, com o surgimento do gênero da “superaventura”.

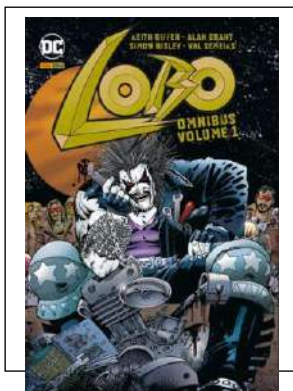
Superman integra um grupo de seres poderosos da DC Comics. Para essa editora, muitos super-heróis são alienígenas, como Superman, o último sobrevivente de Krypto. Outros seres de outros planetas também figuram nas histórias, como o Caçador de Marte, o thanagariano Gavião Negro, Estelar dos Novos Titãs e Lobo, de Czárnia, além da Tropa dos Lanternas Verdes, formada majoritariamente por alienígenas.

Sob a ótica da mitologia, existe outro grupo de heróis, como a Mulher-Maravilha. Filha de Hipólita, rainha das Amazonas, guerreiras que viviam em Temiscira sem homens. Seus poderes são dádivas dos deuses gregos. Também baseado na mitologia, há Shazam, cujo alterego é um garoto que, ao dizer “Shazam!”, vira um adulto com superpoderes. Cada letra da palavra representa um poder recebido de figuras míticas: Salomão (sabedoria), Hércules (força), Atlas (resistência), Zeus (poder), Aquiles (coragem) e Mercúrio (velocidade).

Ao contrário da Marvel, sua concorrente, os personagens da DC Comics, em geral, estão acima da humanidade, com exceções como Batman (mas ele é bilionário!), e raramente enfrentam problemas cotidianos.

Lobo, o foco da nossa análise, é um personagem da DC Comics, criado em 1983 por Keith Giffen e Roger Slifer para a revista *Omega Men*, n. 3. Uma criação notória por sua violência, sarcasmo e humor ácido. Ele é um mercenário impulsivo e sem remorsos, fã de heavy metal, nascido no planeta Czárnia.

Figura 1: “Lobo Omnibus”, Panini Books (2024).



Aos 16 anos, Lobo aniquilou metade de seu planeta natal. Um ano depois, aos 17, espalhou uma praga que varreu o restante de seu mundo, eliminando cinco bilhões de seres semelhantes, com exceção de sua antiga professora, que mais tarde escreveu sua “biografia não autorizada” [sic]. Após

esses eventos, ele partiu para o espaço sideral como um caçador de recompensas.

A aparência atual do personagem é inspirada na banda de rock Kiss. Embora diferente em suas primeiras aparições nos quadrinhos, seu visual foi gradualmente se assemelhando ao do grupo no decorrer do tempo. Suas principais características incluem: (i) imortalidade quase completa, (ii) superforça, capaz de enfrentar até mesmo o Superman, (iii) a habilidade de se regenerar rapidamente (uma clara referência ao Wolverine, da editora concorrente), e (iv) inteligência acima da média. Curiosamente, Stan Lee confessou que Lobo é seu personagem predileto da DC Comics.

As histórias de Lobo são marcadas por extrema violência e a exploram de forma exagerada, criando um anti-herói caricato. Isso ocorreu em um período de mudanças significativas nos temas das histórias e na introdução de personagens com perfis mais “durões”, como Wolverine, de Len Wein, criado em 1974. As ações de Lobo são desprovidas de escrúpulos ou bondade, sem qualquer traço de bom senso. O personagem pode ser encarado tanto como um anti-herói, quanto como um vilão, devido à sua constante necessidade de matar, que chega a ser exagerada. Ao mesmo tempo, ele possui um humor peculiar, divertido e cheio de piadas, o que apenas reforça a insanidade de sua mente perversa e sanguinária, além de um código de honra que o impede de quebrar uma promessa, mesmo que isso lhe cause prejuízos. Sem dúvida, esse perfil se distancia dos heróis tradicionais e das primeiras publicações dos quadrinhos.

A história em questão, “Lobo está Morto”, jamais seria publicada nos tempos atuais, marcados pelo politicamente correto. Ela narra o contrato de Lobo para eliminar um caçador de recompensas chamado Privada, que acaba matando o anti-herói em uma trama repleta de violência e humor negro. Com isso, ele é enviado para a danação eterna no inferno, mas não por muito tempo. Nem mesmo o inferno consegue suportar o Maioral, como também é conhecido, e ele é enviado para o céu, onde causa uma verdadeira carnificina. Ao retornar à Terra, ele conquista a imortalidade, já que ninguém suporta sua presença. As “autoridades celestiais” elaboram um memorando confidencial, impedindo que ele seja “coletado”, considerando-o “intocável” e, portanto, eterno.

A seguir, analisaremos os conceitos de céu e inferno para podermos examinar a minissérie “Lobo está Morto”.

2. *Noções sobre o céu e o inferno no imaginário popular*

Para tentar captar os conceitos de céu e inferno, anjos e demônios, é crucial revisitar toda uma história até chegarmos aos olhares atuais sobre esses temas, que têm sido constantemente repensados.

O fascínio sobre temas como anjos, céu, diabo, inferno, e mesmo o que acontece após a morte vigora, há tempos, no imaginário popular e isso leva a novas publicações, em especial quando se pensa no mistério sobre o que aguarda o ser humano após a morte – ainda que alguns afirmem que já estiveram lá!

Um exemplo é a minissérie da HBO, “Angels in America” (2003), de Mike Nichols, baseada na peça de Tony Kushner, que recebeu inúmeros prêmios. Além disso, o início do milênio trouxe “Cidade dos Anjos”, uma versão hollywoodiana do belíssimo “Asas do Desejo”, de Wim Wenders, Dogma, de Kevin Smith e Constantine, inspirado no personagem dos quadrinhos da Vertigo, o mago que pode viajar entre os mundos de anjos e demônios.

Não são apenas os anjos que preenchem a imaginação popular, mas também os elementos paranormais, como aconteceu com o grande sucesso de Arquivo X, revivendo questões medievais. “Os desiludidos da geração X, pendentes para a teoria da conspiração estão convencidos de que têm mais chance de encontrar um extraterrestre do que de receber a pensão da previdência.” (MARIN, 1996, p. 48, tradução livre).

Desde a Antiguidade, no início da história dos hebreus, fala-se sobre anjos. Segundo a tradição dos textos sagrados para judeus e cristãos, eles foram responsáveis por manter Adão e Eva fora do Jardim do Éden, e a serpente é geralmente interpretada como um anjo rebelde. Além de aparecerem em diversas religiões, eles fazem parte das artes e da literatura ocidental, com representações em obras de Michelangelo ou no Paraíso Perdido de John Milton.

Em hebraico, “anjo” é מַלְאָךְ, que significa “mensageiro”. Em grego, ἄγγελος era usado para se referir a Hermes, o mensageiro dos deuses. Geralmente, o sentido atribuído aos anjos é o de um ser sobrenatural que serve como mensageiro entre Deus e os seres humanos. Os textos bíblicos canônicos não descrevem os anjos com auréolas e roupas brancas, como costumam aparecer na arte, mas como espíritos que podem assumir diferentes formas, tal qual humanos antes da destruição de Sodoma e Gomorra em Gênesis, como seres com muitos olhos e quatro rostos, como na visão de Ezequiel, com ou sem asas, dependendo do texto escolhido do livro sagrado.

Dentro do judaísmo, essas entidades são discutidas com maior frequência. Há referências a anjos bastante singulares, como Metatron (que renderia um ótimo filme!), cujo tamanho se iguala ao do nosso planeta, adornado com mais de 365 mil olhos e 72 asas extensas o bastante para envolver a Terra. Outros mencionados incluem Hayli'el, capaz de devorar o mundo, e Opanni'el, cuja estatura exigiria mais de dois milênios de viagem para ser totalmente percorrida. Apesar das representações artísticas mostrarem os querubins com traços infantis, essa característica não é encontrada nas tradições religiosas.

A fé na vida eterna e a completa idealização de como ela seria é um conceito que surgiu depois do judaísmo, assim como os seres de outro mundo, à exceção da divindade, a tal ponto que o salmista declara que os mortos não oferecem louvor a Deus (Salmo 6). Portanto, no período anterior ao exílio judaico, a ideia de se juntar aos ancestrais estava associada ao sepultamento no mesmo túmulo, e não a um encontro metafísico; outra maneira de manter a existência era preservar a memória na comunidade.

Yahweh teria criado o corpo e depois lhe acrescentado a respiração. Sem esse “vento” não haveria nada. Com essa respiração, o ser humano só poderia viver nos limites do mundo. Por isso, sua existência deveria ser significativa. (...) A vida nesta terra era tudo o que se tinha. Não havia uma espécie de preparação para outro mundo, um além para se completar o sentido da existência humana. (LELLIS, 2018, p. 90)

Nutrido a expectativa de alcançar o Paraíso, visto como um destino após a morte, ganhou força a crença na ressurreição corporal. Essas noções persistem amplamente na atualidade, evidenciando a gradual evolução das ideias teológicas até sua configuração contemporânea.

O conceito de céu demonstra representações que perseveraram até hoje: “A luz e o brilho são normalmente associados a céu/paraíso, sendo este um local divino. Culturalmente, tem-se a ideia pré-estabelecida de que a claridade é um aspecto fundamental e ilustrativo do bem.” (Cavalcante e Oliveira, 2014, p. 190). Ao refletir sobre o Paraíso, geralmente há a noção de que

No Paraíso, o tato é utilizado com as roupas e peças nobres utilizadas pelos eleitos (coroas, livros, copos, as próprias pedras preciosas e outros objetos de ouro), em contraste com os corpos dilacerados nos espaços de punição, através de gadanhos de ferro, espetos, martelos, fornos, pontes com pregos, entre outros tormentos. Há ainda os aromas (ligado ao órgão do olfato) e o sabor (paladar) de flores e frutos dos bons lugares, em oposição ao fedor e ingestão de enxofre nos locais ruins. (Zierer, 2016, p. 15)

O trecho acima narra a experiência pós-vida e a salvação de Don Túngano, uma viagem imaginária e fantástica escrita no século XII, com os elementos da narrativa, que circulavam na Espanha e Portugal no final da Idade Média, que influenciou Dante para sua “Divina Comédia”.

Segundo Delumeau (1992), o conceito de “Paraíso” não estava associado ao “Reino dos Céus”, mas a um conceito terrestre, “na maior parte dos autores da época patrística – até o século VI ou mesmo VIII da nossa era – a palavra ‘Paraíso’, sem outro epíteto, designa essencialmente o jardim das delícias, onde viveram por breve instante Adão e Eva” (Delumeau, 1992, p. 9). A influência a partir do contato com outras culturas, em especial a tradição greco-romana, ajudou a cunhar o conceito que se tem hoje de Paraíso. Essa modificação do Paraíso terrestre na morada dos justos é levada para o cristianismo, por influência da herança judaica, que “manteve durante muito tempo a crença num Paraíso intermediário onde as almas dos eleitos esperam a ressurreição e a entrada nos céus” (Delumeau, 1992, p. 32).

Nos primórdios do cristianismo, a ideia da vida após a morte não era bem definida, nem o que acontecia com os que faleciam. Por isso, quase não se viam imagens sobre isso. A morte era mostrada quase sempre como um local de descanso, à espera da salvação completa. No entanto, os textos dos mosteiros na Idade Média trouxeram de volta essa ideia da vida eterna para o meio cristão. Na visão medieval, o Paraíso era para os “bons”, guiando o modo como o crente deveria agir, como se fosse uma luta ou uma jornada para chegar ao céu.

Hoje em dia, os líderes religiosos em seus discursos enfatizam mais o inferno para os seus membros do que para quem está de fora, dando a ele uma relevância maior que em qualquer época anterior.

Sobre o lugar de condenação, o *Diccionario de Símbolos* afirma que

Al margen de la existencia “real” del infierno o de “un” infierno, esta idea posee un valor mítico y constante, activo en la cultura humana. Primeramente concebido como una forma de “subvida” (vida larvada de los muertos en el seno de la tierra), situado luego como lugar de tormentos —en un período en que la tortura era una necesidad del pathos humano— aúnen el interior del planeta, es evidente que, por analogía, puede ser asimilado a todo el lado inferior y negativo de la existencia, tanto cósmica como psíquica. Las representaciones del infierno aparecen en todas las religiones de la tierra, o poco menos, desde Egipto al cristianismo, que especialmente ha representado la “caída” de los réprobos tras el peso de sus faltas durante el Juicio. En el simbolismo del nivel, o en el de los “tres mundos” es la zona baja, siendo la tierra la zona media y el cielo la zona superior. No puede aquí dejarse de lado la heterodoxa concepción de William Blake, ya expresada en el título de una de sus más famosas obras: Las bodas del cielo y del infierno, concepción que tiene dos puntos principales: que el infierno es el crisol de las energías cósmicas (mientras el cielo simboliza la serenidad, la paz de los “resultados” últimos), y, consecuentem ente, la posibilidad de una síntesis. Las imágenes del infierno, apareciendo irruptiva e irracionalmente en el arte, aluden siempre a una similar y abrupta emergencia de las energías “infernales” del inconsciente en el pensamiento. Ligado está también el infierno, por el Non serviam de Luzbel que determinó su precipitación en el bátrio, a la idea de libertad absoluta del indivi-

duo para el bien y para el mal. No puede olvidarse la demente “corrección” que un Sade dio a la idea de libertad como libertad suprem a del instinto (uniendo los instintos sexual y de muerte). Fuego, instrumentos de tortura, demonios y monstruos son las expresiones iconográficas del infierno. (Ciriot, 1992, p. 251)

Para Alvarez Ferreira (2013, p. 17 *apud* Bachelard, 1948), o inferno tem um valor mítico na existência para causar tormento,

O Inferno figurado, o Inferno com suas imagens, o Inferno com seus monstros, foi feito para atingir a imaginação vulgar. O alquimista, em suas meditações e em suas obras, acredita ter isolado a substância de monstruosidade. Mas o verdadeiro alquimista é uma alma elevada. Deixa às feiticeiras a tarefa da quintessência do monstruoso. Por sua vez a feiticeira só trabalha nos reinos animal e vegetal. Ela não conhece a intimidade maior do mal, a que se insere no mineral pervertido. (*La terre et les revêries du repos*. p. 73)

Mas ele acrescenta que o mesmo inferno é o lugar da liberdade absoluta do ser humano. Seja como for, Ricouer descreve o papel do símbolo nessa análise:

Não existe, em lado nenhum, linguagem simbólica sem hermenêutica; onde quer que um homem sonhe e delire, um outro que interprete se ergue ... assim, é na hermenêutica que se forma um nó entre a doação de sentido pelo símbolo e a iniciativa inteligível da decifração. (Ricouer, 2015, p. 369)

Em uma concepção judaica, havia um local para onde as almas dos mortos eram enviadas, o Sheol, e quando Satanás se rebelou contra Deus, foi lançado nesse lugar, com a função de também levar os ímpios, onde passariam a eternidade em castigo sob seu domínio. Vale lembrar que, inicialmente, era apenas o lugar de morada dos mortos, com o tempo, passou a ser entendido como sendo dividido em uma parte de alegria e outra de condenação.

Para os cristãos, inferno é o lugar da condenação e castigos eternos.

[...] na mitologia grega, embora não houvesse um Inferno na acepção cristã da palavra, encontramos a ideia de um mundo inferior, o Hades, que, neste caso, era governado pelo deus do mesmo nome. Era um lugar onde vagavam as sombras anônimas sem nenhuma esperança de regresso. (Barbosa, 2005, p. 167)

Os romanos possuíam uma ideia parecida, chamada “averno”, inspirada por um lago sombrio que exalava vapores e enxofre, na região de Nápoles. Por isso, os romanos viam aquele local como a porta de entrada para o reino dos mortos.

O inferno adquire uma importância fundamental para os cristãos, distinguindo-se de outras crenças. No século IV, com o surgimento da crença de que Jesus Cristo permaneceu três dias no Sheol, o Inferno passou a ter mais relevância. Assim, a noção de inferno se desenvolve, pois, considerando que a morte é o destino de todos, nada mais eficaz do que usar o medo

para amedrontar os crentes e atrair novos seguidores, em linha com uma teologia dogmática que atingiu seu ápice na Idade Média.

Para Souza,

A crença no inferno como saída para o mal denota em submissão ao catolicismo e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, em um ódio que não se harmoniza com os preceitos dos Evangelhos. Diante de alguns questionamentos sobre a totalidade do inferno, surgiram, então, alguns caminhos alternativos para a vida após-morte. (Souza, 2011, p. 46)

Durante a Idade Média, Dante teve um papel crucial ao disseminar a ideia do Purgatório, que se enraizou na mente dos ocidentais. Essa visão, que subordinava as pessoas ao cristianismo, oferecia uma chance de redenção para os pecadores, conforme definido no Concílio de Trento (1563), em um período de expansão da Reforma Protestante pela Europa.

Ainda na Idade Média, o diabo deixou o inferno para residir na Terra, buscando formas de corromper a humanidade cristã e devota. Após o Concílio Vaticano II (1965), o inferno perdeu importância entre os católicos, sendo relegado a um tema secundário na teologia cristã. Segundo Minos (2005), no final do século XX, na Europa, apenas metade dos católicos praticantes ainda acreditavam na existência do inferno.

Atualmente, é comum recorrer a noções como céu e inferno, anjos e demônios para enfrentar desafios “terrenos”, como perseguição, morte e opressão. O fiel muitas vezes prioriza uma moralidade superficial, negligenciando o conceito do sacrifício vicário, que questionava a busca por mérito.

Ademais, a figura do demônio ganhou destaque com o crescente controle da igreja, que impactava as artes, criando representações infernais que lembravam aos fiéis à condenação eterna. Assim, imagens de religiões pagãs se fundiram, moldando a representação atual, com chifres, cor vermelha e pernas de bode, por vezes como um ser híbrido, fortemente inspirado na divindade grega Pã, atingindo seu auge entre os séculos XII e XVII, inclusive incorporando o tridente, comum em outras divindades, como Poseidon.

Em seguida, examinaremos como esses conceitos são retratados na minissérie *Lobo está morto*.

3. “*Lobo está morto*”

Em 2024, foi lançado no Brasil, pela editora Panini, o encadernado “*Lobo Omnibus*”, reunindo as primeiras publicações do personagem, contando com a minissérie “*Lobo está morto*”. Nesta, a figura do diabo e o do inferno são tratadas de forma cômica na história, no entanto, se observarmos

a ambientação do inferno e a ilustração do diabo na obra, podemos destacar alguns aspectos do imaginário popular, no qual se verificam a representação das crenças simbólicas acerca de tais mitos.

Com base nas crenças que se estabeleceram, sobretudo por meio da tradição judaico-cristã, após a morte, as almas dos ímpios vão para o inferno para queimar no “fogo eterno”. Convencionalmente, a imagem do diabo ou Lúcifer (termo que nem aparece nos textos canônicos da Bíblia), é caricaturada por uma figura amedrontadora e com chifres, conforme comentado anteriormente, o que se analisa na passagem em que Lobo é enviado para o inferno e, logo em seguida, é “devolvido” pelo diabo.

Figuras 2 e 3: “Lobo chega ao inferno e não é aceito” (Griffen; Grant; Bisley, 2024, [s.p.]).



A interpretação que se tem do inferno incutido no imaginário cultural é de um lugar tomado por chamas, desespero, maltratos e tormento eterno, inspirado no “Geena” (em hebraico גֵּיָהּ-הַקֵּן), um vale que servia de lixão no tempo de Jesus e queimava noite e dia, liberando odores muito fortes da combustão. Parte dessa concepção foi desenvolvida na Era Medieval, entretanto, antes disso,

[...] o diabo não tinha uma forma definida, ele era colocado como um ser inferior ao homem, que poderia ser facilmente derrotado; essa representação começa a ser enriquecida através do teatro popular que expunha para a população a imagem de escárnio com que o diabo era tratado: como o medo ainda não havia sido instalado como uma forma de vender esse personagem, então ele era cômico e não amedrontador. (MARCELINO, 2016, p. 37)

A ideia de um lugar cujo sofrimento acompanharia uma alma incrédula pela eternidade podem ser associadas a interpretações do texto bíblico, como a do livro de Mateus (13.50) em que Jesus diz: “fornalha de fogo”,

onde “haverá choro e ranger de dentes”; e que os ímpios irão para “o tormento eterno” (Mateus 25.46). A literalidade de tais textos gerou (e gera) uma forma de “incentivo” para a conversão e para a manutenção dos fiéis.

Em “Lobo está morto”, essa visão é distorcida pela representação cômica do diabo, que não consegue dominar o Lobo pela “eternidade”, rendendo-se à maldade superior do Maioral, não o aceita no inferno, reconfigurando-se, assim, em nova representação da crença dogmática, no que se refere à pedagogia que infringe medo nos crentes. O diabo como ser de maior poder e medo, responsável pelas piores punições e torturas dos condenados, é resignificado na obra partir da interpretação de que Lobo consegue ser ainda pior que o “coisa ruim”; inferimos com isso que a ideia de “Lobo está morto” ressignifica certos valores e crenças ligados à tradição demoníaca, encontrada nos textos e nas escrituras, amenizando ou alterando, de certa forma, as ações de violência do diabo em relação ao Lobo.

Por outro lado, observamos a prevalência de traços característicos na representação dos espaços destinados ao inferno e ao céu.

Na imagem abaixo, descreve-se o inferno a partir do conceito do Geena, citado acima, queimando noite e dia, em que o sentido metafórico atribuído por Jesus é entendido de forma literal.

Figura 4: Lobo e o demônio Etrigan caminham pelo inferno, com portões, fogo e crânios presos em estacas (Griffen; Grant; Bisley, 2024, [s.l.]).



época também procedia da mesma forma, representando um céu que não tinha continuidade com a Terra. Em várias pinturas o céu é dourado, simbolizando o sagrado que não estava acessível ao mundo terrestre, mundano e corruptível” (Reis; Guerra; Braga, 2006, p. 72).

Já no período renascentista, a pintura “inventa a perspectiva” e com isso o espaço é redefinido ganhando dimensões que representam o movimento contrário da era medieval-aristotélica. O espaço tido como infinito, no Renascimento, propicia uma comunicação entre os dois planos, antes incommunicáveis, “não sendo mais possível distinguir claramente o limite entre Terra e céu” (*Idibid*). A exemplo, temos a obra de Michelangelo da Capela Sistina, no Vaticano:

Figura 5: “A criação de Adão”. Michelangelo Buonarroti (1508–1512).



Ao ser enviado para o céu, Lobo se depara com uma visão do que seria a representação desse espaço com diversas nuances remetendo a elementos simbólicos, comumente utilizados para se referir, ou “ilustrar” o lugar onde, tradicionalmente, é relacionado à luz, aos seres celestiais e à uma figura de um Deus onipotente.

Figura 6: Lobo chegando ao céu (Griffen; Grant; Bisley, 2024, [s.p.]).



Nessa passagem do texto “O Lobo está morto,” propomos uma leitura traçando um paralelo com a obra de Michelangelo, “A criação de Adão”, localizada no teto da *Capela Sistina, no Vaticano. A cena representada (Figura 5) é uma das nove*³⁵ *inspirada pelo livro do Gênesis e remete ao momento em que Deus, rodeados de anjos, aponta o dedo para, Adão em sinal de doação. Na pintura eles não tocam seus dedos, suscitando leituras sempre novas, propiciando a hermenêutica da comparação, ao mesmo tempo que se resgatam aspectos referentes às crenças e mitologias.*

A pintura “A criação de Adão” vincula elementos da crença articulados à noção do que suporíamos ser o ato da doação da origem da vida dada por Deus. Ao nos atentarmos para o céu representado na obra “O Lobo está morto”, observamos que as crenças, embora atualizadas, permanecem no imaginário cultural.

Nessa passagem, damos destaque à parte superior da página, em especial, à figura de cabelos azuis, que está apontando o dedo para um ser; tal posição nos remete à semelhança com o Deus de Michelangelo; outro aspecto de similaridade está na presença de anjos, posicionados ao redor de Deus; seus corpos são torneados e acinzentados, nesse aspecto são muito parecidos com os da representação de Michelangelo; no entanto, diferenciam-se em relação à coloração dada, uma vez que na pintura os anjos são mais escuros e aparecem em segundo plano em relação a Deus. No céu do Lobo quem ganha proporção de destaque, tanto em relação aos demais seres celestiais, sendo colocado em primeiro plano, quanto em relação à cor, é o Lobo. Nesse caso, poderíamos supor que ele ocupa a posição atribuída a Deus na obra de Michelangelo, sendo mais claro que os demais seres (Figura 6).

4. Considerações finais

Os quadrinhos nos convidam a pensar sobre os muitos jeitos de enxergar e sentir o mundo, através das nossas referências. Neste caso, essas referências se ligam às ideias populares sobre o céu e o inferno. Na visão de Peirce, acreditar em algo é como ter um hábito de como agir diante das coisas que essa crença abrange. Assim, pensar sobre como as crenças mudam e ganham novos sentidos, usando a criação artística dos quadrinhos, nos ajuda a entender as crenças populares moldadas pelas instituições religiosas.

³⁵ No teto da capela, cenas bíblicas do Gênesis foram pintadas na sequência: A separação da luz e das trevas, A criação do sol e da lua, A separação da terra e das águas, A criação de Adão, A criação de Eva, A queda e a expulsão do jardim do Éden, O sacrifício de Noé, O dilúvio e A embriaguez de Noé.

“Lobo está morto” apresenta ideias que desafiam, de um jeito engraçado, algumas noções comuns de céu e inferno. Na narrativa em questão, o inferno não é aquele lugar horrível de sofrimento eterno; a experiência do anti-herói Lobo mostra que o diabo não é invencível e que, para ele, o inferno é diversão, não dor constante. Mas, mesmo mudando isso, a história mantém os aspectos visuais principais do imaginário cultural. O mesmo acontece com a ideia do céu. A imagem de paraíso e paz se desfaz quando Lobo coloca os seres celestiais para brigar, causando caos e violência. Apesar de brincar com essas crenças de forma diferente, a obra traz de volta muitas tradições religiosas e as transforma para criar uma ligação entre a ficção e a realidade, baseada nas crenças religiosas.

Entendemos que “Lobo está morto” pode ter outros significados além dos que vimos neste estudo, tanto em relação às tradições religiosas quanto ao desenvolvimento da história. Vemos isso como uma forma de atualizar ou reinterpretar as crenças populares. Como entendemos que o texto tem várias interpretações, aceitamos outras análises e formas de interagir com a obra.

O objetivo central deste estudo consistiu em estabelecer uma ligação entre os quadrinhos, notadamente a história “Lobo está morto”, e as ideias sobre o céu e o inferno. Estes locais ganharam atributos e símbolos que incentivam e fortalecem a cultura do povo. Assim, analisamos como a obra em foco encara o céu e o inferno, bem como os aspectos cruciais que os definem, considerando as acepções e a importância dessas noções ao longo do tempo.

Avaliamos, desse modo, de que maneira as tradições religiosas podem ser revistas, mantendo ou modificando valores, opiniões ou conceitos por meio das narrativas em quadrinhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ FERREIRA, Agripina Encarnacion. *Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos Bachelardianos*. Londrina: Edel, 2013.

BARBOSA, Sidney. Huis Clos de Jean-Paul Sartre: o duro olhar do outro no teatro existencialista. *Rev. Rencontres*, 10, p. 163-82, São Paulo, PUCSP, junho, 2005.

CAVALCANTE, Francisco Kelvis Albuquerque; OLIVEIRA Ângelo Bruno Lucas de. Comparativo entre as respectivas visões do céu/paraíso em a Divina Comédia e Apocalipse. *Revista Entrelinhas*, v. 8, n. 2, p. 188-95, jul./dez. 2014. <http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/8511>. Acesso em: 17 nov 2024.

CIRLOT, Juan-Eduardo. *Diccionario de símbolos*. Novena edición, Barcelona: Editorial Labor, 1992.

DELUMEAU, Jean. *Uma história do Paraíso: O jardim das delícias*. Lisboa: Terramar, 1992.

FEIJÓ, Marin Cezar. *O que é herói?*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

GIFFEN, Keith; GRANT, Alan; BISLEY, Simon. *Lobo Omnibus*. Barueri-SP: Panini Books, 2024.

LELLIS, Nelson. Esboços sobre a ressurreição como um processo teológico no judaísmo. In. LELLIS, N. (Org.). *Israel no período Persa: A (re)construção (teológica) da comunidade judaíta e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Loyola, 2018. p. 89-104

MARCELINO, João Gabriel Carvalho. O mal no imaginário social: A instituição da imagem do Diabo. *Revista Científica da FASETE*. https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2016/10/o_mal_no_imaginario_social.pdf Acesso em 16 mar 2025.

MARIN, Rick. Alien invasion! *Newsweek*, p. 48-55, July 8 1996.

MINOS, George. *Historia de los infernos*. Barcelona: Paidós, 2005.

PEIRCE, Charles Sanders. *Ilustrações da Lógica e da Ciência*. Trad. de Renato Rodrigues Kinouchi. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2008.

RANDAZZO, Sal. *A criação de Mitos na Publicidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

REIS, José Claudio; GUERRA, Andreia; BRAGA, Marco. Ciência e arte: relações improváveis?. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, v. 13, supl. p. 71-87, Rio de Janeiro, out. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702006000500005&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 20 mar. 2025.

RICOEUR, Paul. *A simbólica do Mal*. Lisboa: Edições 70, 2015.

SOUZA, Vitor Chaves de. O inferno está vazio e os demônios estão aqui. *Revista eletrônica Correlatio*, n. 20. Dezembro de 2011. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/view/2973> Acesso em: 15 mar 2024.

WALTY, Ivete Lara Camargos. *O que é ficção?*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

“DOIS IRMÃOS”, DA LITERATURA À NONA ARTE: MEMÓRIAS DE UM NARRADOR ÀS MARGENS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AMAZÔNIDA

Luciana de Castro Souza (UFAM)
luciana-castro.souza@ufam.edu.br

RESUMO

O trabalho visa investigar o uso da linguagem verbal e não verbal da obra “Dois irmãos”, originalmente escrita por Milton Hatoum, adaptada para história em quadrinhos por Fábio Moon e Gabriel Bá (2015). Para tanto, partir dos fatos memorialísticos que o narrador Nael, filho bastardo de um dos gêmeos com a empregada indígena, utiliza para recontar a história da família e, conseqüentemente, a dele, verificando a manutenção – ou não – da latente relação de domínio exercido pelos integrantes do núcleo familiar, e analisar, ainda, como refletem a subjugação e a dominação de sujeitos marginalizados. O estudo tem como escopo as contribuições de Fairchough (2001) na Análise Crítica do Discurso, na medida em que investiga como formações discursivas são capazes de criar ou manter relações de poder, de representações e de identidades sociais, mostrando “o modo como as práticas linguístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes de poder e dominação” (Kress *apud* Melo, 2009). Na obra, os quadrinistas refletem e reelaboram a linguagem e influem significativamente em seu aprimoramento, trazendo para a *graphic novel* práticas discursivas que buscam mudanças sociais a partir dos atores em situação de desigualdade.

Palavras-chave:

Memorialismo. *Graphic Novel*. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

This study aims to investigate the use of verbal and nonverbal language in the work “Dois Irmãos”, originally written by Milton Hatoum and adapted into a comic book by Fábio Moon and Gabriel Bá (2015). With this objective, it will start from the memorialistic facts that the narrator Nael, the illegitimate son of one of the twins with the indigenous maid, uses to retell the family’s story and, consequently, his own, verifying the maintenance – or not – of the latent relationship of dominance exercised by the members of the family nucleus, and also analyzing how they reflect the subjugation and domination of marginalized subjects. The study’s scope is the contributions of Fairchough (2001) in Critical Discourse Analysis, as it investigates how discursive formations are capable of creating or maintaining relations of power, representations and social identities, showing “the way in which linguistic-discursive practices are intertwined with the broader sociopolitical structures of power and domination” (Kress *apud* Melo, 2009). In the work, the cartoonists reflect and rework the language and significantly influence its improvement, bringing to the graphic novel discursive practices that seek social change from actors in situations of inequality.

Keywords:

Memorialism. *Graphic Novel*. Critical Discourse Analysis.

1. Introdução

O romance “Dois irmãos”, de Milton Hatoum, é uma narrativa que aborda as mazelas de uma família libanesa que vive em Manaus-AM, em meados do século XX. O contexto de uma cidade que vivenciava o auge econômico proporcionado pelo ciclo da borracha, que chegou a ser chamada de Paris dos trópicos, emoldura a história de rivalidade e disputas entre os gêmeos Yaqub e Omar. O escolhido por Hatoum para narrar o conflito é Nael, filho bastardo de um dos gêmeos com a empregada da família, Domingas – uma indígena órfã, retirada do orfanato por Rania, a matriarca da família.

A obra, de tamanha importância para a literatura pós-moderna brasileira, foi adaptada para o formato de *graphic novel* pelos gêmeos Fábio Moon e Gabriel Bá, em 2015. A partir disso, a intenção do presente trabalho é verificar se a voz e o espaço dados a Nael, ao narrar esta história, foram mantidos, considerando a importância de dar o protagonismo a quem, até então, estava às margens não somente da família, mas também da sociedade.

A análise proposta é parte do estudo desenvolvido para a dissertação final, por isso, o recorte abarca somente os três primeiros capítulos da obra literária e da história em quadrinhos, HQ. Ao colocá-las lado a lado, evidencia-se o narrador como não apenas um espectador da história familiar, mas aquele que, por muito tempo, esteve à espreita, isolado do núcleo familiar, sem sua própria história, apenas vivendo aquilo que lhe era permitido: observar e ouvir de longe, ao mesmo tempo em que era testemunha de uma história que, de alguma maneira, viria a ser dele.

A HQ, diferente da obra literária, permite ao leitor a clareza na visualização dos fatos, por meio do uso de imagens, do uso das cores preta e branca escolhidas para demonstrar o contraste do enredo, das memórias e das relações entre os membros da família e os empregados. A busca deste narrador nada mais é do que a busca por uma identidade tanto dele, quanto dos amazônidas.

2. “Dois irmãos”, da literatura à nona arte

O texto de Milton Hatoum, segundo Bottos Júnior (2018), utiliza estratégias sociais e coletivas que conferem a esta narrativa memorialística a capacidade de o narrador imprimir na sua voz marginalizada a maneira como sobreviveu no caldeirão de culturas do mundo contemporâneo amazônico. O autor assevera que há neste contexto um romance que problematiza a força

do relato e do conteúdo memorial induzido pela desterritorialização da noção de identidade no contexto pós-colonial.

Ressalta-se que este termo – desterritorialização – utilizado por Deleuze e Guattari (2012), se refere ao ato criativo de uso intensivo e de desterritorialização da linguagem, a qual passa a tratar de pessoas que falam e vivem dentro de um espaço que não é originalmente delas. Desta forma, verifica-se que o narrador Nael é capaz de expressar, de certa forma, a violência social exercida pelos padrões, e não apenas como testemunha, mas como um participante de uma “nova sensibilidade social e artística” (Deleuze; Guattari, 2012).

Na obra fonte, Hatoum apresenta como estas relações sociais podem ser observadas no dialogismo que traz à baila camadas ideológicas diferentes, que são colocadas em um mesmo nível. A polifonia das ações e no falar de cada personagem proporcionam a Nael uma tentativa de narrar o passado, dando-lhe um sentido, mas considerando o dilema estabelecido diante da confusão causada entre os dominantes e os dominados, e somente a partir daí, criar um novo sentido para contar a história (Bottos Júnior, 2018). Tal relação de poder desta família com os empregados é presente, e isso faz com que o narrador, conforme a história avança, deixe marcas do texto, nas suas escolhas linguísticas, nas seleções de fatos e sequências das lembranças.

É neste ponto que a versão em *graphic novel*, de Fábio Moon e Gabriel Bá, é analisada, visto que se aproxima da obra de Hatoum, mas, estando em um suporte diferente e sendo um outro gênero, a narrativa se configura numa construção utilizando estratégias próprias da arte sequencial para transpor esse narrador pós-moderno, consciente de que, a partir das memórias, buscando reinventar o passado e a si mesmo por meio da linguagem, agora híbrida, que une o verbal e o não verbal.

A adaptação da obra literária “Dois irmãos” para o formato de HQ, conforme as palavras de Hutcheon (2011), pode ser considerada como uma nova criação que foi baseada em outra obra de arte, sendo, pois, uma recriação. Isto porque há mudanças significativas ao transpor uma história, especialmente quando a forma de percepção e recepção do público são diferentes.

A relação entre a HQ e a literatura não é recente, como afirmam Ramos, Vergueiro (2014, p. 6), uma vez que o maior interesse na aproximação destas duas linguagens ocorreu mesmo a partir dos anos 2000, por dois fenômenos, a publicação da HQ no formato de livro, instigando a construção de narrativas mais longas e autorais, assim como a adaptação de obras literárias em quadrinhos, inseridos nos programas governamentais de fomento à leitura.

Neste cenário, a obra “Dois irmãos” em HQ é uma perspectiva multimodal, capaz de construir novas dimensões de sentido. Sendo assim, a análise busca não somente verificar como se desenvolve a história da família, centrada na rivalidade e disputa entre os irmãos gêmeos, mas sim, em conferir como o narrador desta história se reconfigura neste novo formato, como ele reconta aquilo que viu, ouviu e viveu à distância do núcleo familiar.

3. *O quadro a quadro de nael, narrador pós-moderno*

“Dois irmãos” foi adaptado de maneira a seguir o enredo original de Hatoum. A adaptação se preocupou em manter a história, contando no quadro a quadro, por exemplo, as descrições feitas pelo autor. Isto é o que se percebe desde o início da obra, no prólogo: enquanto o livro descreve a cena em que a matriarca da família se despede dos cômodos da casa, em Hatoum (2006), inicia:

Zana teve que deixar tudo: o bairro portuário de Manaus, a rua em declive sombreada por mangueiras centenárias, o lugar que para ela era quase tão vital quando a Biblos de sua infância: a pequena cidade no Líbano que ela recordava em voz alta, vagando pelos aposentos empoeirados até se perder no quintal, onde a copa da velha seringueira sombreava as palmeiras e o pomar cultivados por mais de meio século. (Hatoum, 2006, p. 9)

Enquanto a narrativa original apresenta a descrição da cena, com riqueza de detalhes, na HQ a sequência das imagens mostra o cenário onde toda a história se passa: a cidade, a casa, o quintal, as ruas onde percorrem durante a trama.

Figural: Prólogo da HQ

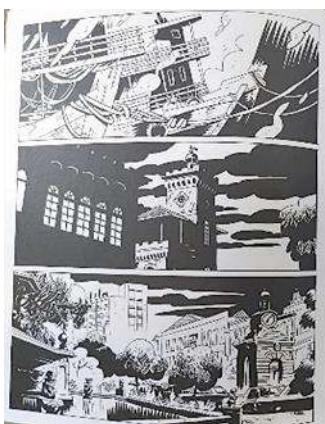


Figura 2: Zana se despede da casa



As imagens apresentam o bairro central portuário de Manaus, com as embarcações num rio revolto, a igreja no centro da cidade, o relógio da Praça 14, são cenas que vão se delineando e caracterizam, pouco a pouco, aspectos de uma cidade do Amazonas no início do século XX.

Tal delicadeza das imagens demonstra a preocupação da obra desde seu início com a clareza e possibilidade de compreensão desta nova linguagem, proporcionando aos leitores a aproximação com o espaço da cidade, a qual, ainda nos dias de hoje, causa uma inquietação, visto estar no meio da floresta amazônica. Cabe, ainda, ressaltar o jogo de luz e sombras que a escolha das cores preta e branca produzem na narrativa, dando um ar nostálgico já no prólogo.

O primeiro capítulo da HQ, assim como na obra original, narra a chegada de Yaqub do Líbano, desembarcando no Rio de Janeiro. E eis que se começa a delinear na trama o relacionamento entre este filho e os pais e o irmão, o motivo de um dos gêmeos ter sido enviado para longe.

Além de narrar os fatos dos primeiros anos desta família, que mora numa casa grande e com um certo luxo e que tem ao seu dispor a empregada Domingas, indígena, órfã e que mora no quintal da casa. Ela estava sempre nos ambientes, nunca participando, sempre servindo.

Figura 3: Retrato da família libanesa



O capítulo 2 começa narrando os fatos que levaram a família libanesa a se instalar em Manaus, o início do casamento entre Halim e Zana que, a princípio, moravam sozinhos, até que “na época em que abriram a loja, uma freira ofereceu-lhes uma órfã, já batizada e alfabetizada” (Moon; Bá, 2015). A maneira como o narrador escolhe para contar como a empregada foi para a casa da família causa certo impacto, não é uma órfã qualquer, mas religiosa e capaz de ler e escrever, não daria trabalho. A escolha do verbo oferecer, já dá pistas de como essa relação entre os patrões e os empregados da casa se daria no decorrer na narrativa.

Segue a narrativa e mais à frente têm-se “Halim sorriu ao comentar a aproximação da esposa com a índia. ‘O que a religião é capaz de fazer’, ele

disse. ‘pode aproximar os opostos, o céu e a terra, a empregada e a patroa’” (Hatoum, 2006, p. 55). Outra escolha intrigante sobre como o narrador, ainda não apresentado na história, usa para recontar é a exposição sobre os opostos, patroa e empregada, mas como, aquela mesma religião que ofereceu à órfã, aproxima seres tão desiguais.

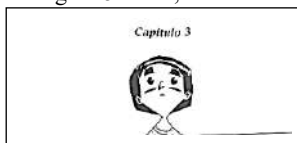
Figura 4: Zana e Domingas.



Dessa forma, o primeiro e o segundo capítulos, na obra original e na HQ enfocam a história de como a família libanesa se constituiu, quais os principais acontecimentos que fizeram a família viver no drama da disputa e rivalidade entre os gêmeos e como se estabeleceu a relação entre os patrões e a empregada.

O terceiro capítulo da HQ assim inicia:

Figura 5: Nael, o narrador



Enquanto na narrativa original, o mistério se mantém até meados do terceiro capítulo, na HQ o mistério já se revela: a imagem do menino, com características de um indígena, como o corte de cabelo. Daqui em diante, o narrador aparece nas imagens, nunca fazendo parte do núcleo desta família, mas sim, de longe, observando, vendo, ouvindo sobre aquela família a que ele não pertence.

Ainda neste capítulo, Nael, em uma de suas recordações afirma “Domingas deixava-me cheio de dúvidas, talvez pensando que um dia eu pudesse descobrir sozinho a verdade.” (Moon; Bá, 2015). Ele faz uma reflexão a respeito de como ele foi tratado pelos patrões. Afirma que apesar de poder

frequentar a casa, ele tentava ajudar Domingas, sua mãe, para poupá-la de todo o serviço da casa.

Mas uma das passagens, ainda no início do terceiro capítulo, chama mais atenção:

Figura 5: Zana e Nael



O menino é praticamente obrigado a deixar de ir à escola, pois a patroa da mãe solicita que alguma atividade seja realizada na casa. Ele se resente de, mesmo estando pronto para ir à escola, ele não poderia, fato que se repetia duas, três vezes na semana. Isso evidencia, mais uma vez, como a relação dos patrões com os empregados os deixa numa situação sempre à mercê da vontade daqueles.

O narrador, como se pode verificar, nas duas obras, foi aprendendo, desde criança, a observar atentamente as coisas ao seu redor e se tornou um bom ouvinte, não só do seu suposto avô e patrão, Halim, mas de toda a casa, mantendo-se à margem. Em entrevista, sobre a obra “Dois irmãos”, Hatoum afirma:

Nael, o narrador, sobrevive para contar, ou inventar, a sua história, que é também a história de sua mãe, uma índia que trabalha na casa, e também a história da família e, de certo modo, de Manaus. Não pensei na função social da literatura, embora ela quase sempre exista, em diferentes graus. Pensei mais na forma maleável de um narrador que no início de sua vida é um subalterno, mas que é capaz de alcançar uma posição social e de narrar sua própria história. (Barreto; Pires; Pires; Simões, 2006, p. 142)

Assim, Nael foi concebido como um narrador às margens, sofre com a posição em que é colocado pela família ao longo de sua vida na casa dos patrões, mas apesar de tudo isso, de toda a dificuldade em saber desde o princípio qual é a sua própria história, ele é capaz de se colocar em outra posição, pois agora ele seleciona, pensa e reconstrói a narrativa da sua própria vida. Essa postura é fielmente mantida na adaptação para a *graphic novel* de Fábio Moon e Gabriel Bá.

4. Considerações finais

Na análise da relação entre prática discursiva e gênero, Meurer (2007) afirma que o leitor, ao se deparar com um texto, procede à leitura com certa predisposição sociocognitiva. Para o autor, este é o momento em que as questões sobre quem produz, distribui e interpreta o gênero são realçadas diante de questões como: — quem escreve para quem, em quais circunstâncias e por quê. Acrescenta-se a isto aspectos da manifestação da intertextualidade e interdiscursividade no texto (Meurer, 2007).

A narrativa feita por Nael é especialmente analisada em *graphic novel*, uma vez que a função interpretativa da história ultrapassa as questões envolvendo somente os dois irmãos, e sim, abrem o horizonte do drama que passa de familiar a social.

Como afirma Bottos Júnior (2018), os diferentes relatos e memórias que compõem o discurso de Nael “definem também e, não raro, redefinem a existência de pessoas e lugares que há muito desapareceram ou deixaram de ter voz ativa”. É o Amazonas e seu povo em busca de uma voz que é socialmente ativa, de personagens da vida real que lutam contra o domínio de poderes que até então atuavam de maneira a silenciar os que estavam à margem.

Nessa ressignificação dos elementos da narrativa, o presente trabalho se enquadra na necessidade de aprofundar o conhecimento da linguagem utilizada na explicação das razões e daquilo que serviu como motivação das escolhas dos autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Francimar; PIRES, Maria Isabel; PIRES, Mônica Kalil; SIMÕES Sara Freire. Entrevista com Milton Hatoum. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 28, p. 141-47, Brasília, julho-dezembro de 2006.

BOTTOS JR, Norival. *O retorno do horror em Milton Hatoum*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. 243f.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. Coord. trad. rev. técnica e pref. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HATOUM, Milton. *Dois irmãos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Trad. de André Cechinel. Florianópolis: UFSC, 2013.

MEURER, J. L.; Motta-Roth, D. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas*: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

MOON, Fábio; BÁ, Gabriel. *Dois irmãos*. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro Castro Santos; RAMOS, Paulo Eduardo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.C.S.; RAMOS, P.E. (Orgs). *Quadrinhos na educação: da rejeição a prática*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 9-42

**EM BUSCA DOS PRECURSORES DA GEOLINGÜÍSTICA MINEIRA:
O CALÃO MINEIRO, DE NELSON DE SENNA E O DICIONÁRIO
BRASÍLICO-MINEIRO, DA ACADEMIA MINEIRA DE LETRAS**

César Nardelli Cambraia (UFMG)

nardelli@ufmg.br

Gabrielle Venâncio Ruas Polizer (UFMG)

gabriellevenancioruas@hotmail.com

RESUMO

Abordam-se, no presente estudo, duas obras que podem ser consideradas como marcos para os estudos geolinguísticos referentes a Minas Gerais: (i) *O Calão Mineiro*, de Nelson de Senna, que constitui um conjunto de textos, em parte publicados e em parte preservados em manuscrito autógrafo no IGHB (Cx.01d.042), produzidos entre 1896 e 1906; e (ii) o *Dicionário Brasília-Mineiro*, da Academia Mineira de Letras, que consiste em um conjunto de textos de três autores (Carlos Góes, Lindolpho Gomes e José Francisco Lopes Neves), publicados no ano de 1911. Argumenta-se em favor da adoção da data de publicação do primeiro texto de Senna sobre o tema – o ano de 1896 – como marco de referência para o início dos referidos estudos.

Palavras-chave:

Dialetologia. Geolinguística. Minas Gerais.

ABSTRACT

This study addresses two works that can be considered landmarks for geolinguistic studies related to Minas Gerais: (i) *O Calão Mineiro* by Nelson de Senna, which constitutes a set of texts, partly published and partly preserved in autograph manuscript at the IGHB (Cx.01d.042), produced between 1896 and 1906; and (ii) the *Dicionário Brasília-Mineiro* by the Academia Mineira de Letras, which consists of a set of texts by three authors (Carlos Góes, Lindolpho Gomes and José Francisco Lopes Neves), published in 1911. The argument is made in favor of adopting the date of publication of Senna's first text on the subject – the year 1896 – as a referente landmark for the beginning of the aforementioned studies.

Keywords:

Dialectology. Geolinguistics. Minas Gerais.

1. Introdução

Desde o florescimento dos estudos geolinguísticos (ou, mais tradicionalmente, dialetológicos) mais sistemáticos em fins do séc. XIX, grande esforço tem sido realizado não apenas para registrar a diversidade linguística diatópica contemporânea, mas também para recuperar a documentação que a registrou no passado.

Essa recuperação tem sido otimizada modernamente pelo amplo processo de digitalização de documentos, manuscritos e impressos, operado pelas mais diversas instituições de preservação da memória cultural, como é o caso da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e sua *Hemeroteca Digital Brasileira*, uma extraordinária base digital de periódicos publicados no Brasil, sobretudo nos séculos XIX e XX.

É justamente em função desse amplo processo de digitalização que foi possível conhecer documentos de grande importância para a recuperação da história dos primórdios da geolinguística mineira: trata-se d'*O Calão Mineiro* de Nelson de Senna e do *Dicionário Brasília-Mineiro* da Academia Mineira de Letras.

2. *Periodização dos estudos geolinguísticos no Brasil e em Minas Gerais*

Segundo Mota e Cardoso (2006), a história dos estudos dialetais no Brasil se divide em quatro fases:

a) *1ª fase* (1826–1920), iniciada com a divulgação de informações sobre as diferenças entre o português lusitano e o brasileiro fornecidas pelo baiano Domingos Borges de Barros (1780–1855), o Visconde da Pedra Branca, e publicadas às págs. 172 a 175 do primeiro tomo da *Introduction à l'Atlas Ethnographique du Globe* de Adrien Balbi (1826);

b) *2ª fase* (1920–1952), iniciada com a publicação d'*O Dialecto Cai-pira* (1920), de Amadeu Amaral, e d'*O Linguajar Carioca em 1922* (1923), de Antenor Nascentes;

c) *3ª fase* (1952–1996), iniciada com a publicação do Decreto Federal nº 30.643, de 20 de março de 1952, que efetivava a criação do Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa, cuja Comissão de Filologia tinha como “finalidade principal a elaboração do ‘Atlas Lingüístico do Brasil’”; e

d) *4ª fase* (1996 em diante), iniciada com a instituição do Projeto ALiB (Atlas Lingüístico do Brasil).

Lançando o olhar especificamente para os estudos do português falado em Minas Gerais, Amaral e Santos (2016) dividiram sua história em três fases:

a) *1ª fase* (1889-1937), iniciada pela data da proclamação da República e conversão da Província de Minas Gerais no Estado de Minas Gerais, eleita pelos pesquisadores “[n]a ausência de uma obra significativa que tenha se ocupado da descrição do português oral de Minas Gerais” (Amaral; Santos, 2016, p. 1178);

b) 2ª fase (1938-1976), iniciada pela publicação do artigo *O falar mineiro* (1938) por José Aparecido Teixeira;

c) 3ª fase (1977-2014), iniciada pela publicação do 1º volume do *Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais* (1977) por José Ribeiro, Mário Roberto Lobuglio Zágari, José Passini e Antônio Pereira Gaio, e com encerramento 2014, que seria a data de realização da pesquisa que deu origem à publicação de Amaral e Santos (2016).

Para o presente trabalho, importa considerar as fases iniciais dessas divisões.

Em trabalho prévio sobre a historiografia dos estudos dialetais no Brasil, Ferreira e Cardoso (1994) afirmam que a 1ª fase (1826–1920) se caracteriza pela produção de trabalhos voltados, essencialmente, para o estudo do léxico e de suas especificidades no português do Brasil, do qual resultaram diversos dicionários, vocabulários e léxicos regionais. No que se refere a Minas Gerais, apenas a obra de P. H. Souza-Pinto (1912) das listadas por Ferreira e Cardoso (1994) tem seu foco nesse estado. Essa publicação é um breve artigo com uma lista de 134 itens lexicais e locuções verbais que o autor esclarece ter ouvido “pela primeira vez na gléba de Tiradentes e de Theophilo Ottoni” (Souza-Pinto, 1912, p. 418).

Amaral e Santos (2016), por sua vez, esclarecem que a 1ª fase (1889-1937) de sua divisão se caracteriza especialmente pela inclusão de breves notas dialetais em gramáticas e citam como exemplos duas obras com informação desse teor – *Noções de Grammatica Portuguesa* (1887), de Pacheco da Silva Jr. e Lameira de Andrade, e *Grammatica Expositiva* (1907), de Carlos Eduardo Pereira (em ambos os casos, em seção relativa a brasileirismos).

Como se vê, em nenhum desses dois estudos historiográficos há menção às publicações de Nelson de Senna intituladas *O Calão Mineiro*, vindas a lume entre 1896 e 1906, nem tampouco às do *Dicionário Brasilíco-Mineiro*, realizadas no ano de 1911. Trata-se de publicações importantes do ponto de vista historiográfico, (a) porque precedem à de Souza-Pinto (1912), única citada por Ferreira e Cardoso (1994) com referência a Minas Gerais na 1ª fase de sua divisão, e (b) porque não consistem apenas em notas dialetais em gramáticas, como os casos citados por Amaral e Santos (2016) para sua 1ª fase dos estudos do português falado em Minas Gerais, mas sim ricos inventários com registro de formas empregadas nessa região.

3. *O Calão Mineiro, de Nelson de Senna*

Nelson Coelho de Senna nasceu em 11 de outubro de 1876 na Cidade do Serro Frio (MG), atual Cidade do Serro, e faleceu em 2 de junho de 1952 na Cidade de Belo Horizonte (MG). Em abril de 1896, após aprovação em concurso, foi nomeado professor de História Geral e do Brasil no Ginásio Mineiro em Ouro Preto, sucedendo nesta cátedra a Afonso Arinos, e, em novembro de 1897, bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais na mesma cidade. Ao longo de sua vida, transitou por diversos campos de atuação: foi escritor, jornalista, advogado, professor, pesquisador, acadêmico e parlamentar³⁶. Foi redator e colaborador de diversos periódicos e publicou um grande número de textos (artigos e livros) versando sobre temas bastante diversificados, como língua, literatura, história e geografia.

O Calão Mineiro é o título que consta na capa de um caderno com textos manuscritos autógrafos de Nelson de Senna atualmente pertencente ao acervo Theodoro Fernandes Sampaio do Instituto Histórico-Geográfico da Bahia (IHGB), com a cota cx.01d.042³⁷. As unidades textuais, em número de doze, são chamadas pelo autor de *Recortes* e quase todas aparecem com datação ao final: 1^a, “Bello Horizonte, Março de 99”; 2^a a 6^a, “Março de 99”; 7^a, “Abril 1904”; 8^a, “Bello Horizonte, 1904”; 11^a, “1905”; e 12^a, “Bello Horizonte – Maio 905”. O autor informa, no entanto, no 9º texto, que “[j]á desde 1895, ha dez annos, que pelas columnas do Estado de Minas, um bello semanario ouropretano, começámos a publicar termos e locuções peculiares ao dizer habitual do nosso povo” e ainda, no 1º, que “[r]eeditámos agora parte destes artigos, que publicámos, em 1899, no ‘Jornal do Commercio’ – de Juis-de-Fóra e [...] inteiramente refundidos e augmentados de alguns inéditos”.

Não foi possível identificar quantos textos sobre o tema foram efetivamente produzidos e publicados, mas puderam-se localizar alguns. Um primeiro texto sobre o tema, também intitulado *O Calão Mineiro* foi publicado na edição de 10 de junho de 1896 do jornal ouropretano *O Estado de Minas* (p. 3)³⁸. Outro veio a lume na edição de 1903 do *Almanach Popular Brasileiro* (p. 99-101)³⁹, de Pelotas, aparecendo republicado com o título de *Vocabulario Caipira no Annuario de Minas Geraes* (p. 407-8)⁴⁰, editado

³⁶ Para dados biográficos mais ricos, cf. Monteiro (1994, v. 2, p. 628-629).

³⁷ Disponível em: <http://www.ighb.servclt.com.br/phl83/dadosexternos/arqpdf/cx.01d.042.pdf>.

³⁸ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/docreader/305367/982>.

³⁹ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/docreader/829684/715>.

⁴⁰ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/docreader/212679/407>.

pelo próprio Senna e impresso em 28 de março de 1906. Por fim, o conteúdo dos seis primeiros recortes foi publicado, de forma retextualizada, no artigo *O Calão Mineiro* divulgado no já referido *Anuario de Minas Geraes* de 1906 (p. 468-73)⁴¹.

Apesar de o termo *calão* ter sido empregado com diversos significados no passado (Coelho, 1892), é possível inferir que Nelson de Senna o empregou na expressão *calão mineiro* para designar a variedade da língua portuguesa em uso no Estado de Minas Gerais naquela época, provavelmente considerando a modalidade oral, no estilo informal, falada por pessoas com atividade não ligada à língua escrita, ou, nas suas palavras no texto de 1896, a variedade peculiar à “nossa gente rustica, do sertão e centro norte-mineiros” (Senna, 1896, p. 3).

Esses textos (a versão manuscrita do caderno atualmente no IHGB e sua versão impressa parcial, e também os dois outros textos publicados em periódicos) fornecem um conjunto riquíssimo de informações sobre aspectos fonológicos, morfológicos, semânticos e lexicais do português falado em Minas Gerais⁴². Um estudo completo sobre todos esses dados está em fase finalização, mas apresentam-se aqui alguns exemplos para evidenciar a sua riqueza.

Como exemplo de dados referentes ao nível fonológico registrados por Senna, podem-se citar *áo* (< *alho*), *barúio* (< *barulho*), *canáia* (< *cana-lha*), *cartia* ~ *cartía* ~ *cartia* (< *cartilha*), *cuié* ~ *cuiè* ~ *cuiér* ~ *cuièr* (< *co-lher*), *fio* ~ *fío* (< *filho*), *fôia* (< *folha*), *fuinha* (< *folhinha*), *mio* ~ *mío* ~ *mîo* (< *milho*), *mió* ~ *miò* (< *melhor*), *muié* ~ *muiè* ~ *muiér* ~ *muièr* (< *mulher*) e *quartio* ~ *quartio* ~ *quartío* (< *quartilho*). Todos eles documentam o processo de iodização de lateral palatal, que pode ser considerado uma deriva românica, já que ocorreu em épocas pretéritas e ocorre ainda hoje em certas línguas românicas, como, p. ex., o romeno, o francês, o espanhol e o catalão (Lausberg, 1981, p. 211). Mesmo no português, é de origem antiquíssima, já que se encontra atestado na fala de personagens dos autos de Gil Vicente na 1ª metade do séc. XVI (Teyssier, 1959, p. 246). Teixeira (1938, p. 27) atesta o fenômeno no português falado em Minas Gerais na época de sua pesquisa (“famyá, fya, myo, foya, muyé, cuyé, moyá, oyá, atrapayá, trabayá”) no que chama de “pronúncia inculta”. Os dados de Senna permitem recuar o registro

⁴¹ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/docreader/212679/469>.

⁴² Mesmo depois dessa época, Senna levou adiante sua atividade de registro de formas linguísticas não apenas mineiras mas também brasileiras: há atualmente, no APCBH, vários cadernos manuscritos, datados na sua maioria de princípios da década de 1930 e já digitalizados pela instituição, com referência ao “vocabulário brasileiro”, com uma grande quantidade de formas e definições, incluindo parte das que constavam da série *O Calão Mineiro*.

do fenômeno em terras mineiras para praticamente quarenta anos antes do registro de Teixeira.

Como exemplo de dados referentes ao nível morfológico registrados por Senna, que são bastante poucos, pode-se citar o emprego da forma *havé-ra* (mais-que-perfeito) [na grafia adotada por Senna] no lugar de *havia* (im-perfeito) e de *haveria* (futuro do pretérito). Trata-se de uma forma analógica de mais-que-perfeito (*vender* : *vendera* :: *haver* : *havera* [no lugar de *houve-ra*]). Embora Teixeira (1938, p. 30-31) assinale a ação intensa da analogia nas flexões verbais no português de Minas, informa que o mais-que-perfeito não era usado, senão em frases feitas como *tomára pudê cumigo*, tal como foi atestado no nordeste por Marroquim (1934, p. 117). Essa afirmação é compatível com o fato sabido de as formas simples de mais-que-perfeito terem caído em desuso no português brasileiro falado informal. Por isso, causa bastante surpresa a atestação do uso de uma forma de mais-que-perfeito por Senna: quiçá tenha sido também em uma frase feita, que, no entanto, não foi integralmente informada.

Como exemplo de dados referentes aos níveis semântico e lexical registrados por Senna, que são a grande maioria, podem-se citar dois, já com o tratamento lexicográfico que se lhes está dispensando⁴³:

lanhado, *adj.* – homem valente; atrevido, ousado. ■ REGISTRO: *lanhádo* [C1, C2]. ■ DICIONÁRIOS: Vocábulo ausente de Bluteau (1716, v. 5, p. 3580), Silva (1789, v. 2, p. 1015) e Biderman e Murakawa (2021), mas presente em Ferreira (1999, p. 1186) e Houaiss e Villar (2009, p. 1155). A acepção referida por Senna está ausente destas duas obras. ■ ETIMOLOGIA: part. de *lanhar* segundo Ferreira e *laniātus*, *a*, *um*, que é part. do verbo latino *laniāre* “rasgar, dilacerar, lanhar”, segundo Houaiss e Villar; 1ª atestação do vocábulo em 1836 segundo Houaiss e Villar. ■ Cf. tb. *buta*, *caboclo catingueiro*, *cabra*, *cabra distorcido*, *cravanista*, *durázio*, *estorado*, *onça*, *turuna*, *tebas* e *teso*.

inventadeira, *adj.* – pessoa intrigante. ■ REGISTRO: *inventadeira* [R7]. ■ DICIONÁRIOS: Vocábulo ausente de Bluteau (1713, v. 4, p. 3417), Silva (1789, v. 2, p. 989), Biderman e Murakawa (2021), Ferreira (1999, p. 1132) e Houaiss e Villar (2009, p. 1104). ■ ETIMOLOGIA: *inventar* + *-deira*. ■ Cf. tb. *candon-gueira*; *leva e traz*.

O primeiro item é exemplo de fato semântico porque se trata de forma atestada em época anterior aos textos de Senna, mas, nestes, aparece com uma acepção diferente: Ferreira (1999, p. 1186) apresenta, para este item, acepções como as de “golpeado” e “cortado” e também, por extensão, as de “amargurado” e “magoado”; e Houaiss e Villar (2009, p. 1155), como as de “golpeado” e “cortado” e também, por extensão, as de “vexado” e “afligido”. Pode-se aventar a hipótese de que a acepção de “valente” decorra de uma

⁴³ C1 = *O Calão Mineiro*, 1896; C2 = *O Calão Mineiro*, 1903; R7 = *Recorte* nº 7, 1904.

interpretação de que se trata de pessoa que, mesmo golpeada, não tenha sucumbido e, por isso, é vista como valente.

O segundo item é exemplo de fato lexical porque se trata de forma não atestada nos dicionários consultados. *Inventadeira* é um substantivo feminino formado por derivação sufixal que expressa a ideia de “pessoa que inventa muito”, mais especificamente, “pessoa que inventa muita intriga”. O sufixo *-deira* tem um amplo espectro de acepções associadas, mas aqui se trata da acepção com matiz pejorativo de fazer em excesso, como em *faladeira* (RIO-TORTO; RENCA, 2007).

4. O Dicionário Brasília-Mineiro, da Academia Mineira de Letras

A Academia Mineira de Letras (AML) foi fundada em 25 de dezembro de 1909 em Juiz de Fora e instalada na mesma cidade em 13 de maio de 1910. Nos seus estatutos, publicados no jornal *Minas Geraes* dos dias 7 a 10 de fevereiro de 1910, constavam os seguintes itens dentre os do artigo 27:

k) organizar um diccionario bibliographico e outro de vocabularios regionais; [...]

m) organizar um diccionario e uma grammatica da Academia, procurando para realização de tão complexa, melindrosa e alevantada obra, a mais criteriosa cohesão de vistas com as Academias do paiz, acceitando, e solicitando mesmo, a collaboração dos homens de reconhecido saber, de todos os pontos do territorio nacional; [...]. (AML, 1910, p. 7-8)

Na edição de 23 de agosto de 1910 do jornal juiz-de-forano *O Pharol* (p. 1)⁴⁴, já se tinha dado notícia de que, em reunião da AML de dois dias antes, o acadêmico Carlos Góes tinha entregado o plano do *Dicionário Brasília-Mineiro* (DBM) para estudo da respectiva comissão.

Segundo o relatório do primeiro ano de atividades da AML, datado de 25 de dezembro de 1910 e publicado no *Anuario* de Senna de 1911⁴⁵, houve reconsideração dos objetivos por recomendação do relator, o acadêmico Carlos Góes:

Diccionario

De conformidade com a letra k, do art. 27 das disposições geraes, a Academia nomeou uma comissão para estudar e apresentar as bases para elaboração do diccionario bibliographico.

A comissão consta de quatro membros, que são os nossos dignos confrades: Costa Sena, Carlos Góes, João Massena e Brant Horta.

A mesma comissão escolheu para relator do projecto o nosso confrade Carlos Góes, que apresentou o plano approved por seos collegas.

⁴⁴ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/258822/26867>.

⁴⁵ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/212679/665>.

Em vez de um dicionário da língua portuguesa, trabalho que de preferência deve ser iniciado pela doutíssima Academia Brasileira de Letras, aquele nosso illustre confrade opinou pela criação de um « Dicionário Brasilico Mineiro », compreendendo as 7 secções seguintes :

- a) O provincialismo ou dialecto regional;
- b) O folk-lore;
- c) A historia mineira;
- d) A chorographia mineira;
- e) A flora mineira ;
- f) A fauna mineira ;
- g) A geologia mineira.

A este plano, que vae ser discutido e votado em próxima sessão, o secretario geral propoz, por inspiração do relator, mais uma secção :

- h) A ethnographia mineira. (SENNA, 1911, p. 126-127)

Não há registro de que esse projeto do DBM tenha sido efetivamente realizado, mas publicaram-se, nos jornais *Minas Geraes* e *O Pharol*, breves textos com contribuições para o referido dicionário. São eles:

- a) GÓES, Carlos. Dicionario brasilico-mineiro. *Minas Geraes*, Belo Horizonte, 24 e 25 de abril de 1911, ano XX, n. 93, p. 4⁴⁶;
- b) GOMES, Lindolpho. Dicionario brasil[ic]o-mineiro. *O Pharol*, Juiz de Fora, 30 de abril de 1911, ano XLVI, n. 101, p. 1⁴⁷;
- c) GOMES, Lindolpho. Dicionario brasilico-mineiro. *O Pharol*, Juiz de Fora, 2 de maio de 1911, ano XLVI, n. 103, p. 1⁴⁸;
- d) GOMES, Lindolpho. Dicionario brasilico-mineiro. *O Pharol*, Juiz de Fora, 4 de maio de 1911, ano XLVI, n. 104, p. 1⁴⁹;
- e) GOMES, Lindolpho. Dicionario brasilico-mineiro. *O Pharol*, Juiz de Fora, 5 de maio de 1911, ano XLVI, n. 105, p. 1⁵⁰;
- f) GÓES, Carlos. Dicionario brasilico-mineiro. *Minas Geraes*, Belo Horizonte, 14 de maio de 1911, ano XX, n. 111, p. 1-2⁵¹;
- g) GOMES, Lindolpho. Dicionario brasilico-mineiro. *O Pharol*, Juiz de Fora, 14 de maio de 1911, ano XLVI, n. 113, p. 2⁵²;

⁴⁶ Disponível em: https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/modulos/www.jornalminasgerais.mg.gov.br/diarioOficial/1911/04/25/jornal//MG_1911-04-25%200004.JPG.

⁴⁷ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/258822/27761>.

⁴⁸ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/258822/27769>.

⁴⁹ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/258822/27773>.

⁵⁰ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/258822/27777>.

⁵¹ Disponível em: https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/modulos/www.jornalminasgerais.mg.gov.br/diarioOficial/1911/05/14/jornal//MG_1911-05-14%200001.JPG.

⁵² Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/258822/27810>.

h) GÓES, Carlos. Dicionário brasileiro-mineiro. *Minas Geraes*, Belo Horizonte, 29 e 30 de maio de 1911, ano XX, n. 124, p. 4-5⁵³; e

i) LOPES NEVES, [José Francisco]. O calão: organização do dicionário brasileiro-mineiro. *O Pharol*, Juiz de Fora, 15 de julho de 1911, ano XLVI, n. 166, p. 1-2⁵⁴.

Essas contribuições visavam a atender aos ditos “vocabularios regionaes” do item *k* do artigo 27 dos estatutos da AML. Orientações metodológicas foram dadas por Góes no seu primeiro texto:

[...] é livre a qualquer de seus membros ir desde já apresentando as suas contribuições que serão mais tarde recolhidas e compendiadas para formar o lexicon dialectal e regional de todo o Estado. Essas contribuições devem ter por fonte obras já publicadas de auctores brasileiros, pouco se dando que sejam ou não mineiros, contanto que mineiros sejam o scenario, o habitat, o meio, o typo ou o motivo. (GÓES, 1911, p. 4)

Por um lado, percebe-se uma preocupação empírica salutar de se lidar com dados de fonte conhecida e verificável (“obras já publicadas de auctores brasileiros”), mas, por outro, restringiam-se os registros à língua escrita (“publicadas”) e, surpreendentemente, admitiam-se dados de autores que não fossem naturais de Minas Gerais (“pouco se dando que sejam ou não mineiros, contanto que mineiros sejam o scenario, o *habitat*, o meio, o typo ou o motivo”)⁵⁵. Góes coletou seus dados das seguintes obras: *Memorias do Districto Diamantino* (1868) e *Acaiaca* (1894) de Joaquim Felício dos Santos (1828-1895), nascido na Cidade do Serro (MG); *Inocência* (1872) de Alfredo Taunay (1843-1899), nascido na Cidade do Rio de Janeiro (RJ); *José Miguel* (1911) de Aldo Delfino (1872-1945), nascido na Cidade do Rio de Janeiro (RJ); *Pelo Sertão* (1898), de Afonso Arinos (1870-1943), nascido em Paracatu (MG), e *A Carne* (1888) de Júlio Ribeiro (1845-1890), nascido em Sabará (MG). Gomes coletou de: *Pelo Sertão*, de Afonso Arinos; *Aquarellas* (1893) de Olímpio de Araújo (1860-1923), nascido em Rio Novo (MG); e *Costumes Sertanejos* (1906) de Gilberto de Alencar (1886-1961), nascido em Palmira (MG), hoje Santos Dumont. No caso de Lopes Neves, são apresentadas frases com os itens de cada verbete sem identificação da fonte. Góes e Gomes eram efetivamente membros da AML, mas Lopes Neves não. Enquanto os dois primeiros levaram a cabo sua série de publicações (que

⁵³ Disponível em:

https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/modulos/www.jornalminasgerais.mg.gov.br//diarioOficial/1911/05/30/jornal/MG_1911-05-30%200004.JPG.

⁵⁴ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/258822/28022>.

⁵⁵ Essa decisão talvez fosse um reflexo do fato de Góes não ser natural de Minas Gerais (tinha nascido na Cidade do Rio de Janeiro, mas residia na época em Belo Horizonte). Curiosamente, também não o eram os outros dois que contribuíram para o DBM: Gomes era natural de Guaratinguetá (SP), mas residia em Juiz de Fora; e Lopes Neves, da Cidade do Rio de Janeiro (RJ), mas residia em Carangola.

estavam divididas por faixas de letras iniciais), Lopes Neves publicou apenas uma primeira parte (letras A a C). Lopes Neves faleceu em 18 de novembro de 1912 e não se encontrou registro de que tenha produzido continuações da sua primeira parte.

Para fins de exemplificação, reproduz-se um verbete do texto de cada um dos três colaboradores do DBM (aplicou-se uniformização na diagramação dos verbetes para compatibilizá-los)⁵⁶:

ESTURDIO⁵⁷ — *adj. bif.* — estranho, abstruso, exquisto.

Este termo é corrente no português, mais ou menos com a mesma significação, applicando-se, porém, exclusivamente a pessoas. Em Minas, sinão também em outros Estados, applica-se mais communmente em relação a cousas. — e é nesse caracter que aqui o consignamos.

Ví uma luz esturdia na cabeça de Pedro — Arinos, *Ut supra*, p. 199.

Deriva-se do francez étourdi. (GÓES, 1911, p. 1)

BANZAR⁵⁸ — *v. int.* — pensar, ficar retraído e pensativo.

...e peguei a banzar (p. 197). (GOMES, 1911, p. 1)

CANDONGA⁵⁹ — *subst. fem.* — mexiricos, alcovitice.

Calão geral. Na gylria do Norte tem esta expressão ultima; mas no calão regional mineiro é propriamente empregado para designar: *mexirico*. No diminutivo é termo de tratamento affectivo. Origem africana?

Derivados: *candongar* e *candongueiro*. (LOPES NEVES, 1911, p. 2)

A fim de acentuar a posição de vanguarda de Senna nesse tema, convém registrar que esses três itens tratados em 1911 como presentes em Minas Gerais já constavam de seus textos de épocas anteriores: *istúrdio* consta do 5º recorte, de março de 1899, e do texto de 1906; *banzar*, dos textos de 1903 e 1906; e *candonga*, do 7º recorte, de abril de 1904.

Não há informações claramente documentadas da relação entre Nelson de Senna e a comissão responsável pelo DBM (Carlos Góes, Costa Sena, João Massena e Brant Horta, sendo o primeiro seu relator). No *Inventário do Arquivo Pessoal Nelson Coelho de Senna*, catálogo do acervo pertencente ao Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH), há um ofício da Comissão da AML pedindo-lhe colaboração para a elaboração de um “Dicionário Bibliográfico Brasileiro” (APCBH, 2000b, p. [92], item 1262), que seria um projeto distinto do projeto dos vocabulários regionais, segundo se infere do já citado item *k* do art. 27 dos estatutos da AML. Em nenhum dos

⁵⁶ Essas abonações de Góes e Gomes foram extraídas da obra *Pelo Sertão* de Afonso Arinos.

⁵⁷ Forma também documentada por Amaral (1920, p. 140).

⁵⁸ Forma também documentada por Bluteau (1712, v. 2, p. 37) e por Amaral (1920, p. 87).

⁵⁹ Forma também documentada por Bluteau (1727, v. 9, p. 191) e por Amaral (1920, p. 104).

inventários do APCBH há qualquer referência à série de artigos do chamado *calão mineiro* e, o que é mais surpreendente, o caderno manuscrito com esses artigos pertence atualmente ao IHGB. Lopes Neves, no entanto, faz referência a um dos textos de Senna, que era provavelmente o publicado no *Anuario* de 1906: “reeditemos o que alhures escrevemos sobre um resumido glossário, publicado em seus ‘Annaes’ pelo erudito historiographo e investigador dr. Nelson de Senna” (LOPES NEVES, 1911, p. 1).

5. Considerações finais

Não parece haver, até onde se sabe, texto anterior ao artigo intitulado *O Calão Mineiro*, de Nelson de Senna, publicado na edição de 10 de junho de 1896 do jornal ouropretano *O Estado de Minas*, que tenha tratado de fatos da língua portuguesa especificamente em Minas Gerais com a mesma atenção. Esse texto, que foi o primeiro de uma série, apresenta um conjunto de 119 dados, sendo 117 do domínio semântico-lexical, um do fonético e um do morfológico. Apesar de puramente descritivo, com lista de formas no que chamou de “vernáculo” (provavelmente modalidade escrita no estilo formal de pessoas com alta escolaridade) e no que chamou de “vulgo de Minas” (provavelmente modalidade oral no estilo informal de pessoas com baixa escolaridade), o texto tem a importância historiográfica de revelar a emergência da atenção a diferenças linguísticas diatópicas (já que se tratava do dito *calão mineiro*) em uma época em que o Brasil já distava da sua independência há quase três quartos de século e da mudança de regime para a república há apenas sete anos. Além disso, o texto de Senna serve de atestação para a data em que as formas linguísticas documentadas estavam em uso no Estado de Minas Gerais.

Os textos de Senna tiveram notável repercussão.

Primeiramente, foram republicados em outros periódicos: constatou-se, p. ex., a presença do primeiro deles, de 1896, também nas edições do carioca *Gazeta da Tarde*, de 22 de junho de 1896 (p. 2)⁶⁰, e do pernambucano *Jornal do Recife*, de 4 de julho de 1896 (p. 2-3)⁶¹.

Além disso, o próprio plano de vocabulários regionais, previsto nos estatutos da AML (publicados em 1910), levava adiante um trabalho de coleta de material que tinha sido iniciado por Senna, que era membro fundador dessa instituição.

⁶⁰ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/226688/15464>.

⁶¹ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/705110/36947>.

Ademais, o interesse por esse tipo de trabalho tinha dado origem a outro texto, também anterior ao DBM da AML, publicado no *Anuario* de Senna de 1907: trata-se do texto *Achêgas para o Estudo do Calão Mineiro*, de autoria de Daniel Serapião de Carvalho (1887-1966), natural de Itabira do Mato Dentro (MG), hoje apenas Itabira, que informa que os dados apresentados tinham sido “colhidos na sua maioria pelo meu distinto amigo, o talentoso sr. professor Epaminondas Alvim⁶² (...) numa longínqua localidade do interior”. O título do texto, com a expressão *calão mineiro*, não deixa dúvida do tributo que o autor prestava aos textos de Senna.

Também se constata repercussão da produção de Senna nas *Apostillas ao Diccionario de Vocabulos Brasileiros*⁶³ (1912), de Carlos Teschauer, que cita frequentemente itens d’*O Calão Mineiro* publicado no *Anuario* de Senna de 1906 para ilustrar fatos referentes a Minas Gerais.

Por fim, mesmo o texto de Souza-Pinto (1912), único citado por Ferreira e Cardoso (1994) para Minas Gerais para a 1ª fase de sua periodização, parece poder ser considerado tributário do trabalho de Senna: Souza-Pinto encerra seu texto, de 1912, dizendo que “[c]om tão variado *lexicon* um curioso que disponha de tempo pode escrevêr uma carta *sui generis*, ao alcance de todos” e a expressão “um curioso” foi o pseudônimo que Senna usou para assinar o artigo *Vocabulario Caipira* publicado no seu *Anuario* de 1906 (p. 407-8)⁶⁴, que era republicação da primeira versão vinda a lume, com o título de *O Calão Mineiro*, no *Almanach Popular Brasileiro* (p. 99-101)⁶⁵ de Pelotas em 1903, texto diverso daquele de 1896. Sustenta essa interpretação, além da questão do pseudônimo, o fato de 21 dos 134 itens listados por Souza-Pinto já constarem dos textos de Senna.

Considerando que Amaral e Santos (2016, p. 1178) adotaram a data de 1889, que foi a da mudança de Província de Minas Gerais para Estado de Minas Gerais, como início da 1ª fase dos estudos sobre o português falado em Minas Gerais “[n]a ausência de uma obra significativa que tenha se ocupado da descrição do português oral de Minas Gerais”, parece adequado ajustar essa data para o ano de 1896, tomando como referência a publicação do primeiro texto de série *O Calão Mineiro*, de Nelson de Senna. Trata-se,

⁶² Epaminondas Alvim (1884–1921) residia em Campanha em 1902, lecionava em São Tomé das Letras no termo de Baependi em 1903 e mudou-se para Belo Horizonte nesse mesmo ano: essas informações biográficas sugerem que os dados de Alvim se referiam ao português do sul de Minas Gerais.

⁶³ Essa obra foi concebida como um aditamento ao *Diccionario de Vocabulos Brasileiros* (1889), de Beaurepaire-Rohan.

⁶⁴ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/docreader/212679/407>.

⁶⁵ Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/docreader/829684/715>.

do ponto de vista historiográfico, de uma obra significativa sobre o português oral de Minas Gerais, pela originalidade, pela riqueza e pela repercussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Amadeu. *O dialecto caipira*: São Paulo (gramática, vocabulário). São Paulo: O Livro, 1920. Disponível em: <https://books.google.com/books?id=wRY9-Wyyuw0C>. Acesso em: 28 fev. 2025.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; SANTOS, Marcos Paulo. As pesquisas sobre o português falado em Minas Gerais em 125 anos de história (1889-2014). *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1172-1201, 2016. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-20. Acesso em: 28 fev. 2025.

AML [ACADEMIA MINEIRA DE LETRAS]. Estatutos. *Minas Geraes*, Belo Horizonte, ano XIX, n. 33, 7, 8, 9 e 10 de fevereiro de 1910, p. 7-8. Disponível em: https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/modulos/www.jornalminasgerais.mg.gov.br/diarioOficial/1910/02/10/jornal//MG_1910-02-10%200007.JPG. Acesso em: 28 fev. 2025.

APCBH [Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte]. *Inventário do Arquivo Pessoal Nelson Coelho de Senna (1876-1952)*. Belo Horizonte: APCBH, 2000a. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/cultura/2018/documentos/inv_nelson_de_senna.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

APCBH [Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte]. *Inventário do Arquivo Pessoal Nelson Coelho de Senna (1876-1952)*: inventário analítico – série correspondências. Belo Horizonte: APCBH, 2000b.

BALBI, Adrien. *Introduction à l'atlas ethnographique du globe*. Paris: Rey et Gravier, 1826. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=puqgAAAYAAJ>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BEAUREPAIRE-ROHAN, Visconde de. *Diccionario de vocabulos brasileiros*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/221706>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo (Org.). *Dicionário histórico do português do Brasil: séculos XVI, XVII e XVIII*. Araraquara: FCL-UNESP, 2021. Disponível em: <http://dicionarios.fclar.unesp.br>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BLUTEAU, Rapahel. *Vocabulario portuguez & latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu; Lisboa: Officina de Pascoal da Sylva,

1712-1728. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5446>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 30.643, de 20 de março de 1952*. Institui o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa e dispõe sobre o seu funcionamento. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-30643-20-marco-1952-339719-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 fev. 2025.

COELHO, Francisco Adolpho. *Os ciganos em Portugal com um estudo sobre o calão*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892. Disponível em: <https://purl.pt/24588>. Acesso em: 28 fev. 2025.

GÓES, Carlos. Dicionário brasilico-mineiro. *Minas Geraes*, Belo Horizonte, 24 e 25 de abril de 1911, ano XX, n. 93, p. 4.

_____. Dicionário brasilico-mineiro. *Minas Geraes*, Belo Horizonte, 14 de maio de 1911, ano XX, n. 111, p. 1-2.

GOMES, Lindolpho. Dicionário brasil[ic]o-mineiro. *O Pharol*, Juiz de Fora, 30 de abril de 1911, ano XLVI, n. 101, p. 1.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana Alice. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAUSBERG, Heinrich. *Linguística românica*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1981,

LOPES NEVES, [José Francisco]. O calão: organização do dicionário brasilico-mineiro. *O Pharol*, Juiz de Fora, 15 de julho de 1911, n. 166, p. 1-2.

MARROQUIM, Mário. *A língua do nordeste (Alagôas e Pernambuco)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934. Disponível em: <http://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/103>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MONTEIRO, Norma de Góes. *Dicionário biográfico de Minas Gerais: período republicano 1889-1991*. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1994. V. 2, p. 628-629. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/128>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Sobre a dialetologia no Brasil: para uma nova divisão dos estudos dialetais brasileiros. In: MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. (Orgs.)

Documentos 2: projeto Atlas Lingüístico do Brasil. Salvador: Quarteto, 2006. p. 15-26. Disponível em: <https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/documentos.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca em 1922*. Rio de Janeiro: Süsskind de Mendonça & Comp., [1923]. Disponível em: [https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b62939](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b62939). Acesso em: 28 fev. 2025.

PEREIRA, Carlos Eduardo. *Grammatica expositiva*. São Paulo: Weiszflog Irmãos & Co., 1907. Disponível em: <http://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/26057>. Acesso em: 28 fev. 2025.

RIBEIRO, José; ZÁGARI, Mário Roberto Lobuglio; PASSINI, José; GAIO, Antônio Pereira. **Esboço de um atlas lingüístico de Minas Gerais**. Juiz de Fora: MEC/Fundação Casa Rui Barbosa/UFJF, 1977. v. 1.

RIO-TORTO, G.; RENCA, N. Nomes em *-deira* no português. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 9, p. 103-116, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i9p103-116>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SENNA, Nelson Coelho de. *Annuario de Minas Geraes*: estatística, historia, chorographia, finanças, variedades, biographia, literatura, indicações. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado, 1906. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/docreader/212679/1>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SENNA, Nelson Coelho de. *Annuario de Minas Geraes*: chronologia mineira, governo civil e ecclesiastico, notas e informações, chorographia, historia e estatistica do Estado de Minas Geraes, letras e bibliographia. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado, 1911. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=mn1QAQAIAAJ>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SERAPIÃO, Daniel. Achêgas para o estudo do calão mineiro. In: SENNA, Nelson Coelho de. *Annuario estatistico illustrado do Estado de Minas Geraes*. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado, 1907. p. 634-641. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Un1QAQAIAAJ>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SILVA, Antonio de Moraes. *Diccionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro*. Lisboa: Simão Tadeu Ferreira, 1789. 2v

SILVA JUNIOR, [Manoel] Pacheco da; ANDRADE, [Boaventura Plácido] Lameira de. *Noções de grammatica portugueza de accordo com o programma official para os exames geraes preparatorios do corrente anno*. Rio de

Janeiro: J. G. Azevedo, 1887. Disponível em: <https://archive.org/details/noesdegramma00pachuoft>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SOUZA-PINTO, P. H. Vocabulário popular mineiro. In: ALMANAK Garnier. Rio de Janeiro: Garnier, 1912. p. 416-18. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/docreader/348449/6614>. Acesso em: 28 fev. 2025.

TEIXEIRA, José Aparecido. O falar mineiro. *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, ano IV, v. XLV, p. 5-100, março de 1938.

TESCHAUER, Carlos. *Apostillas ao “Diccionario de Vocabulos Brasileiros”*. Petrópolis: Vozes de Petrópolis, 1912. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=NjjIOw7cyB4C>. Acesso em: 28 fev. 2025.

TEYSSIER, Paul. *La langue de Gil Vicente*. Paris: C. Klincksiek, 1959.

**ENUNCIÇÃO E SENTIDO: UMA ANÁLISE DA PALAVRA
“ESCRavidÃO” EM FUNCIONAMENTO EM TEXTO
DA IMPRENSA BRASILEIRA OITOCENTISTA⁶⁶**

Jaqueline Cunha Ribeiro (UESB)

jaque.cunha.13@hotmail.com

Jorge Viana Santos (UESB)

viana.jorge.viana@uesb.edu.br

RESUMO

O conceito de escravidão fundamenta-se em sua própria historicidade, isto é, nos diferentes contornos e significados que assumiu e que cada sociedade e época lhe atribuíram (Silva; Silva; 2005, p. 111). Na história do Brasil, entre os séculos XVI e XIX, a escravidão, regulamentada juridicamente, configurou-se, principalmente, a partir de um amplo e sistemático processo de importação e escravização de povos oriundos de diferentes pontos do continente africano, bem como de seus descendentes. Essa dinâmica, difundida durante quase quatro séculos, estabeleceu uma teia de relações que moldou – socioeconômica e politicamente – todo o ideário do país (Fausto, 1994, p. 69), chegando ao fim legal somente no final do século XIX, com a promulgação da Lei Áurea (Lei nº 3.353) que, em 13 de maio de 1888, declarou sua extinção. À vista disso, este trabalho, inserido no domínio dos estudos semântico-enunciativos, toma por objetivo analisar, à luz da Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2002; 2007; 2009; 2011; 2018), como funcionam os sentidos da palavra “escravidão” em texto da imprensa brasileira no período que circunscreve a abolição. Para alcançar o objetivo proposto, considera-se enquanto *corpus*, o texto intitulado “13 de maio”, publicado pelo jornal “Gazeta de Notícias”, no dia 13 de maio de 1891, no Rio de Janeiro, então capital do País.

Palavras-chave:

Escravidão. Jornais. Semântica.

ABSTRACT

The concept of slavery is based on its own historicity, that is, on the different contours and meanings that it has taken on and that each society and era has attributed to it (Silva; Silva; 2005, p. 111). In the history of Brazil, between the 16th and 19th centuries, legally regulated slavery was shaped mainly by a broad and systematic process of importing and enslaving people from different parts of the African continent, as well as their descendants. This dynamic, spread over almost four centuries, established a web of relationships that shaped - socio-economically and politically - the entire ideology of the country (Fausto, 1994, p. 69), only coming to a legal end at the end of the 19th century, with the promulgation of the Golden Law (Law N. 3.353) which, on May 13, 1888, declared its extinction. In view of this, this work, which is part of the field of semantic-enunciative studies, aims to analyze, in the light of the Semantics of the Event (Guimarães, 2002; 2007; 2009; 2011; 2018), how the meanings of the word “slavery”

⁶⁶ Este trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB (Projetos APP0007/2016 e APP0014/2016).

function in texts from the Brazilian press in the period surrounding abolition. In order to achieve the proposed objective, the corpus is the text entitled “May 13”, published by the newspaper “Gazeta de Notícias” on May 13, 1891, in Rio de Janeiro, the country’s capital at the time.

Keywords:
Slavery. Newspapers. Semantics.

1. Introdução

No decorrer da história da humanidade, a escravidão se constituiu como um fenômeno marcante e duradouro, que assumiu diferentes contornos e significados conforme o contexto social, político e cultural de cada época em que se manifestou. Na história do Brasil, entre os séculos XVI e XIX, o sistema escravista esteve profundamente enraizado no tecido social, sendo juridicamente regulamentado e amplamente praticado (Fausto, 1994). Essa prática iníqua, que não apenas sustentou o modelo econômico colonial, como também consolidou hierarquias raciais e desigualdades sociais que reverberaram até os dias atuais, teve seu fim jurídico apenas no final do século XIX, com a promulgação da Lei Áurea (Lei nº 3.353) que, em 13 de maio de 1888, declarou sua extinção.

Posto isso, este trabalho, inserido no domínio dos estudos semântico-enunciativos, toma por objetivo analisar como funcionam os sentidos da palavra “escravidão” em enunciados do texto intitulado “13 de maio”, publicado pelo jornal “Gazeta de Notícias”, no dia 13 de maio de 1891, período que circunscreve a abolição no Brasil⁶⁷. Para alcançar o objetivo proposto, utiliza-se como aporte teórico-metodológico os pressupostos da Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2002; 2007; 2009; 2011; 2018), mobilizando, sobretudo, os mecanismos enunciativos de produção de sentidos, reescrituração e articulação, bem como os conceitos de temporalidade e Domínio Semântico de Determinação (doravante, DSD).

Feitas essas considerações, o presente trabalho⁶⁸ encontra-se subdividido, além desta Introdução, em quatro seções, quais sejam: “Aporte teórico-metodológico: Semântica do Acontecimento”, na qual apresenta-se uma abordagem acerca da Semântica do Acontecimento, bem como dos

⁶⁷ No que diz respeito a essa temática, ressalta-se o trabalho desenvolvido por Couto (2017), intitulado “Os sentidos de liberdade no acontecimento do 13 maio de 1888: uma análise de jornais brasileiros do século XIX à luz da Semântica do Acontecimento”.

⁶⁸ Este trabalho vincula-se à pesquisa de doutorado em andamento intitulada “A designação da palavra ‘escravidão’ no Brasil pós-abolição: uma análise semântico-enunciativa de textos da imprensa brasileira”, que está sendo desenvolvida no âmbito do projeto temático de pesquisa Sentidos de Escravidão, Trabalho e Liberdade (PPGLin/UESB).

principais conceitos e mecanismos mobilizados na análise; “Caracterização do *corpus* e procedimentos metodológicos”, na qual caracteriza-se o *corpus* e descreve-se os procedimentos metodológicos adotados; “Análise e discussão: Sentidos de ‘escravidão’ no pós-abolição”, na qual apresenta-se as discussões e os resultados obtidos; e, por fim, apresenta-se a seção de “Considerações finais”.

2. *Aporte teórico-metodológico: Semântica do Acontecimento*

Este trabalho toma como base teórico-metodológica a Semântica do Acontecimento, a qual se trata de uma semântica, “[...] que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (Guimarães, 2002, p. 7). Esse acontecimento, conforme Guimarães (2002), instaura sua própria temporalidade, marcada por um passado recortado de enunciações anteriores e pela possibilidade de projeção de sentidos futuros.

Recorrendo à Semântica do Acontecimento, mobilizou-se, para as análises, principalmente, os mecanismos de produção de sentidos, reescrituração e articulação. O procedimento de reescrituração, “[...] consiste em se redizer o que já foi dito. Ou seja, uma expressão linguística reporta-se a uma outra por algum procedimento que as relaciona no texto integrado pelos enunciados em que ambas estão” (Guimarães, 2009, p. 53). Enquanto o procedimento de articulação, por sua vez, trata-se do “[...] procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos, pelo agenciamento enunciativo, significam sua contiguidade” (Guimarães, 2009, p. 51).

Por meio desses procedimentos, pode-se chegar à construção do DSD⁶⁹, uma esquematização dos sentidos observados no(s) enunciado(s) analisado(s). De acordo com Guimarães (2007), na análise, toma-se uma palavra ou expressão como ponto de partida para, a partir daí, “[...] relacioná-la a outras no corpus buscando as relações de determinação que organizam as relações” (Guimarães, 2007, p. 95). O DSD, desse modo, “[...] representa uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no corpus especificado (um texto, um conjunto de texto, etc.)” (Guimarães, 2007, p. 81).

⁶⁹ Para construção do DSD, utiliza-se as notações: “ $\vdash$ ou $\dashv$ ou $\perp$ ou $\top$ (que significam determina, por exemplo, $y \vdash x$ significa x determina y , ou $x \dashv y$ significa igualmente x determina y); que significa sinonímia; e um traço como _____, dividindo um domínio, significa antonímia” (Guimarães, 2007, p. 81).

Passemos, então, à caracterização do *corpus* e apresentação dos procedimentos metodológicos empreendidos na análise.

3. Caracterização do corpus e procedimentos metodológicos

O século XIX destacou-se pelo surgimento de inúmeros periódicos no Brasil. Esses veículos da imprensa, segundo Sodré (1999, p. 186), refletiam as mudanças e os acontecimentos da época, desempenhando um papel fundamental não só na divulgação de notícias, mas também na propagação de ideias. Desse modo, neste trabalho, tomado pelo objetivo de analisar por um viés semântico-enunciativo a escravidão, considera-se enquanto *corpus* o texto intitulado “13 de Maio”, publicado pelo jornal “Gazeta de Notícias⁷⁰”, em 13 de maio de 1891, data que circunscreve o fim jurídico da escravidão no Brasil.

Metodologicamente, adotaram-se as seguintes etapas: 1) transcrição do texto original mantendo a grafia da época; 2) leitura analítica do texto, utilizando o mecanismo de *sondagem*⁷¹ e observando os seguintes critérios: a) enunciados em que a palavra “escravidão” é reescriturada; b) enunciados em que a palavra “escravidão” encontra-se articulada a outros elementos linguísticos; e c) enunciados em que a palavra “escravidão” não aparece explicitamente mas pode ser recuperada a partir de memoráveis de enunciações anteriores. Após essas etapas, chegou-se a um total de 04 recortes significativos para análise, dos quais, dado o limite desse trabalho, foram selecionados 02.

Postas essas considerações metodológicas, passemos à análise.

4. Análise e discussão: Sentidos de “escravidão” no Brasil pós-abolição

Consideremos, então, o excerto 1:

EXCERTO 1

(1-a) O período militante do nosso abolicionismo começou realmente em 1871: o resultado da ingente guerra civil nos Estados Unidos foi o seu presa-

⁷⁰ Fundado em 2 de agosto de 1875, no Rio de Janeiro, este jornal de circulação diária rapidamente se destacou como um dos mais expressivos do país, tanto em alcance quanto em acessibilidade, devido ao seu perfil “barato, popular, vendido a quarenta réis o exemplar” (Sodré, 1999, p. 257). Sua estrutura era composta por quatro páginas, nas quais se distribuíam conteúdos diversos, como notícias, anúncios, folhetins, avisos e telegramas. A sede administrativa e a redação estavam, inicialmente, localizadas na Rua do Ouvidor, n.º 70, sob a responsabilidade principal de José Ferreira de Sousa Araújo.

⁷¹ Esse procedimento, conforme Guimarães (2018), consiste em selecionar enunciados relevantes que possam atender o objetivo de análise proposto.

gio, mostrando-nos onde nos arrastaria a persistência na iniquidade da **escravidão**.

(1-b) A lei Rio Branco foi já um esforço enorme. Ella matou o **escravagismo** na semente. — esterilizou para sempre essa **mancenilheira** cuja sombra fatal mata os homens e os povos que se acolhem sob **sua** ramagem (GAZETA DE NOTÍCIAS, edição 132, 13 de maio de 1891, p. 1 – Hemeroteca Digital (grifos nossos))⁷²

No primeiro enunciado desse recorte (1-a), o termo “escravidão”, apresenta-se articulado, por incidência, à “iniquidade da” de modo a caracterizá-lo, produzindo um sentido de escravidão como algo negativo, como uma prática injusta e imoral. Essa expressão, “iniquidade da escravidão”, articula-se, argumentativamente, ao restante da sequência “O período militante do nosso abolicionismo começou realmente em 1871: o resultado da ingente guerra civil nos Estados Unidos foi o seu presságio, mostrando-nos onde nos arrastaria a persistência na [sic]”, indicando uma relação de causalidade entre o abolicionismo brasileiro e a Guerra Civil estadunidense. Desse modo, a Guerra Civil dos Estados Unidos funciona como um impulso para a abolição da escravidão no Brasil, apontando para o sentido de que a continuidade da escravidão poderia gerar uma guerra civil no país, tal qual o cenário estabelecido nos Estados Unidos.

Na sequência “O período militante do nosso abolicionismo começou realmente em 1871”, por meio do uso do advérbio “realmente”, sugere-se um marco inicial de destaque do movimento abolicionista, indicando o sentido de que, antes desse período, o movimento não apresentava consideravelmente força ou forma. Além disso, pode-se recortar a partir do ano informado, 1871, um memorável da Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040) que, assinada em 28 de setembro de 1871, declarava livres os filhos de mulheres escravas nascidos no Brasil a partir daquela data. Essa lei, considerada uma das precursoras da Lei Áurea, fez parte de um lento e gradual processo de implementação de leis que culminou na abolição legal da escravidão.

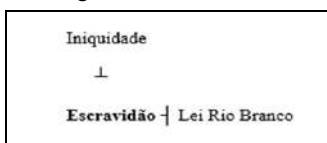
No segundo enunciado do recorte (1-b), o termo “escravidão” aparece reescriturado pelo termo “escravagismo” que, por sua vez, articula-se à “ella (reescritura de lei rio branco) matou” e “semente”. É possível retomar, então, o memorável da Lei do Ventre Livre que é significada, aqui, como um marco no processo de abolição da escravidão no Brasil, o que sugere uma interpretação dessa lei como um ponto de ruptura desse sistema, já que “interrompeu” a reprodução do sistema pelo ventre. Na sequência que segue “esterilizou para sempre essa mancenilheira cuja sombra fatal mata os homens e os povos que se acolhem sob sua ramagem”, há uma reescritura de escravidão

⁷² Para uma melhor operacionalização da análise, optou-se, metodologicamente, pela divisão dos recortes em enunciados identificados em ordem alfabética.

por “mancenilheira” e outra por “sua”, produzindo um sentido de opressão e violência, característicos de regimes escravistas. A construção semântica do enunciado aponta, então, para uma associação da escravidão a algo nocivo que mata e destrói.

Posto isso, pode-se chegar à construção do seguinte DSD:

Figura 1: DSD excerto 1.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

O DSD acima pode ser lido da seguinte forma: “escravidão” é determinada por “iniquidade” ao passo em que determina “Lei Rio Branco”.

Pode-se interpretar, a partir disso, que a própria persistência na manutenção da escravidão naquele período histórico levou à implementação de medidas legais que visavam, em teoria, findá-la.

Vejamos o excerto 2:

EXCERTO 2

(2-a) [...]Acreditou-se que a lei do ventre livre era a *summa vatio* do **problema**, e n'csta illusão esperava-se que só a morte viesse libertar, com a alma, a carne do pobre escravo.

(2-b) Começou então o período agudo da campanha abolicionista. O **escravagismo** foi se concentrando a seus reductos mais fortes, nas tres províncias em que cada baga de suor do africano valia milhares de bagas de café. [...] (GAZETA DE NOTÍCIAS, edição 132, 13 de maio de 1891, p. 1 – Hemeroteca Digital (grifos nossos))

No enunciado (2-a), a palavra “escravidão” é reescriturada, por substituição, por “problema”, produzindo um sentido de escravidão enquanto obstáculo a ser superado. Essa reescritura se articula à sequência “Acreditou-se que a lei do ventre livre era a *summa vatio*”, indicando um sentido que aponta que se acreditou que a lei do ventre livre seria o suficiente para resolver o problema da escravidão. Esse funcionamento recorta um memorável de medidas emancipacionistas postas em prática durante o século XIX com o intuito de findar a escravidão de forma gradual e não abrupta⁷³. Entretanto, esse

⁷³ Conforme Santos (2008, p. 55), o interesse dos emancipacionistas era, antes de tudo, preservar o poder da elite senhorial. Com esse objetivo, visavam extinguir gradualmente o sistema escravista, de tal forma que pudessem conciliar o fim da escravidão com a manutenção dos seus interesses.

funcionamento toma outra direção na sequência “n’esta illusão esperava-se que só a morte viesse libertar, com a alma, a carne do pobre escravo”, a qual sustenta o sentido de que esse pensamento de que a Lei do ventre livre resolveria a questão não passou de uma percepção equivocada da eficácia da lei pois, nesse processo de libertação, havia o entendimento de que a liberdade estava além do alcance da vida terrena, reforçando o sentido de perpetuação do sofrimento até a morte do escravizado e destacando a fragilidade das reformas emancipacionistas.

No enunciado (2-b), pode-se notar, levando em consideração a análise do excerto anterior, que a partir da promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, a campanha abolicionista adquiriu uma força maior. Nesse período, a escravidão passou a ser combatida de forma mais organizada e abrangente. Nesse sentido, observa-se o termo “escravagismo” se articulando, por incidência, à sequência “foi se concentrando a seus reductos mais fortes”, produzindo o sentido de que certos espaços mantinham a resistência ao sistema escravista, resistência esta que se tornava cada vez mais restrita e concentrada à medida que a campanha abolicionista avançava. Na sequência “nas tres províncias em que cada baga de suor do africano valia milhares de bagas de café”, há menção a alguns dos centros econômicos do país na época (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro), cuja economia baseava-se na agricultura cafeeira, ainda dependente da mão de obra escravizada⁷⁴.

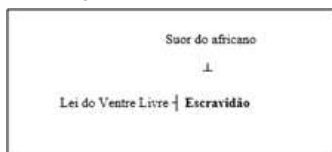
Pode-se inferir, a partir disso, que as elites econômicas cafeeiras resistiram contra a abolição, pois “precisavam” da mão de obra escravizada para manter a produção. Nota-se que essa mão de obra escravizada é caracterizada, aqui, pela sequência “baga de suor do africano”, construindo e reforçando o sentido acerca da questão racial da escravidão e também do trabalho árduo e exaustivo imposto aos escravizados, reduzindo-os a objetos de produção econômica e, ao mesmo tempo, excluindo da nacionalidade brasileira o escravizado, identificado como africano, não como brasileiro. Além disso,

⁷⁴ Conforme Fausto (1994, p. 199), “por volta de 1850, a economia cafeeira do Vale do Paraíba chegou ao auge. Vassouras, considerada a capital do café, e Cantagalo destacavam-se na área fluminense do vale. Areias e Bananal constituíam os maiores centros da área paulista. Na Zona da Mata Mineira, várias cidades, como Muriaé, Leopoldina, Juiz de Fora, Cataguases, Carambola, vinculavam-se à produção cafeeira, ocupando a velha zona de passagem, entre a região de Minas e a província do Rio de Janeiro”. Costa (1988, p. 56) afirma que os escravizados representavam apenas 15,8% da população total do país e correspondiam a 20% da população da província de São Paulo; 39,7% da população do Rio de Janeiro; 15,9% da população de Minas Gerais; e 21% do Rio Grande do Sul. Essas províncias reunidas somavam 955.109 escravos, num total de 1.540.000 para todo o país. Em outras palavras, 62% da população escrava de todo o país concentrava-se nessas províncias. Os grandes proprietários de terra continuavam a depender, quase exclusivamente, da mão de obra cativa e seus porta-vozes no Parlamento constituíram o principal grupo de oposição ao projeto”.

há um jogo linguístico metafórico que contrapõe o suor do escravizado, à produção de riqueza, reforçando o caráter exploratório e desigual do sistema escravista.

Assim, chega-se ao seguinte DSD:

Figura 2: DSD excerto 2.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Esse DSD pode ser lido da seguinte forma: “escravidão” é determinada por “suor do africano” e “Lei do Ventre Livre”.

Interpreta-se, desse modo, que a Lei do Ventre Livre continuou, na prática, perpetuando, legalmente, a escravidão.

5. Considerações finais

A partir da análise empreendida, conclui-se que os excertos selecionados apontam para uma relação entre a abolição da escravidão e a Lei do Ventre Livre que, embora significada como um marco de ruptura relevante no processo abolicionista, é significada, também, por meio do entendimento de que apresentava sérias limitações que a tornavam um paliativo que perpetuava a opressão do sistema. Portanto, foi possível observar nos excertos analisados uma crítica à percepção ilusória de libertação causada pela adoção dessa medida e às contradições dos discursos oficiais que visavam “libertar” sem quem a liberdade fosse restituída na prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA, Emília Viotti da. *A Abolição*. 9. ed. São Paulo: UNESP, 2008. Edição original: 1988.
- COUTO, Ana Paula dos Reis, *Os sentidos de liberdade no acontecimento do 13 maio de 1888: uma análise de jornais brasileiros do século XIX à luz da Semântica do Acontecimento*, 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística – PPGLIN, UESB, Vitória da Conquista, 2017.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2006. Edição original: 1994.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Domínio Semântico. In: _____. *A palavra Forma e Sentido*. Campinas-SP: RG, 2007.

_____. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 51, n. 1, p. 49-68, 2009.

_____. *Análise de Texto*: Procedimentos, Análises, Ensino. Campinas-SP: RG, 2011.

_____. *Semântica, enunciação e sentido*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2018.

SANTOS, Jorge Viana. *Liberdade na escravidão*: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Mauad, 1994.

Outra fonte:

13 DE MAIO. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 13 de maio de 1891. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=103730_03&pasta=ano%20189&pesq=&pagfis=3369. Acesso em: 15 de março de 2025.

ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Paulina Borges da Silva Santos (Unimontes)

paulinaborges28@gmail.com

Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)

soccoelho@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou a interferência de traços da fala nas produções escritas, especificamente em casos de processos fonológicos de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual João Alves dos Santos, em Varzelândia (MG). O estudo fundamentou-se nos pressupostos teóricos da Fonética, Fonologia e da Sociolinguística Educacional. A metodologia adotada incluiu as pesquisas bibliográfica, documental e os pressupostos da pesquisação, com abordagem qualitativa. Trabalhou-se em duas etapas. Na primeira, a diagnóstica, aplicaram atividades de produção textual para identificação e análise de desvios ortográficos relacionados a processos fonológicos. Na etapa seguinte, aplicou-se uma proposta de prática de ensino, que incluía atividades de leitura, escrita e reescrita, voltadas à superação das dificuldades detectadas. Os resultados apontaram que o trabalho sistemático com a linguagem, baseado na análise das próprias produções, contribui significativamente para que os alunos reconheçam os efeitos da fala na escrita e desenvolvam maior domínio da norma ortográfica.

Palavras-chave:

Escrita. Fala. Processos fonológicos.

ABSTRACT

This article presents the results of a study in which we analyzed the interference of speech features in written productions, specifically in cases of phonological processes observed in 8th-grade students from João Alves dos Santos State School, located in Varzelândia (MG), Brazil. The theoretical frameworks of Phonetics, Phonology, and Educational Sociolinguistics grounded the research. The methodology included bibliographic and documentary research, as well as the principles of action research, under a qualitative approach. We carried out research in two stages: the diagnostic phase and the implementation of teaching practices phase. In the first, we proposed writing activities to identify and analyze spelling deviations related to phonological processes. In the second stage, we carried out teaching practices consisting of reading, writing, and rewriting activities aimed at overcoming the identified difficulties. Results indicated that systematic work with language, based on the analysis of the students' own productions, significantly contributes to their awareness of the influence of speech on writing and to the development of greater command of standard orthography.

Keywords:

Speech. Writing. Phonological processes.

1. Introdução

A aprendizagem e o desenvolvimento da habilidade da escrita constituem um grande desafio, tanto para os alunos, quanto para os professores. Para estes, o desafio consiste em desenvolver estratégias, técnicas e procedimentos que favoreçam a aprendizagem de uma escrita proficiente. Para os alunos, por sua vez, o desafio está em escrever de forma coesa e coerente, observando os padrões linguísticos exigidos no contexto do mundo letrado.

Ressalte-se que, em sociedades letradas e tecnológicas, o domínio da escrita torna-se crucial para a ascensão e o êxito sociais, já que muitas formas de comunicação são mediadas pelo uso da língua e muitas delas exigem competência na norma culta.

A escrita, no entanto, frequentemente revela marcas da fala, especialmente em contextos escolares nos quais os alunos ainda se encontram em processo de letramento linguístico. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo investigar como traços da fala interferem na produção escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, e de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas na Fonologia e na Sociolinguística Educacional podem contribuir para a superação dessas interferências.

Este artigo fundamenta-se nos estudos da Fonética, Fonologia e da Sociolinguística Educacional, Fonologia e do ensino de Língua Portuguesa, com foco na relação entre fala e escrita e na influência que a fala pode exercer na produção escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

O aporte teórico contempla autores como Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (1999, 2009), Faraco (2008), Roberto (2016) e Travaglia (2011), entre outros. Utilizaram-se, ainda, informações advindas de documentos normativos sobre o ensino de Língua Portuguesa, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022).

2. Alfabetização, leitura e escrita

A alfabetização não se limita ao mero ato de ensinar a ler e escrever, mas envolve, também, o desenvolvimento da compreensão textual, da fluência na leitura e da capacidade de utilizar a escrita como meio eficaz de comunicação. Além disso, a alfabetização é essencial para o desenvolvimento acadêmico e para o exercício pleno da cidadania, pois permite ao indivíduo acessar informações, participar da vida social e se desenvolver intelectualmente.

É notório que o aprendizado da leitura e da modalidade escrita constitui um processo complexo, que exige dos educandos esforço cognitivo significativo. Ler e escrever são habilidades fundamentais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos como futuros cidadãos.

Ao se posicionar sobre o processo de alfabetização, Cagliari (2009) destaca que esse momento representa uma das etapas mais significativas da trajetória escolar, comparável, em importância, à própria invenção da escrita na história da humanidade. Para o autor, é por meio dos registros escritos, que o conhecimento acumulado se torna passível de controle e de acesso aos indivíduos, sendo esse acúmulo essencial para o desenvolvimento dos atuais meios de registro e manipulação de dados, como os gravadores, os videocassetes e os computadores. Para o mesmo autor, ao contrário do que seria desejável, o domínio da escrita e o acesso ao saber têm sido, historicamente, fontes de poder e privilégio das classes dominantes.

Cagliari (1999) define a alfabetização como o processo de ensinar a ler e a escrever, ou seja, de decifrar a escrita de forma que o aluno compreenda e aplique esse conhecimento em suas produções. Segundo ele, além de problemas estruturais relacionados à precariedade das escolas, como condições inadequadas dos prédios e mobiliários, muitos professores ainda não dispõem de recursos mínimos adequados, como livros e materiais didáticos escritos ou impressos.

Outros entraves poderiam ser superados, se o professor alfabetizador tivesse uma formação sólida orientada para o ensino da leitura e da escrita, além de melhor remuneração e boas condições de trabalho.

A formação de alunos escritores proficientes passa, necessariamente, pela compreensão dos processos de leitura e escrita desde os primeiros anos escolares. Neste texto, a alfabetização é entendida como um processo que transcende a simples decodificação de símbolos: ela envolve o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, compreensão textual, fluência e comunicação eficaz. Como destaca Cagliari (2009), a alfabetização representa o ponto central da formação escolar, pois o domínio da escrita abre caminho para o acesso ao saber acumulado, historicamente, sempre reservado às elites.

Ferreiro e Teberosky (1984) sustentam que a escrita é uma representação gráfica da linguagem falada, e que seu aprendizado exige que os alunos compreendam como as letras se relacionam com os sons. Essa concepção fonológica da escrita fundamenta-se na correspondência entre símbolos gráficos (grafemas) e unidades sonoras (fonemas), o que implica a necessidade de um ensino atento à transição da linguagem oral para a escrita.

Esse conceito reflete a ideia de que cada símbolo (letra) corresponde a um som da fala – princípio básico do alfabeto, no qual as letras representam fonemas da linguagem falada. Por exemplo, na palavra “casa”, a escrita busca refletir a sequência de sons pronunciados oralmente (Ferreiro; Teberosky, 1984).

Essas autoras ressaltam que esse processo de transcrição da fala para a escrita é central para a alfabetização e o letramento, pois implica a capacidade de associar os símbolos gráficos às unidades sonoras da língua. Para aprender a ler e escrever, a criança precisa entender como as letras se conectam aos sons da fala, o que lhe permitirá, inclusive, reconverter o texto escrito para a forma oral, quando necessário, uma excelente estratégia de ensino-aprendizagem.

Cagliari (1999, 2009) destaca que o ensino da escrita exige mais do que infraestrutura adequada: requer professores bem formados, com domínio das questões relativas à linguagem oral e escrita e sensíveis às condições socioculturais dos alunos. A escola, nesse contexto, deve promover a compreensão de que a fala e a escrita são duas modalidades igualmente importantes da língua, e ambas devem ser trabalhadas em sala de aula.

O autor também enfatiza que a escola deve considerar os conhecimentos prévios e as habilidades já adquiridas e desenvolvidas pelos alunos, os quais os tornam participantes ativos em seu meio social. Para Cagliari (2009), muitas vezes, a escola não compreende a realidade do aluno e tende a julgá-lo com base em expectativas alheias ao seu contexto. Isso reforça a importância de o professor conhecer os processos de aquisição do conhecimento, compreender as especificidades da fala, a natureza e as funções da escrita, para alcançar êxito no seu processo de alfabetização e, por consequência, no ensino da língua.

Dessa forma, destaca-se a importância de o professor explorar, em sala de aula, tanto a habilidade da fala, quanto a da escrita dos discentes, reconhecendo que ambas são competências essenciais, não apenas no ambiente escolar, mas, também, em seu cotidiano e para a sua vida futura. É fundamental que os estudantes desenvolvam proficiência nas duas modalidades para se tornarem participantes plenos da sociedade.

Entretanto, observa-se que o sistema de ensino bem como a sociedade tendem a desvalorizar a fala e a supervalorizar a escrita, o que pode levar os alunos a concentrarem seus esforços apenas em uma das modalidades, comprometendo, assim, seu desenvolvimento linguístico integral.

3. *A BNCC e o CRMG: diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa*

As modalidades oral e escrita da língua apresentam momentos distintos de uso e formas específicas de realização. No entanto, em determinadas situações interacionais – especialmente os contextos escolares –, essas modalidades se entrecruzam. Analisar o impacto da fala nas produções escritas auxilia o professor de Língua Portuguesa a refletir sobre as melhores estratégias para evidenciar aos alunos as particularidades de cada modalidade, e facilitando-lhes o reconhecimento de suas diferenças, e façam escolhas linguísticas adequadas aos diversos contextos de produção textual. Nesse processo, cabe à escola a responsabilidade de planejar e implementar atividades de leitura e escrita que atendam às necessidades específicas de seus alunos.

Ao mesmo tempo, é imprescindível considerar os documentos normativos que orientam a prática docente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que propõe um trabalho integrado com oralidade, escrita e análise linguística, incentivando a reflexão sobre as relações entre fala e escrita. O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2022) também reforça essa perspectiva, ao propor que o ensino de Língua Portuguesa contemple a articulação entre os eixos de oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística, com foco na formação do sujeito letrado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) define conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Orientada por princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais, a BNCC estabelece fundamentos que norteiam a educação brasileira e propõem para o ensino de Língua Portuguesa uma abordagem centrada no uso real da linguagem.

No que diz respeito à oralidade, o Documento enfatiza a importância da escuta ativa, da produção de textos orais e da compreensão das especificidades da fala em diferentes contextos sociais. A relação entre fala e escrita também é valorizada, especialmente com o reconhecimento de suas semelhanças, diferenças e adequações linguísticas, conforme cada situação comunicativa.

Tanto a BNCC (2018) quanto o CRMG (2022) oferecem diretrizes que orientam o ensino da Língua Portuguesa com foco na oralidade, leitura, escrita e análise linguística. A BNCC propõe que o texto seja a unidade central do trabalho pedagógico, valorizando abordagens discursivas e contextuais que promovam o letramento e a reflexão crítica sobre a linguagem.

Em outras palavras, o ensino da Língua Portuguesa devesse pautar pelo trabalho com textos, de forma contextualizada e voltada à atividade discursiva, ou seja, utilizar a língua para agir no mundo. Apesar disso, ainda é

comum se observarem práticas pedagógicas que utilizam o texto apenas como pretexto para exercícios mecânicos, como cópias, memorização ou identificação de tipologias textuais, priorizando um ensino gramatical descontextualizado.

Conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018), é fundamental mobilizar conhecimentos sobre gêneros textuais, linguagem, norma-padrão e outras linguagens (semioses), com o objetivo de desenvolver a leitura, a escrita e a análise linguística, ampliando as possibilidades de participação dos alunos nas diferentes esferas da vida social. As práticas de oralização também devem envolver situações socialmente significativas, promovendo interações e discussões sobre temáticas diversas, considerando as múltiplas dimensões do trabalho com a linguagem nos diferentes campos de atuação.

Ainda, segundo a BNCC, o ensino de Língua Portuguesa deve ser adaptado ao contexto sociocultural. Ao compreender a realidade em que os aprendizes vivem, o professor pode planejar práticas pedagógicas mais eficazes, conectando os conteúdos curriculares às vivências deles, tornando o aprendizado mais significativo. Para tanto, é essencial adotar uma abordagem que priorize as necessidades dos discentes, tratando-os como sujeitos ativos e protagonistas de sua aprendizagem, e não como meros receptores de conteúdo.

Os documentos normativos também ressaltam a importância da diversidade linguística como elemento essencial da prática pedagógica. A escola deve respeitar as variedades linguísticas presentes na comunidade escolar, promovendo momentos de reflexão sobre a norma-padrão, sem excluir ou deslegitimar outras formas de expressão.

De acordo com o CRMG (2022), nos anos finais do Ensino Fundamental, o foco deve ser a ampliação das capacidades de leitura, produção textual e de análise linguística. O documento reforça a necessidade de ações pedagógicas que integrem práticas sociais de linguagem aos eixos de ensino de Língua Portuguesa: leitura, escrita, oralidade e análise linguística /semiótica.

Nesse sentido, os documentos orientadores da educação brasileira indicam que, para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, é necessário oferecer atividades diversificadas que estimulem sua formação como leitores e escritores e incentivem sua participação nas práticas sociais da cultura letrada. Assim, os estudantes poderão se apropriar de conhecimentos essenciais à prática da escrita e desenvolver a competência para produzir diversos gêneros textuais.

É importante ter em mente que fala e escrita são processos distintos. Ao se escrever, não se reproduzem com exatidão gestos, entonações ou expressões que acompanham a fala; por outro lado, ao se falar, não se representam graficamente elementos como tipo, cor ou tamanho da letra. Apesar disso, observa-se que muitos alunos, mesmo ao final do Ensino Fundamental II, ainda não demonstram o nível de proficiência escrita esperado para esta etapa, o que evidencia a necessidade de um trabalho contínuo e articulado com as duas modalidades da linguagem.

Dessa forma, reconhece-se a importância de a escola garantir o acesso ao conhecimento da língua materna a todos os usuários das diferentes variedades linguísticas – sejam elas sociais, regionais, etárias ou de gênero. É essencial ensinar os alunos a não substituírem uma variedade por outra, nem as classificar, ou rotular, como superiores ou inferiores. Pelo contrário, é necessário mostrar-lhes as razões da existência da diversidade linguística no ambiente escolar e no país, promovendo a valorização da variedade de fala que lhes é própria, ao mesmo tempo em que se ensina o uso da variedade padrão em contextos formais. Com esse conhecimento, os alunos podem se tornar competentes usuários da língua portuguesa, conscientes de seus diferentes usos e funções sociais.

4. Contribuições da Fonética e da Fonologia para o ensino da escrita

Fonética e Fonologia são níveis da língua e áreas fundamentais para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de apropriação da escrita. Enquanto a Fonética se ocupa dos sons da fala em sua realização física, a Fonologia estuda os sistemas sonoros e as relações funcionais entre os fonemas de uma língua e seu desempenho nas palavras. Ambas oferecem ferramentas analíticas valiosas para se compreender como a fala influencia a escrita.

Segundo Cagliari (2009), os erros ortográficos devem ser entendidos como manifestações do processo de aprendizagem, que expressam as hipóteses do entendimento dos alunos sobre o funcionamento da escrita. Cabe ao professor compreender os processos fonológicos que subjazem os desvios, e propor atividades que desenvolvam a consciência fonológica, promovendo o uso adequado da linguagem escrita.

Pesquisadoras como Silva (2007) e Roberto (2016) ressaltam que o domínio da estrutura sonora da língua portuguesa permite ao docente diagnosticar com mais precisão as dificuldades dos alunos e elaborar estratégias pedagógicas eficazes. Para Seara, Nunes e Volcão (2011), a Fonética e a Fonologia são essenciais nos processos de alfabetização e letramento, pois

possibilitam a reavaliação das práticas de ensino, com base na relação entre grafemas e fonemas.

Nesse contexto, é fundamental que os docentes se conscientizem de que a aprendizagem da escrita está estreitamente atrelada ao conhecimento da língua em uso, à escuta atenta dos processos da fala e à reflexão crítica sobre a linguagem. Nessa perspectiva, o papel do professor transcende a mera e corriqueira correção dos chamados “erros”, porquanto se trata de atuação mediadora, que conduz o aluno à consciência linguística e ao domínio progressivo da escrita formal.

Para promover essa abordagem, o educador pode utilizar textos tradicionais e contemporâneos da tradição oral, bem como atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras. O trabalho com parlendas, cantigas e trava-línguas, por exemplo, pode ser bastante produtivo no processo de alfabetização, porque permite explorar a escrita e a pronúncia das palavras, destacando fonemas e grafemas. Sob essa ótica, o uso desses textos possibilita a exploração lúdica dos recursos da linguagem com a língua, estimulando os alunos a refletirem sobre as modalidades oral e escrita.

Ao ampliarem seu repertório lexical, os estudantes também podem produzir novos textos inspirados nos já conhecidos. Nessa proposta, o professor pode orientar os alunos a observarem os sons iniciais e finais das palavras, promovendo a atenção fonológica.

Ainda dentro dessa perspectiva, é fundamental que todos os professores da área de Linguagens tenham domínio desses conhecimentos para disseminar o aprendizado com mais eficácia. Muitos docentes, especialmente aqueles que atuam com a alfabetização, podem desconhecer os diferentes fones da língua portuguesa e, por isso, desconsideram a fala dos alunos – os quais, muitas vezes, utilizam uma variedade linguística distinta daquela utilizada na região onde o professor ou outros colegas vivem.

Em síntese, os saberes fonético-fonológicos são indispensáveis à formação de professores de Língua Portuguesa, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O domínio desses conhecimentos contribui para a produção e utilização de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, que apontem a influência da fala na escrita, e de promover o desenvolvimento e a competência desta modalidade significativamente.

4.1. *Processos fonológicos*

Após reconhecerem o código alfabético, os aprendizes enfrentam um novo desafio: o domínio da ortografia de sua língua materna. Nessa etapa, passam a perceber a complexa relação entre fala e escrita, observando, por exemplo, que uma mesma letra pode representar diferentes sons, fonemas.

Ao pensar sobre como escrever, os estudantes buscam compreender as regras que regem o sistema ortográfico, formulando hipóteses com base em suas experiências linguísticas. Ao observar os primeiros contatos da criança com a escrita, Cagliari (2009) ressalta que muitos “erros” ortográficos ocorrem, porque o aluno se baseia na forma fonética para escrever. O autor defende que é necessário ouvir os alunos, permitir que falem, e compreender que a escola não deve se preocupar apenas com a ortografia, mas, também, com o funcionamento da fala.

Segundo o mesmo autor, ao ingressarem na escola, as crianças já possuem uma longa experiência como ouvintes e falantes da língua, ou seja, já trazem um certo letramento à escola. No entanto, a instituição escolar frequentemente as afasta de seu ambiente natural de uso da linguagem, inserindo-as em um contexto artificial, no qual a linguagem passa a ser avaliada constantemente, em vez de ser utilizada prioritariamente para a comunicação e a interação. Dessa forma, é fundamental que a escola esteja consciente da realidade linguística de seus alunos, desde os primeiros anos da escolarização, e desenvolva práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de comunicação e interação linguística.

É sabido que as línguas são dinâmicas e estão em constante transformação, pois são construídas nas interações sociais. Ao combinarmos sons para formar palavras ou frases, esses elementos estão sujeitos a diversas modificações – fenômeno conhecido como processos fonológicos, ou **metaplasmos**, que envolvem o acréscimo, supressão ou transposição de fonemas.

Seara, Nunes e Volcão (2011) definem os processos fonológicos segmentais como alterações nos fonemas – elementos abstratos do sistema linguístico – e nos fones – sons efetivamente produzidos na fala, sujeitos a variações regionais. As autoras explicam que esses processos podem ser observados, tanto do ponto de vista sincrônico (em um determinado momento da língua), quanto diacrônico (ao longo da evolução da língua).

Essas pesquisadoras classificam os processos fonológicos em quatro categorias principais:

- a) **Assimilação:** ocorre quando segmentos se tornam mais semelhantes, ou seja, um segmento assume traços distintivos de um segmento vizinho. Por

exemplo, na palavra “menino”, as vogais médias se elevam, transformando-se em altas, como em [mi'niu].

- b) **Estruturação silábica:** refere-se à alteração na distribuição de consoantes e vogais dentro da sílaba, podendo haver inserção, eliminação ou permutação de segmentos. Um exemplo comum é a redução de estruturas silábicas complexas para a estrutura básica CV. Na pronúncia da palavra “livro”, por exemplo, o tepe é eliminado, resultando em ['livu]; a sílaba final CCV se transforma em CV.
- c) **Enfraquecimento e reforço:** trata-se de modificações nos segmentos conforme sua posição na palavra. Em palavras proparoxítonas, como “fósforo”, pode ocorrer a síncope, ou seja, a eliminação da vogal da penúltima sílaba, resultando em ['fɔsfro] (síncope). Outro exemplo é a ditongação de vogais fortes (acentuadas), como em certos falares do português brasileiro, em que “três” e “paz” são pronunciadas como ['trejs] e ['pajs], respectivamente.
- d) **Neutralização:** refere-se à fusão de segmentos em contextos fonológicos específicos. Isso ocorre, por exemplo, quando a oposição entre vogais “e” e “i” deixa de existir em final de palavras não acentuadas, como em “júri” e “jure”, ambas pronunciadas como ['ʒurɪ].

Esses processos fonológicos incidem, muitas vezes, de forma inconsciente, tanto na fala quanto na escrita. Por isso, é função do professor ensinar a norma ortográfica, promovendo a análise de regularidades e irregularidades da escrita, a partir de uma variedade de textos que auxiliem no desenvolvimento dessa consciência linguística.

Cagliari (2002) afirma que os processos fonológicos são regras utilizadas para explicar as alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas – as menores unidades significativas das palavras –, quando se realizam foneticamente. No contexto desta pesquisa, é relevante observar como essas alterações sonoras são frequentemente transpostas para a escrita, sendo caracterizadas como desvios ortográficos por se afastarem da norma-padrão.

É pertinente, quando se debruçarem sobre tais conceitos que os docentes de Língua Portuguesa questionem, de que maneira devem lidar, em sala de aula, com os aspectos da fala presentes na escrita dos alunos: como corrigi-los? Como intervir de forma adequada?

Bortoni-Ricardo (2004) destaca a importância da mediação docente nos casos em que o professor se depara com produções escritas nas quais os alunos utilizam regras de variedades linguísticas diferentes da norma-padrão. A autora explica que, ao apresentar a variedade padrão, o professor propor-

ciona uma justaposição entre as duas variantes, favorecendo a reflexão por parte do aluno, que passa a reconhecer as diferenças entre elas e seus usos sociais.

Essa postura evidencia que a função do educador não é eliminar a variedade linguística trazida pelos estudantes, mas apresentar outra variante – aquela ensinada pela escola –, de modo que o aluno compreenda em quais contextos deve utilizar cada uma. Ao dominar essas distinções, o discente tende a tornar-se um leitor e escritor mais proficiente, o que atende às exigências sociais e educacionais do ensino da língua.

Desse modo, cabe ao professor, em sua prática pedagógica, reconhecer as variações linguísticas dos alunos e integrá-las ao processo de ensino–aprendizagem. Essa abordagem possibilita o acesso à norma ortográfica prestigiada, ao mesmo tempo em que valoriza a forma de falar dos estudantes, sem deslegitimá-la. Para alcançar esse objetivo, é essencial utilizar textos orais e escritos inseridos em práticas sociais significativa, bem como adotar estratégias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura, fala e escrita.

Por fim, é fundamental que o trabalho em sala de aula contemple a leitura, a produção e a análise de gêneros textuais oriundos, tanto da oralidade quanto da escrita, de forma que os estudantes compreendam as especificidades de cada modalidade e saibam utilizá-las adequadamente, em diferentes contextos e situações comunicativos.

5. *Metodologia*

Este estudo assumiu a pesquisa bibliográfica, porque adotou os pressupostos teóricos de autores das áreas selecionadas, os conteúdos dos documentos oficiais sobre a educação brasileira, a pesquisa ação, com abordagem qualitativa, que orientou a reflexão sobre a prática docente e a proposição de estratégias pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento da competência escrita.

A pesquisa foi realizada com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual João Alves dos Santos, localizada no distrito de Campo Redondo, no município de Varzelândia, Norte de Minas Gerais.

A investigação foi estruturada em duas etapas principais: a diagnóstica e a proposta de práticas de ensino. Na primeira, foram aplicadas atividades de produção textual com o objetivo de identificar os desvios presentes nas escritas dos alunos. Os textos coletados foram analisados à luz da teoria descrita por Cagliari (2009) e Roberto (2016), com ênfase nos processos fono-

lógicos de apagamento, acréscimo e substituição de fonemas. O foco principal recaiu sobre a transcrição fonética da fala para a escrita, por se tratar de um dos desvios mais recorrentes e significativos.

O *corpus* da pesquisa foi composto por 216 registros de desvios ortográficos, organizados em categorias como: transcrição fonética, uso indevido de letras, problemas sintáticos, falta de pontuação, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, hipercorreção, juntura intervocabular e segmentação. Esses dados possibilitaram uma análise tanto quantitativa quanto qualitativa, subsidiando a construção da proposta de práticas de ensino.

A segunda etapa consistiu na elaboração e aplicação de uma proposta de práticas de ensino que incluiu atividades de leitura, escrita, reescrita e reflexão sobre os processos fonológicos identificados nos textos dos alunos. Além disso, foi ministrado um minicurso com o tema “*Variação linguística e adequação da fala e da escrita em diferentes contextos comunicativos*”, com o objetivo de ampliar a consciência linguística dos discentes e promover o uso adequado da língua escrita em situações formais.

A avaliação da eficácia da proposta ocorreu por meio da comparação entre os textos produzidos nas duas etapas. A análise evidenciou uma redução significativa no número de desvios de escrita, especialmente nos casos de transcrição fonética, apagamento do “r” em verbos no infinitivo e nos de alçamento vocálico, o que demonstrou o impacto positivo da proposta de ensino na aprendizagem dos alunos.

A escolha pela pesquisa permitiu não apenas diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, mas, também, intervir diretamente sobre elas, fortalecendo a articulação entre teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa.

6. Análise dos Resultados

A análise dos dados obtidos a partir das atividades diagnósticas evidenciou a ocorrência de diferentes categorias de desvios ortográficos, conforme listadas por Cagliari (1999; 2009).

Após a aplicação das atividades, procedeu-se a uma primeira leitura geral das produções escritas, seguida de uma leitura criteriosa para o levantamento e a categorização dos “erros” ortográficos. O diagnóstico mostrou-se eficaz, pois possibilitou a identificação de aspectos linguísticos relevantes, entre eles, a transcrição fonética – foco deste estudo.

Na etapa diagnóstica, foram contabilizadas 216 ocorrências de desvios ortográficos, das quais 42 (20%) referiam-se à transcrição fonética – número

inferior apenas à ausência de pontuação, que apresentou 53 ocorrências (25%), e ao uso indevido de letras, com 43 ocorrências (20%). Esses dados revelaram que, embora os alunos estejam no 8º ano do Ensino Fundamental, ainda demonstram dificuldades relacionadas à dissociação entre fala e escrita.

As demais categorias de desvios incluem: problemas sintáticos (29 – 13%), uso incorreto de letras maiúsculas e minúsculas (22 – 10%), hipercorreção (7 – 3%), modificação da estrutura segmental das palavras (9 – 4%), juntura intervocabular (6 – 3%), acentuação gráfica (3 – 1%) e segmentação indevida (2 – 1%). A presença expressiva desses desvios indica que muitos estudantes ainda não consolidaram competências essenciais ao domínio do sistema ortográfico da Língua Portuguesa. Em contrapartida, alguns alunos demonstraram pleno domínio da escrita, o que evidencia a diversidade de níveis de proficiência dentro da mesma turma.

No que se refere à transcrição fonética, observou-se a presença de formas influenciadas por diferentes processos fonético--fonológicos, tais como:

- **Apócope do /r/ final** – supressão do fonema final de uma palavra:
Exemplo: “cantá” por “cantar”; “fala” por “falar”.

Esse processo consiste na omissão do fonema /r/ em posição final de verbos no infinitivo, comum na fala do português atual.

- **Síncope** – supressão de fonema no interior da palavra:
Exemplo: “pronucia” por “pronúncia”.

- **Afêrese** – supressão de fonema no início da palavra:
Exemplo: “vira” por “revirar”.

- **Epêntese** – inserção de fonema entre outros dois:
Exemplo: “ultilizar” por “utilizar”.

- **Ditongação** – transformação de uma vogal em ditongo:
Exemplo: “mais” no lugar de “mas”.

- **Alçamento vocálico** – substituição de uma vogal média por uma vogal alta:

Exemplo: uso de “i” no lugar de “e” ou de “u” no lugar de “o”. Trata-se de um fenômeno frequente no português atual.

Esses desvios evidenciam tentativas dos alunos de representar graficamente a fala, atribuindo à escrita uma função de transcrição direta dos sons da fala, como já discutido por Cagliari (2009).

Na segunda etapa da pesquisa, conforme a análise das respostas dos alunos nas três atividades propostas, e considerando o expressivo número de ocorrências de desvios, observou-se que muitos ainda apresentavam dificuldades semelhantes às da etapa diagnóstica. Além da transcrição fonética, verificaram-se problemas como ausência de pontuação, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, falta de acentuação gráfica, uso indevido ou troca de letras, grafias incorretas e separação silábica indevida.

Nos dados analisados nesta etapa, foram registradas 177 ocorrências de desvios. A transcrição fonética apresentou 32 casos (18%), a ausência de pontuação 41 (23%), e o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas 38 (21%). O uso indevido de letras somou 29 ocorrências (16%), seguido pela ausência de acentos gráficos (20 – 11%), problemas sintáticos e de segmentação (8 – 5%) e, por fim, junctura (1 – 1%).

Esses dados indicam que alguns dos “erros” observados não deveriam mais ocorrer nos anos finais do Ensino Fundamental, pois deveriam ter sido superados nos anos iniciais. No entanto, alguns alunos apresentaram poucas ou nenhuma ocorrência de desvios, e conseguiram atender satisfatoriamente à proposta de reescrita e produção textual, o que pode demonstrar que a proposta de ensino contribuiu, significativamente, para o progresso na escrita.

Esses resultados reforçam a importância de um trabalho contínuo com atividades de escrita e reescrita, acompanhado de orientações claras e reflexões sobre os processos envolvidos na escrita. É essencial propor atividades significativas, explicando aos alunos a função social da escrita, conforme defende Cagliari (2009).

O professor deve analisar cuidadosamente os desvios encontrados nas produções dos alunos, planejando estratégias de ensino que integrem ortografia, leitura e escrita de forma contextualizada. Além disso, é fundamental adotar estratégias pedagógicas diversificadas, que ajudem os alunos a compreenderem o funcionamento do sistema ortográfico e a superar preconceitos linguísticos.

No trabalho com a produção textual, é necessário que o professor transcenda a mera correção dos “erros”, promovendo momentos de reflexão e reescrita orientada, com foco no aprimoramento da competência escrita.

Após a aplicação das atividades da proposta de ensino, observou-se uma redução de fenômenos como o alçamento vocálico e a apagamento do “r” final dos verbos infinitivos. Embora ainda presentes, os casos foram menos frequentes, indicando que a proposta impactou a aprendizagem positivamente.

Esses resultados comprovaram a necessidade de um trabalho sistemático e reflexivo com a escrita, que leve em consideração a variação linguística como parte da formação do sujeito. A abordagem tradicional, pautada em memorização e repetição, é inócua e insuficiente. O ensino da escrita precisa ser contínuo, contextualizado e centrado na leitura, produção e reescrita de textos, com estratégias bem planejadas.

Por fim, conforme Bortoni-Ricardo (2004), os desvios ortográficos analisados revelaram não apenas dificuldades no domínio da norma escrita, mas também o perfil sociolinguístico dos estudantes. Esse aspecto deve ser considerado no planejamento didático, a fim de que se promovam práticas pedagógicas mais sensíveis à realidade linguística dos alunos e, consequentemente, mais eficazes para o desenvolvimento da competência escrita.

7. *Considerações finais*

Neste artigo discutiram-se os resultados de uma investigação sobre a interferência de traços da fala nas produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Os dados obtidos indicaram que, ao reconhecer e valorizar a realidade linguística dos estudantes, incluindo as variedades trazidas de seus contextos sociais, a escola pode favorecer avanços significativos na aprendizagem da escrita. Essa valorização não implica a negação da norma culta, mas, a construção de pontes entre diferentes formas de expressão linguística, fortalecendo a apropriação consciente da norma-padrão.

O estudo, acredita-se, contribuiu para ampliar a compreensão dos impactos dos traços da fala na escrita e para incentivar outros profissionais da educação a refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas. Reforça-se, por fim, a necessidade de que o ensino de Língua Portuguesa se baseie em estratégias inclusivas e contextualizadas, que respeitem a diversidade linguística dos alunos, rechacem as possibilidades de preconceito e discriminação linguística, e promovam, de maneira efetiva, o desenvolvimento da competência comunicativa nas modalidades oral e escrita da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). *Variação linguística na escola*. São Paulo: Contexto, 2023.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a socio-linguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial atenção para o modelo fonêmico*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. *Fonologia, Fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola, 2016.

SILVA, Thais Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> aba-se. Acesso em: 5 jun. 2023.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais-SEE/MG, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMG.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

EXPLORANDO AS CAMADAS HISTÓRICAS: MÉTODOS DE EDIÇÃO PARA A PRESERVAÇÃO DE TEXTOS ANTIGOS

Karina de Jesus Araujo (USP)

kjaraujo@usp.br

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP)

msantiago@usp.br

RESUMO

Este estudo apresenta a análise filológica de um soneto atribuído a José Basílio da Gama, poeta do século XVIII, ressaltando a importância da preservação e interpretação de documentos históricos. Além disso, destaca as contribuições de Berwanger e Leal (2008), Cambraia (2005), Castro (2005), Santiago-Almeida (2009) entre outros, no campo da filologia e da crítica textual. A proposta de edições fac-similar, diplomática e modernizada visa não apenas manter a autenticidade do texto, bem como torná-lo acessível ao público contemporâneo. A paleografia desempenha um papel essencial na compreensão dos aspectos materiais da escrita antiga, enquanto a crítica textual e a análise comparativa das caligrafias buscam confirmar a autoria do soneto. A preservação da memória histórica e cultural, aliada à adaptação linguística, enriquece nosso conhecimento e valoriza o legado literário de José Basílio da Gama, contribuindo para a compreensão aprofundada da obra do poeta e sua relevância na história literária brasileira. A análise cuidadosa desses documentos pretéritos não só mantém a autenticidade do conteúdo, bem como valoriza o contexto histórico e cultural da época, destacando a importância da filologia na preservação do patrimônio literário.

Palavras-chave:

Preservação. Soneto. José Basílio da Gama.

ABSTRACT

This study presents a philological analysis of a sonnet attributed to José Basílio da Gama, an 18th-century Brazilian poet, emphasizing the significance of preserving and interpreting historical documents. It highlights the contributions of scholars such as Berwanger and Leal (2008), Cambraia (2005), Castro (2005), and Santiago-Almeida (2009) in the fields of philology and textual criticism. The proposal of facsimile, diplomatic, and modernized editions aims to maintain the authenticity of the text while making it accessible to contemporary readers. Paleography plays a fundamental role in understanding the material aspects of ancient writing, while textual criticism and comparative handwriting analysis support the verification of the sonnet's authorship. The preservation of historical and cultural memory, in conjunction with linguistic adaptation, enriches our understanding and values the literary legacy of José Basílio da Gama, contributing to a deeper comprehension of his work and its relevance in Brazilian literary history. This careful examination of past documents not only preserves their content's authenticity but also underscores the importance of philology in safeguarding literary heritage.

Keywords:

Preservation. Sonnet. José Basílio da Gama.

1. *Introdução*

A preservação e a interpretação de textos antigos representam um desafio e uma oportunidade para os pesquisadores da área da filologia e da crítica textual. Neste contexto, renomados autores como Berwanger e Leal (2008), Cambraia (2005), Castro (2005), Santiago-Almeida (2009) entre outros, têm contribuído significativamente para o desenvolvimento de métodos de edição que visam à preservação e à autenticidade dos documentos históricos, bem como torná-los acessíveis e relevantes para as gerações contemporâneas.

Ao explorar as diferentes abordagens de edição, como as edições fac-similar, diplomática e modernizada, é possível compreender como a paleografia, a Crítica Textual e a adaptação linguística se entrelaçam para revelar as múltiplas camadas de significado presentes nos textos antigos. Através da edição e da análise busca-se decifrar o conteúdo dos documentos, e ainda contextualizá-los dentro de seus períodos histórico-culturais.

Neste artigo, vamos explorar as contribuições dos principais autores mencionados, bem como seus métodos de edição, destacando como seus estudos têm enriquecido o campo da filologia e da crítica textual. Ao mergulharmos nesse universo de descoberta e interpretação, esperamos ampliar nosso conhecimento sobre os textos antigos e ao mesmo tempo valorizar a importância da preservação e da acessibilidade desses tesouros literários para as futuras gerações.

2. *Contextualização*

Segundo Topa (2000), José Basílio da Gama (1740–1795), nascido em Minas Gerais, foi um destacado poeta brasileiro do período colonial. Reconhecido como um dos principais representantes do arcadismo no Brasil, é mais conhecido por seu épico “O Uruguai”, publicado em 1769, que retrata a guerra entre espanhóis e guaranis. Além deste épico, o poeta também produziu sonetos, odes e outras poesias líricas.

No âmbito do arcadismo, movimento literário que valorizava a simplicidade, a natureza e a razão, Basílio da Gama adotou o pseudônimo de Termino Sipílio e participou ativamente da Inconfidência Mineira, um movimento separatista. Seus sonetos, estruturados em 14 versos decassílabos distribuídos em dois quartetos e dois tercetos, são marcados pelo domínio técnico e pela capacidade de transmitir mensagens de maneira poética e eloquente. Neles, temas como amor, natureza e crítica social são tratados com delicadeza e profundidade, enquanto questões de justiça, liberdade e igual-

dade são abordadas com vigor, utilizando a linguagem poética como veículo para denúncias de injustiças e opressões.

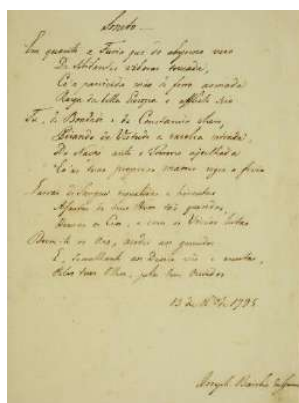
Assim, seu legado é significativo para a literatura brasileira, refletindo influências do iluminismo e do classicismo ao expressar valores universais e críticas sociais pertinentes a um período de colonização e exploração. Reconhecido como um dos grandes poetas do arcadismo no Brasil, sua obra é essencial para a compreensão da história literária nacional. A edição crítica de seus sonetos desempenha um papel fundamental na preservação, estudo e divulgação de sua obra, corrigindo erros, contextualizando os poemas no cenário literário e histórico, e potencialmente revelando textos inéditos.

Essa iniciativa enriquece os estudos literários, proporcionando um material de referência confiável, bem como assegura a permanência de Basílio da Gama no cânone literário brasileiro, enriquecendo o panorama cultural e intelectual do país. Portanto, José Basílio da Gama deixou um legado duradouro na literatura brasileira. Seus sonetos são apreciados por sua qualidade estética e profundidade temática, uma vez que revelam sua sensibilidade artística e habilidade técnica e a sua capacidade de refletir sobre questões universais com originalidade e intensidade emocional.

3. A Edição Fac-similar do soneto

A edição fac-similar do soneto atribuído a José Basílio da Gama encontra-se no acervo da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin apresentada na sequência.

Figura 1: Soneto atribuído a Basílio da Gama.



Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin⁷⁵.

⁷⁵ Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/8078>. Acesso em: 02 mai. 2024.

De acordo com Castro (1995), a edição fac-similada oferece um processo fotográfico, ou equivalente, que permite a reprodução sem retoques de um determinado suporte textual. A filologia é a ciência que estuda as línguas, ou uma língua em particular, do ponto de vista de sua história literária e gramatical. Suas principais disciplinas incluem a paleografia, a codicologia, a manuscriptologia e a bibliografia material.

Santiago-Almeida (2009, p. 224) destaca dois caminhos para definição de filologia, uma “*lato sensu* e outra *stricto sensu*”. A abordagem *lato sensu* envolve o estudo abrangente da língua em suas dimensões linguísticas, literárias, crítico-textuais e sócio-históricas, ao longo do tempo e do espaço, abrangendo textos escritos literários e não literários, manuscritos ou impressos. Já a abordagem *stricto sensu* foca especificamente nos textos escritos, especialmente os literários, tanto antigos quanto modernos, manuscritos ou impressos, com o objetivo de estabelecer, fixar, restituir e preparar esses textos para publicação.

Assim, a edição do texto cabe à Crítica Textual, também conhecida como Ecdótica, que utiliza três modelos consagrados: a edição fac-símile, a edição diplomática e a edição crítica (Castro, 2005). Nesta seção, considerando a descrição de alguns aspectos paleográficos do soneto em análise, pretendemos argumentar a favor da preferência pelas edições fac-símile, diplomática e modernizada do soneto atribuído a Basílio da Gama, levando em conta também a apresentação dos parâmetros de edição que serão discutidos a seguir.

4. A escolha das edições fac-similar, diplomática e modernizada

Este estudo adota a edição fac-similar, a diplomática e uma modernizada, considerando a polissemia do termo filologia discutido por Castro (1995), Cambraia (2005), Santiago-Almeida (2009), Spina (1977), Berwanger e Leal (2008). O filólogo trabalha diretamente com o texto escrito de forma ampla e diversificada. Ao crítico textual, por sua vez, cabe a responsabilidade de reconstruir o texto de maneira abrangente, sem se limitar a ser apenas um “mero preparador de textos a serem entregues depois, prontos para a interpretação, a um pesquisador de grau superior, identificável com o crítico literário” (Carvalho; Silva, 1994, p. 61).

Dessa maneira, a edição em fac-símile apresenta uma fotografia do manuscrito que reproduz fielmente o suporte textual, sem realizar alterações. Ao passo que, a diplomática, adota uma abordagem de transcrição altamente conservadora, utilizando técnicas de composição tipográfica moderna para apresentar o texto exatamente conforme encontrado em seu suporte original

(Castro, 1995). Enquanto, a modernizada toma decisões incomuns com o intuito de atualizar o texto ao contexto histórico do público leitor (Lose, 2019).

5. Edição diplomática

Cambráia (2005) afirma que a edição diplomática é o estudo de documentos, especialmente os jurídicos, considerando documentos como qualquer notícia escrita de algum acontecimento. Suas origens estão entrelaçadas com a paleografia, com o objetivo inicial de avaliar a autenticidade de documentos legais. Historicamente, esse campo foi sistematizado a partir de disputas entre estudiosos como *Papenbroeck* e *Mabillon* no século XVII. E, *Mabillon* é creditado com a cunhagem do termo diplomática em sua obra de 1681.

Desse modo, destaca-se a importância da diplomática para a crítica textual, uma vez que o conhecimento diplomático é essencial para a edição de documentos, permitindo uma decifração e reprodução mais seguras e precisas. Além disso, entender a produção e estrutura dos documentos antigos ajuda a evitar erros de interpretação (Cambráia, 2005).

Ainda, nessa perspectiva elege-se as seguintes normas de Cambráia (2005, p. 128-29) para essa edição diplomática e paleográfica: “caracteres alfabéticos, sinais abreviativos, diacríticos, sinais de pontuação, paragrafação e número de linha”.

Para ilustrar o trabalho de edição do soneto de José Basílio da Gama, apresentamos o layout da edição em análise. A figura 2 mostra o fac-símile abaixo de sua transcrição, legitimando a edição como fac-similar e diplomática.

Soneto –

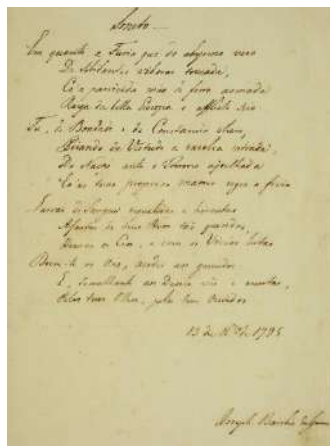
Em quanto a Furia que do abysmo veio
De sibilantes viboras tomada,
Co’a parricida más de ferro armada
5 Rasga da bella Europa o afflito seio:

Tu, de Bondade e de Constancia cheio,
Girando da virtude a excelsa estrada,
Da nação ante o trono ajoelhada
Co’as tuas proprias maous reges o freio

10 Larvas de sangue esqualidas e hirsutas
Afastas de seus povos tão queridos,
Honras os ceos, e com os vicios lutas

Doem-te os ais, acodes aos gemidos:
E, semelhante aos deoses vês e escutas,
15 Pelos teus olhos, pelos teus ouvidos
13 de M.ço de 1795
Joseph Basilio da Gama

Figura 2: As edições fac-similar e diplomática do soneto atribuído a Basilio da Gama.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Observa-se, que ao colocar lado a lado a edição fac-similar à diplomática, que se trata de uma edição conservadora, além disso as normas adotadas são embasadas em Cambraia (2005) mencionadas anteriormente.

Mediante ao exposto, a edição diplomática transcreve fielmente: os caracteres alfabéticos em romanos redondos, os dois sinais abreviativos presentes no manuscrito “Co’a” e “M.ço”, os dois sinais diacríticos, til (~) e cedilha (ç), os sinais de pontuação, a paragrafação e os números de linha de 5 em 5 em todo o texto, uma vez que o soneto é composto por 17 linhas (Cambraia, 2005). Esse tipo de edição é valiosa para os estudos linguísticos do português brasileiro escrito no final do século XVIII, pois permite ao leitor confirmar ou decifrar os grafemas através da leitura de um manuscrito (Santos; Rumeu, 2019).

6. Notas paleográficas

A paleografia, segundo Cambraia (2005) de maneira simplificada, pode ser entendida como o estudo das escritas antigas. Atualmente, ela tem tanto uma finalidade teórica quanto prática. No aspecto teórico, busca compreender como os sistemas de escrita se formaram ao longo da história e em diferentes contextos sociais. No aspecto prático, a paleografia capacita os

leitores modernos a avaliar a autenticidade de documentos históricos com base em suas escritas e a interpretar corretamente os textos antigos.

Essa dualidade de funções torna a paleografia essencial para a crítica textual. Para estabelecer a forma original de um texto, é necessário decodificar a escrita dos seus registros. Muitas edições de textos contêm erros devido a falhas na leitura dos manuscritos por parte dos editores. Portanto, a paleografia é fundamental para garantir a precisão e a autenticidade na edição de textos históricos (Cambraia, 2005).

7. *A proposta de edição modernizada*

A elaboração desta edição apresentou desafios significativamente maiores em comparação a uma conservadora. Uma vez que, requer que o pesquisador desenvolva critérios coerentes com a proposta de apresentar o texto a um público leigo, sem comprometer a lógica textual e mantendo as principais características linguísticas e discursivas do documento. Ademais, a preparação de uma edição modernizada exige do editor decisões incomuns em suas atividades cotidianas, frequentemente enfrentando dilemas complexos (Lose, 2019).

Dessa maneira, observa-se a seguir, o *layout* apresentando a proposta de edição modernizada do soneto atribuído ao Basílio da Gama.

Soneto –

Enquanto a Fúria que do abismo veio
De sibilantes vïboras tomada,
Com a parricida mas de ferro armada
Rasga da bela Europa o afflito seio:

5 Tu, de Bondade e de Constância cheio,
Girando da virtude a excelsa estrada,
Da nação diante ao trono ajoelhada
Com as tuas próprias mãos reges o freio

Larvas de sangue esqualidas e hirsutas
10 Afastas de seus povos tão queridos,
Honras os seus, e com os vícios lutas

Doem-te os ais, acodes aos gemidos:
E, semelhante aos deuses vês e escutas,
15 Pelos teus olhos, pelos teus ouvidos

13 de Março de 1795

Joseph Basilio da Gama

A grafia original do texto foi conservada, as modificações estão sinalizadas em *itálico*. Dessa forma, a edição modernizada apresenta como pro-

posta as seguintes atualizações para o soneto: na linha 1, as palavras *en* e *quanto* foram aglutinadas tornando-se enquanto, a consoante /y/ foi substituída pela vogal /i/. Na linha 5, as palavras com as consoantes dobradas /ll/ e /ff/ foram modernizadas com a supressão de uma das consoantes.

Além disso, nas linhas 5 e 9 a abreviatura *Co'a* foi desdobrada conforme Flexor (2008, p. 89) “*Co'a* – com a (18)”. De acordo com Flexor (2008, p. 14) “Abreviaturas que tomam por base “sinais especiais” que indicam os elementos que faltam na palavra abreviada”. [...] “sinais de significado fixo – independentemente do lugar em que estiverem colocados”.

Já na linha 8, a palavra *ante* recebeu o prefixo *di* tornando-se diante, as palavras: *viboras*, *constancia*, *proprias*, *esqualidas* e *vicios*, foram acentuadas tornando-se: víboras, constância, próprias, esquálidas e vícios. As palavras *maous*, *ceos* e *deoses* foram modernizadas e substituídas por mãos, seus e deuses e, finalmente a abreviatura “*M.ço*” foi desdobrada tornando-se “Março”.

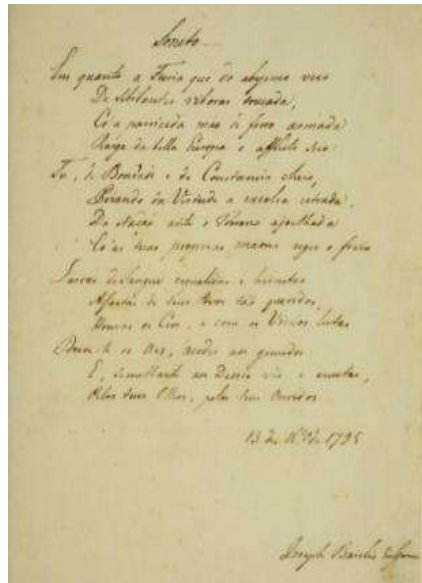
8. *Quadro comparativo da caligrafia de Basílio da Gama*

Durante o processo de colação e verificação do soneto em busca de confirmar seu aspecto genuíno, foi necessário recorrer a outros autores, obras e manuscritos que pudessem elucidar tais questionamentos. Topa (2000, p. 5) menciona “Trata-se de poemas revelados na última metade deste século: entre eles destaca-se Enquanto a Fúria que do abismo veio dado a conhecer em 1959 por Ângelo Pereira”. Mediante a essa afirmação, percebe-se então que existem evidências de que o soneto realmente pode ser atribuído ao poeta José Basílio da Gama.

Entretanto, ainda com o intuito de confirmar se o soneto é realmente de Basílio da Gama, apresentamos um quadro comparando a caligrafia do soneto ao manuscrito “*Brasilienses Aurifodinae Poemate Didascalico Ab Aurifodinensibus Musis de promptae sive de Auro ejusque extratione in Brasilia. Poëtica Descriptio Josepho Basilio Gama elucubrata*” (Gama, 1740–1795) encontrado no acervo digital da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin⁷⁶. Torna-se necessário então, comparar as caligrafias do “soneto” e do “manuscrito”, assim observa-se na sequência sua apresentação.

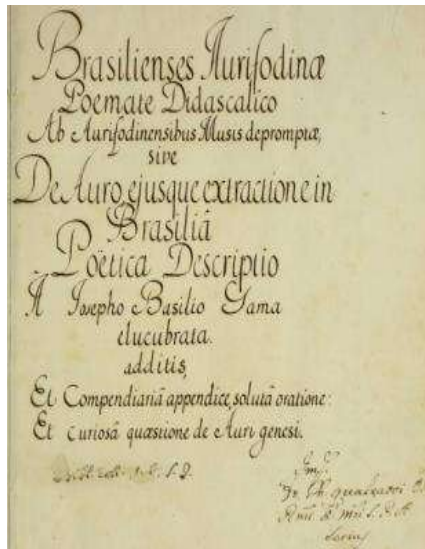
⁷⁶ Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/8078>. Acesso em: 02 mai. 2024.

Figura 3: Soneto atribuído a José Basílio da Gama.



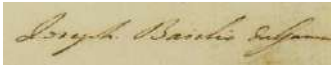
Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin.

Figura 4: Manuscrito atribuído a José Basílio da Gama – fólio 11.



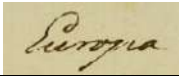
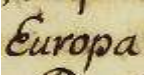
Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin.

Figura 5: Comparação das assinaturas do poeta José Basílio da Gama.

Manuscritos	Caligrafia	Localização
S.		linha 15
Ms.		f. 11

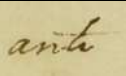
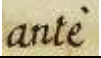
Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 6: Comparação da inclinação da caligrafia à direita.

Manuscritos	Caligrafia	Localização
S.		linha 5
Ms.		f. 19

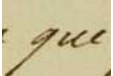
Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 7: Comparação do formato das vogais /a/ e /e/.

Manuscr- tos	Caligrafia	Localiza- ção
S.		linha 8
Ms.		f. 44

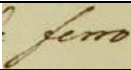
Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 8: Comparação do traçado da letra.

Manuscri- tos	Caligrafia	Localiza- ção
S.		linha 2
Ms.		f. 46

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 9: Comparação do traçado da letra /f/.

Manuscrí- tos	Caligrafia	Localiza- ção
S.		linha 4
Ms.		f. 65

Fonte: Elaborado pelos autores.

Adotam-se, então as seguintes normas para a apresentação de breves comentários paleográficos: a época do documento, a origem do documento, a relação autor/escrita, a relação original/cópia, os *ductus* e o ângulo da escrita (Berwanger; Leal, 2008, p. 107-8).

Nesse contexto, o soneto atribuído a José Basílio da Gama, datado de 13 de março de 1795 e pertencente ao século XVIII, tem seu fac-símile atualmente preservado na Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. No entanto, não está claro se o documento é um autógrafo, hológrafo ou não autógrafo. Topa (2000) afirma que o soneto pertence ao poeta, embora só tenha sido revelado em 1959. Além disso, ao comparar a caligrafia do soneto com a do manuscrito de José Basílio da Gama, não é possível determinar com certeza se o texto é realmente do autor. Há a impressão de que pode ser uma cópia, mas ao mesmo tempo parece ter sido escrito com pressa pelo próprio poeta.

Ainda nessa perspectiva, o soneto é composto por um único fólio e centralizado, enquanto o manuscrito possui 144 fólhos, sendo seu texto escrito em prosa. Ao comparar os *ductus* tanto do “soneto” quanto do “manuscrito”, é possível perceber que ambas as caligrafias se inclinam para a direita.

No entanto, ao observar as assinaturas, elas se apresentam distintas: a do manuscrito parece ter sido redigido com esmero, enquanto a do soneto, apesar de semelhante, tem a curvatura das letras mais inclinada. Isso levanta a dúvida: será que a caligrafia é realmente de Basílio da Gama? Essa constatação pode ser observada em todos os quadros comparativos apresentados anteriormente nesta seção, sugerindo que, embora haja semelhanças, a autoria do soneto ainda permanece incerta.

9. Considerações finais

A pesquisa apresentada oferece um panorama detalhado sobre a vida e a obra de José Basílio da Gama, ressaltando sua importância como poeta e figura influente do arcadismo no Brasil colonial. Seu legado literário, que inclui o épico “O Uruguai” e diversos sonetos, é um testemunho de sua habi-

lidade técnica e profundidade temática, abordando desde questões de amor e natureza até críticas sociais e políticas.

Nesse contexto, a edição fac-similar, diplomática, modernizada e a análise paleográfica do soneto atribuído a ele, preservado na Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, são fundamentais para a crítica textual e a preservação histórica de sua obra. A edição diplomática, ao transcrever fielmente o manuscrito original, mantém intactos os aspectos paleográficos. Por outro lado, a edição modernizada adapta o texto para uma leitura contemporânea, tornando-o acessível a um público mais amplo. Ao atualizar a grafia e a linguagem, essa edição facilita a compreensão do conteúdo sem comprometer a essência e as características principais do documento original. As modificações são sinalizadas, mantendo a transparência nas alterações realizadas.

Ademais, a adoção das normas para a apresentação dos comentários paleográficos e a análise comparativa das caligrafias contribuem para uma compreensão mais aprofundada e crítica dos textos atribuídos a Basílio da Gama. O estudo da caligrafia e das características paleográficas dos manuscritos, como a inclinação das letras e a qualidade das assinaturas, revela semelhanças e divergências que mantêm a dúvida sobre a autoria do soneto.

Portanto, embora existam evidências que apoiem a atribuição do soneto ao poeta, a conclusão definitiva sobre sua autoria ainda requer um estudo mais detalhado e comparativo. Assim, a preservação e o estudo crítico desses manuscritos não apenas enriquecem os estudos literários, mas também mantêm vivo o legado de José Basílio da Gama na história literária brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERWANGER, A. R.; LEAL, J. E. F. *Noções de Paleografia e de Diplomática*. 3. ed. Santa Maria: UFSM, 2008.
- CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CARVALHO E SILVA, M. Crítica textual: conceito – objeto – finalidade. *Confluência*, v. 7, n. 1, p. 57-63, 1994.
- CASTRO, I. Filologia. In: *Biblos. Enciclopédia Verbo das literaturas de língua portuguesa*. Lisboa: Verbo, 1995.
- FLEXOR, M. H. O. *Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008. 600p. (Publicações Técnicas; n. 53)

GAMA, J. B. da. *Brasilienses Aurifodinae Poemate Didascalico ab Aurifodinensibus Musis de promptae sive de Auro ejusque extratione in Brasilia*. Poética Descriptio Josepho Basilio Gama elucubrata. additis, Et Compendiariã appendice, solutã oratione: Et curiosã quaestione de Auri genesi. 1740–1795. Manuscrito. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/8086>. Acesso em: 23 jun. 2024.

GAMA, J. B. da. *Soneto*. 1740–1795. Manuscrito. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/8078>. Acesso em: 02 mai. 2024.

LÉ, L. A. da S.; BARRETO, J. R. de O. Edição e estudo de um manuscrito mato-grossense do século XVIII. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51-67, jan./jul. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v25i1p51-67>. Acesso em: 23 jun. 2024.

LOSE, A. D. Uma história escrita à mão: edições de documentos históricos brasileiros. In: CARRILHO, E.; MARTINS, A.M.; PEREIRA, S.; SILVESTRE, J.P. (Orgs). *Estudos Linguísticos e Filológicos Oferecidos a Ivo Castro*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, 2019. p. 37-61.

SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. Os manuscritos e impressos antigos: a via filológica. In: GIL, B. D.; CARDOSO, E. A.; CONDÉ, V. G. (Orgs). *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 223-34

SANTOS, M. A. dos; RUMEU, M. C. de B. Traços paleográficos de receitas culinárias novecentistas: uma análise no âmbito da Crítica Textual. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v21i1p81-97>. Acesso em: 13 jun. 2024.

TEIXEIRA, I. *Obras poéticas de Basílio da Gama*. São Paulo: EDUSP, 1996.

TOPA, F. A edição crítica dos sonetos de Basílio da Gama – Perspectivas. *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, II Série, v. XVII, p. 277-285. Porto: Faculdade de Letras, 2000.

_____. Basílio da Gama: a obra por vir – 7 inéditos e uma nova versão. In: *Quatro poetas brasileiros do período colonial: estudos sobre Gregório de Matos, Basílio da Gama, Alvarenga Peixoto e Silva Alvarenga*. Porto: Helvética: Artes Gráficas, 1998. p. 27-48.

_____. Da simples natureza guardemos sempre as leis: A epístola de Silva Alvarenga a Basílio da Gama. *Miscelânea*, v. 15, p. 223-38, jan./jun. 2014.

_____. Duas quadras de Basílio da Gama. In: *Quatro poetas brasileiros do período colonial: estudos sobre Gregório de Matos, Basílio da Gama, Alvarenga Peixoto e Silva Alvarenga*. Porto: Helvética: Artes Gráficas, 1998. p. 45-48.

_____. O alexandrino e o além dos mares. *Teresa: revista de literatura brasileira*, São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021. p. 18-22. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/teresa>. Acesso em: 18 jun. 2024.

_____. Para falar em verso. *Teresa: revista de literatura brasileira*, São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021. p. 14-175. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/teresa>. Acesso em: 18 jun. 2024.

_____. *Quatro poetas brasileiros do período colonial: estudos sobre Gregório de Matos, Basílio da Gama, Alvarenga Peixoto e Silva Alvarenga*. Porto: Helvética: Artes Gráficas, 1998.

_____. Um desafio em forma de enigma proposto a Basílio da Gama. *Texto Poético*, v. 14, n. 24, p. 28-38, jan./jun. 2018.

FILOLOGIA E HISTÓRIA DAS MULHERES: ASPECTOS DA CLAUSURA FEMININA POR PUNIÇÃO EM DOCUMENTOS NOTARIAIS

Manoela Nunes de Jesus (USP⁷⁷)
manoelanunes@usp.br

RESUMO

Na Capitania da Bahia, conventos e recolhimentos foram construídos para enclausurar o público feminino da Colônia por razões variadas, como a educação religiosa e a conservação da honra (Azzi; Rezende, 1983). Essas instituições também serviam como um espaço de punição para as mulheres que não agiam conforme as expectativas sociais (Almeida, 2003), a exemplo daquelas que cometiam o crime de adultério, iniciavam uma ação de divórcio ou apresentavam um “mau” comportamento. Por meio do enclausuramento compulsório, essas mulheres eram não só castigadas pelos seus “pecados”, mas também afastadas do convívio social (Algranti, 1992), de modo a não influenciarem negativamente as demais. Objetiva-se explorar a prática da clausura feminina por punição e as suas diferentes motivações a partir de documentos notariais que, produzidos entre os séculos XVIII e XIX na cidade da Bahia, pertencem ao Arquivo Histórico Ultramarino. Mobilizou-se o aporte teórico-metodológico da Filologia (Cambraia, 2005; Toledo Neto, 2020) e da História das mulheres (Perrot, 2005; Del Priore, 2006; 2020) para realizar a edição e o estudo dos documentos selecionados. Como resultados, além de fornecer a edição semidiplomática da documentação, espera-se contribuir para a ampliação da discussão sobre a reclusão de mulheres por motivos de punição no período colonial, especialmente considerando as muitas lacunas ainda presentes na história das mulheres.

Palavras-chave:

Filologia. Clausura feminina. História das mulheres.

ABSTRACT

In the Captaincy of Bahia, convents and cloisters were built to confine the colony's female population for various reasons, such as religious education and preservation of honor (Azzi; Rezende, 1983). These institutions also served as a space for punishment for women who did not act in accordance with social expectations (Almeida, 2003), such as those who committed the crime of adultery, initiated a divorce suit or displayed “bad” behavior. Through compulsory confinement, these women were not only punished for their “sins” but also removed from social life (Algranti, 1992), so as not to negatively influence others. The aim is to explore the practice of female confinement for punishment and its different motivations based on notarial documents produced between the 18th and 19th-centuries in the city of Bahia and belonging to the Arquivo Histórico Ultramarino. The theoretical-methodological contribution of Philology (Cambraia, 2005; Toledo Neto, 2020) and Women's history (Perrot, 2005; Del Priore, 2006; 2020) was used to edit and study the selected documents. As a result, in addition to providing a semidiplomatic

⁷⁷ O presente artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida mediante o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Processo nº 88887.940493/2024-00).

edition of the documentation, it is expected to contribute to expanding the discussion on the confinement of women for punishment in the colonial period, especially considering the many gaps still present in women's history.

Keywords:

Philology. Female confinement. Women's history.

1. Introdução

Na América Portuguesa, as mulheres eram submetidas ao controle das autoridades patriarcais e religiosas, que estabeleciam para o público feminino um padrão de vida tido como “ideal” (Cf. Del Priore, 2020): o de esposa e mãe que deveria se ocupar exclusivamente das tarefas domésticas e dos cuidados familiares. Dessa forma, as mulheres eram instruídas, desde a infância, a obedecerem ao sistema patriarcal, representado na figura do pai, marido, filho, irmão, etc., e se limitarem ao espaço doméstico, já que só os homens estavam destinados à vida pública e aos seus benefícios (Cf. Del Priore, 2006). Aquelas que não correspondiam aos valores impostos eram punidas, por exemplo, com o enclausuramento compulsório, fosse no ambiente familiar ou em conventos e casas de recolhimento (Cf. Algranti, 1992), como aqui nos interessa.

Objetiva-se explorar a prática da clausura feminina por punição e as suas principais motivações através de documentos notariais escritos, entre os séculos XVIII e XIX, na Capitania da Bahia e pertencentes ao Arquivo Histórico Ultramarino, catalogado pelo Projeto Resgate Barão do Rio Branco e disponibilizado na Biblioteca Nacional Digital. Para edição das fontes, recorre-se à Filologia, que desenvolve a edição de textos diversos (Cf. Cambraia, 2005), garantindo não só o seu acesso a diferentes pesquisas, como aquelas de teor histórico e linguístico, mas também a sua preservação. O estudo dos manuscritos será feito a partir da História das mulheres, que se ocupa da história das mulheres em tempos e espaços distintos (Cf. Perrot, 2005), mas não se limita a isso devido ao seu caráter relacional, voltando-se para esferas (família, trabalho, política, artes, etc.) e fatores intimamente ligados ao gênero.

No presente artigo, em primeiro lugar, apresentam-se os critérios utilizados na edição semidiplomática da documentação, enfatizando-se a importância desse tipo de edição na disponibilização e conservação dos documentos históricos. Na sequência, explora-se o recolhimento de mulheres por punição na Capitania da Bahia, prática empregada pelo patriarcado e pela Igreja católica para manter o público feminino submisso aos seus princípios na época em questão. Analisam-se, por fim, as três motivações centrais para

a clausura por punição a partir de exemplos retirados do *corpus*: a acusação de adultério, a tentativa de divórcio e o “mau” comportamento.

2. Edição semidiplomática

Para Cambraia (2005), a edição semidiplomática intervém no texto de forma superficial e parcimoniosa mediante alterações que facilitam a sua leitura para aqueles têm dificuldade em apreender elementos textuais como as abreviaturas, ligaduras, entre outros. Toledo Neto (2020) explica que esse tipo de edição propõe “a uniformização de alógrafos de um mesmo grafema e o desenvolvimento de abreviaturas” (Toledo Neto, 2020, p. 195), mas amplia sua interferência quando realiza pequenas conjecturas e moderniza as fronteiras entre palavras. Essas intervenções, porém, não mudam o fato de que “uma edição semidiplomática é aquela que traz uma leitura conservadora do texto, nos aspectos linguísticos” (Lose, 2017, p. 76).

O caráter mais conservador da edição semidiplomática é essencial para os estudos em Linguística Histórica, que dependem de textos editados fidedignamente através do labor filológico (Cf. Mattos e Silva, 2008), cuja preocupação é manter o seu estado de língua e não produzir fatos de língua inexistentes. Assim, viabiliza-se tanto a recuperação dos textos, que refletem aspectos sociais, políticos, econômicos, etc. do contexto em que foram produzidos, quanto o seu acesso, colaborando para a preservação da memória que eles carregam (Cf. Queiroz, 2005). É a edição que tem permitido, portanto, que questões antes esquecidas ou ignoradas, principalmente aquelas relacionadas a sujeitos e grupos historicamente apartados das discussões e decisões da sociedade, sejam retomadas e revisadas ao ponto de ganharem um novo destaque na história.

Adotaram-se os seguintes critérios na edição semidiplomática dos documentos, adaptados do trabalho de Toledo Neto (2020):

1. A transcrição será contínua e a quebra de linha será sinalizada por uma barra vertical;
2. Os fólios serão numerados da seguinte forma: ||n.º do fólio (1, 2, etc.) + lado do fólio (r. ou v.)||, como em ||1r.||, ||1v.||, ||2r.||, etc.;
3. Serão conservadas de acordo com o fac-símile:
 - a. A grafia:



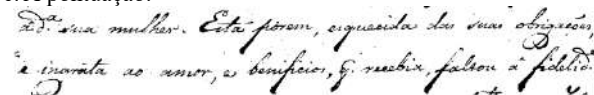
Ex.: “socego” ([ant. abr. 1739], ||1r.||, l. 4).

- b. A acentuação:



Ex.: “juraraõ” ([ant. abr. 1757], ||1r.||, l. 23).

c. A pontuação:



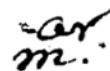
Ex.: “[...] Esta porem, esquecida das suas obrigações, | e ingrata ao amor, e beneficois, | que recebia, faltou a fidelidade” ([ant. abr. 1805], ||1r.||, l. 9-10).

d. A utilização de maiúsculas e minúsculas:



Ex.: “Recolhidas” (1800, ||1r.||, l. 5).

4. As abreviaturas serão desdobradas, acrescentando-se a parte desenvolvida em itálico:



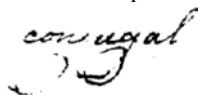
Ex.: “morador” ([ant. abr. 1739], ||1r.||, l. 2).

5. As fronteiras entre palavras serão modernizadas de acordo com a separação vocabular atual:



Ex.: “que se julgaraõ” ([ant. abr. 1757], ||1r.||, l. 4).

6. As letras e palavras reconstituídas por conjectura serão colocadas entre colchetes:



Ex.: “con[j]ugal” ([ant. abr. 1805], ||1r.||, l. 11).

3. Enclausuramento por punição

Antes de tratar do enclausuramento por punição, é necessário tratar da clausura de mulheres como uma prática cultural usada pela sociedade patriarcal e pelas autoridades religiosas para exercer controle sobre a vida do público feminino da Colônia. Entre os séculos XVI e XVII, os colonos solicitaram à Coroa portuguesa a construção de conventos e recolhimentos na Bahia com o intuito de recolher as mulheres de sua família, considerando os altos custos e a difícil viagem para enclausurá-las na metrópole (Cf. Azzi; Rezende, 1983). Quando essas instituições foram erguidas, as mulheres pas-

saram a ser enviadas para elas por diferentes razões, notadamente a formação religiosa e a conservação da honra (Cf. Almeida, 2003).

Um dos principais objetivos dos conventos e recolhimentos no período em questão era estimular a devoção das jovens da Capitania e garantir a preservação da sua reputação, resguardando-as de qualquer situação que pudesse “manchar” a imagem delas e de sua família. No entanto, os estabelecimentos religiosos também poderiam atender a um outro propósito: punir as mulheres que se desviassem daquilo que tinha sido determinado pelo patriarcado como o comportamento mais “adequado” para o público feminino (Cf. Algranti, 1992). Esse desvio de conduta era mais usual do que se supõe, já que várias mulheres não aceitavam viver sob o jugo da opressão patriarcal e acabavam infringindo os seus princípios, em prol de uma vida mais livre e independente.

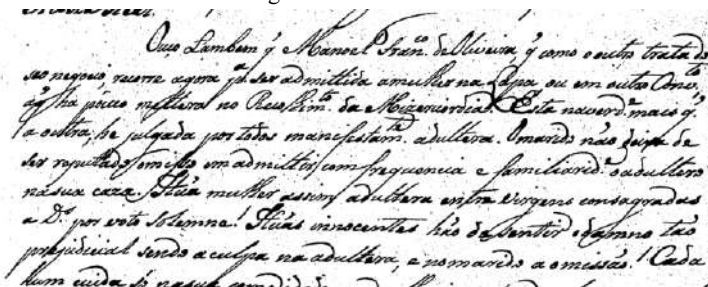
Já dentro dessas instituições, tais mulheres recebiam um tratamento severo e tinham duas opções: se comportarem segundo os estatutos ou ficarem sujeitas a punições, sendo “advertidas, penitenciadas com penas leves e até mesmo excluídas do convívio da comunidade numa solitária” (Algranti, 1992, p. 225).

Sofrendo abusos de natureza física, psicológica e patrimonial, muitas ficavam reclusas por vários anos ou até o fim da vida, mesmo quando recorriam à Justiça para provar que a motivação para a clausura era infundada. Isso acontecia porque as mulheres recolhidas por punição não eram bem-vistas pela sociedade patriarcal, que viam os conventos e recolhimentos como o lugar apropriado para afastá-las do meio social, impedindo que outras adotassem um comportamento semelhante.

Vale pontuar que nem sempre a presença dessas mulheres era aceita pelos superiores da Igreja católica, como pode ser observado em um ofício que o Arcebispo Antônio Corrêa enviou em 1800 para D. Rodrigo de Sousa Coutinho.

No documento, o Arcebispo informa desfavoravelmente acerca da entrada das mulheres de João Coelho e de Manuel Francisco de Oliveira nos Recolhimentos dos Perdões e da Misericórdia da cidade da Bahia, comentando alguns casos de adultério para justificar a sua opinião (Cf. Figura 1). Para o religioso, além das mulheres adúlteras serem um péssimo exemplo para as jovens devotas das instituições, a sua entrada nos recolhimentos representa o interesse pessoal dos maridos, e não o bem-estar comum que ele almeja, como mostra a figura 2.

Figura 1: Caso de adultério

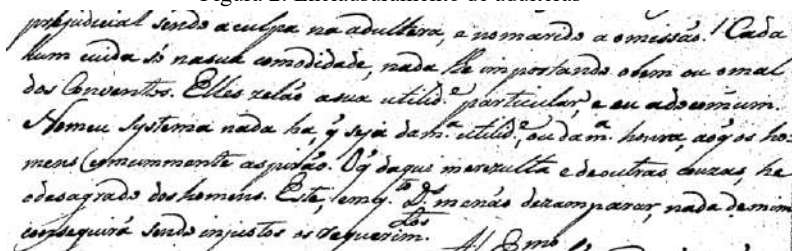


Ouço tambem q' Manoel Fran.^{co} de Oliveira q' como o outro trata do
seu negocio, recorre agora para ser admittida a mul-
her na Lapa, ou em outro Convento, | a que ha pôuco metterá no Recolhi-
mento da Mizericordia. Esta na verdade mais que | a outra, he julgada por
todos manifestamente adultera. O marido não deixa de | ser reputado omisso
em admittir com frequencia e familiaridade o adultero | na sua caza. Huã
mulher assim adultera entre virgens consagradas | a Deus por voto solemne!
Huãs innocentes hão de sentir o damno taõ | prejudicial sendo a culpa na adultera, e no marido a omissão! Cada
hum cuida só na sua comodidade.

Fonte: AHU. Ofício. Brasil-Baía. 1800. Cx. 107. Doc. 20829. L. 12-19.

Transcrição: Ouço também que Manoel Francisco de Oliveira, que como o outro trata do | seu negocio, recorre agora para ser admittida a mulher na Lapa, ou em outro Convento, | a que ha pôuco metterá no Recolhimento da Mizericordia. Esta na verdade mais que | a outra, he julgada por todos manifestamente adultera. O marido não deixa de | ser reputado omisso em admittir com frequencia e familiaridade o adultero | na sua caza. Huã mulher assim adultera entre virgens consagradas | a Deus por voto solemne! Huãs innocentes hão de sentir o damno taõ | prejudicial sendo a culpa na adultera, e no marido a omissão! [...].

Figura 2: Enclausuramento de adúlteras



prejudicial sendo a culpa na adultera, e no marido a omissão! Cada
hum cuida só na sua comodidade, nada he importando o bem ou o mal
dos Conventos. Elles zelaõ a sua utilidade particular, e eu a do comũ.
Homen systema nada ha q' seja da m. utilidade, ou da m. honra, ao q' os ho-
mens communmente aspiraõ. O q' daqui me rezulta e de outras couzas he
o desagrado dos homens. Esta, com q' de mais decompaz, nada de mim
consequencia sendo injustos os desejos. Al Bm 11

Fonte: AHU. Ofício. Brasil-Baía. 1800. Cx. 107. Doc. 20829. L. 19-24.

Transcrição: [...] Cada | hum cuida só na sua comodidade, nada lhe importando o bem ou o mal | dos Conventos. Elles zelaõ a sua utilidade particular, e eu a do comũ. | e do meu systema nada ha, que seja da minha utilidade, ou da minha honra, ao que os ho= | mens communmente aspiraõ. O que daqui me rezulta e de outras couzas, he | o desagrado dos homens [...].

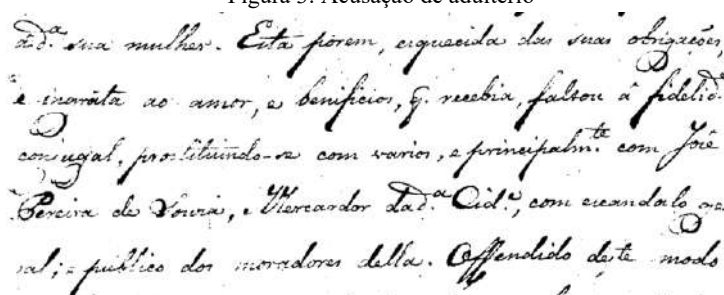
3.1. Enclausuramento por acusação de adultério

Entre as diferentes razões para a clausura por punição, destaca-se, em primeiro lugar, a acusação de adultério. No período colonial, o controle da sexualidade feminina era feito pela Igreja católica, que almejava conservar seus padrões de matrimônio, e pelo Estado, que tentava manter a hierarquia social (Cf. Del Priore, 2006). As Ordenações Filipinas, leis que vigoravam no Brasil nessa época, autorizavam que o marido matasse a esposa adúltera, sendo o homem infiel castigado só com degredo e penas pecuniárias (Cf. Portugal, 2012).

Aquelas que não eram mortas costumavam ser enviadas para conventos ou recolhimentos para pagarem por seus “pecados”, mesmo que o crime de adultério não fosse necessariamente comprovado, isto é, uma suspeita ou boato de traição poderia ser o suficiente para que a mulher fosse reclusa.

Para ilustrar esse contexto, apresenta-se um requerimento de João Coelho de 1805, em que ele solicita ao príncipe regente, D. João VI, que se mande recolher sua mulher, Anna Francisca de Visitação, ao Convento de Santa Clara do Desterro ou a outro qualquer da Capitania da Bahia em virtude de sua infidelidade conjugal. De acordo com o requerente, apesar de sempre tratar a mulher com afeto e nunca lhe deixar faltar nada, ela prostituiu-se com vários homens, sobretudo com Jozé de Souza, mercador da cidade (Cf. Figura 3). Considerando a traição como uma injúria a sua honra e um escândalo aos moradores da Bahia, o suplicante acredita que o enclausuramento seria a única maneira de evitar a ofensa que esse delito fazia à religião e, ao mesmo tempo, ao Estado, como demonstra a figura 4.

Figura 3: Acusação de adultério



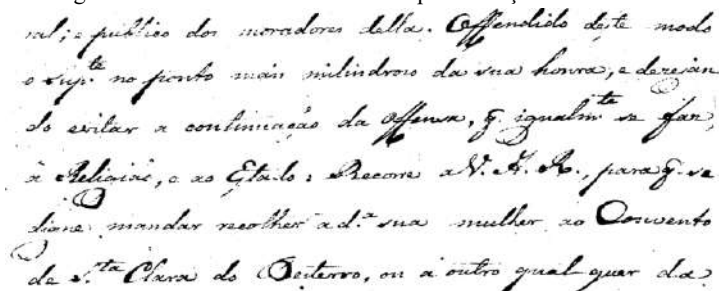
Ad. sua mulher. Esta porem, esquecida das suas obrigações,
e ingrata ao amor, e beneficios, q. recebia, faltou a fidelidade
conjugal, prostituindo-se com varios, e principalmente com Jozé
Pereira de Souza, Mercador da d.ª Cid.ª, com escandalo na
real, e publico dos moradores della. Offendido deste modo

Fonte: AHU. Requerimento. Brasil-Baía. [ant. abr. 1805]. Cx. 236. Doc. 16273. ||1r.||. L. 9-13.

Transcrição: [...] Esta porem, esquecida das suas obrigações, | e ingrata ao amor, e beneficios, que recebia, faltou à fidelidade | conjugal, prostituindo-se com varios, e principalmente com Jozê | Pereira de Souza, Mercar-

dor da dita Cidade, com escandalo ge | ral; e publico dos moradores della [...].

Figura 4: Pedido de enclausuramento por acusação de adultério



ral; e publico dos moradores della. Offendido deste modo
e sup. no ponto mais milindroso da sua honra, e dezan
do evitar a continuacao da offensa, e igualmente se faz,
a Religiao, e ao Estado: Recorre a V. A. R., para q. se
digne mandar recolher a d.ª sua mulher ao Convento
da S.ª Clara do Desterro, ou a outro qualquer da

Fonte: AHU. Requerimento. Brasil-Baía. [ant. abr. 1805]. Cx. 236. Doc. 16273. ||1r.||. L. 13-18.

Transcrição: [...] Offendido deste modo | o [S]uplicante no ponto mais milindroso da sua honra, e dezejan | do evitar a continuação da offensa, que igualmente se faz, | â Religião, e ao Estado: Recorre a Vossa Alteza Real, para que se | digne mandar recolher a dita sua mulher ao Convento | de Santa Clara do Desterro, ou a outro qualquer [...].

3.2. Enclausuramento por tentativa de divórcio

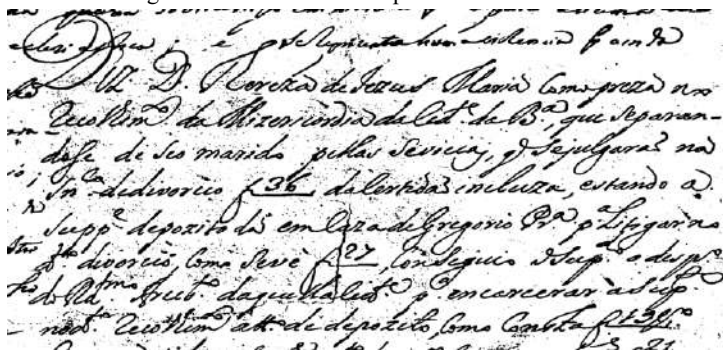
A segunda motivação para o enclausuramento por punição era a tentativa de divórcio. No Brasil Colônia, a Igreja Católica tinha grande influência na sociedade e defendia a ideia de que o casamento era indissolúvel (Cf. Silva, 1984), sendo responsabilidade dessa instituição controlar os processos e a autorização para a separação. Várias mulheres iniciavam uma ação de divórcio junto à Igreja para, por exemplo, se desligarem de uma relação violenta ou evitarem o uso inadequado dos seus bens (Cf. Cabral, 2024). Contudo, era comum que elas fossem reclusas nos conventos e recolhimentos e, até mesmo, silenciadas nesses estabelecimentos religiosos para não continuarem o processo de separação, pois se o divórcio fosse concluído seria necessária uma divisão do patrimônio familiar.

A fim de exemplificar essa conjuntura, traz-se um requerimento escrito por Thereza de Jesus Maria em 1757 para o rei D. José, no qual ela solicita provisão para poder sair do Recolhimento da Misericórdia da Bahia, onde tinha sido recolhida após sofrer maus-tratos do marido e tentar se divorciar dele (Cf. Figura 5).

Assim que a mulher foi reclusa, o esposo fugiu com os bens do casal e ela escreveu um requerimento para denunciar a improbidade da clausura,

mas o documento supostamente não chegou à Coroa devido à intervenção do Arcebispo local. O provedor da instituição também proibiu a sua saída do recolhimento, trancando as portas e colocando sentinelas para vigiá-la, tornando o lugar uma verdadeira prisão que, segundo a suplicante, já tinha levado não apenas seus bens, mas também a sua saúde (Cf. Figura 6).

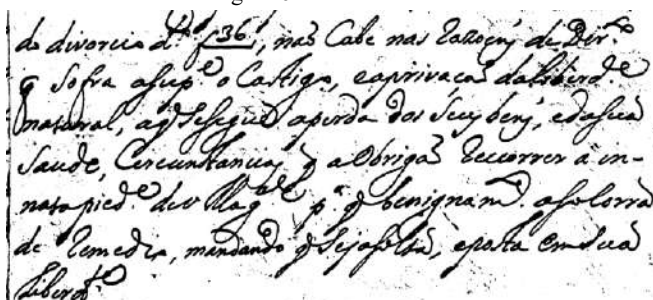
Figura 5: Enclausuramento por tentativa de divórcio



Fonte: AHU. Requerimento. Brasil-Baía. [ant. abr. 1757]. Cx. 130. Doc. 10169. ||1r.||. L. 2-9.

Transcrição: Diz *Dona* Thereza de Jezus Maria como preza no | recolhimento da Mizericordia da cidade da *Bahia*, que separan- | do se de seo marido pellas sevicias, *que* se julgaraõ na | *sentenca* de divorcio *folio* 36 da certidaõ incluza, estando a | *supplicante* depositada em caza de Gregorio *Pereira para* Litigar no | *dito* divorcio, como se ve *folio* 27, conseguiu o supplicado o despacho | do Reverendissimo Arcebispo daquella cidade *para* encarcerar a *suplicante* | no *dito* recolhimento a *Mando* de deposito, como consta *folio* 19 Verso.

Figura 6: Pedido de soltura.



Fonte: AHU. Requerimento. Brasil-Baía. [ant. abr. 1757]. Cx. 130. Doc. 10169. ||2v.||. L. 74-80.

Transcrição: [...] não cabe nas razões de Direito | *que* sofra a *supli-*
cante o castigo, e a privação da *liberdade* | natural, a *que* se segue a perda
dos seus bens, e da sua | saúde, circunstancias *que* a obrigaõ recorrer a in- |

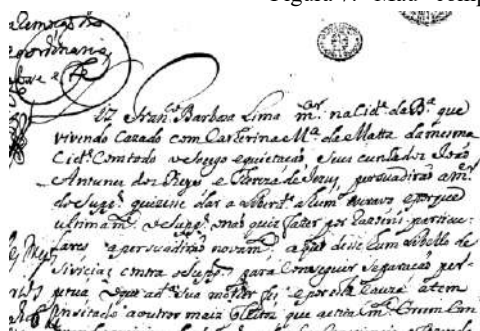
nata piedade de vossa Magestade para que benignamente a socorra | de re-
medio, mandando que seja solta, e posta em sua | Liberdade.

3.3. Enclausuramento por “mau” comportamento

A terceira motivação para o recolhimento por punição era o “mau” comportamento. Na época, a Igreja Católica exercia um papel central no modo como as mulheres eram vistas, inclusive quando as considerou descendentes de Eva e responsáveis pela expulsão do paraíso, moldando a sua natureza “pecaminosa” (Cf. Raminelli, 2006). Constantemente, o público feminino precisava adequar a sua conduta às expectativas do patriarcado, sobretudo por ser tido como “incapaz” de viver em sociedade sem a vigilância de uma figura masculina (Cf. Del Priore, 2020). As mulheres que tivessem pensamentos e atitudes diferentes daqueles idealizados e estabelecidos pelos homens, responsáveis por controlar os “impulsos” femininos nesse contexto, deveriam ser reclusas contra a própria vontade nos estabelecimentos religiosos.

Exemplo disso é o requerimento produzido por Francisco Lima em 1739 ao rei D. João V, no qual ele informa que vivia harmoniosamente com sua mulher, Catarina Maria da Mata, até ela apresentar um “mau” comportamento e pede a sua reclusão à Casa da Misericórdia da cidade da Bahia. Conforme explica o requerente, a mulher estava sob a influência de seus cunhados, João dos Reis e Thereza de Jesus, que a persuadiram não só a libertar um escravizado, mas também a iniciar um processo de divórcio, como evidencia a figura 7. Para ele, a única forma de controlar as atitudes “impensadas” da esposa e livrá-la dos “maus” conselhos dos cunhados era a clausura compulsória, pois só assim ela deixaria de se envolver em conflitos e voltaria a se comportar como antes, podendo retornar a companhia do marido (Cf. Figura 8).

Figura 7: “Mau” comportamento.



Fonte: AHU. Requerimento. Brasil-Baía. [ant. abr. 1739]. Cx. 65. Doc. 5510. ||1r.||. L. 2-11.

Transcrição: Diz Francisco Barboza Lima morador na cidade da Bahia que | vivendo cazado com Catherina Maria da Matta da mesma | cidade com todo o socego e quietação, seus cunhadoz Joaão | Antunes dos Reys, e Thereza de Jezus, persuadirão a molher | do supplicante quizesse dar a Liberdade a hum escravo, e porque | ultimamente o supplicante o não quiz fazer por razoens particu= | lares, a persuadirão novamente, a que desse hum Libello de | siviçiaz contra o supplicante para conseguir separação per= | petua, o que a dita sua molher fes, e por esta cauza a tem | insitado a outros maiz pleitoz [...].

Figura 8: Pedido de enclausuramento por “mau” comportamento

*Conseguiu em tudo o que intentou, alcançará ser am.
do supp. depositada, em sua casa onde está á quatro
an., e em todos sempre persuadindo a novos pleitoz, e
inquietações, para gastos de fazenda, e grave prejuizo da
consciencia, e para isto se evitar, he sómente o caminho unico
ser a molher do supp. removida, do poder daquelles inimigos
e depositada no Recolhimento da Misericordia daquela cidade, onde
vendo se sem aquelles máos conselheiros, será facil o dei= | xar se de tantas demandas e emredos*

Fonte: AHU. Requerimento. Brasil-Baía. [ant. abr. 1739]. Cx. 65. Doc. 5510. ||1r.||. L. 17-25.

Transcrição: [...] alcançara ser a molher | do supplicante depositada, em sua caza onde está á quatro | anos, e em todos sempre persuadindo a, a novos pleitoz, e | inquietações, para gastos de fazenda, e grave prejuizo da | consciencia, e para isto se evitar, he sómente o caminho unico, | ser a molher do supplicante removida, do poder daquelles inimigos | e depositada no Recolhimento da Misericordia daquela cidade, onde | vendo sse sem aquelles máoz conselheiroz, será facil o dei= | xar se de tantas demandas e emredos [...].

3.4. Considerações finais

No Brasil Colônia, especificamente na Capitania da Bahia, a clausura por punição foi usada pelo patriarcado e pela Igreja católica para conservar o público feminino submisso aos seus princípios, corrigindo as mulheres que se afastavam das normas estabelecidas e mantendo-as distantes do convívio social. Entre as diferentes motivações para esse tipo de reclusão, destacam-se a acusação de adultério, a tentativa de divórcio e o “mau” comportamento que, apesar das diferenças que possuem entre si, revelam um desvio no comportamento esperado pela sociedade da época para as mulheres. Nos conventos e recolhimentos, aquelas recolhidas por punição

sofriam vários tipos de violência, além de serem vítimas do julgamento da sociedade e do silenciamento das autoridades, que costumavam priorizar os interesses masculinos.

A Filologia desempenhou um papel fundamental na edição dos documentos selecionados para o *corpus* de estudo, considerando a necessidade de recuperar, disponibilizar e preservar esses manuscritos não apenas para outras pesquisas, mas também para a nossa memória, que precisa ser revisitada e revisada. A História das mulheres, por outro lado, colaborou para um melhor entendimento do contexto vivenciado pelas mulheres no período em questão, sobretudo da prática do enclausuramento feminino por punição, que castigava e, ao mesmo tempo, controlava as ações das mulheres. Espera-se, por meio do trabalho filológico, ter contribuído para dar a conhecer e esclarecer parte da história das mulheres no Brasil, tendo em conta as muitas lacunas que ainda permanecem em relação à clausura feminina e a tantas outras questões relativas às mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e Devotas: Mulheres da Colônia* (Estudo sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos do sudeste – 1750-1822). Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 1992.

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. *O sexo devoto: normatização e resistência feminina no Império Português – XVI-XVIII*. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2003.

AZZI, Riolando; REZENDE, Maria Valéria V. A vida religiosa feminina no Brasil colonial. In: AZZI, R. (Org.). *A vida religiosa no Brasil: enfoques históricos*. São Paulo: Paulinas, 1983. p. 24-60.

CABRAL, Gustavo César Machado. Divórcio eclesiástico na América Portuguesa: regime jurídico-teológico e prática (século XVIII). *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, v. 69, n. 2, p. 85-109. Curitiba: UFPR, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rfdufpr.v69i2.91407>. Acesso em: 3 maio 2025.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL PRIORE, Mary. *Sobreviventes e guerreiras: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000*. São Paulo: Planeta, 2020.

LOSE, Alícia Duhá. Edições de documentos históricos: a quem interessam? a quem se destinam?. *Revista da ABRALIN*, v. 16, n. 2, p. 71-86. Campinas: ABRALIN, 2017. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/463>. Acesso em: 3 maio 2025.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica – “ouvir o inaudível”*. São Paulo: Parábola, 2008.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

PORTUGAL. *Código filipino, ou, Ordenações e leis do reino de Portugal*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. A Filologia e a documentação manuscrita. *Revista Philologus*, ano 11, n. 32, p. 1-12. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/32/02.pdf>. Acesso em: 3 maio 2025.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 11-44.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Sistema de casamento no Brasil colonial*. São Paulo: EDUSP, 1984.

TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida. Um caminho de retorno como base: proposta de normas de transcrição para textos manuscritos do passado. *Travessias Interativas*, v. 10, n. 20, p. 192-208. São Cristóvão: UFS, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51951/ti.v10i20>. Acesso em: 3 maio 2025.

Outras fontes:

OFÍCIO do Arcebispo D. Fr. Antonio Corrêa para D. Rodrigo de Sousa Coutinho, no qual informa desfavoravelmente ácerca da entrada das mulheres de João Pinto Coelho e de Manuel Francisco de Oliveira, nos Recolhimentos dos Perdões e da Misericórdia. Bahia, 26 de agosto de 1800. Cx. 107. Doc. 20829. Disponível em: http://resgate.bn.gov.br/docreader/005_BA_CA/51931. Acesso em: 3 maio 2025.

REQUERIMENTO de Francisco Barbosa Lima ao rei [D. João V] solicitando que sua mulher Catarina Maria da Mata seja recolhida a Casa da miseri-

córdia da cidade da Bahia. Bahia, [ant. 30 abr. 1739]. Cx. 65. Doc. 5510. Disponível em: http://resgate.bn.br/docreader/005_BA_AV/41840. Acesso em: 3 maio 2025.

REQUERIMENTO de João Batista Coelho solicitando que se mande recolher sua mulher ao convento de Santa Clara do Desterro, ou a outro qualquer, em virtude de sua infidelidade conjugal. Bahia, [ant. 27 abr. 1805]. Cx. 236. Doc. 16273. Disponível em: http://resgate.bn.br/docreader/005_BA_AV/157760. Acesso em: 3 maio 2025.

REQUERIMENTO de Teresa Jesus Maria ao rei [D. José] solicitando provisão para poder sair do recolhimento da Casa da Misericórdia da cidade da Bahia. Bahia, [ant. 1 abr. 1757]. Cx. 130. Doc. 10169. Disponível em: http://resgate.bn.br/docreader/005_BA_AV/81018. Acesso em: 3 maio 2025.

LEITURA EM SUPORTES FÍSICOS E VIRTUAIS: DESEMPENHO E DIFERENÇAS AFERIDOS EM ESTUDANTES DO 9º ANO

Leticia Gomes Oliveira Seiboth (UEMS)
profleticiaseiboth@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa investigou o impacto dos diferentes suportes de leitura - físico (papel) e virtual (tela)- na compreensão leitora dos alunos do nono ano da Escola Estadual Cívico-Militar Prof. Alberto Elpidio Ferreira Dias - Prof. Tito, em Campo Grande/MS. A escolha do tema partiu da seguinte inquietação: “Se a leitura realizada em telas é fragmentada, rápida e dispersa, então, a compreensão leitora pode ser prejudicada quando comparada à leitura realizada em papel.” A metodologia desenvolvida foi o método de pesquisa de base experimental e de abordagem quali-quantitativa. Já o *corpus* se constitui a partir de um questionário sobre os hábitos de leitura, assim como de testes de compreensão leitora em ambos os suportes: tela e papel. A fundamentação teórica aborda os impactos das transformações digitais na aprendizagem, concentração e foco sendo amparada, principalmente, pelas contribuições da neurociência cognitiva, com ênfase para os estudos de Wolf (2019), Dehaene (2012), Pinker (2004) e Carr (2011). As conclusões visam contribuir para decisões educacionais sobre o uso de materiais digitais e físicos, considerando o desenvolvimento cognitivo e humano essenciais para a educação contemporânea.

Palavras-chave:

Alunos. Compreensão leitora. Suportes de leitura.

RESUMEN

Esta investigación indagó el impacto de los diferentes soportes de lectura -físico (papel) y virtual (pantalla)- en la comprensión lectora de los alumnos del noveno año de la Escuela Estatal Cívico-Militar Prof. Alberto Elpidio Ferreira Dias - Prof. Tito, en Campo Grande/MS. La elección del tema surgió de la siguiente inquietud: “Si la lectura realizada en pantallas es fragmentada, rápida y dispersa, entonces, la comprensión lectora puede verse perjudicada cuando se compara con la lectura realizada en papel”. La metodología desarrollada fue el método de investigación de base experimental y de abordaje cuali-cuantitativo. El corpus se constituye a partir de un cuestionario sobre los hábitos de lectura, sí como de pruebas de comprensión lectora en ambos soportes: pantalla y papel. La fundamentación teórica aborda los impactos de las transformaciones digitales en el aprendizaje, la concentración y el foco, siendo amparada, principalmente, por las contribuciones de la neurociencia cognitiva, con énfasis en los estudios de Wolf (2019), Dehaene (2012), Pinker (2004) y Carr (2011). Las conclusiones buscan contribuir a decisiones educativas sobre el uso de materiales digitales y físicos, considerando el desarrollo cognitivo y humano esenciales para la educación contemporánea.

Palabras clave:

Soportes de lectura. Alumnos. Comprensión lectora.

1. Introdução

Na década de 1990, a Suécia iniciou um processo de digitalização dos materiais didáticos e das aulas. No entanto, após anos de fraco desempenho em testes de leitura e dificuldades de concentração e memorização, o país decidiu reconsiderar sua estratégia educacional. Em 2023, optou por restringir o uso de telas no ambiente escolar e retornar aos livros didáticos impressos.

Paralelamente, no Brasil, o governo do Estado de São Paulo anunciou, no mesmo ano, a substituição do material do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) por materiais totalmente digitais para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Essa decisão gerou críticas de especialistas, que defendem uma abordagem híbrida para equilibrar os benefícios dos suportes analógico e digital.

A questão econômica também influencia as decisões educacionais, pois o ensino digital e a educação a distância reduzem custos. Essa estratégia ganhou ainda mais força durante a pandemia de Covid-19, quando o ensino remoto se tornou necessário. No entanto, essa modalidade evidenciou desafios significativos, como a defasagem na aprendizagem e a dificuldade de alfabetização adequada. Quatro anos após a pandemia, os impactos negativos ainda são sentidos, intensificando preocupações sobre a qualidade da educação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais.

A relação entre tecnologia e aprendizado tornou-se um tema central de debate. Estudos indicam que o uso excessivo de dispositivos digitais pode comprometer a atenção e a concentração dos estudantes. Além disso, a transição para uma cultura digital baseada em leituras rápidas e superficiais levanta preocupações sobre a perda da leitura profunda, essencial para o pensamento crítico e a compreensão detalhada.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca compreender as diferenças entre os suportes de leitura físico e digital e analisar seus impactos na compreensão leitora dos alunos do nono ano. O estudo pretende examinar se os diferentes formatos influenciam o desempenho acadêmico e a capacidade de leitura profunda. A investigação justifica-se pela necessidade de equilibrar inovação tecnológica e fundamentos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, garantindo que as novas gerações sejam capazes de pensar criticamente e se adaptar a mudanças sem comprometer sua capacidade de análise e reflexão. Dessa forma, evitar um declínio nas habilidades de leitura e pensamento crítico torna-se essencial para a formação de cidadãos ativos e questionadores, capazes de interpretar e interagir com a realidade de maneira crítica e reflexiva.

2. *Palavras digitais: transformações da leitura na era da informação*

A evolução dos suportes de leitura, desde os primeiros registros em ossos e rochas até os modernos e-books, reflete a história da escrita e da cap devido a esse fato, o ato de ler está se modificando a natureza humana de inovar. Os suportes evoluíram do papiro e pergaminho para o papel e a imprensa de Gutenberg, que democratizou o acesso ao conhecimento. No século XIX, a impressão a vapor e a máquina de papel contínuo aceleraram a produção de livros. Com o advento da era industrial e tecnológica, os suportes de leitura continuaram a evoluir. No século XX, os livros impressos consolidaram-se como o principal meio de leitura, mas o surgimento dos computadores e, mais tarde, dos dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones*, transformou drasticamente a forma como acessamos a informação. Os *e-books* e os sites da internet oferecem uma quantidade imensa de material de leitura de forma instantânea, acessível a qualquer momento e em qualquer lugar.

De acordo com Chartier (1999):

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. (Chartier, 1999, p. 13)

Conforme explica Chartier, cada formato trouxe suas próprias características e influenciou a forma como os textos eram consumidos e compreendidos. A leitura na tela é a mais recente transformação, e seu impacto ainda está sendo plenamente compreendido.

Logo, com a revolução digital, surgem novas questões sobre como a leitura nos ambientes digitais está modificando nossas capacidades como atenção e foco, comportamentos fundamentais para se chegar à leitura profunda. A neurociência da leitura lança luz sobre os impactos cognitivos dessa mudança, revelando como a leitura fragmentada e dispersa nos dispositivos modernos pode estar afetando nossa habilidade de se engajar em uma leitura mais profunda e reflexiva.

Wolf (2019, p. 45) discorre sobre o que é e como acontece a leitura do ponto de vista científico e evolutivo. Em termos de evolução, é importante afirmar que: “a leitura é uma das maiores conquistas evolutivas de nossa espécie. Quando você abre um livro e o lê, seu cérebro inaugura circuitos, várias novas ligações que ele não realiza em nenhum outro momento”. Essas novas sinapses são formadas em regiões do cérebro como as responsáveis pela visão, pela audição, se estendendo até as regiões responsáveis por funções motoras.

Esse circuito neuronal da leitura, forjado há milhões de anos e aprimorado conforme a necessidade humana, foi responsável pela capacidade do cérebro processar informações visuais e linguísticas, decodificar símbolos e transformar letras em sentido, permitindo o desenvolvimento da compreensão e da interpretação de textos, independente do suporte utilizado.

Todavia, as transformações tecnológicas da sociedade neste novo século estão mudando a maneira como nos relacionamos, estudamos e buscamos informações, e devido a esse fator, o ato de ler vem se modificando. Dedicamos mais tempo à leitura em frente às telas do que no papel, independentemente da idade, devido à informatização dos serviços públicos, à popularização das redes sociais e ao próprio avanço tecnológico. Os reflexos dessa aceleração do meio virtual são percebidos principalmente por professores, pois é na sala de aula que o foco e a desaceleração são necessários para que se alcance o nível de leitura profunda.

Wolf (2019) declara que, em virtude de uma leitura acelerada e superficial, podemos estar mudando também a nossa escrita, uma vez que ocorre redução do vocabulário; os textos são mais curtos; há uso limitado de estruturas sintáticas complexas e diminuição da linguagem metafórica. O ponto central é se estamos testemunhando uma rápida convergência entre o modo de ler e o modo de escrever.

De qualquer forma, o fato é que essa modificação das práticas de leitura compromete a capacidade crítica, porque altera a abordagem do texto ao orientar para a realização de leituras rápidas e superficiais, sem dedicação de tempo à reflexão e à análise do conteúdo. Essa busca por uma forma de “conhecimento mais palatável” ocorre “num meio que nos defronta continuamente com excesso de informações”, portanto, “a grande tentação de muitos é se retirar para depósitos conhecidos de informações facilmente digeríveis, menos densas, intelectualmente menos exigentes” (Wolf, 2019, p. 20).

Nessa perspectiva, a vasta quantidade de conteúdo disponível *online* pode levar à sobrecarga de informações e à dificuldade de processar tudo de maneira eficaz. Essa tendência tem implicações significativas para a sociedade e para o indivíduo. Por um lado, buscar informações facilmente digeríveis pode proporcionar conforto e gratificação imediata, além de economizar tempo. Por outro lado, essa escolha pode resultar em uma diminuição da capacidade de lidar com textos mais densos e complexos, comprometendo a profundidade da compreensão e, por consequência, a capacidade crítica, o que demonstra que “a mente linear, calma, focada, sem distrações, está sendo expulsa por um novo tipo de mente que quer e precisa tomar e aquinhoar informações em surtos curtos, desconexos, frequentemente superpostos - quanto mais rapidamente melhor” (Carr, 2011, p. 23).

A nova forma de mente descrita é caracterizada pela necessidade de consumir informações em rápidos surtos, de maneira fragmentada e desconexa. A ideia de tomar e acumular informações rapidamente é priorizada e a velocidade de acesso à informação é considerada um fator crucial. Segundo Greenfield (2021):

As telas podem moldar nossas habilidades cognitivas de uma forma fundamentalmente nova. Sem dúvida, uma das questões mais importantes a serem exploradas é se o aprendizado da nova geração é muito diferente quando comparado ao de seus antecessores, que em sua maioria usavam livros. (Greenfield, 2021, p. 47)

Dessa forma, tendo em vista a tendência de buscar informações facilmente digeríveis, segundo Wolf (2019), assim como a transição para uma mente que opera em surtos curtos de informação, de acordo com Carr (2011), somado à discussão de Greenfield (2021) a respeito da transformação fundamental nas habilidades cognitivas devido ao uso constante de telas, é possível considerar que essas observações, conjuntamente, sugerem que a era digital está não apenas alterando a forma como processamos informações, mas também potencialmente redefinindo o aprendizado e a cognição para futuras gerações.

Greenfield (2021) destaca que, nos Estados Unidos, um jovem fica cerca de onze horas por dia em mídias de entretenimento. No Brasil, de acordo com o portal G1 (25/08/2023), a média é de nove horas e trinta minutos. Em virtude disso, no Brasil, a Lei nº 14.979/2009 determina restrições ao uso de celulares em sala de aula. Fora do contexto brasileiro, catorze países também fazem restrições ao uso dos aparelhos. São eles: Estados Unidos, França, Finlândia, Espanha, Portugal, Holanda, México, Suíça, Escócia e Canadá.

É preciso considerar, ainda, que, embora as distrações sempre tenham feito parte do nosso cotidiano, nunca houve uma ferramenta como a internet, projetada para capturar tão amplamente e persistentemente nossa atenção. Essa percepção de fragmentação e de aceleração dificulta todas as tentativas de estar imerso em uma leitura, concentrado, realizando analogias e inferências, desenvolvendo a criticidade, o pensamento analógico e a empatia, ou seja, realizando a leitura profunda.

A respeito disso, Wolf (2019, p. 52) declara que “os processos de leitura profunda levam anos para se formar, e nós, enquanto sociedade, precisamos estar atentos para seu desenvolvimento em nossos jovens desde muito cedo”, uma vez que a leitura profunda não é uma habilidade que surge instantaneamente, mas sim um processo gradual que demanda tempo, prática e exposição a uma variedade de textos complexos. É nessa perspectiva que se

pode tomar as palavras de Wolf (2019) como reflexão a respeito da capacidade de concentração do indivíduo leitor:

A qualidade de nossa atenção mudará à medida que lemos em meios que favorecem a imediatez, a alternância de tarefas realizadas em um ritmo fulminante e a interferência contínua da distração, em oposição à manutenção constante do foco de nossa atenção. (Wolf, 2019, p. 53)

Corroborando a perspectiva de Wolf (2019), Greenfield (2021) cita o estudo feito por Anne Mangen (2013):

Anne Mangen, da Universidade de Oslo, explorou a importância de tocar no papel, comparando o desempenho de quem lê em papel com quem lê em telas. Sua pesquisa indicou que a leitura na tela do computador envolve estratégias variadas, abrangendo desde a navegação até a simples detecção de palavras que, juntas, levam a uma pior compreensão da leitura em comparação com os mesmos textos lidos sem papel. (Mangen, 2013 *apud* Greenfield, 2021, p. 49)

Conforme exposto por Wolf (2019), entre os inúmeros benefícios da leitura profunda está a capacidade de desenvolver empatia, permitindo-nos transcendendociar nossas próprias experiências e nos colocar no lugar do outro. Embora filmes, séries, músicas e outras formas de arte também possam promover empatia, nos livros somos mais do que meros espectadores; somos coautores, uma vez que nossa capacidade de transformar palavras em sensações é única e está intrinsecamente ligada às nossas vivências pessoais.

Além disso, a leitura nos permite fazer previsões à medida que avançamos na narrativa, testando e confirmando nossas suposições. Segundo a autora, a qualidade de nossa atenção ao ler reflete diretamente na qualidade do nosso pensamento. A respeito disso, Wolf (2019, p. 16) alega que “cada forma de mídia de leitura favorece determinados processos cognitivos em detrimento de outros”.

Nessa perspectiva, é possível destacar os estudos de Wolf (2019, p. 55-82) que estabelecem os processos evocativos da leitura profunda: capacidade de formar imagens enquanto lemos; empatia; conhecimento de fundo; processos analíticos da leitura profunda; análise crítica e insight. De acordo com ela (2019):

[...] esses processos fortalecidos não se tornam realidade sem esforço e persistência, e não sobrevivem se estiverem sem uso. Do começo ao fim, o princípio neurológico básico- “use-o ou perca-o”- é verdadeiro para cada um dos processos de leitura profunda. Mais importante que isso, esse princípio é válido para todo o circuito plástico do cérebro leitor. Somente se trabalharmos continuamente para desenvolver e usar nossas complexas aptidões analógicas e inferenciais, as redes neurais que estão em sua base sustentarão nossa capacidade de sermos analistas ponderados e criteriosos do conhecimento, e não apenas consumidores passivos de informação. (Wolf, 2012, p. 75-6)

O princípio neurológico use ou perca refere-se à ideia de que as conexões neurais no cérebro se fortalecem ou enfraquecem com base em sua utilização. Quando uma determinada habilidade, função ou circuito neural é frequentemente utilizado, as conexões neurais correspondentes se tornam mais fortes e eficientes. Por outro lado, se essas conexões neurais não forem estimuladas e utilizadas com frequência, elas podem enfraquecer ou até mesmo ser eliminadas. Por exemplo, em termos de aprendizado, se você pratica regularmente uma língua estrangeira, as áreas do cérebro relacionadas ao processamento dessa língua se tornarão mais fortes e eficientes; e caso você deixe de praticar essa língua por um longo período de tempo, as conexões neurais associadas a ela podem enfraquecer. Dessa forma, se a leitura profunda não for praticada, estaremos enfraquecendo as conexões neurais relacionadas a ela.

Além disso, a falta de prática na leitura profunda pode resultar em uma preferência por formas de leitura mais superficiais, como a leitura rápida de informações *online*. Isso pode reforçar padrões de atenção fragmentada e distraída, em detrimento da habilidade de manter o foco prolongado e profundo em textos complexos. É necessário destacar, contudo, que:

Quando começamos a usar uma nova tecnologia intelectual, não trocamos imediatamente de um modo mental para o outro. O cérebro não é binário. Uma tecnologia intelectual exerce sua influência deslocando a ênfase do nosso pensamento. Embora mesmo os usuários iniciais da tecnologia frequentemente sintam as mudanças nos seus padrões de atenção, cognição e memória, à medida que seu cérebro se adapta à nova mídia, as mudanças mais profundas ocorrem mais lentamente, ao longo de várias gerações, conforme a tecnologia passa a impregnar cada vez mais o trabalho, o lazer e a educação. (Carr, 2011, p. 270)

Essa perspectiva é especialmente relevante em relação às tecnologias digitais, como computadores, *smartphones* e *tablets*. Inicialmente, os usuários podem experimentar uma mudança na atenção e na forma como acessam informações. Por exemplo, a capacidade de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo pode ser aumentada, mas isso também pode vir acompanhado de desafios relacionados à dispersão da atenção. Com o tempo, esses efeitos se tornam mais profundos à medida que as tecnologias digitais se integram mais profundamente na vida cotidiana e na cultura.

Dessa maneira, ao longo dos últimos cinco anos, investigações acadêmicas relativas às consequências da leitura em meios digitais têm instigado a atenção de muitos pesquisadores. Entre os principais autores que têm prestado contribuições de grande relevância a este campo de estudo, destacam-se Wolf (2019) – *O cérebro no mundo digital: a leitura na nossa era* –; Mangen (2009) – *The impact of digital technology on immersive fiction reading* –; Baron (2015) – *Words On screen: the fate of Reading in a digital*

world -; Greenfield (2014) – *Mind and Media: The Effects of Television Video Games, and Computers -*; Liu (2008) – *Paper to digital: documents in the information age -*; Greenfield (2021) – *Transformações mentais -*; Desmurget (2023) – *A fábrica de cretinos digitais -* e Carr (2011) – *A geração superficial*.

Embora grande parte das pesquisas apontem para um desempenho menor quando a leitura é realizada em telas, principalmente em textos mais longos e de sintaxe mais complexa, há de se considerar que as telas proporcionam uma interatividade nunca antes vista, assim como a disseminação e o acesso ao conhecimento; portanto, novas habilidades emergem desse tipo de leitura. Nesse sentido, segundo Houzel (2017, p. 283), “novos materiais possibilitam novos saltos tecnológicos, assim como mais neurônios supostamente possibilitam novos saltos cognitivos”.

No entanto, partindo da premissa que todo processo evolutivo é lento e gradual, torna-se precoce afirmar, neste momento, um juízo de valor em relação aos prejuízos ou ganhos com a leitura realizada em telas. Nesse sentido Greenfield (2021, p. 236) enfatiza: “Livros e telas oferecem tipos de experiência muito diversos e, como consequência, fomentam desempenhos, respostas e prioridades analogamente diversas.”.

Como serão, então, as habilidades leitoras no futuro? Interessa-nos saber se a habilidade de imersão, a reflexão e a criticidade – leitura profunda – estarão ameaçadas. Mudanças causam desconforto e insegurança, mas operam também um impacto positivo, uma vez que nos tiram de um lugar de conforto, movimentando, dessa forma, a nossa rede neural e abrindo caminho para a adaptação.

É necessário destacar o fato de que é comum que uma geração se compare com a anterior, tendo a percepção de que “na minha época, as coisas eram melhores, lia-se mais, os escritores, as músicas, as novelas...” Essa nostalgia é natural e reflete a tendência humana de buscar conforto e segurança em experiências familiares e conhecidas, como explicado pela psicologia. Para ilustrar esse fenômeno, pode-se considerar o que Eliot (1948, p. 29) afirmou: “Podemos afirmar com alguma confiança que a nossa é uma época de declínio, que os padrões da cultura são inferiores aos de cinquenta anos atrás e que os testemunhos desse declínio são visíveis em todas as esferas da atividade humana.”.

3. Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo quali-quantitativo de delineamento experimental. Foi realizada na Escola Estadual Cívico-Militar Prof. Alberto Elpídio Ferreira Dias – Prof. Tito, uma das unidades escolares da Secretaria Estadual de Educação (SED) de Campo Grande-MS. A população investigada foi composta por 35 estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 13 e 15 anos e frequência igual ou superior a 75%. Dessa forma, para a tabulação dos resultados, foram considerados apenas 26 alunos, os quais atenderam ao critério de frequência estabelecido.

O corpus constituiu-se a partir de um questionário sobre os hábitos de leitura, bem como de testes de compreensão leitora em dois suportes: tela e papel. Para o primeiro teste, os discentes realizaram a leitura do conto “A Cartomante”, de Machado de Assis, e, posteriormente, responderam a dez perguntas objetivas, com quatro alternativas cada. O tempo disponibilizado foi de dois tempos de aula, totalizando uma hora e quarenta minutos. No segundo teste, os discentes foram conduzidos à sala de informática, onde realizaram a leitura do conto “A Missa do Galo”, de Machado de Assis, no *Google Forms*, e responderam a dez questões, também com quatro alternativas cada, no mesmo intervalo de tempo. A última etapa da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário sobre os hábitos de leitura dos discentes.

Para a análise dos dados, foram consideradas as categorias estabelecidas por Wolf (2019, p. 16), que orientaram a avaliação das respostas dos alunos nos testes de compreensão leitora: compreensão textual; análise crítica; síntese e reflexão e profundidade e originalidade.

As questões aplicadas nos testes em papel e em tela possuíam o mesmo grau de complexidade, avaliando a mesma habilidade em ambos os suportes. Por exemplo, a questão 1, no suporte papel, avaliava a capacidade do estudante de formar imagens mentais durante a leitura. Da mesma forma, a questão 1 no suporte digital também verificava essa habilidade.

Os resultados dos testes foram tabulados em planilhas do Excel (para ambos os suportes). Após o tratamento dos dados, utilizou-se a linguagem de programação R para estabelecer as relações entre os hábitos de leitura e o desempenho dos estudantes. Para efeito de visualização e análise comparativa, optou-se pela apresentação do resultado dos testes em tabela.

Quadro 1: Desempenho no teste em papel e em tela – total de 26 alunos.

O que a questão avalia	Suporte papel – acertos	Suporte tela – acertos
1º Avalia a capacidade de formar imagens enquanto lemos.	15	21
2º Analisa como o leitor se conecta emocionalmente com as personagens e suas experiências.	8	17
3º Verifica o conhecimento de fundo: domínio do leitor em relacionar o texto	12	13

com o seu próprio contexto.		
4º Mensura os processos analíticos da leitura profunda.	20	6
5º Observa a capacidade de reflexão da mensagem estabelecendo relações: <i>insight</i> .	19	14
6º Aprecia a capacidade de reter informações enquanto lê: Memória.	14	12
7º Examina a concentração.	13	6
8º Analisa o domínio do aluno em entender a sequência linear dos acontecimentos.	16	13
9º Criação de síntese.	4	4

Fonte: A autora.

3.1. Conclusões acerca da análise do quadro

A pesquisa analisou o desempenho dos alunos na leitura em diferentes suportes (papel e tela), destacando que os resultados não devem ser avaliados apenas pelos acertos, mas também por fatores como proficiência em leitura, tipo de texto, contexto social e familiar, motivação dos alunos e qualidade do ensino. Alunos com maior domínio da leitura tiveram melhor adaptação aos suportes, enquanto aqueles com dificuldades enfrentaram desafios adicionais.

O gênero textual também influenciou os resultados, uma vez que textos mais complexos podem ter apresentado maior dificuldade para alunos com menor proficiência. Além disso, o acesso prévio a livros e tecnologias foi um fator relevante, pois alunos mais familiarizados com a leitura em diferentes suportes demonstraram um melhor desempenho.

Os dados da pesquisa indicaram um desempenho ligeiramente superior no suporte papel, sendo a diferença mais significativa em questões que exigiam leitura profunda e análise crítica. Em uma das questões, 20 alunos acertaram no papel, enquanto apenas 6 tiveram êxito na tela. Por outro lado, em outra questão de análise crítica, o suporte digital apresentou mais acertos.

A pesquisa reforça a necessidade de investigações mais amplas sobre a influência dos suportes na leitura, considerando variáveis como design da interface e estratégias de leitura. Com isso, será possível aprimorar práticas pedagógicas e desenvolver leitores críticos e autônomos em diferentes contextos e formatos.

3.2. Questionário do hábito de leitura: Integrando informações

A aplicação do questionário sobre os hábitos de leitura dos discentes permitiu uma análise detalhada de como eles interagem com os textos no dia a dia. Além de mapear preferências e desafios, o levantamento revelou fato-

res que impactam a frequência de leitura, os gêneros mais procurados e os formatos escolhidos, sejam impressos ou digitais.

Os resultados apontam não apenas tendências de consumo literário, mas também a relação entre a prática da leitura e a capacidade interpretativa dos alunos. Enquanto a leitura recorrente favorece a construção de sentidos e o pensamento crítico, dificuldades como desinteresse, problemas de concentração e vocabulário reduzido ainda representam barreiras para muitos estudantes. O suporte utilizado – papel ou tela – também se mostrou um aspecto relevante, influenciando a experiência de leitura e o nível de envolvimento com o texto.

Nesse sentido, compreender o perfil leitor dos alunos vai além de identificar padrões: trata-se de um passo essencial para propor estratégias que tornem a leitura mais acessível e significativa, seja por meio da escolha de materiais mais atrativos, da diversificação dos suportes, da adoção de abordagens que estimulem a imersão no texto ou do ensino de estratégias metacognitivas.

Para integrar e relacionar as informações, os dados dos testes (realizados em tela e em papel) e o questionário sobre os hábitos de leitura foram digitados no Excel. Posteriormente, utilizando a Linguagem de Programação R, foram desenvolvidos códigos para estabelecer as relações solicitadas, permitindo o cruzamento dos dados e a geração dos gráficos.

As perguntas que nortearam o questionário foram as seguintes. “Nos últimos três meses, por vontade própria, quantos livros você leu?”; “Em qual formato você prefere realizar a leitura?”; “Você considera que a sua compreensão do que leu é a mesma independentemente de estar lendo na tela ou no papel ou julga haver diferença na compreensão do que lê?”; “Você tem alguma dificuldade relacionada à leitura? (Você pode assinalar até duas dificuldades)”.

3.3. Conclusões acerca do questionário de hábitos de leitura relacionado com os resultados do teste realizado em papel e em tela

A análise dos dados dos testes de leitura em tela e em papel juntamente com as respostas do questionário sobre hábitos de leitura dos discentes revelou diversos fatores que influenciam o desempenho dos alunos na interpretação textual. A quantidade de livros lidos mostrou-se um fator relevante: alunos que leram entre 1 e 3 livros tiveram o melhor desempenho, enquanto aqueles que não leram nenhum livro apresentaram menor quantidade de acertos. No entanto, curiosamente, os alunos que leram mais de 3 livros não tiveram um desempenho significativamente superior, sugerindo que apenas a

quantidade de leitura não é suficiente para garantir uma melhor compreensão.

A preferência pelo formato de leitura (digital ou impresso) teve um impacto sutil no desempenho. Os alunos que preferem o formato impresso apresentaram um melhor desempenho, ainda que de forma leve, em relação aos que preferem o formato digital, mas a diferença não foi significativa. Isso indica que a compreensão do texto pode depender mais de hábitos de leitura, assim como de atenção, do que do suporte utilizado.

Quanto à percepção da própria compreensão, os alunos que se consideraram aptos a entender bem tanto no suporte digital quanto no suporte impresso tiveram melhor desempenho. Aqueles que afirmaram ter mais dificuldade com textos impressos apresentaram os menores números de acertos, enquanto os que relatam dificuldades na leitura digital tiveram um desempenho intermediário. Isso sugere que a confiança na própria capacidade de leitura pode estar relacionada ao desempenho na avaliação.

A relação entre as dificuldades relatadas e os acertos também mostrou padrões claros. Alunos que disseram não ter dificuldades na leitura apresentaram os melhores resultados. Em contrapartida, aqueles que afirmaram não compreender a maior parte do que leem tiveram os piores desempenhos. Fatores como falta de paciência, lentidão durante a prática de leitura e dificuldades de concentração também impactaram negativamente o número de acertos.

Conclui-se, portanto, que o desempenho na interpretação textual é determinado por diversos aspectos, incluindo hábitos de leitura, preferências por formatos, percepção de compreensão e dificuldades relatadas. A leitura frequente, mesmo que moderada, parece contribuir positivamente para um melhor entendimento dos textos, enquanto dificuldades autoidentificadas podem refletir em um menor desempenho. Dessa forma, estratégias pedagógicas que incentivem a leitura e desenvolvam a confiança dos alunos podem ser fundamentais para melhorar a compreensão textual.

4. Considerações finais

Esta pesquisa surgiu a partir de uma inquietação central: os suportes de leitura podem impactar a compreensão leitora? O estudo foi motivado por debates globais e nacionais sobre o uso de tecnologias digitais na educação, como a reavaliação do ensino digital na Suécia e as discussões sobre a digitalização nas escolas de São Paulo. Diante desse cenário, investigar a influência dos suportes físico e digital no desempenho dos estudantes tornou-se essencial para embasar decisões educacionais mais equilibradas.

A fundamentação teórica baseou-se nas contribuições da neurociência cognitiva, com autores como Wolf (2019), Dehaene (2012), Pinker (2004) e Carr (2011), que exploram a adaptação do cérebro humano às diferentes formas de leitura e os impactos das novas tecnologias nos processos cognitivos. Além disso, foram analisadas pesquisas sobre os desafios e benefícios da leitura em papel e em tela, enfatizando a importância da leitura profunda para o pensamento crítico e a análise reflexiva.

Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa, combinando questionários sobre hábitos de leitura e testes de compreensão em diferentes suportes. A análise dos dados revelou padrões no desempenho dos alunos, destacando aspectos do comportamento leitor em cada meio. Os resultados indicaram uma pequena vantagem da leitura em papel, especialmente em questões que exigem maior concentração e processos analíticos. Enquanto a leitura em telas oferece acessibilidade e rapidez, o suporte impresso favorece maior retenção e compreensão em leituras mais densas.

A pesquisa também apontou que o engajamento dos alunos está diretamente relacionado a seus interesses e objetivos. Dessa forma, o desenvolvimento de plataformas educacionais interativas pode potencializar a motivação e a formação leitora. No entanto, algumas limitações permanecem: o estudo considerou apenas uma amostra específica, com um recorte etário e um gênero textual determinado. Pesquisas futuras podem expandir essa análise para diferentes faixas etárias, tipos textuais e amostras mais amplas.

Outro aspecto relevante é a predominância do livro impresso no ambiente escolar, contrastando com as práticas de leitura dos alunos fora da escola, que ocorrem majoritariamente no meio digital. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a necessidade de desenvolver competências digitais críticas e reflexivas, mas a falta de estrutura, acesso à internet e formação docente são desafios para a implementação efetiva dessas diretrizes.

No cenário internacional, o uso de dispositivos tecnológicos em sala de aula é amplamente debatido. Enquanto países como França e Finlândia proibiram o uso de celulares nas escolas, outras nações, como Canadá e Austrália, adotam regulamentações mais flexíveis. No Brasil, a Lei nº 14.979/2009 impõe restrições ao uso de celulares em sala de aula, mas sua aplicação enfrenta dificuldades.

Diante do crescimento das plataformas educacionais e das novas possibilidades de ensino mediadas pela tecnologia, torna-se essencial que políticas públicas e práticas pedagógicas promovam um equilíbrio entre os suportes. Para isso, é fundamental investir na formação continuada de professores, na disponibilização de recursos tecnológicos adequados e no desenvolvimen-

to de metodologias que estimulem a leitura crítica e a produção de conhecimento em múltiplas linguagens.

Assim, esta pesquisa busca contribuir para reflexões sobre o ensino da leitura na contemporaneidade, enfatizando a importância dos multiletramentos e suas implicações na aprendizagem. Defende-se que o ensino da leitura deve preparar os alunos para um mundo interconectado, no qual a leitura crítica e a produção de sentidos são fundamentais. O caminho não está na substituição de um suporte pelo outro, mas no equilíbrio entre as vantagens que cada um oferece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARR, Nicholas G. *A geração superficial: o que a Internet está fazendo com nossos cérebros*. Trad. de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: Do leitor ao navegador – conversações com Jean Lebrun*. Trad. de Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo: Unesp, 2002.

CHARTIER, Roger; SANTOS, Andréa Pereira; DUMONT, Lígia Maria Moreira. *Livro, mundo digital e leituras: práticas e apropriações*. Goiânia: UFG, 2022.

DEHAENE, Stanislas. *Os Neurônios da Leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad. de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DESMURGET, Michel. *A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças*. Trad. de Mauro Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Vestígio, 2023.

FLÔRES, Onici Claro. Leitura e consciência linguística. *Letras de Hoje, internet*, v. 53,n.1, p. 149-57, 05062018. Linguagem na perspectiva da Psico/Neurolinguística e da Neurociência Cognitiva. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/28535>. Acesso em: 3 jul. 2024.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GREENFIELD, Susan. *Transformações Mentais: como as tecnologias digitais estão deixando marcas em nosso cérebro*. Trad. de Rafael Surgek. 1. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.

HERCULANO – HOUZEL, Suzana. *A vantagem humana: como nosso cérebro se tornou super-poderoso*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

IDOETA, Paula Adamo. Hábitos digitais estão ‘atrofiando’ nossa habilidade de leitura e compreensão?. BBC NEWS BRASIL. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-47981858>. Acesso em: 14 mar. 2024.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MANGUEL, Alberto. A forma do livro. In: MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Trad. de Pedro Maia Soares. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, p. 141-61.

MEIRA, Ana Clara Gonçalves Alves de; Prates, Admilson Eustáquio. O ato de ler: reflexões a partir das abordagens filosófica e linguística. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, internet, v. 8, n. 9, 2706219. Ciências da educação. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1312>. Acesso em: 31 mai. 2024.

MOSTAFA, Solange Puntel *et al.* *Leitura nas telas: os jovens na internet*. Portal Unicamp. 2004. 17p. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/761/776>. Acesso em: 7 mai. 2024.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. *Compreensão de leitura: Teoria e prática*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Hogrefe, 2017.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PINKER, Steven. *Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana*. Trad. de Laura Teixeira Motta. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SANTOS, Emília; TENENTE, Luiza. Usar só material digital na escola vai na contramão do que é feito no mundo, dizem especialistas em educação. *GI*, 4 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/04/usar-so-material-digital-na-escola-vai-na-contramao-do-que-e-feito-no-mundo-dizem-especialistas-em-educacao.ghtml>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. Del P. B. *Metodologia de Pesquisa*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TAMMARO, Anna Maria; SALARELLI, Alberto. *A biblioteca digital*. 1. ed. Brasília-DF: Briquet de Lemos, 2008.

TENENTE, Luiza. Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos? *GI*, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml>. Acesso em: 27 nov. 2023.

TÜRCKE, Christoph. *Sociedade excitada*: filosofia da sensação. Trad. de Antonio A. S. Zuin...[et al.]. Campinas-SP: Unicamp, 2010. f. 162

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital*: os desafios da leitura na nossa era. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. *O cérebro leitor*. Trad. de Alcebíades Diniz. São Paulo: Contexto, 2024.

Outras fontes:

OS PAÍSES do mundo que já proibiram celular nas escolas. Guia do Estudante, 2024. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/os-paises-do-mundo-que-ja-proibiram-celular-nas-escolas>. Acesso em: 26 fev. 2024.

PESQUISA mostra que brasileiros passam 9h por dia ao celular ou em outros aparelhos eletrônicos. *Hora 1*, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/hora1/noticia/2023/08/25/pesquisa-mostra-que-brasileiros-passam-9h-por-dia-ao-celular-ou-em-outros-aparelhos-eletronicos.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2024.

LYGIA FAGUNDES TELLES E A REPRESENTATIVIDADE FEMININA: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA

Maria Eduarda Fernandes Pinto (UVA-RJ)

maduuferr@gmail.com

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA-RJ)

silvana.dias@uva.br

RESUMO

Este estudo, intitulado *Lygia Fagundes Telles e a Representatividade Feminina: Uma Abordagem Didática*, teve como objetivo analisar a representatividade feminina em três contos da obra *Antes do Baile Verde*, além de desenvolver uma sequência didática destinada a alunos do ensino médio. Para tanto, discutimos os conceitos de letramento literário e a sequência básica de leitura. Como embasamento teórico-metodológico, foram referenciados, dentre outros, os autores: Cosson (2009; 2010; 2020; 2021), Candido (1987), Freire (2009). Esta pesquisa, de natureza bibliográfica, classifica-se como qualitativa, uma vez que visa descrever e analisar as particularidades da leitura literária dos contos de Lygia Fagundes Telles. Com essa abordagem, o trabalho buscou fomentar a discussão de gênero no contexto escolar, promovendo o desenvolvimento do senso crítico entre os alunos do ensino médio. Os recursos utilizados consistirão em material bibliográfico, incluindo artigos, textos e livros, tanto online quanto físicos. Ao final, apresentamos a conclusão deste trabalho, que visa desenvolver estratégias de mediação para uma leitura dialógica, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018), renovadas no âmbito dos estudos de letramento literário.

Palavras-chave:

Letramento literário. Sequência didática. Lygia Fagundes Telles.

ABSTRACT

This study, entitled *Lygia Fagundes Telles and Female Representativity: A Didactic Approach*, aimed to analyze female representation in three short stories from the collection *Antes do Baile Verde*, as well as to develop a didactic sequence intended for high school students. To this end, we discussed the concepts of literary literacy and the basic reading sequence. As theoretical and methodological foundations, the study draws on authors such as Cosson (2009; 2010; 2020; 2021), Candido (1987), Freire (2009), and, among others. This research is bibliographic in nature and is classified as qualitative, as it seeks to describe and analyze the particularities of the literary reading of Lygia Fagundes Telles' short stories. Through this approach, the work aimed to foster gender discussions within the school context, promoting the development of critical thinking among high school students. The resources used included bibliographic material such as articles, texts, and books, both online and printed. Finally, we present the conclusion of this study, which seeks to develop mediation strategies for dialogical reading, aligned with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC – Brazil, 2018), renewed within the scope of literary literacy studies.

Keywords:

Didactic sequence. Literary literacy. Lygia Fagundes Telles.

1. Introdução

Lygia Fagundes Telles, nascida em 1923 em São Paulo, é uma das maiores escritoras da literatura brasileira. Embora muitas vezes associada ao terror psicológico, sua obra se destaca pela profundidade emocional e pela forma como explora a complexidade da condição humana. De acordo com Resende (2014), a morte aparece como um risco constante em seus contos, evidenciando um estilo narrativo que mescla o real e o simbólico.

Na coletânea “Antes do Baile Verde” (1970), Lygia apresenta personagens femininas diversas e complexas, revelando nuances que desafiam os estereótipos tradicionais. Para este trabalho, foram selecionados três contos da obra – “O jardim selvagem”, “Antes do Baile Verde” e “As pérolas” – com a intenção de fomentar reflexões sobre a igualdade de gênero entre alunos do ensino médio.

Durante meu estágio supervisionado, experimentei o impacto positivo da literatura em sala de aula. Ao trabalhar um dos contos de Lygia com os alunos, percebi o envolvimento e o interesse genuíno deles, muitos dos quais solicitaram continuar a leitura por conta própria. Isso confirmou a eficácia dos contos de Lygia como ferramenta para desenvolver o gosto pela leitura e promover discussões significativas.

A escolha desses contos busca mostrar que Lygia não reduz suas personagens femininas a papéis estereotipados. Ao contrário, elas são retratadas com motivações, conflitos e personalidades próprias, o que permite que os alunos se identifiquem e compreendam a pluralidade da experiência feminina. Trabalhar essa pluralidade é essencial em uma educação que valorize a diversidade e promova o pensamento crítico.

A representatividade feminina permeia a obra de Lygia de forma tão natural quanto essencial. Trabalhar essa representatividade com os alunos é de uma importância, ainda mais quando apresentado de maneira que desperte seu genuíno interesse. Além de abordar questões cruciais, o professor também tem a oportunidade de cultivar o gosto pela leitura através desses contos, que ressoam profundamente com os jovens e suas vivências. De acordo com Coelho (2000):

É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens [...] e parece já fora de qualquer dúvida que nenhuma outra forma de ler o mundo é tão eficaz quanto a que a Literatura permite. (Coelho, 2000, p. 15)

Além disso, é preciso destacar a escassez de ações pedagógicas que utilizem autores literários para discutir questões de gênero de maneira efetiva. A literatura de Lygia surge, assim, como uma ferramenta poderosa para

despertar nos alunos a consciência crítica necessária para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No conto “Antes do Baile Verde”, por exemplo, a protagonista se mostra empolgada com o carnaval, enquanto em “O jardim selvagem” temos uma mulher introspectiva e suspeita de um crime. Já em “As pérolas”, outra faceta feminina é explorada, reforçando a ideia de que não há uma única maneira de ser mulher.

Esse trabalho propõe, portanto, analisar a representatividade feminina nos contos de Lygia Fagundes Telles, destacando a importância de incluir essas discussões nas práticas pedagógicas. O trabalho também tem como objetivo apresentar uma sequência de leitura voltada para o ensino médio.

Para embasar essa proposta, serão considerados autores como Paulo Freire (2009), Antônio Candido (1987) e Rildo Cosson (2014,), que discutem a importância da literatura e da formação crítica no contexto educacional.

Conclui-se que os contos de Lygia Fagundes Telles, por tratarem de temas atuais e relevantes, são um excelente recurso didático para trabalhar a representatividade feminina e promover a leitura literária de forma crítica e reflexiva no ambiente escolar.

2. *Concepções de letramento literário*

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos de letramento literário e discutido como a literatura pode servir como uma valiosa ferramenta para abordar diversos temas e questões junto aos alunos, com o objetivo de formar jovens mais conscientes e com um desenvolvimento crítico mais robusto. Além disso, será analisado o conceito de letramento literário conforme abordado por Rildo Cosson (2014), destacando a importância desse letramento na promoção da leitura crítica e reflexiva, essencial para a formação de cidadãos engajados e capazes de interpretar o mundo ao seu redor.

Inicialmente, é importante destacar que a literatura vai além de apenas transmitir teoria e exigir que os alunos memorizem o conteúdo; ela desempenha um papel fundamental na formação de estudantes capazes de se comunicar de maneira eficaz, de questionar o mundo em que vivem e de compreender a si mesmos. Segundo Cosson:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espa-

ço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (Cosson, 2014, p. 20)

Dessa forma, conforme argumenta o autor, é por meio da literatura que os alunos têm a oportunidade de acessar múltiplas realidades, tempos históricos e experiências, ao mesmo tempo em que permanecem conectados com sua própria identidade. Portanto, a literatura desempenha um papel único e indispensável na formação dos indivíduos, o que justifica sua permanência como componente essencial no currículo escolar.

Além disso, algo interessante que a literatura pode oferecer aos alunos é a interação social para além da comunidade escolar. Por meio da leitura, o professor consegue criar um vínculo maior com seus alunos, pois a literatura une as pessoas ao despertar o interesse em conhecer diferentes vivências e experiências. De acordo com Anjos (2023, p. 10): “Acessamos o outro através da linguagem, e a linguagem literária é um caminho profícuo para o prazer de ler em diversos contextos.”

Existem diversas concepções de letramento literário, e essas definições variam conforme o autor. Para o desenvolvimento deste trabalho, adotarei a concepção proposta por Rildo Cosson (2014). Neste subtítulo, abordaremos de forma mais detalhada os conceitos de letramento literário e discutiremos como essa abordagem pode ser utilizada em sala de aula, contribuindo para enriquecer as práticas pedagógicas.

De acordo com Cosson e Paulinho (2009), o letramento literário é compreendido como a apropriação literária da literatura. O autor Cosson (2021) apresenta a concepção de letramento literário em duas etapas. Inicialmente, o autor define o conceito de letramento e, em seguida, aborda o aspecto literário. Para Cosson, o letramento é entendido como a construção de sentido através de diversos meios, que não se restringem ao ambiente educacional. Ele caracteriza o letramento como uma forma de compreender a si mesmo e o mundo ao nosso redor. Por outro lado, o aspecto literário serve como a ferramenta que possibilita a expressão dessas experiências. Assim, ao considerar o letramento literário, é fundamental levar em conta toda a bagagem prévia que o leitor possui antes da leitura. Ou seja, o leitor precisa aprender a dar significado ao que está sendo lido e não apenas saber ler.

É fundamental para essa aprendizagem sociocultural é que essas obras sejam lidas de maneira literária, daí a reivindicação que fazemos da apropriação literária da literatura – o que implica considerar tanto os textos quanto os repertórios de leitura – como base da definição e prática do letramento literário. (Cosson, 2021, p. 86)

Outra definição de letramento que complementa a anterior é a de Kleiman (2008, p. 11), que o descreve como “um conjunto de práticas soci-

ais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”.

Assim, ambos os autores associam o letramento literário à interação social, enfatizando que o resultado desse processo é a construção de uma consciência sobre si mesmo – identidade – e sobre o mundo. Com base no exposto, torna-se evidente a relevância do letramento literário na formação dos alunos. Por meio desse tipo de letramento, os leitores não apenas aprendem a decifrar e utilizar as palavras, mas também a compreender diversas questões sociais e culturais.

É fundamental destacar que o letramento literário pode ocorrer fora do contexto escolar, uma vez que os alunos estão constantemente engajados em práticas de leitura e escrita. No entanto, embora esse letramento possa se desenvolver em ambientes informais, é importante enfatizar que sua potencialidade é maximizada no âmbito escolar, com a mediação de um professor que possa orientar os alunos nesse processo. Desse modo:

Também se defende que o letramento literário acontece dentro e fora da escola, em diferentes níveis e com diversos textos, sendo papel do professor sistematizar e oferecer oportunidades de manuseio da linguagem literária que ampliem o repertório e aprofundem o modo de ler literário do aluno. (Cosson, 2009, p. 15)

Com isso, constata-se que o letramento literário se configura como uma ferramenta essencial para que o professor aborde diversos temas sociais com os alunos. Através desse letramento, o educador pode estabelecer um vínculo significativo com os alunos, além de explorar uma infinidade de temas, considerando a vastidão e a riqueza da literatura.

É importante lembrar a relevância dos textos ficcionais para turmas do ensino médio e para o efetivo letramento literário nas escolas. No artigo “Fanfics – Um caso de letramento literário na cibercultura”, Zappone (2008) investiga o letramento literário a partir da produção de textos ficcionais oriundos das *fanfics* – ficções escritas por fãs que se baseiam em obras já existentes. O aspecto interessante deste artigo é que a autora examina o potencial da escrita ficcional para promover um efetivo letramento literário no contexto escolar. De acordo com Zappone:

Para a apropriação do conceito de letramento aos estudos literários, estabelecemos a pertinência do sintagma letramento literário, sendo esse compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos. A escrita literária foi conceituada por meio do estabelecimento de três aspectos: 1) a presença de ficcionalidade; 2) a caracterização da escrita enquanto uma modalidade discursiva própria, presente não apenas em textos escritos (grafados ou impressos), mas em modalida-

des híbridas que associam sons, imagens, movimentos etc. (Zappone, 2008, p. 3)

Portanto, compreendemos a importância da literatura ficcional, uma vez que ela frequentemente opera com a mimetização do mundo real, permitindo que, por meio de diversas histórias que aparentemente não são reais, sejam comunicadas mensagens que se conectam com a realidade vivida pelo leitor. Tomando como exemplo a autora Lygia Fagundes Telles, observamos que em seus contos são abordados temas extremamente atuais, o que leva o leitor a se identificar com os personagens e, mesmo que de forma inconsciente, a refletir sobre sua própria realidade.

Durante meu estágio obrigatório, tive a oportunidade de trabalhar com os alunos o conto “Verde lagarto amarelo”, de Lygia Fagundes Telles, que aborda a temática da inveja entre irmãos. Ao realizarmos a leitura em sala de aula, foi quase unânime a percepção dos alunos de que já haviam vivenciado situações semelhantes às do personagem. Durante o debate, os alunos estabeleceram um vínculo com a narrativa, sentindo-se parte da história, o que os encorajou a participar ativamente da aula. É impressionante o poder da literatura ficcional em atrair a atenção dos alunos e na construção de uma importante ponte de diálogo com esses estudantes.

Por meio dela, o professor não apenas ensina literatura e língua portuguesa, no caso dos docentes de Letras, mas também abre inúmeras portas e oportunidades para que os alunos desenvolvam novas formas de pensar. O objetivo aqui não é influenciar os discentes, mas sim proporcionar-lhes ferramentas que os capacitem a chegar a suas próprias conclusões sobre si mesmos e sobre a realidade em que estão inseridos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diversas competências específicas para a área de linguagens e suas tecnologias no ensino médio, que dialogam diretamente com o que foi abordado anteriormente. Primeiramente, conforme a 2ª competência,

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 481)

Assim, é responsabilidade do corpo escolar estimular esses processos identitários, promovendo a conscientização dos alunos sobre diversas questões sociais relacionadas ao respeito à diversidade, à valorização de diferentes opiniões e aos princípios da democracia e dos direitos humanos, com ênfase na empatia e na comunicação. Portanto, o letramento literário torna-se

essencial para a realização dessa competência. Nesse sentido, a 3ª competência da BNCC complementa essa perspectiva, afirmando que:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (Brasil, 2018, p. 481)

Portanto, promover o senso crítico de forma autônoma, oferecendo ao aluno a oportunidade de refletir sobre seus próprios ideais, é uma das diretrizes presentes na BNCC. Como mencionado anteriormente, a literatura se configura mais uma vez como um meio eficaz para essa promoção. Através da leitura, os alunos têm a capacidade de desenvolver uma bagagem de vivências, mesmo que não tenham experimentado essas situações diretamente. Uma pessoa que lê consegue acessar diversas singularidades da vida, o que a leva a refletir para além das simplificações dicotômicas.

Diante de tudo o que foi discutido, torna-se preocupante a escassez da literatura no ambiente escolar, indo além da mera memorização e de técnicas utilizadas para a realização de provas. Embora a avaliação seja importante, é fundamental revisitarmos o conceito inicial da escola e concebê-la como uma ferramenta que transcende a simples memorização de regras e normas que, no final das contas, não fazem sentido para o aluno. Alves aborda essa questão no seguinte trecho:

O prazer gratuito da experiência estética e lúdica foi banido das nossas escolas. E se alguém duvida, que olhe para os rostos amedrontados dos nossos moços, assombrados, pelo fantasma do vestibular, atormentados pela exigência da eficácia, fazendo coisas sem entender e sem rir. (Ruben Alves *apud* Duarte Jr, 1994, p. 13)

Dentro da comunidade escolar, é comum ouvir reclamações sobre a perda do poder interpretativo dos alunos. No entanto, essa situação é consequência de estudantes que passam pelos anos escolares sem o devido contato e estímulo com a literatura em suas vidas. Atualmente, a concorrência da leitura com outras atividades é alarmante; com a proliferação das redes sociais e de diversas atividades que superestimulam os alunos, é frequente que eles não desenvolvam, por conta própria, o interesse pela leitura. É papel da escola incentivá-los nesse processo.

De acordo com Raimundo (2007),

Se à escola foi dado o objetivo de formar leitores, o professor é o principal executor desse projeto, e dele será o dever de apresentar o mundo da leitura ao aluno. A maneira como o professor realizar essa tarefa será decisiva para despertar ou não o interesse pela leitura. (Raimundo, 2007, p. 109)

Por fim, à luz do que foi apresentado, evidenciam-se a importância do letramento literário no ambiente escolar e a necessidade de que os professores valorizem a literatura de maneira séria, não apenas como uma teoria, mas como uma ferramenta fundamental para a construção do saber crítico e da autonomia dos indivíduos.

3. *A mulher na obra de Lygia Fagundes Telles*

De acordo com a Academia Brasileira de Letras (2016), Lygia Fagundes Telles, nascida em São Paulo, é uma das maiores escritoras da literatura brasileira. Filha de um promotor público e de uma pianista, formou-se em Direito pela Faculdade do Largo de São Francisco e também estudou Educação Física.

Desde jovem demonstrava vocação literária, mas só reconheceu suas obras a partir da fase adulta, com destaque para “Ciranda de Pedra” (1954), considerado o início de sua produção relevante. Sua fase mais intensa ocorreu nos anos 1970, quando publicou obras premiadas, como “Antes do Baile Verde”. Além da carreira literária, atuou como procuradora e foi membro da Academia Paulista e da Academia Brasileira de Letras. Lygia faleceu em 2022, deixando um legado de obras que abordam, com sensibilidade e profundidade, temas sociais, existenciais e a condição humana, reafirmando sua relevância atemporal.

Apesar de, ao longo de sua carreira, Lygia Fagundes Telles nunca ter se declarado explicitamente adepta do feminismo, suas obras contribuíram de maneira significativa para a luta pela igualdade de gênero no Brasil. Em suas narrativas, Lygia não necessita levantar bandeiras ou fazer menções a movimentos específicos, pois sua obra se revela militante na simplicidade, representando diversas figuras femininas que podem ou não corresponder às expectativas sociais acerca do papel da mulher. Essa diversidade feminina ressalta o direito da mulher de escolher se deseja atender a tais expectativas ou não.

De acordo com Huback e Pereira (2016, p. 8): “Lygia segue o percurso de Machado: somos envolvidos pela trama, o que salta aos olhos é a camada pouco sólida. Deixamo-nos levar pelos encantos daquilo que é secreto.”. Com isso, Huback e Pereira estabelecem um paralelo entre Lygia Fagundes Telles e Machado de Assis, pois ambos os autores abordavam questões sociais em suas obras, embora de maneira sutil. Nesse sentido, suas narrativas exigem um maior esforço do leitor para perceber as críticas sociais que permeiam suas criações.

Ainda em um comparativo entre os autores, tanto Machado quanto Lygia viveram em períodos historicamente problemáticos: a escravidão e a Ditadura Militar, respectivamente. Assim, era inviável levantar qualquer tipo de bandeira abertamente. Em razão disso, eles realizavam críticas de maneira refinada, o que lhes permitiu continuar ativos e publicando suas obras. Assim, torna-se evidente que as obras de Lygia Fagundes Telles promovem a luta pela igualdade de gênero.

De acordo com Simone de Beauvoir (1980), a representação do mundo é construída a partir da perspectiva masculina, ou seja, os homens descrevem a realidade com base em seus próprios pontos de vista, difundindo essas narrativas como a única verdade. Em paralelo, Huback e Pereira (2016) afirmam que, na ausência de acesso das mulheres à produção literária, os homens criavam personagens femininas a partir de suas próprias perspectivas, considerando esses arquétipos como os únicos válidos.

Como consequência, a presença de inúmeros estereótipos relacionados à mulher impediu que as leitoras se identificassem com as personagens que consumiam, resultando em uma visão distorcida do que significa ser mulher. Assim, autoras que emergem para escrever sobre personagens femininas e que rompem com esses estereótipos revolucionam a concepção do ser mulher na sociedade.

O livro “Antes do Baile Verde” (1970), de Lygia Fagundes Telles, aborda diversos temas, com ênfase nas questões de natureza humana. Quase todos os contos presentes na obra apresentam personagens femininas que desempenham um papel significativo no desenvolvimento das narrativas. Essas figuras femininas são variadas, e Telles não se limita a uma única abordagem na construção dessas personagens. Assim, a autora subverte os padrões estabelecidos pela sociedade patriarcal, ainda que de maneira sutil.

Dessa forma, *Antes do Baile Verde* (1970) não apenas enriquece a literatura brasileira, mas também provoca uma reflexão crítica sobre a condição feminina e os desafios impostos pelas normas sociais.

4. Sequência Básica de Leitura

A metodologia adotada baseia-se nos estudos de Rildo Cosson, que propõe a Sequência Básica como caminho para o letramento literário. Essa abordagem permite que os alunos compreendam o texto em diferentes camadas e o relacionem com sua realidade, desenvolvendo autonomia crítica e apreciativa. A sequência é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação prepara o aluno antes da leitura, despertando o interesse de forma sutil. A introdução apresenta informações iniciais sobre a obra e o autor, estimulando a curiosidade dos estudantes. Segundo Lima e Buhler (2018), é papel do professor criar essa mediação para engajar os alunos.

Na leitura, o professor deve acompanhar o progresso dos estudantes, mesmo que ela ocorra fora da escola, garantindo orientação e superação de dificuldades. Pausas estratégicas também ajudam na assimilação do conteúdo.

A interpretação se divide em duas fases: uma individual, em que o aluno constrói seu entendimento, e outra coletiva, em sala de aula, com troca de ideias e aprofundamento da análise sob mediação do professor.

Por fim, será discutida a importância de promover a representatividade feminina no ambiente escolar, mostrando como ela contribui para a formação de uma consciência crítica e para a valorização da diversidade e da equidade, elementos fundamentais na construção de um espaço educativo mais inclusivo.

4.1. Modelo de sequência didática para Ensino Médio.

É indiscutível que a literatura estimula o senso crítico dos alunos, permitindo que questionem a realidade e até a própria educação, muitas vezes voltada a desestimular o pensamento autônomo. A leitura favorece essa autonomia, ao possibilitar que os estudantes interpretem o mundo por si mesmos. Com base nisso, apresentamos abaixo a Sequência Básica de leitura, tendo como ferramenta a obra de Lygia Fagundes Telles.

Sequência didática:

Sequência Básica de leitura com Lygia Fagundes Telles

Dados de identificação:

Disciplina: Literatura

Objetivos:

Objetivo geral: Promover a representatividade feminina para os alunos de turmas de ensino médio.

Objetivo específico:

- Examinar a representatividade feminina dos personagens.
- Incentivar a leitura e a escrita.

- Desenvolver o senso crítico nos alunos.
- Fazer com que eles reflitam na desigualdade de gênero.

Habilidades BNCC:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclips etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

Desenvolvimento:

A sequência didática será estruturada em três aulas. A primeira aula será destinada à apresentação do tema, enquanto as duas aulas subsequentes, que poderão ocorrer na semana seguinte, proporcionarão aos alunos o tempo necessário para a leitura dos contos a serem discutidos. Na primeira aula, serão trabalhadas as etapas de motivação, introdução e leitura.

Motivação: O processo de motivação ocorrerá no início da aula, quando o professor poderá introduzir o tema questionando os alunos sobre quais características eles associam às mulheres. É relevante destacar que, nesse momento, os alunos podem demonstrar certa timidez ao expressar suas ideias. Assim, o docente pode sugerir palavras frequentemente associadas ao feminino, como “delicada”, “forte”, “sensível”, “meiga”, entre outras. À medida que os alunos colaborarem, o professor poderá registrar as palavras no quadro, criando um ponto de partida para a aula. Esse gancho inicial serve como uma introdução ao segundo tópico.

Introdução: Nesta etapa, o professor pode introduzir a escritora Lygia Fagundes Telles, questionando se algum aluno já a conhece e apresentando o livro *Antes do Baile Verde*. O docente pode perguntar aos alunos o que o título do livro lhes sugere e fazer uma breve explanação sobre o significado da cor verde para a autora. Em seguida, o professor explicará que serão lidos três contos da obra, destacando que em cada um deles há uma personagem feminina, e pedirá aos alunos que, durante a leitura, observem as características dessas personagens.

Leitura: Neste momento, o professor realizará a leitura de um dos contos em sala. A escolha do conto fica a critério do professor, mas sugere-se a leitura de *Antes do Baile Verde*, devido ao seu suspense envolvente, que pode causar um impacto imediato nos alunos, estimulando-os a continuar a leitura dos demais contos. Se houver tempo, o docente pode iniciar um breve debate sobre o conto lido, incentivando os alunos a lerem os outros dois contos para aprofundar a discussão na semana seguinte.

Interpretação: Na segunda aula, o professor iniciará questionando os alunos se as características das personagens de Lygia Fagundes Telles correspondem às palavras associadas ao feminino na primeira aula. Esse será um momento oportuno para discutir como as mulheres retratadas nos contos são diversas e como não é possível reduzir a identidade feminina a um conjunto de características fixas. Além de discutir os estereótipos que a sociedade impõe sobre a mulher. Durante a discussão, o professor incentivará os alunos a expressarem suas interpretações e opiniões sobre as obras, além de correlacioná-las entre si. Ao final, os alunos serão convidados a escrever seus próprios contos, inspirados no estilo de mistério de Lygia, com a exigência de que incluam personagens femininas que desempenhem um papel significativo na narrativa.

Recursos didáticos: Livro *Antes do Baile Verde* em pdf, folhas e lápis.

4.2. Resultados Esperados

O plano de aula apresentado busca promover e desenvolver o senso crítico dos alunos em relação às questões de gênero, além de estimular práticas de leitura, interpretação e escrita. A literatura desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que, como afirma 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. (Candido, 1995, p. 256)

A literatura, segundo Candido, não apenas organiza e expressa sentimentos e perspectivas, mas também assume uma função humanizadora, ao permitir que os leitores reflitam sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem. Ao abrir aos jovens a possibilidade de se envolver com textos literários, este plano de aula pretende criar um espaço de encontro com essas reflexões, para que possam desenvolver uma compreensão crítica tanto de si quanto das realidades que os cercam. De acordo com Freire:

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. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 2009, p: 11)

Nesse contexto, na visão de Freire (2009), o mundo e a literatura estão intrinsecamente conectados e se complementam mutuamente, uma vez que o ato de ler não se limita ao texto escrito, mas abrange também a leitura do mundo em que o sujeito está inserido.

Além disso, fomentar o contato com a literatura desde a juventude contribui para a formação de leitores capazes de questionar suas próprias experiências e construir um olhar analítico sobre o que lhes é apresentado pela sociedade. Em um contexto de estudo de questões de gênero, em particular, esse exercício de leitura e análise é uma oportunidade para que os estudantes problematizem as construções sociais e culturais em torno de temas que impactam diretamente suas vidas.

Assim, ainda que este plano de aula esteja focado em questões sociais específicas, o contato com a literatura oferece ao aluno uma gama infinita de temas e questionamentos, capacitando-o a abordar e refletir criticamente sobre as mais variadas questões humanas. Além disso, Cosson complementa:

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo o texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos. (Cosson, 2014, p. 50)

Assim, a partir do exposto, torna-se evidente a importância da literatura na formação dos jovens. Por meio deste plano de aula, a literatura é utilizada como uma ferramenta para abordar a representatividade feminina, ao

mesmo tempo em que fomenta a formação de indivíduos capazes de se reconhecerem como sujeitos críticos, conforme defendido por Cosson.

Outro resultado esperado deste plano de aula é promover o empoderamento e a representatividade feminina entre os alunos. A representatividade feminina é, atualmente, fundamental para meninos e, sobretudo, para meninas, que muitas vezes não se veem refletidas em determinados espaços e papéis sociais. Em geral, a representação das mulheres é construída a partir de uma perspectiva masculina e moldada por convenções sociais; por isso, apresentar uma autora mulher que escreve sobre diferentes tipos de personalidades femininas é extremamente relevante para que os alunos possam desconstruir visões estereotipadas. Conforme Beauvoir afirma:

Eu não acredito que existam qualidades, valores, modos de vida especificamente femininos: seria admitir a existência de uma natureza feminina, quer dizer, aderir a um mito inventado pelos homens para prender as mulheres na sua condição de oprimidas. Não se trata para a mulher de se afirmar como mulher, mas de tornar-se a ser humano na sua integridade. (Beauvoir, 1990, p. 34)

Conclui-se que é de extrema importância que os jovens desenvolvam a consciência sobre a pluralidade das experiências femininas a partir da representatividade na literatura. O contato com obras que oferecem visões femininas diversificadas permite que os alunos reconheçam a multiplicidade das vivências das mulheres, afastando-se de conceitos limitadores e estereotipados.

Assim, o plano de aula contribui para o fortalecimento de uma visão crítica sobre a construção das identidades e para uma compreensão mais abrangente das questões de gênero, ampliando os horizontes de interpretação e promovendo um olhar mais sensível e inclusivo entre os estudantes.

5. Conclusões

A presente pesquisa teve como objetivo evidenciar a importância da representatividade feminina no ambiente escolar e demonstrar como a literatura pode servir como um recurso valioso para atingir tal finalidade. A partir da compreensão de que a educação exerce um papel fundamental na formação crítica dos indivíduos, especialmente no que se refere à desconstrução de estereótipos de gênero, buscou-se explorar as contribuições da literatura na ampliação do repertório dos alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de refletir sobre diferentes realidades e contextos.

O aprofundamento da discussão sobre a representatividade feminina por meio dos contos de Lygia Fagundes Telles contribui para a construção

de uma sociedade mais equitativa e amplia o entendimento dos alunos sobre a pluralidade de experiências femininas, desconstruindo estereótipos e promovendo uma leitura mais crítica e consciente das relações de gênero.

A conexão entre os conceitos discutidos ao longo do trabalho e a prática pedagógica colaborou para o desenvolvimento de uma sequência didática baseada no modelo de Rildo Cosson essa proposta pedagógica, elaborada com base nos contos de Lygia Fagundes Telles, visou não apenas promover o debate sobre questões de gênero, mas também estimular a produção crítica e criativa dos alunos. Assim, o trabalho reafirma o papel da educação e da literatura na formação de jovens capazes de questionar, refletir e transformar a sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Biografia. [S. l.]: Academia Brasileira de Letras, 12 abr. 2016. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/lygia-fagundestelles/biografia>. Acesso em: 26 de set. 2024.

ANJOS, Maura Tavares dos. Letramento literário: reflexões sobre a experiência com a sacola viajante. *Ensino Em Perspectivas*, v. 4, n. 1, p. 1-12, Fortaleza, 2023. Disponível em: [Letramento literário reflexões sobre a experiência com a sacola viajante.pdf](#). Acesso em: 20 set. 2024.

BEAUVOIR, Simone. O Segundo Sexo. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Trad. de Sérgio Milliet São Paulo: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 5. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 1987. p. 169-91

_____. *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 1987. USP. 1995, Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil teoria análise e didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T.M.K; ZILBERNAM, R. (Orgs). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014

_____. Ensino de Literatura, leitura literária e letramento literário: Uma Desambiguação. *Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 35, p. 73-92, São Cristóvão, UFS, jan-jun, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/67353026/Ensino_De_Literatura_Leitura_Literaria_e_Letramento_Literario_Uma_Desambiguacao. Acesso em: 21 set. 2024.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: Teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE JR., João Francisco. *Por Que Arte-Educação?*. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

HUBACK, Sandrine Robadey; PEREIRA, Vinícius Carvalho. Mulheres na via de contramão: A (des)representação do feminino em antes do Baile Verde, de Lygia Fagundes Telles. *Atas do Encontro Abralic*, XV, 2016, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2022.

LIMA, Alan Alves de; BUHLER, Andrea Moraes Costa. A sequência básica para o letramento literário: Relato de experiência baseada nos estudos de Rildo Cosson sobre Literatura. *Atas do II Congresso Brasileiro sobre Letramento e Dificuldades de Aprendizagem*, Anais, Paraíba, 2018.

RAIMUNDO, Ana Paula Peres. A mediação na formação do leitor. *Atas do CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*, 3, p. 107-17, Maringá, 2007. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-mediaao-na-formaao-do-leitor>. Acesso em: 21 set. 2024.

RESENDE, Nilton José Melo de. A caça em marcha: leituras e edição crítica do livro Antes do baile verde, de Lygia Fagundes Telles. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

TELLES, Lygia Fagundes. *Antes do Baile Verde*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura?. *Letras de Hoje*, v. 43, n. 2, p. 29-33, Porto Alegre, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/4749>. Acesso em: 21 set. 2024.

MARISA, ARNALDO E BROWN: O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO À LUZ DA CRÍTICA GENÉTICA E ESTILÍSTICA

Paula Elisie Madoglio Izidoro (UEL)
paula.madoglio.izidoro@uel.br

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o processo de composição de Marisa Monte, Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown à luz da crítica genética e estilística. A partir da investigação dos manuscritos, versões preliminares e elementos textuais, busca-se compreender como os aspectos criativos e estilísticos se entrelaçam na construção das canções. A pesquisa se fundamenta em teorias da crítica genética e da estilística, permitindo um olhar aprofundado sobre a formação estética e autoral das obras dos artistas. Além disso, pretende-se discutir como o processo de composição reflete as características individuais e coletivas dos autores, revelando aspectos da intertextualidade e da construção poética no contexto da música popular brasileira.

Palavras-chave:

Estilística. Tribalistas. Crítica Genética.

ABSTRACT

This study aims to analyze the composition process of Marisa Monte, Arnaldo Antunes, and Carlinhos Brown through the lens of genetic and stylistic criticism. By examining manuscripts, preliminary versions, and textual elements, the research seeks to understand how creative and stylistic aspects intertwine in the construction of the songs. The study is based on theories of genetic criticism and stylistics, providing an in-depth perspective on the aesthetic and authorial formation of the artists' works. Additionally, it aims to discuss how the composition process reflects the individual and collective characteristics of the authors, revealing aspects of intertextuality and poetic construction within the context of Brazilian popular music

Keywords:

Stylistics. Tribalistas. Genetic Criticism.

1. Introdução

A Estilística e a Crítica Genética representam dois domínios distintos de investigação acadêmica que servem para aprimorar um ao outro no exame do processo de criação artística. A estilística se concentra nos atributos formais e expressivos da linguagem, examinando as técnicas que conferem singularidade a um texto. Por outro lado, a crítica genética se esforça para elucidar o processo criativo analisando documentos que narram a gênese de uma obra literária, incluindo rascunhos, esboços e notas do autor.

Este artigo busca investigar o processo de composição de obras específicas através das lentes desses dois referenciais teóricos, estabelecendo

conexões entre as decisões estilísticas tomadas pelos autores e os artefatos materiais produzidos durante o esforço criativo. Para atingir esse objetivo, manuscritos, interações preliminares e outras formas de evidência são examinadas meticulosamente para reconstruir a trajetória metodológica do autor e compreender as escolhas que finalmente moldaram a forma definitiva do texto.

A Crítica Genética revela a complexidade inerente a essa jornada, ilustrando como os autores experimentam várias opções antes de solidificar sua seleção final. Simultaneamente, a Estilística facilita a identificação das características linguísticas distintas empregadas, destacando assim o estilo único de cada escritor.

Entre as considerações extraídas do estudo, a interdependência da forma e do processo surge como um tema saliente: as escolhas estilísticas são invariavelmente influenciadas pela evolução do texto ao longo do tempo, e a documentação do processo criativo ajuda a elucidar a lógica subjacente às decisões formais tomadas. Consequentemente, o artigo ressalta a importância de uma abordagem integrativa que sintetize análises estilísticas e genéticas, ampliando assim a compreensão da criação literária em sua totalidade.

2. Crítica Genética: Um percurso para o processo de criação

O estudo da Crítica Genética teve início com textos literários, porém, observa-se um aumento significativo do interesse no Brasil em expandir essa prática para outras áreas do conhecimento, como Filologia e Edótica, e até mesmo em outros campos.

A teoria teve origem na França em 1968, quando Louis Hay e Almuth Grésillon formaram um grupo de pesquisadores com o objetivo de organizar os manuscritos de Heinrich Heine, um poeta alemão recém-chegado à Biblioteca Nacional da França. Eles consideraram “a literatura como uma atividade criativa, como um processo em movimento”, conforme descrito por Grésillon (2007, p. 19). Durante esse período, os pesquisadores enfrentaram desafios metodológicos ao lidar com os referidos manuscritos (Salles, 2008).

Compreendendo que o fazer humano não é pensado como um produto acabado, a Crítica Genética atrai ainda mais singularidade à obra, visto que estuda os modos de criação (Duarte, 2016). Mesmo originando-se na esfera da literatura, Salles e Cardoso (2007) argumentam que a Crítica Genética desde cedo abrigava o potencial de explorar um terreno transdisciplinar, proporcionando uma compreensão e uma discussão sobre outros processos

de criação e expressões artísticas. Esse crescimento dos estudos genéticos parecia natural, dada a própria natureza de seu propósito e objeto de estudo.

Segundo Panichi (2016), a construção de uma obra exige um processo de fazer, uma vez que é complexa e requer matéria adequada para estudo. Nesse sentido, a Crítica Genética constitui-se no estudo do processo da gênese de uma obra ao reformular a história do texto, partindo de sua construção e dos princípios que o evidenciam, na intenção de contribuir na compreensão do processo de criação.

Se os estudos no campo da Crítica Genética visavam capturar o processo de formação de uma obra literária específica e os registros deixados pelos escritores em seus manuscritos eram seu foco, tornava-se imperativo que essa área de pesquisa ultrapassasse os limites da literatura. Nesse contexto, Salles e Cardoso (2007) sugerem que é viável desvendar outros métodos de criação em qualquer forma de expressão artística, seja textual ou não, através dos registros deixados pelo criador:

Os vestígios deixados por artistas oferecem meios para captar fragmentos do funcionamento do pensamento criativo. Uma sequência de gestos advindos da mão criadora e experienciados, de forma concreta, pelo crítico. Gestos se repetem e deixam aflorar teorias sobre o fazer. (Salles, 1998, p. 19)

Os registros contidos nos documentos que fazem parte do processo criativo dos autores revelam claramente o dinamismo envolvido na produção textual, que podemos entender como vestígios das condições preliminares que dão forma a uma obra e que se manifestam ao longo do desenvolvimento da escrita, assim como as escolhas feitas pelo escritor durante esse percurso.

De acordo com Salles (2000, p. 81), “são seus modos de apreensão do mundo que insistem sobre ele e suas relações daquilo que o atraem e que, de algum modo, ele leva para sua obra em criação”.

3. *Estilística: Um meio de ler o mundo*

Quando exploramos o conceito de “estilo”, é importante diferenciar seu emprego em um contexto mais abrangente e quando aplicado à linguagem. Em termos gerais, “estilo” denota aquilo que distingue algo, como a maneira de se vestir, um padrão de comportamento e expressão, ou mesmo a configuração que um objeto específico assume. Em todas essas conceituações, há uma sugestão implícita de relação com a atitude ou emoção das pessoas envolvidas no processo criativo.

Na esfera da linguagem, o estilo é descrito como uma forma única de expressão que caracteriza a escrita ou o discurso de um indivíduo. A Estilística tem como objetivo analisar essas escolhas linguísticas e compreender o

processo de elaboração do texto ou discurso, incluindo suas motivações, finalidades pretendidas e os efeitos alcançados (Zyngier; Carneiro; Novodvorski, 2023). Assim, a Estilística desempenha um papel crucial na compreensão da comunicação, destacando como determinados padrões linguísticos influenciam aspectos emocionais, estéticos e de conhecimento.

A Estilística, como a entendemos atualmente, é uma área do conhecimento relativamente nova, emergindo no século XX, concentrando-se na divergência e na seleção na linguagem, além das múltiplas variações linguísticas conforme a situação ou o estado emocional do falante, bem como na expressividade e no efeito que isso causa no leitor (Martins, 2012).

A Estilística explora os usos da linguagem que vão além da simples função denotativa, examinando as diversas maneiras pelas quais ela pode ser empregada nos níveis fônico, lexical, morfológico e sintático, os quais estão interconectados e não são inteiramente independentes entre si (Panichi; Romero, 2023). Segundo essa abordagem, um recurso estilístico é visto como um meio de expressão, ou seja, uma ferramenta utilizada para reforçar uma ideia de forma mais precisa, para enriquecer um conceito com maior profundidade semântica ou para encontrar uma forma mais apropriada de comunicação, visando um propósito específico (Uchôa, 2013).

Segundo Fiorin (2006, p. 46), o estilo consiste em uma combinação de características, como por exemplo, aspectos fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e lexicais, que delimitam as particularidades de um enunciado, gerando assim um efeito de sentido de singularidade. Por sua vez, de acordo com Mikhail Bakhtin (1997, p. 279), cada esfera da comunicação humana possui objetivos específicos que resultam em diferentes formas de utilização da língua. Nas diversas esferas das atividades humanas, a linguagem, embora repleta de variações, está sempre intrinsecamente ligada ao uso da língua.

Segundo Charles Bally (1951), há um estilo inerente à língua, além do estilo individual, no qual o falante decide como moldar e distinguir sua própria forma de expressão ao criar um enunciado, assim como cada autor busca desenvolver sua marca distintiva na escrita. Nesse contexto, a estilística linguística desempenha um papel crucial na análise de textos, sejam eles literários ou não, permitindo uma análise aprofundada dos elementos selecionados pelo autor para compor o texto e examinando como a emoção textual é construída, entre outros aspectos.

4. Marisa Monte, Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown: tríade, trimero, trinca, triplo, tribo.

De acordo com a biografia no site oficial da cantora⁷⁸, nascida no Rio de Janeiro em 1º de julho de 1967, Marisa Monte revelou desde cedo uma paixão pela música, iniciando estudos de piano e bateria quando criança. Seu amor pela música abrangia tanto ícones como Maria Callas e Billie Holiday quanto Carmen Miranda e o repertório brasileiro. Aos 18 anos, mudou-se para Roma em busca de aprofundar seus estudos em canto lírico. Durante uma passagem por Veneza antes de retornar ao Brasil, reencontrou Nelson Motta, que a dirigiu em seus primeiros shows profissionais ao lado de Lula Buarque de Hollanda.

Seu impacto na cena musical brasileira foi imediato, sendo aclamada tanto pelo público jovem ligado ao rock quanto pelo mais maduro que apreciava jazz e MPB. Com o lançamento de seu segundo álbum “Mais”, em 1991, que incluía colaborações com Nando Reis e Arnaldo Antunes, Marisa Monte se estabeleceu como uma compositora com estilo próprio, refletindo suas diversas influências musicais. Hits como “Beija Eu” solidificaram sua presença na indústria musical.

Além de seu trabalho solo, Marisa contribuiu para projetos como “Universo ao meu redor” e “Infinito particular”, este último marcando seu retorno aos palcos após o nascimento de seu primeiro filho. Em 2017, ela se reuniu com Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown para lançar um álbum dos Tribalistas, acompanhado de uma transmissão ao vivo que alcançou milhões de fãs em todo o mundo.

Os Tribalistas continuaram a realizar turnês, incluindo uma edição ao vivo lançada em 2018, consolidando ainda mais o legado musical de Marisa Monte e sua influência duradoura na cena musical brasileira e internacional.

O segundo membro do grupo, o cantor e compositor brasileiro Arnaldo Antunes⁷⁹, nascido em São Paulo em 2 de setembro de 1960, é reconhecido por sua contribuição tanto para a música quanto para a literatura. Filho de Arnaldo Augusto Nora Antunes e Dora Leme Ferreira Antunes, ele é o quarto filho de um total de sete irmãos.

Arnaldo iniciou sua exploração artística durante seus anos de escola no colégio Equipe, em São Paulo, onde começou a escrever poesia ao lado de seu amigo Paulo Miklos. Após ingressar na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo (USP), sua família se mudou para o Rio de Janeiro

⁷⁸ <https://www.marisamonte.com.br/biografia/> Acesso em: 15 fev. 2024

⁷⁹ <https://www.arnaldoantunes.com.br/bio> Acesso em: 15 fev. 2024

em 1979, e Arnaldo transferiu seus estudos para a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Em paralelo à sua carreira musical, Arnaldo Antunes também investiu no universo literário desde os anos 1980, editando revistas literárias e publicando livros de poesia. Suas primeiras publicações eram amadoras e artesanais, compartilhadas apenas entre amigos, mas em 1983 ele começou a ser publicado por uma editora comercial, com seu primeiro título sendo “Ou e”.

Juntamente com sua primeira esposa, Go, Arnaldo publicou uma série de livros artesanais, incluindo “A flecha só tem uma chance”, “Deu na cabeça de alguém uma árvore” e “Um piano e muitas galinhas”. Seu livro “As coisas”, lançado em 1993, recebeu o Prêmio Jabuti de Poesia.

E temos também o grandioso Carlinhos Brown⁸⁰. Nascido Antônio Carlos Santos de Freitas, em 1962, na comunidade do Candeal Pequeno de Brotas, um quilombo de resistência africana no coração de Salvador, Bahia, Carlinhos Brown tem sido uma figura central na revitalização rítmica ao longo de sua carreira, estabelecendo conexões profundas e significativas com suas raízes ancestrais.

Reconhecido como um dos artistas mais inovadores e criativos da cultura brasileira, Brown é conhecido por sua busca contínua por novas experimentações sonoras. Desde a juventude, ele desempenhou um papel fundamental nas revoluções musicais de sua época, contribuindo diretamente para o desenvolvimento do Axé Music e do Samba Reggae. Ele é responsável por mais de 800 canções registradas e mais de mil gravações catalogadas no Ecad.

Em 1996, Brown lançou sua carreira solo com o álbum “Alfagamabe-tizado” (Virgin/EMI-Odeon), marcando uma nova fase como cantor, compositor e instrumentista. Ao longo dos anos, ele lançou dezenas de álbuns e acumulou uma vasta lista de composições de sucesso gravadas por outros artistas, incluindo Ivete Sangalo, Maria Bethânia, Paralamas do Sucesso, Erasmo Carlos, Elba Ramalho, Daniela Mercury e outros.

Em 2020, a arte ativista de Carlinhos Brown recebeu destaque acadêmico quando foi tema de uma tese de doutorado na Espanha, defendida pela artista plástica Durce Coelho. Além disso, ele continuou sua intensa produção musical e assinou a trilha sonora do espetáculo “Cura”, da renomada Deborah Colker.

⁸⁰ <https://www.carlinhosbrown.com.br/bio/> Acesso em: 15 fev. 2024

O artista também é conhecido internacionalmente, especialmente na Espanha, França, Itália e Alemanha, e sua colaboração com Shakira na música “La La La – Brazil 2014” foi um sucesso na Copa do Mundo de 2014.

Quinze anos após o lançamento do álbum “Tribalistas” (2002), em parceria com Marisa Monte e Arnaldo Antunes, o trio se reuniu novamente em 2017 para lançar o segundo álbum homônimo. A Tribalistas Tour seguiu em 2018, reunindo milhares de fãs pelo Brasil, Europa e Estados Unidos.

5. Análise das obras.

5.1. Depois

Figura 1: Manuscrito de “Depois”.



Fonte: Instagram @marisamonte, publicado em 15/01/2024.

Quadro 1: versões da música Depois.

Versão do manuscrito:	Versão publicada:
Depois de varar madrugada	Depois de varar madrugada
Esperando por nada	Esperando por nada
De arrastar-me no chão	De arrastar-me no chão
Em vão	Em vão
tu viras-te as costas	Tu viraste-me as costas
não me deu as respostas	Não me deu as respostas
que eu queria (preciso) escutar	Que eu preciso escutar
quero que você seja feliz (melhor)	Quero que você seja melhor
hei de ser feliz (melhor) também	Hei de ser melhor também

Fonte: A autora, com base nos manuscritos e site oficial dos artistas.

Observamos que a primeira alteração presente é a conjugação do verbo virar, que foi escrito “viras-te”, em desacordo com a gramática, passando a “viraste-me” correspondendo à norma-padrão.

Também se percebe a substituição de “queria” por “preciso”, em que o valor semântico de “queria” equivale a “gostaria” denotando um efeito de desejo; já o “preciso” evoca uma necessidade, algo mais visceral, deixando evidente a angústia de relações mal resolvidas.

Na última estrofe do recorte, percebemos também que a autora substituiu “feliz” por “melhor”. Percebe-se que a música fala de um término de relacionamento de muitos anos, então é natural que não pareça fazer sentido desejar que o outro seja feliz quando os dois ainda estão machucados. Diante disso, a compositora faz a opção por “quero que você seja melhor”, no sentido de desejar que o outro aprenda com a situação e amadureça, assim como o eu lírico o fará também.

Corroborando o parágrafo anterior, a estilística auxilia-nos na ideia de que falamos de uma relação duradoura a partir do efeito que as sílabas nasalizadas provocam.

Segundo Panichi (2016), “os sons nasais vem reforçar essa impressão de prolongamento do som, aumentando o poder imagético” das palavras, e, nesta obra, foi utilizada a aliteração presente em: “Depois de sonhar tantos anos / De fazer tantos planos / De um futuro pra nós / Depois de tantos desenganos / Nós nos abandonamos como tantos casais”. Aqui, percebe-se a noção de lamento, pelo uso recorrente de do som do N.

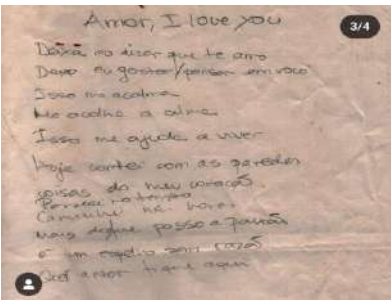
Já na parte da música que trata do término, observamos o seguinte: Depois de varar madrugada / Esperando por nada / De arrastar-me no chão / Em vão / Tu viraste-me as costas / Não me deu as respostas / Que eu preciso escutar”. Aqui, observamos a aliteração do som de R, e conforme Panichi (2016), sugerem sensação de angústia.

Por fim, a autora brinca com a polissemia de “depois” no término da música. Podemos observar que durante toda a obra, o termo “depois” é equivalente a “após” dando mesmo valor semântico que em “após tantos anos”; “após fazer tantos planos”.

No entanto, no fim da canção temos o seguinte trecho “Hei de ser feliz também / Depois”. O último emprego de “depois” neste caso, sinaliza a ideia de futuro, principalmente associado ao verbo composto “hei de ser”, que evidencia a ideia de um desejo de felicidade, porém não agora, futuramente.

5.2. Amor, I love you

Imagem 2: Trecho do manuscrito “Amor, I love you”.



Fonte: *Instagram @marisamonte*, publicado em 15/01/2024.

Quadro 2: versões da música “Amor, i love you”.

Versão do manuscrito:	Versão publicada:
Deixa eu dizer que te amo	Deixa eu dizer que te amo
Deixa eu gostar/pensar em você	Deixa eu pensar em você
Isso me acalma, me acolhe a alma	Isso me acalma, me acolhe a alma
Isso me ajuda a viver	Isso me ajuda a viver
Hoje contei com as paredes	Hoje contei pras paredes
Coisas do meu coração	Coisas do meu coração
Passei no tempo, caminhei nas horas	Passei no tempo, caminhei nas horas
Mais do que passo a paixão	Mais do que passo a paixão
É um espelho sem razão	É um espelho sem razão
Quer amor, fique aqui	Quer amor, fique aqui
	[...]

Fonte: A autora, com base nos manuscritos e site oficial dos artistas.

A primeira consideração acontece na segunda linha, onde temos: “deixa eu gostar/pensar em você”. Observa-se na versão musicada que ambas as palavras, que no manuscrito foram separadas pelo uso da barra (/) foram utilizadas, porém em ordem inversa. Na primeira vez em que os versos são cantados, a intérprete diz “deixa eu pensar em você”. Quando há a repetição da estrofe, ouvimos “deixa eu gostar de você”.

A inversão pode ser justificável pela associação ao processo do andamento das relações que, naturalmente, começa com os pensamentos e avança aos estágios de gostar, apaixonar e amar.

Também podemos perceber que houve substituição no seguinte verso: “Hoje contei com as paredes”, que passou a ser “hoje contei pras paredes”. Aqui, temos o verbo “contei com” que denota a ideia de apoio e suporte. Já o “contei pras paredes” deixa evidente a ideia de não ter alguém com quem falar, evidenciando solidão.

Também é possível observar que o verso “passei nas horas” foi inserido depois dos demais, pois se percebe que foi escrito em letra menor, e sem espaços em relação aos versos superior e inferior. Nesse mesmo momento, destacamos os trechos “passei no tempo” e “caminhei nas horas”, que dão a ideia de atividades mais demoradas (em relação a correr, acelerar, voar), demonstrando um tempo grande que o eu lírico destinou ao amor.

No que diz respeito a aspectos estilísticos, vale ressaltar a opção pelo uso de “deixa eu dizer que te amo”, em vez de “deixe-me dizer que te amo”, e “deixa eu gostar/pensar em você” em vez de “deixe-me gostar/pensar em você”, assim como seria previsto para estar de acordo com a norma do uso dos pronomes. A escolha pelo pronome pessoal do caso reto, “eu”, destaca o protagonismo do eu lírico como um sujeito ativo na frase, e não a passividade transmitida pelo pronome pessoal do caso oblíquo, “me”.

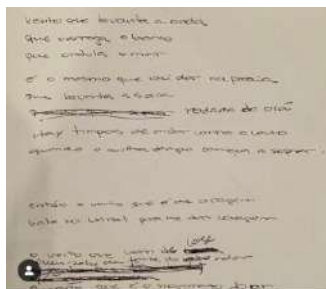
Também há, na música, a citação de um trecho da obra “Primo Basílio” de Eça de Queiroz (2003):

“[...] tinha suspirado, tinha beijado o papel devotamente! Era a primeira vez que lhe escreviam aquelas sentimentalidades, e o seu orgulho dilatava-se ao calor amoroso que saía delas, como um corpo ressequido que se estira num banho tépido; Sentia um acréscimo de estima por si mesma, e parecia-lhe que entrava enfim numa existência superiormente interessante, onde cada hora tinha o seu encanto diferente, cada passo conduzia a um êxtase, e a alma se cobria de um luxo radioso de sensações!”

É importante contextualizar que a história de Primo Basílio narra um triângulo amoroso, um caso extraconjugal de Luísa e Basílio, dado ao fato de Luísa ler muitos romances de folhetim e desejar viver aqueles sentimentos. No clipe, os intérpretes da música retratam esse mesmo cenário de relação de amor, o que nos faz questionar se seria uma crítica aos amores românticos ou uma exaltação dos sentimentos.

5.3. *Vento sardo*

Imagem 3: Trecho do manuscrito Vento sardo



Fonte: Instagram @marisamonte, publicado em 15/01/2024.

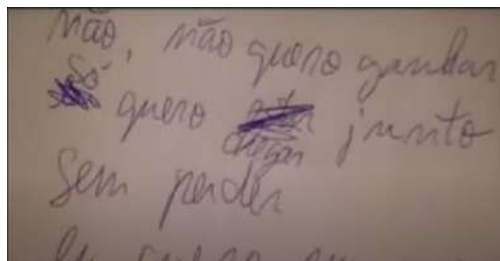
Versão do manuscrito: Vento que levanta a onda Que carrega o barco, que ondula o mar É o mesmo que vai dar na praia Que levanta a saia quando quer soprar (rodada de Oyá) Hay tiempos de andar contra el viento quando o contratiempo começa soprar Então o vento que é de aragem Bate no varal pra me dar coragem O vento que vem de perto (longe) Quem sabe, da fonte do vento solar O vento que vem de dez (trecho ilegível) O vento que é o movimento do ar	Versão publicada: Vento que levanta a onda Que carrega o barco, que ondula o mar É o mesmo que vai dar na praia Que levanta a saia rodada de Oyá Hay tiempos de andar contra el viento Cuando el contratiempo comienza a soplar Então o vento que é de aragem Bate no varal pra me dar coragem O vento que vem de longe Quem sabe, da fonte do vento solar O vento que é o movimento do ar

Fonte: A autora, com base nos manuscritos e site oficial dos artistas.

Da versão do manuscrito para a versão publicada, observamos a inserção do trecho “rodada de Oyá” ao trecho anterior “quando quer soprar”. A alteração é importante dado que Oyá é “Iansã (no Brasil) ou Oyá (na África) e representa uma das inúmeras divindades reverenciadas nos cultos de matriz afrodiaspórica; é um orixá feminino associado aos ventos e às tempestades” (Lima; Lima, 2022; p. 05). Diante disso, a inserção se faz importante porque o sucesso de Marisa Monte fez com que a música circulasse em diversos lugares, tornando conhecida a figura ligada às religiões de matriz africana, uma vez que o país tem o catolicismo como religião predominante.

5.4. Um a um

Imagem 4: Trecho do manuscrito Um a um.



Fonte: TRIBALISTAS; Direção de Guilherme Ramalho. Produção de Leonardo Netto. Manaus: Sonopress Rimo da Amazônia, 2002.

Quadro 4: versões da música Um a um.

Não, não quero ganhar	Eu não quero ganhar
Eu (só) quero estar (chegar) junto	Eu quero chegar junto

Fonte: A autora, com base nos manuscritos e site oficial dos artistas.

Na música Um a um, no excerto que aparece nas cenas extras do DVD do grupo Tribalistas, observamos que a letra original seria “não, não quero ganhar” e foi substituída por “eu não quero ganhar”, em que saiu um “não” dando lugar ao “eu”, que deixa bastante evidente o papel do eu lírico, dando maior força para o sujeito em vez do advérbio de negação.

No segundo verso, observamos que tínhamos a presença, novamente, do eu, que foi retirado e substituído por “só”, mas que voltou para a versão final. Reforçando a presença desse “eu” já mencionado no verso anterior. Essa repetição, anáfora, auxilia na ênfase da palavra repetida.

Ainda nesse mesmo verso, notamos a substituição de “estar” por “chegar”. Observa-se que a ideia de estar junto evoca passividade por ser um verbo de estado, enquanto chegar junto é verbo de ação, sendo uma expressão comum no Brasil ao referir-se a aproximar-se de alguém de forma incisiva, tomando iniciativa para determinada ação.

Ainda no que diz respeito ao processo de construção de sentido dessa obra, observamos que o título “um a um” faz alusão ao placar de jogos, sinalizando um empate e mostra como um relacionamento deve ser, sem que um ganhe e outro perca, mas que haja benefícios iguais para os dois.

Na primeira estrofe da canção, temos o seguinte: “No fundo não vê / Que eu só quero dar prazer / Me ensina a fazer canção com você / Em dois / Corpo a corpo me perder, ganhar você”. Percebe-se aqui que acontece uma aparente associação da relação sexual com o fazer canção, ao mencionar “fazer canção com você” junto de “corpo a corpo me perder”. E esse momento confirma-se ao confrontarmos com uma entrevista do grupo ao programa Fantástico⁸¹ em que Arnaldo Antunes fala da necessidade de extrema intimidade para que possa compor uma canção juntos, em virtude da exposição que é esse processo.

Mais dessa ideia pode ser comprovada com o “corpo a corpo”, que está muito mais presente nas relações sexuais que no processo de composição de canções. Ainda no mesmo trecho, observamos mais uma referência aos jogos com a antítese “perder” e “ganhar”, em que a primeira, respectivamente, equivale ao se entregar e, a segunda, a conquistar.

⁸¹ <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2018/07/tribalistas-apresentam-no-fantastico-previa-da-turne-do-trio-pelo-brasil.html> Acesso em: 15 fev. 2024

Mais adiante temos “Muito além do tempo regulamentar / Esse jogo não vai acabar / É bom de se jogar / Nós dois, um a um”, e observamos nova referência aos jogos que têm tempo regulamentar, o tempo de duração do jogo e então, acaba. Reforçando a ideia de continuidade, o trio repete quatro vezes a expressão “nós dois” e três vezes “um a um”.

Ao término da música, há a repetição de doze vezes da frase acima, que acaba exatamente junto da melodia, o que evoca o sentido de que não há término e que esse “jogo” ficará se repetindo.

5.5. “É você”

Quadro 5: versões da música “É você”.

Processo de composição apresentada no DVD:

Marisa: [...] Nós dois na discoteca e no saguão

Brown: ...ninguém mais... Deita no meu peito e me devora

Marisa: É lindo isso, ninguém mais...

Arnaldo: Podia ser uma vez: “Deita no meu peito e me devora” e outra “Deita do meu peito e se demora”. O primeiro fica assim... da ansiedade. E a segunda é já da relaxada.

Versão divulgada:

[...]

Nós dois na floresta e no salão

Nada mais

Deita no meu peito e me devora

Na vida só resta seguir

Um risco, um passo, um gesto, rio afora

[...]

Nós dois na biblioteca e no saguão

Ninguém mais

Deita no meu leito e se demora

Na vida só resta seguir

Um risco, um passo, um gesto, rio afora

[...]

Fonte: A autora, com base nos manuscritos e site oficial dos artistas.

No processo observamos que o trecho em questão passa de duas vezes cantado “Deita no meu peito e me devora” para uma versão em que se mantém uma vez o trecho referido e segunda vez canta-se “Deita do meu peito e se demora” para enfim tornar-se a primeira vez “Deita no meu peito e me devora” e a segunda vez “Deita no meu leito e se demora”.

Diante desse processo, Arnaldo explica na filmagem do DVD, e aqui transcrito, que o verso “deita no meu peito e me devora” diz respeito ao anseio e ao desejo pelo outro, podendo ser facilmente interpretado como a excitação sexual sobre a euforia do encontro. Já no verso “deita no meu leito e

se demora” corresponde ao momento de relaxamento pós-encontro, em que um possível casal poderia ficar apenas, na cama, na companhia um do outro.

Enquanto nas canções “Amor, I love you” e “Um a um” vemos uma predominância do “eu”; em “É você”, há a forte presença do outro, a começar pelo título. Além disso, há a anáfora de “você” presente nos dois primeiros versos e das principais estrofes. Também, no momento em que poderiam fazer referência a um “eu”, no trecho que faz referência ao “centro do espelho”, o trio opta ainda por evocar o valor do outro. Observamos que o domínio do “você” é tão forte que esse “eu” vai perdendo identidade durante a canção, que pode nos levar a presumir esses pensamentos excessivos sobre o outro quando se está apaixonado.

6. *Considerações finais.*

A investigação conduzida elucidou que a metodologia composicional de Marisa Monte, Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown é caracterizada por profunda inovação estilística e arte colaborativa. Por meio do exame de manuscritos e interações intermediárias, tornou-se possível discernir motivos criativos, seleções lexicais e preferências auditivas que definem a essência musical dos artistas. A crítica genética revelou as complexidades do processo criativo, enfatizando a revisão e o refinamento contínuos dos textos ao longo dos estágios de desenvolvimento.

Por outro lado, a análise estilística ilustrou como os componentes formais e expressivos se unem sinergicamente para conferir distinção às composições. Consequentemente, esta pesquisa ressalta a importância de perceber a composição musical não apenas como um artefato conclusivo, mas como um empreendimento dinâmico e multifacetado, crucial para a apreciação e interpretação das obras produzidas pelos artistas em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLY, Charles. *Traité de stylistique française*. Paris-Genebra: KlincksieckGeorg, 1951.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DUARTE, Thais Jerônimo. *Criação publicitária: evolução, linguagem e processo*. Curitiba: Appris, 2016.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Editora UFRGS, 2007.

LIMA, Mariana Semião de; LIMA, Norma Silva Trindade de. A menina de Oyá: Contribuições decoloniais e inclusivas ao ambiente escolar. *Poiésis*, v. 16, n. 29, p. 183-201, Tubarão-SC, jan-jun, 2022. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/12723/10327>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

QUEIRÓS, Eça. *O primo Basílio*. Fixação do texto e notas de Helena Cidade Moura. Lisboa: Livros do Brasil, 2003.

PANICHI, Edina Regina Pugas. *Processos de construção de formas na criação: o projeto poético de Pedro Nava*. Londrina: Edel, 2016.

_____; ROMERO, Susanah Yoshimi Watanabe. Estilística lexical e processos de transformação em Guimarães Rosa: a anedota fósforo. *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2021. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxiv_CNLF/completos/estilistica_EDINA.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

_____. *Crítica genética: uma nova introdução*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000.

_____; CARDOSO, Daniel Ribeiro. *Crítica genética em expansão*. *Cienc. Cult.*, v. 59, n. 1, São Paulo, jan./mar. 2007. Disponível em: http://cienciae.cultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000100019. Acesso em 26 out. 2023.

_____. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Estudos estilísticos no Brasil. *Matraga*, v. 20, n. 32, Rio de Janeiro, jan/jun. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/19836>. Acesso em: 25 out. 2023.

ZYNGIER, Sonia, Carneiro; OLIVEIRA, Raphael Marco; NOVODVORSKI, Ariel. *Reflecting on stylistics and the teaching of literature: an interview with sonia zygier*. SciELO Preprints. 2023 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813v62220238667192>. Acesso em: 15 fev. 2024.

O *ALMANACK CORUMBAENSE*: REGISTRO LITERÁRIO DO SÉCULO XIX

Luciene Cristina Paredes Müller (UFPA)

paredesmullerluciene@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

nataniel@uems.br

RESUMO

O *Almanack Corumbaense*, publicado em Corumbá, estratégica cidade no atual Mato Grosso do Sul, é um valioso acervo literário e cultural proveniente do Brasil oitocentista. Exibindo matriz comum aos almanaques, gênero que unia utilitarismo de informações – previsão do tempo, calendários – com teor cultural, o periódico transcendeu ao pragmatismo e abrigou produções literárias, crônicas e especulações locais, convertendo-se em veículo de comunicação regional. O período condicionante da cidade foi o século XIX. Corumbá era um importante porto fluvial a poucos quilômetros da fronteira com o Paraguai, palco de eventos como a Guerra da Tríplice Aliança entre 1864 e 1870. O *Almanack* também refletiu essa geografia e geopolítica ao narrar tensões e intercâmbios culturais locais, ao mesmo tempo que funcionava como plataforma de lançamento para autores publicarem poesias, contos e ensaios. Por isso, o *Almanack Corumbaense* é um artefato histórico essencial para compreender a dinâmica cultural de regiões interiores no século XIX, oferecendo uma contranarrativa aos registros das metrópoles. Sua existência ilustra o esforço de comunidades fora dos grandes centros em afirmar sua identidade por meio da escrita, consolidando-se como repositório literário e símbolo de resistência e autonomia cultural em um período marcado por centralismos. No entanto, o que nos chama a atenção em relação a sua publicação é que há registro de apenas uma, por esse motivo, a presente análise busca respostas quanto à recepção e aceitação por parte de seus leitores e um estudo sobre o editor desta importante obra.

Palavras-chave:

Almanack corumbaense. Brasil oitocentista. Registro histórico.

ABSTRACT

The *Almanack Corumbaense*, published in Corumbá, a strategic city in what is now Mato Grosso do Sul, is a valuable literary and cultural collection from nineteenth-century Brazil. Exhibiting a common matrix of almanacs, a genre that combined utilitarian information – weather forecasts, calendars – with cultural content, the periodical transcended pragmatism and housed literary productions, chronicles and local speculations, becoming a vehicle for regional communication. The city's defining period was the 19th century. Corumbá was an important river port just a few kilometers from the border with Paraguay, the scene of events such as the War of the Triple Alliance between 1864 and 1870. The *Almanack* also reflected this geography and geopolitics by narrating local tensions and cultural exchanges, while also functioning as a launchpad for authors to publish poems, short stories and essays. Therefore, the *Almanack Corumbaense* is an essential historical artifact for understanding the cultural dynamics of inland regions in the 19th century, offering a counter-narrative to the records of the metropolises. Its existence illustrates the efforts of communities outside the major centers to assert their identity through writing, consolidating itself as a literary repository and symbol of

resistance and cultural autonomy in a period marked by centralisms. However, what draws our attention in relation to its publication is that there is a record of only one. For this reason, the present analysis seeks answers regarding the reception and acceptance by its readers and a study of the editor of this important work.

Keywords:

Almanack Corumbaense. Nineteenth-century Brazil. Historical record.

1. Introdução

O *Almanack Corumbaense* foi editado em 31 de dezembro de 1898, mas sua publicação ocorreu no ano posterior, em 1899, teve como editor e organizador Ricardo D'Elia. É composto de 115 páginas e há registro de apenas uma publicação, na cidade de Corumbá, no Mato Grosso.

Trazia em seu contexto informações úteis à população corumbaense e à região de Mato Grosso, como propagandas das riquezas naturais do Estado, sobre o comércio, as farmácias e os remédios milagrosos, as indústrias da cidade e, também, publicações de poesias, sobre a terra brasileira e a mulher, de autores reconhecidos em nossos dias atuais, mas que, na época estudada não tinham o reconhecimento merecido pela comunidade de escritores.

O século XIX foi um início de uma nova era, com a imprensa fazendo parte do contexto nacional e com o objetivo de levar a leitura aos mais longínquos lugares, editores como Felix Ferreira & CIA fizeram uma promessa no *Almanak Laemmert* (1875) de levar a Biblioteca para todos, com a publicação de romances, contos, poesias, ciência popular, seguindo essa finalidade, os almanaques fizeram parte desse universo, e não obstante, o *Almanack Corumbaense* assim nos foi apresentado.

Abaixo temos o mapa do Brasil com a localização da cidade de Corumbá, que atualmente pertence ao estado do Mato do Sul. Observa-se que a província no século XIX encontrava-se distante da Corte. A imprensa destaca-se no período com a circulação de jornais, livros e almanaques, pois o interesse dos leitores vai além de simples informações, o gosto pela literatura cresce e ganha cada vez mais adeptos.



Fonte: https://mapas.com.br/brasil/mato-grosso-do-sul/corumba#google_vignette.



Fonte: <https://bn1.com.br/noticias/historia-da-imprensa-corumbaense-no-seculo-xix/>.

Temos acima uma imagem que retrata a cidade de Corumbá no século XIX, mais precisamente, o porto, por onde chegavam mercadorias e muito material de leitura.

2. *Noção de almanaque*

O almanaque foi pensado, primeiramente, como um gênero de publicação anual, que reunia um calendário em que se destacavam as fases da lua, os eclipses, as previsões astronômicas e variadas reportagens como a literatura (Câmara, 2009).

Os almanaques encontraram popularidade em meados do século XIX. Eles modificaram-se e adequaram-se como meio de comunicação para atender as exigências de seus leitores, que eram, em sua maioria, a população rural e da periferia das cidades. Com o passar dos anos os almanaques começaram a atingir as classes burguesas; e seu conteúdo foi modificado passando a contar com assuntos políticos, religiosos e outros interesses específicos da época.

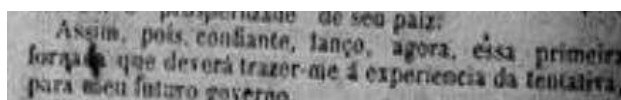
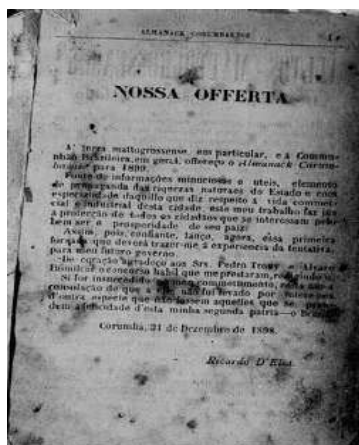
Houve a necessidade de adequar-se ao estilo dos leitores, pois a popularização da leitura, principalmente da literatura, acabou modificando os almanaques. Nesse sentido, Eagleton salienta que

O escritor pode não pensar em um determinado tipo de leitor, pode ser soberanamente indiferente a quem vai ler sua obra, mas um certo tipo de leitor já está implícito no próprio ato de escrever, funcionando como uma estrutura interna do texto. (Eagleton, 2003, p. 115)

Observa-se que o escrever procura pensar sua obra sempre com um objetivo, alcançar o maior número de público, e por consequência, a venda de seus títulos, que eram apresentados nos jornais e almanaques.

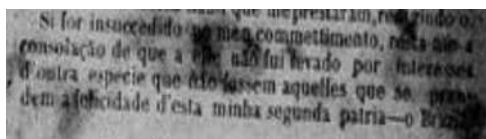
3. O objetivo de Ricardo D'Élia ao publicar o *Almanack*

Ao analisarmos a estruturação do *Almanack Corumbaense*, nas páginas iniciais, Ricardo D'Élia exemplifica um de seus motivos sobre a edição desse veículo de informação. Abaixo, damos destaque a um trecho que fica clara a sua ideia.



(“Assim, pois, confiante, lanço, agora, essa primeira fornada que deverá trazer-me à experiência da tentativa para meu futuro governo”.)

Percebe-se claramente no trecho acima que D'Élia almejava o governo, a vida política, o almanaque seria um ponto de partida para ele se tornar conhecido pela população corumbaense, pois buscava experiência para o cargo almejado, além de ser médico, era editor. Contou com suas experiências para compor e estruturar cada seção.



(“Si for insuccedido por meu commettimento, resta-me a consolação de que a este não fui levado por interesses d'outra espécie que não fossem aquelles que se prendem a felicidade d'esta minha segunda pátria – o Brazil”.)

O almanaque em si cumpriu o seu objetivo, pois, de acordo com Sartre (1948) “uma obra nunca é apenas um fato “exterior a ela, uma questão continental de resenhas e vendas nas livrarias (Eagleton, 2003, p. 115). O

texto foi distribuído de maneira que o leitor pudesse buscar informações das mais diversas faces, dentre elas temos a seção da literatura com poesias, alguns trechos de romances, tornando-o mais leve, sensível e atingindo um público mais amplo e seletivo, infelizmente, D'Élia não obteve êxito quanto à vida política. Poderíamos afirmar que ele se desse continuidade ao seu projeto de escrita poderia ter tido mais sucesso, pois

Todo texto literário é construído a partir de um certo sentimento em relação ao seu público potencial, e inclui uma imagem daqueles a quem se destina: toda obra encerra em si mesmo aquilo que Iser chama de um “leitor implícito”; inclui em todas as suas atitudes o tipo de público que prevê. O “consumo, tanto na produção literária como em qualquer outra, é parte do processo de produção. (Eagleton, 2003, p. 115)

O autor do *Almanack Corumbaense* teve essa visão como editor, procurou elaborar as partes de maneira que atendesse todas as exigências do mais variado tipo de leitor. Na parte da literatura, nos apresentou autores que se destacavam na Corte, apresentou à população poemas e contos que eram lidos pela classe burguesa do século XIX. Tão distante dos grandes centros, o leitor corumbaense teve a oportunidade de conhecer e ler o que era sucesso na época, como autores nacionais e europeus.

4. *Quem foi Ricardo D'Élia?*

Médico italiano que imigrou para a América na companhia de sua mulher Carlotta, a filha Maria, acompanhado de seu primo Leonardo Tarauto e sua mulher. Desde o início de sua viagem, ainda na Europa, D'Élia descreve o encontro com *pessoas provenientes de seu paese, colegas de profissão e antigas relações que também estão se deslocando*.

A família é recebida pelo parente Francesco Arcidiacono, em Buenos Aires. O médico vai para Assunção, onde fica trabalhando pelo período de seis meses. Decide partir para o Mato Grosso, pois, considerava-se insatisfeito pela pouca receptividade que tivera na sociedade local e pela competição com os outros médicos ali estabelecidos.

Em Corumbá, sabia da existência de um farmacêutico que estava doente, e que pouco tempo depois viria a falecer. Aproveitou a oportunidade para comprar a farmácia para o seu irmão de 16 anos, prático de farmácia, que viera recentemente da Itália. Durante sua estadia nessa cidade, D'Élia desenvolveu um soro que denominou de Licor scorza, como preventivo da doença conhecida por peste das cadeiras, uma epizootia que acometia os equinos da região.

5. A composição do almanack corumbaense

I – Nossa oferta

II – Vultos Mattogrossenses

IX – Notas sobre Corumbá

XI – Conte Pietro Antonelli, Ministro Plenitenziario d' Italia nel Brasile.

3 – Calendário – Janeiro.

5 – Março

8 – Abril

10 – Fevereiro

13 – Maio

17 – Junho

20 – Julho

29 – Agosto

30 – Setembro

31 – Outubro

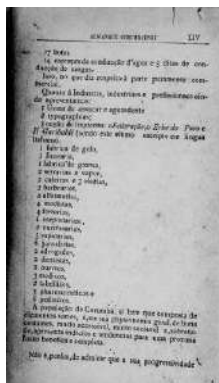
33 – Novembro

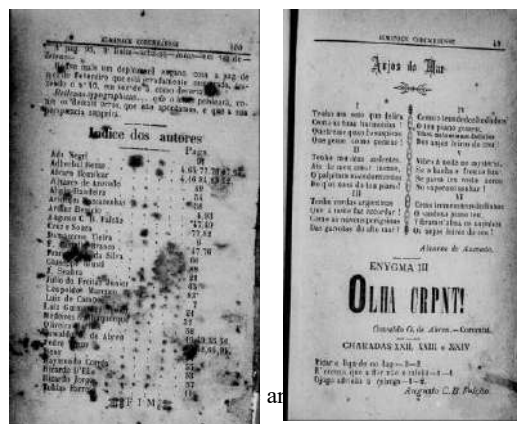
36 – Dezembro

● Intercalando entre os meses temos propagandas e literatura (poemas, contos, anedotas).

44 a 46 – Calendario Chronologia

48 – Governadores dos estados





Algumas páginas do *Almanack Corumbaense* estão destacadas acima, para exemplificar suas partes, entre elas foi selecionada uma página com o poema *Anjos do Mar*, do livro *Lira dos Vinte Anos*, de 1853, do autor Álvaro de Azevedo.

6. Considerações finais

O *Almanack Corumbaense* é um documento que nos leva a muitas análises, importante instrumento de comunicação para a cidade do distante estado do Mato Grosso, proporcionou a sua população, no final do século XIX, a leitura de poemas entre outras informações. Nosso foco, neste artigo, foi relatar, brevemente, que além de informações e propagandas, o editor D'Élia foi cuidadoso ao tratar da literatura, pois naquele período era o que chamava a atenção da burguesia para a venda de impressos.

Não podemos afirmar aqui que se houvesse uma segunda edição, como seria a receptividade dos leitores, pois o editor abandonou tal ideia, ao focar na carreira política, o que não aconteceu de fato.

Portanto, um documento como esse, com valor histórico e cultural, merece ser pesquisado nas mais diversas áreas, por meio dele podemos compreender como foi a imprensa, as primeiras publicações, o gosto dos leitores e a vida cotidiana de uma comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Princípios de Linguística Geral*: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1974.

D'ELIA, Ricardo. *Almanack Corumbaense*. 1. ed. Corumbá-MS, 1898.

SIDNEY, Marques Vera Regina Beltrão; SAMPAIO, Gabriela dos Reis; GALVÃO SOBRINHO, Carlos R. EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. de Waltensir Dutra; (revisão da tradução João Azenha Jr). 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PAREDES MÜLLER, L. C. *A ortografia do século XIX com base no Almanack Corumbaense: um estudo na perspectiva da Historiografia Linguística*. 1. ed. Republic of Moldova: Novas Edições Acadêmicas, 2017. v. 1. 100p.

SCHWARTSMAN, Leonor Carolina Baptista. *Entre a mobilidade e as inovações: a presença de médicos italianos no Rio Grande do Sul (1892-1938)*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC RG, 2013. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5546/1/00_0452034-Texto%2BCompleto-0.pdf.

O LEGADO E O SIMBOLISMO NA MORTE DEFINITIVA DO CAPITÃO MARVEL: UMA ANÁLISE LINGÜÍSTICA E SEMIÓTICA

Lana Karine de Santana Medeiros de Souza (UFMS)

lanakmsouza@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS, UFMS e ABRAFIL)

nataniel@uems.br

RESUMO

A *graphic novel* “A morte do Capitão Marvel”, publicada pela editora Marvel Comics em 1982, representa um marco significativo na história dos quadrinhos de super-heróis. Essa obra, escrita e ilustrada por Jim Starlin, destaca-se como uma narrativa única e impactante no universo dos super-heróis, pois, diferentemente das mortes temporárias ou reversíveis comumente vistas nos quadrinhos, a partida do personagem permanece como uma das poucas mortes definitivas e inalteradas no cânone da Marvel Comics. A singularidade desta história reside principalmente na natureza do falecimento do protagonista, o qual sucumbe ao câncer, uma doença que aflige milhões de pessoas no mundo real, trazendo uma dimensão de realismo e vulnerabilidade raramente explorada no gênero de super-heróis. O objetivo deste estudo é examinar detalhadamente “A morte do Capitão Marvel”, explorando como os elementos linguísticos e semióticos são empregados para construir uma narrativa poderosa sobre mortalidade, legado e heroísmo. Por intermédio dessa análise, busca-se compreender como a obra transcende as convenções típicas dos quadrinhos de super-heróis, oferecendo uma reflexão profunda sobre a condição humana e o significado da heroicidade face à inevitabilidade da morte.

Palavras-chave:

Análise Linguística. *Graphic Novel*. Morte definitiva.

ABSTRACT

The graphic novel “The death of Captain Marvel”, published by Marvel Comics in 1982, represents a significant milestone in the history of superhero comics. This work, written and illustrated by Jim Starlin, stands out as a unique and impactful narrative in the superhero universe. Unlike the temporary or reversible deaths commonly seen in comics, the character’s passing remains one of the few definitive and unaltered deaths in Marvel Comics canon. The uniqueness of this story lies primarily in the nature of the protagonist’s demise, as he succumbs to cancer – a disease that afflicts millions of people in the real world – bringing a dimension of realism and vulnerability rarely explored in the superhero genre. The objective of this study is to examine “The death of Captain Marvel” in detail, exploring how linguistic and semiotic elements are employed to construct a powerful narrative about mortality, legacy, and heroism. Through this analysis, the goal is to understand how the work transcends the typical conventions of superhero comics, offering a profound reflection on the human condition and the meaning of heroism in the face of the inevitability of death.

Keywords:

Definitive Death. *Graphic Novel*. Linguistic Analysis.

1. Introdução

“A morte do Capitão Marvel”, como objeto central da *graphic novel* de 1982, representa um marco significativo na história dos quadrinhos, tanto sob uma perspectiva narrativa quanto cultural. Este artigo se propõe a investigar o legado e o simbolismo inerentes à obra, analisando os diversos elementos visuais, verbais e não verbais que contribuem o discurso em torno da morte. Esta análise será realizada a partir de uma abordagem interdisciplinar que une fundamentos linguísticos e semiológicos. A partir da obra “A morte do Capitão Marvel”, a pesquisa busca problematizar a formação do discurso do herói na Marvel Comics e a emergência de uma nova estética ao abordar a complexa temática morte, sendo lida como um interpretante dinâmico. A morte como um signo que se transforma e evolui conforme novas leituras culturais e filosóficas como afirma Peirce (2005, p. 99), “O signo só se torna tal quando reconhecido como tal por um interpretante”.

O cenário editorial dos quadrinhos vivenciado nos anos 1980 foi marcado por profundas transformações, tanto em termos de conteúdo quanto de forma narrativa, possibilitando a experimentação de novas linguagens e a introdução de abordagens críticas e autorreferenciais. Nesse contexto, a morte do Capitão Marvel não se restringe a um mero acontecimento ficcional; ela se apresenta como um evento paradigmático que dialoga com os debates contemporâneos sobre a identidade do herói e os limites entre a ficção e a realidade dos quadrinhos. A análise aqui proposta visa a demonstrar como essa obra não apenas modificou o panorama narrativo, mas também inaugurou novos instrumentos de leitura, ao realçar os processos de significação e a complexidade da construção dos sentidos na comunicação visual.

A estrutura do artigo está organizada de forma a apresentar um resumo da trajetória do Capitão Marvel na editora Marvel Comics; contextualizar historicamente os quadrinhos dos anos 1980; realizar uma análise linguística e semiótica da obra, utilizado para isso a fundamentação teórica dos renomados autores Roland Barthes e Charles Sanders Peirce; e, por fim, discutir o impacto da obra no público leitor. Dessa forma, o estudo busca oferecer uma visão crítica e abrangente, fundamentada no rigor acadêmico e na metodologia de análise de conteúdo, considerando as dimensões simbólicas e discursivas que permeiam a narrativa. Cabe aqui salientar que este estudo utiliza para a análise a edição em capa dura de “A morte do Capitão Marvel”, publicada pela Panini Brasil em 2017.

2. O Capitão Marvel e sua trajetória nos quadrinhos

A trajetória do personagem Capitão Marvel destaca-se por uma complexa evolução editorial e narrativa rica e multifacetada, refletindo as estratégias de mercado e as transformações intrínsecas ao gênero super-heróico. Sua origem remonta a 1967, quando foi concebido por Stan Lee e Gene Colan, surgindo em um cenário marcado por disputas comerciais e de marca registrada entre as editoras Marvel Comics e Fawcett Comics, essa última sendo a detentora original do nome “Capitão Marvel” na década de 1940. A Marvel, reconhecendo a relevância do nome, desenvolveu seu próprio “Capitão Marvel”, a fim de garantir os direitos sobre a marca.

O Capitão Marvel foi apresentado ao público na revista “*Marvel Super-Heroes*” nº 12, como um guerreiro alienígena da raça Kree, chamado Mar-Vell, que foi enviado à Terra como espião pelo Império Kree com a missão inicial de estudar as defesas e a população humana, especialmente após a chegada do homem à Lua. Mar-Vell, que inclusive era discriminado por seus pares por possuir uma tonalidade de pele distinta da dos demais, desenvolveu uma profunda empatia pela humanidade e passou a se opor ao seu próprio povo, assumindo o papel de protetor do planeta. Após adotar a identidade do falecido Dr. Walter Lawson, um cientista contratado pelo General William Bridges para trabalhar na base de mísseis de Cabo Canaveral, Mar-Vell atua como super-herói na Terra e, em suas primeiras histórias, luta para equilibrar seus deveres militares com seu crescente senso de justiça em relação aos humanos.

Ao longo dos anos 1970, sob roteiristas como Roy Thomas e, posteriormente, Jim Starlin, o Capitão Marvel passou por significativas transformações narrativas. Starlin, em particular, introduziu elementos cósmicos e filosóficos ao personagem, ligando-o ao vilão Thanos e a temas de morte, transcendência e destino. Essa fase culmina na *graphic novel* “A morte do Capitão Marvel”, de 1982, a obra seminal objeto de análise neste artigo. Nela, Mar-Vell enfrenta uma dura realidade ao ser diagnosticado com câncer, consequência de sua exposição a um gás venenoso durante uma batalha anterior. A narrativa de Starlin acompanha a progressão da doença, o sofrimento do herói e sua aceitação da morte iminente. Ao contrário de outras histórias em quadrinhos, “A morte do Capitão Marvel” evita oferecer soluções mirabolantes, como uma cura milagrosa ou uma ressurreição. Marvell encontra a paz ao morrer, cercado por seus amigos e entes queridos, após uma significativa jornada de autoconhecimento e reconciliação.

Após a morte do herói, o manto de Capitão Marvel foi assumido por diversos personagens, refletindo uma tendência editorial de revitalizar a marca para novas gerações de leitores. Entre eles destaca-se Monica Rambe-

au, introduzida em 1982 por Roger Stern e John Romita Jr., uma oficial da guarda-costeira que ganha poderes de manipular energia, tornando-se uma figura de grande importância na equipe dos Vingadores. Nos anos 2010, a personagem Carol Danvers, até então conhecida como Miss Marvel, foi promovida ao título de Capitã Marvel, sob a escrita de Kelly Sue DeConnick. Essa mudança consolidou uma representação mais moderna e progressista da personagem, enfatizando temas de emancipação feminina, liderança e responsabilidade.

Assim, a trajetória do Capitão Marvel na Marvel Comics evidencia um contínuo processo de adaptação às transformações socioculturais e ao dinamismo do mercado editorial. De sua origem como um herói alienígena até seu atual status como símbolo de empoderamento e diversidade, o legado do Capitão Marvel reflete a capacidade dos quadrinhos de super-heróis de se reinventarem e permanecerem relevantes por meio das décadas.

3. Contextualização histórica e editorial dos quadrinhos nos anos 1980

O período que abrange a década de 1980 se caracteriza por uma efervescência no universo dos quadrinhos, que se expressa tanto na inovação narrativa quanto na profundidade temática. A indústria dos quadrinhos passou por um processo de amadurecimento, unindo elementos de cultura *pop* e críticas sociais. Essa abordagem autorreferencial refletia as inquietações culturais e políticas da época, encontrando reflexo num mercado editorial que se mostrava cada vez mais receptivo a experimentações que desafiavam as normas convencionais, preparando o terreno para o surgimento de obras que superavam as expectativas dos leitores e as tradições do gênero heroico. Um exemplo disso foi a *graphic novel Watchmen*, de Alan Moore e Dave Gibbons, lançada na mesma época e que também abordou a complexidade moral dos heróis, influenciando uma nova geração de narrativas em quadrinhos, levando-as a explorar nuances mais profundas.

No cenário internacional, os Estados Unidos vivenciavam uma era de reconfiguração estética e temática, com autores que passaram a explorar narrativas complexas, apresentando personagens multifacetados e enredos que dialogavam com as transformações sociais, políticas e culturais do período. Nesse contexto, a Marvel Comics, que tradicionalmente era reconhecida por seu compromisso com uma narrativa heroica, se viu impulsionada a reexaminar suas histórias e, assim, experimentar novas formas de representar seus personagens, desafiando normas e expectativas existentes. A *graphic novel* “A morte do Capitão Marvel” surge como um exemplo paradigmático dessa renovação; ela reflete não apenas uma mudança na narrativa visual, mas também uma reformulação dos discursos sobre a identidade dos super-

heróis e seus desafios existenciais. Outro exemplo de trabalho que ilustra essa mudança conceitual é a obra de Frank Miller, “O Cavaleiro das Trevas”, de 1986, que estabeleceu uma nova abordagem dos super-heróis, mudando a percepção pública sobre suas complexidades.

A publicação da *grafic novel* “A morte do Capitão Marvel” ocorreu num momento em que os quadrinhos começaram a ser reconhecidos como uma forma de arte e um objeto de estudo acadêmico. Esta nova perspectiva, aliada à ascensão das teorias semióticas e da crítica literária aplicada aos quadrinhos, possibilitou que intérpretes e estudiosos vissem na morte do Capitão Marvel um símbolo poderoso de ruptura e transformação no discurso sobre as ações dos super-heróis. Assim, a obra passa a ser compreendida não apenas como um evento ficcional, mas também como uma narrativa que dialoga com a construção e desconstrução de identidades, além de uma redefinição dos códigos comunicacionais presentes no universo dos quadrinhos.

Em termos de motivação, a obra surge como uma resposta às necessidades de renovação do discurso super-heroico e como uma estratégia para explorar novas possibilidades narrativas que aproximassem o universo dos quadrinhos de outras formas de arte, como a literatura e as artes visuais. A experimentação narrativa permitiu a emergência de uma obra que, ao mesmo tempo que homenageia os fundamentos do gênero, desafia o leitor a repensar os dilemas relacionados à morte e à sucessão de um legado heroico. A utilização de recursos como a intertextualidade e a polissemia dos símbolos – aspectos que serão aprofundados nas seções seguintes – evidenciam a complexidade e a ambição deste projeto editorial.

Ademais, o processo de criação da *graphic novel* é profundamente enriquecido pelo contexto de crise de identidade que a Marvel vivenciava na época. A reestruturação dos personagens, o repensar das relações intertextuais e o desejo de estabelecer diálogos com os debates contemporâneos criaram um ambiente fértil para a construção de narrativas que buscavam ressignificar os símbolos do herói. “A morte do Capitão Marvel”, portanto, pode ser interpretada não apenas como o encerramento de uma trajetória, mas também como o nascimento de uma nova forma de compreender o que significa ser herói num mundo em constante transformação.

4. Análise linguística da narrativa: Aspectos verbais e não verbais

Como já salientado anteriormente, a *grafic novel* “A morte do Capitão Marvel” constitui um ponto de inflexão dentro do universo das histórias em quadrinhos de super-heróis. Ao abordar a morte do protagonista não como consequência de uma batalha épica, mas como resultado de uma doença

terminal – um câncer incurável – a narrativa adota um tom incomum de introspecção e resignação. Essa escolha temática exige uma abordagem linguística que compreenda os aspectos verbais (diálogos, narração, linguagem textual) e não verbais (expressões faciais, gestos, silêncios e ritmos visuais) da narrativa. A análise a seguir visa explorar esses elementos em sua interação e contribuição para a construção de sentido da obra.

A linguagem verbal utilizada na *grafic novel* é marcada por um estilo sóbrio e reflexivo. Diferentemente do padrão habitual das histórias de super-heróis, repleto de frases grandiloquentes, exclamações e expressões hiperbólicas, a construção verbal aqui é contida, econômica e profundamente humana. O narrador em terceira pessoa adota um tom quase literário, com estruturas sintáticas simples e frases curtas que acompanham o ritmo pausado da deterioração física e emocional do protagonista. Essa linguagem enfatiza a passagem do tempo, o esvaziamento da força e a aceitação da morte como parte inevitável da experiência de vida.

Os diálogos, por sua vez, funcionam como manifestações verbais de uma dor contida. Um dos exemplos mais emblemáticos ocorre nas interações entre Mar-Vell e Elysius, sua companheira. As falas são concisas, desprovidas de melodrama, e revelam uma tentativa de manter alguma normalidade diante da tragédia iminente. Há uma espécie de silêncio implícito entre as palavras — um não dito que se torna tão expressivo quanto o texto presente. Esse uso do subentendido, da sugestão e do afeto não verbalizado constrói uma atmosfera emocional densa, que reforça o caráter íntimo da narrativa. Essa estratégia semiótica retiram os signos convencionais do luto espetacular, criando um novo regime de significação para a morte – mais calada, tácita, silente, porém, igualmente expressiva como sustenta Barthes (2004, p. 14), “O sentido não é aquilo que se dá, mas aquilo que se retira: o sentido é uma ausência”.

Figura 1: Momento em que Mar-Vell revela a Elysius que está com um câncer incurável. p. 82 da edição em análise.



Em termos de gênero discursivo, a obra se aproxima mais do drama psicológico do que da aventura típica. A alternância entre narração e fala direta cria uma tensão entre o plano externo da ação e o plano interno das emoções. Há uma predominância de monólogos interiores e de comentários do narrador sobre o estado físico e emocional do herói, o que desloca o foco da narrativa do confronto externo para a reflexão subjetiva. A morte, aqui, não é um espetáculo, mas um processo lento, carregado de humanidade e vulnerabilidade.

A linguagem não verbal, isto é, os elementos extralingüísticos que acompanham e ampliam o sentido das falas, desempenha um papel fundamental. As expressões faciais dos personagens, em especial de Mar-Vell, transmitem mais do que as palavras poderiam dizer. Olhares cansados, sorrisos resignados, gestos mínimos como o toque de uma mão ou o encostar da cabeça, tudo isso atua como forma de linguagem silenciosa, que reforça o tom da narrativa. A ausência de onomatopeias é notável: sons explosivos, pancadas, ruídos típicos de cenas de ação são quase inexistentes. Esse apagamento sonoro metafórico sugere uma suspensão da lógica do combate e reforça o silêncio como protagonista.

A organização das falas nos balões também contribui para a construção do ritmo da leitura. Balões pequenos, com poucas palavras, espalhados por quadros estáticos, impõem ao leitor uma leitura mais lenta e reflexiva. Esse ritmo pausado espelha o processo gradual de deterioração do protagonista e o crescente senso de inevitabilidade. Quando há alguma ruptura desse ritmo, como nos devaneios e alucinações de Mar-Vell, a linguagem volta brevemente ao registro mais dramático e fantástico, com frases mais longas e uma cadência acelerada. No entanto, essas passagens oníricas servem mais como contraponto à realidade do que como fuga duradoura.

Outro aspecto lingüístico relevante diz respeito à metáfora. O câncer é tratado não apenas como doença biológica, mas como uma espécie de “inimigo interior” que representa os limites do corpo e da própria identidade heroica. A linguagem verbal dá contornos simbólicos a essa condição: expressões como “força se esvaindo”, “tempo se tornando breve” e “luz se apagando” compõem um campo semântico de declínio e transcendência. Tais metáforas constroem uma dimensão poética da narrativa, aproximando-a de obras literárias que tratam da morte como experiência subjetiva.

Por fim, destaca-se a presença de intertextualidade lingüística, isto é, a evocação de outros discursos e gêneros dentro da obra. Em alguns momentos, a linguagem se aproxima de registros filosóficos ou espirituais, como na aparição da entidade Morte. A escolha vocabular e o tom dessas passagens lembram discursos religiosos ou míticos sobre a passagem da vida para a

morte, o que amplia o escopo do texto para além do universo dos quadrinhos e o insere em um campo simbólico mais amplo.

Assim, a análise linguística da obra evidencia uma construção cuidada e sofisticada da linguagem, que articula aspectos verbais e não verbais de maneira harmônica. A economia das palavras, a expressividade do silêncio, a cadência dos quadros e a profundidade simbólica das metáforas convergem para uma narrativa de forte impacto emocional e filosófico.

5. *Análise semiótica: Fundamentação teórica e aplicações na obra*

A análise semiológica da obra objeto deste artigo exige uma leitura que vá além da superfície gráfica para compreender os sistemas de signos visuais e simbólicos presentes na *grafic novel*. Em uma história em quadrinhos, a articulação entre o texto e a imagem é central para a construção do significado. No caso dessa HQ, as escolhas visuais, em termos de cor, composição, enquadramento e simbolismo, contribuem de maneira decisiva para a atmosfera fúnebre e meditativa da narrativa.

O primeiro elemento a ser destacado é a paleta cromática. Ao longo da obra, os tons tornam-se progressivamente mais frios, apagados e sombreados. As cores vivas, típicas das aventuras heroicas, estão presentes apenas nos flashbacks ou nas lembranças do protagonista. Esse contraste entre passado colorido e presente acinzentado opera como um signo visual da vitalidade perdida, da nostalgia e da aproximação da morte. O uso do azul, do cinza e do violeta em cenas nas quais o personagem aparece em tratamento hospitalar transmite não apenas frieza física, mas também uma espécie de distanciamento emocional e existencial.

A composição dos quadros também desempenha papel significativo na construção semiótica. As cenas mais introspectivas são compostas por quadros amplos, com muito espaço negativo ao redor das figuras humanas, evocando solidão, vazio e finitude. Em contraposição, os momentos de alucinação e transição para o plano metafísico, como a entrada de Mar-Vell na “outra dimensão”, apresentam quadros densamente preenchidos, com formas orgânicas, padrões abstratos e figuras simbólicas. Tais contrastes estruturais reforçam a tensão entre o mundo dos vivos e o além, entre o corpo e o espírito.

A figura da Morte, personificada como uma mulher envolta em sombras e com traços góticos, é um dos símbolos mais potentes da narrativa. Sua presença em cenas visionárias representa não apenas o fim da vida, mas também uma aceitação serena da transição. A Morte não é retratada como ameaça, mas como acolhimento. A iconografia utilizada, vestes esvoaçantes,

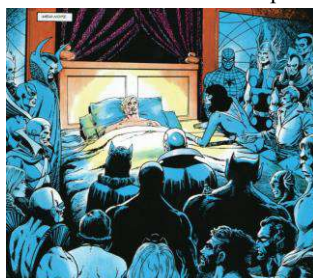
olhar sereno, presença silenciosa, insere essa figura no imaginário arquetípico da “Grande Ceifadora”, como mãe ou amante final. É interessante observar como esse signo visual dialoga com tradições literárias e mitológicas, desde a Grécia Antiga até o romantismo.

Figura 2: A personificação da Morte busca a alma de Mar-Vell. p. 124.



Outra construção semiótica relevante é o leito de morte de Mar-Vell. Em diversas páginas, ele é retratado de forma centralizada, cercado por outros personagens como uma cena de velório antecipado. A disposição gráfica desses quadros evoca referências pictóricas clássicas, como pinturas de despedida ou martírio. A semiótica visual, nesse caso, opera uma elevação simbólica da figura do herói moribundo à condição de mártir, não por ter salvo o mundo em sua morte, mas por enfrentá-la com dignidade humana.

Figura 3: Mar-Vell em seus últimos momentos, cercado amigos e por alguns dos maiores heróis da Terra. p. 112.



Os demais heróis da Marvel que visitam Mar-Vell constituem signos secundários de impotência e reverência. Sua presença silente, muitas vezes com cabeças abaixadas ou braços cruzados, evidencia uma inversão de papéis: aqueles que tradicionalmente salvam o mundo, agora nada podem fazer. Essa impotência simbólica é reforçada pela ausência de ação e pela centralidade do olhar – todos observam, mas ninguém interfere. O olhar torna-se, assim, um signo de testemunho, de reconhecimento do fim inevitável.

O silêncio – mesmo o das imagens – é sempre significante. Um corpo tombado, uma cabeça abaixada, um gesto suspenso: tudo isso é linguagem, desde que a sociedade o reconheça como tal. A semiologia não busca o sentido do mundo, mas os modos como o mundo significa: uma postura pode dizer mais que uma palavra, um rosto virado pode ser mais eloquente que um discurso. O drama verdadeiro talvez resida não na fala, mas naquilo que se cala. (Barthes, 2003, p. 89)

A *graphic novel* também utiliza o espaço de forma simbólica. O ambiente no qual Mar-Vell recebe tratamento hospitalar aparece como cenário recorrente e é apresentado como um lugar liminar, uma espécie de zona de passagem entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. Os corredores, as camas, os aparelhos médicos são signos da transitoriedade e da vulnerabilidade. Em contraponto, os espaços cósmicos e oníricos das visões de Mar-Vell remetem ao eterno, ao desconhecido, ao sublime. Essa dicotomia espacial constrói um campo semiótico dual entre materialidade e transcendência.

Por fim, a própria estrutura da obra, com sua progressão linear e sem reviravoltas espetaculares, constitui um signo narrativo da aceitação. Não há clímax no sentido tradicional; há, sim, uma preparação ritualística para o fim. Assim, a análise semiológica revela uma narrativa visual que trabalha com signos complexos e simbólicos para construir uma representação da morte fora do lugar-comum das histórias de super-heróis. A *graphic novel* transforma a morte em uma experiência estética, visual e emocional, explorando os recursos do desenho sequencial para criar uma obra que é, ao mesmo tempo, poética e filosófica.

6. Impacto e legado cultural da obra

O impacto de “A morte do Capitão Marvel no universo dos quadrinhos e no público leitor é inegável e multifacetado. Ao representar a morte de um herói consagrado, a obra provocou debates acerca dos limites entre a imortalização dos personagens e a representação realista de suas fragilidades. Este impacto se reflete tanto na recepção crítica quanto na forma como futuros quadrinhos passaram a incorporar temáticas que desafiavam o tradicional discurso heroico.

Em termos culturais, a *graphic novel* contribuiu para o amadurecimento do público leitor, que passou a encarar os quadrinhos não apenas como uma narrativa de ação e aventura, mas como uma forma de arte rica em simbolismos e significados profundos. A obra incentivou a análise crítica dos elementos visuais e verbais, estimulando o leitor a interpretar as múltiplas camadas de significado presentes nas páginas. Esse efeito pioneiro gerou uma série de produções posteriores que se espelharam na tentativa de explo-

rar a dualidade entre o efêmero e o eterno, o humano e o mítico, o literal e o simbólico.

Do ponto de vista editorial, a estratégia adotada pela Marvel ao publicar e promover a *graphic novel* abriu caminho para uma nova compreensão do papel dos quadrinhos na cultura de massa. A obra demonstrou que é possível construir narrativas que dialogam com o leitor em um nível mais profundo, utilizando modelos de produção que privilegiem a experimentação estética e a inovação discursiva. Essa atitude culminou em uma mudança paradigmática, que impactou tanto as expectativas do público quanto as estratégias de mercado e as futuras linhas editoriais da indústria dos quadrinhos. A obra não apenas redefiniu a percepção dos quadrinhos como um meio literário sério, mas também demonstrou a importância de uma análise semiológica que considera tanto os elementos visuais quanto narrativos, ampliando o horizonte interpretativo do público leitor.

O legado deixado pela morte do Capitão Marvel perdura até os dias atuais, servindo como referência tanto para estudiosos quanto para criadores que buscam novos modos de narrar histórias que dialogam com as complexidades da condição humana. A abordagem semiológica e linguística aplicada à obra oferece ferramentas poderosas para a análise crítica, contribuindo para a consolidação dos quadrinhos como objeto legítimo de estudo acadêmico e de intervenção cultural.

Além disso, o impacto cultural da obra pode ser percebido na maneira como os leitores passaram a compreender a morte não mais como um fim abrupto ou um simples recurso de choque narrativo, mas como um elemento que simboliza uma passagem e uma transformação profunda. Essa leitura ampliada proporcionou aos quadrinhos uma nova dimensão, onde a dor, a esperança e a reconstrução se entrelaçam numa narrativa que ultrapassa os limites do convencional.

7. Considerações finais

Em síntese, este estudo procurou demonstrar que a morte do Capitão Marvel, conforme apresentada na *graphic novel* de 1982, representa um ponto de inflexão na evolução dos quadrinhos.

A análise linguística e semiológica evidencia que a obra não apenas rompe com os moldes tradicionais da narrativa super-heroica, mas também introduz novos instrumentos de leitura e interpretação dos elementos visuais e verbais. A síntese dos estudos de Barthes e Peirce contribui para a compreensão do processo complexo de significação presente na obra, permitindo

uma reinterpretação da morte como um processo simbólico e renovador, criando uma ressonância com a condição humana e suas questões universais.

A contextualização editorial e histórica dos anos 80 foi essencial para entender as motivações que impulsionaram a criação da *graphic novel* e o impacto que ela exerceu tanto na indústria dos quadrinhos quanto no público leitor. Ao se debruçar sobre o legado do Capitão Marvel e os discursos que cercam sua trajetória, este artigo evidencia que a obra transcende a função de simples entretenimento, configurando-se como um marco na evolução narrativa dos quadrinhos e na elaboração de novos paradigmas comunicacionais.

Assim o legado e o simbolismo presentes na morte do Capitão Marvel refletem a capacidade dos quadrinhos de se reinventarem e de dialogarem com questões profundas sobre a existência, a identidade e o papel dos mitos na construção dos imaginários culturais contemporâneos.

O estudo aqui proposto, ao integrar abordagens linguísticas e semiológicas, evidencia a importância de se desenvolver uma leitura crítica e multi-dimensional destas obras, que, apesar de seu enquadramento no entretenimento popular, oferecem valiosas contribuições para o campo da comunicação e dos estudos culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. Trad. de Maria Helena Martins. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Mitologias*. Trad. de Rita Buongiorno e Pedro de Souza. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CASTRO, Marcelo. A Nova Linguagem do Quadrinho: Uma Abordagem Interdisciplinar. *Anais do Simpósio Brasileiro de Comunicação*, p. 150-75, São Paulo. 2019.

MAR-VEL Captain Marvel. Marvel Comics [s.d.]. Disponível em <https://www.marvel.com/characters/captain-marvel-mar-vell>. Acesso em 15 mar. 2025.

OLIVEIRA, Fernando. *A Evolução dos Quadrinhos na Década de 1980: Entre o Tradicional e o Experimental*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, 2017.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Organização e tradução de Ivã Domingues. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, Cláudia. Morte, Símbolo e Transformação: A Reinvenção dos Mitos nos Quadrinhos. *Revista Brasileira de Semiótica*, v. 15, n. 2, p. 89-112, 2020.

RAMIREZ, Jaime Infante. *Knight, Death and the Devil: The Death of Captain Marvel*. Disponível em https://www.academia.edu/11347557/Knight_Death_and_The_Devil_The_Death_of_Captain_Marvel. Acesso em 11 mar. 2025.

SILVA, José A.; SOUZA, Mariana. Narrativas e Identidades: O Impacto dos Quadrinhos n Cultura Pop. *Revista de Estudos e Comunicação*, v. 22, n. 3, p. 45-67, 2018.

STALIN, Jim. *A morte do Capitão Marvel*. Trad. de Rodrigo Barros. Daniel Lopes e Paulo França. 1. ed. Barueri: Panini Brasil, 2017.

O PANTANAL EM PALAVRAS: UMA INVESTIGAÇÃO FILOLÓGICA

Waldir Cezaretti de Freitas (UFSC)
wcezarettiufsc@gmail.com.br

RESUMO

Este trabalho investiga o léxico característico do pantaneiro, figura emblemática do homem do campo, também conhecido como peão, cuja rotina está profundamente ligada às atividades rurais. Responsável pelo manejo de animais, plantações e outras tarefas típicas das fazendas e comunidades pantaneiras, esse trabalhador desenvolveu um vocabulário singular, marcado por gírias, interjeições, onomatopeias e expressões próprias que refletem sua experiência e sabedoria. Mais que um meio de comunicação, essa linguagem representa um patrimônio cultural, carregando traços da identidade e da vivência no contexto rural. O estudo relaciona essa riqueza linguística à filologia como ferramenta para analisar e preservar esse léxico. Além de documentar suas peculiaridades, o artigo ressalta a importância de valorizar essa expressão cultural e inseri-la nas discussões contemporâneas. Ao explorar a interseção entre a filologia e o linguajar pantaneiro, torna-se possível compreender essa manifestação viva e dinâmica, essencial para a identidade do homem do campo.

Palavras-chave:

Linguajar. Linguística. Pantaneiro.

ABSTRACT

This study investigates the characteristic lexicon of the pantaneiro, an emblematic figure of the rural man, also known as peão, whose routine is deeply connected to rural activities. Responsible for handling animals, crops, and other typical tasks in Pantanal farms and communities, this worker has developed a unique vocabulary, marked by slang, interjections, onomatopoeia, and distinct expressions that reflect his experience and wisdom. More than just a means of communication, this language represents a cultural heritage, carrying traces of identity and life in the rural context. The study relates this linguistic richness to philology as a tool for analyzing and preserving this lexicon. In addition to documenting its peculiarities, the article highlights the importance of valuing this cultural expression and incorporating it into contemporary discussions. By exploring the intersection between philology and the pantaneiro language, it becomes possible to understand this living and dynamic manifestation, essential to the identity of the rural man.

Keywords:

Language. Linguistics. Pantaneiro.

1. Introdução

O presente artigo aborda o fascinante linguajar do homem do campo das regiões do Pantanal Sul-mato-grossense e mato-grossense, figura icônica

conhecida por diferentes nomes como pião, peão ou simplesmente homem do campo.

Esses trabalhadores rurais, dedicados à lida diária dos campos, pomares, plantações, rebanhos e à convivência com os animais silvestres, possuem um papel vital na manutenção do equilíbrio ambiental e na economia regional. Sua rotina, que envolve atividades como o manejo do gado, a tria do arroz, a pesca, a caça e os diversos afazeres das fazendas, sítios e comunidades rurais, é permeada por um linguajar peculiar que merece ser compreendido e valorizado.

A linguagem do homem do campo pantaneiro reflete sua sabedoria prática, a riqueza cultural da região. Como disse Guimarães Rosa, “o homem se inventa nas palavras”, e é exatamente isso que ocorre nesse universo: o vocabulário não é somente uma ferramenta de comunicação, mas um elo com a identidade coletiva e com os saberes transmitidos por gerações.

Palavras, expressões e interjeições como “mandiocada” (uma refeição com mandioca), “curicaca” (uma ave típica do Pantanal), ou onomatopeias que imitam sons de animais são exemplos do vasto repertório que compõe o léxico pantaneiro.

A oralidade desempenha um papel crucial na transmissão desse conhecimento linguístico. Muitas vezes, o que é dito carrega uma musicalidade própria e está repleto de significados que vão além do literal.

Segundo Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e o homem do campo pantaneiro, ao interpretar seu meio ambiente, traduz essa compreensão em palavras e expressões singulares. Dessa forma, seu linguajar é um reflexo do cotidiano, das experiências com a fauna e a flora, das relações sociais e do próprio processo de subsistência.

De acordo com Paulo Freire:

Diminuir a distância entre a expressão significativa do técnico e a percepção pelos camponeses em torno do significado. Deste modo, o significado passa a ter a mesma significação para ambos. E isto só se dá na comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado... (Freire, 1992, p. 68)

A citação de Freire (1992) enfatiza a importância da comunicação como um processo dialógico para a construção de um entendimento comum entre diferentes sujeitos, especialmente entre técnicos e camponeses. O autor aponta que a redução da distância entre a linguagem técnica e a percepção dos camponeses é essencial para que ambos compartilhem o mesmo significado. Isso reflete a perspectiva freireana de que a verdadeira comunicação só ocorre quando há uma interação horizontal e respeitosa entre os envolvidos,

promovendo a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem destaca a necessidade de transformar a comunicação em um processo de troca e aprendizado mútuo, valorizando as experiências e saberes dos sujeitos envolvidos.

Entre os traços característicos do léxico pantaneiro, destacam-se as gírias e expressões que demonstram uma estreita relação com a natureza e com as atividades diárias. Termos como “arrumar a tropa” (preparar os cavalos para o trabalho), “correr boiada” (conduzir o gado), e “bater péla” (limpar o arroz após a colheita) ilustram a especificidade de seu vocabulário. Esses termos, muitas vezes, transcendem seu significado original e ganham sentidos metafóricos em outros contextos, enriquecendo ainda mais a linguagem.

As onomatopéias também têm papel de destaque, elas reproduzem sons que fazem parte do dia a dia pantaneiro, como o cantar dos pássaros, o mugir do gado, ou mesmo os ruídos das ferramentas utilizadas no trabalho. São elementos que conectam a linguagem às experiências sensoriais, tornando-a vibrante e visual. Essas expressões sonoras, muitas vezes, são utilizadas para transmitir ordens ou facilitar a comunicação em situações onde a rapidez é essencial, como durante o manejo do gado ou na organização de uma pescaria.

Paralelamente, é importante considerar como a filologia e suas estruturas linguísticas, aplicadas ao uso da linguagem no campo, funcionam como ferramentas essenciais para o registro e a análise dessas peculiaridades. Isso inclui, por exemplo, a identificação de variações dialetais e a preservação de expressões típicas que, de outra forma, poderiam se perder com o tempo.

Segundo Paulo Freire (1992) quanto mais observamos as formas de comportar-se e de pensar de nossos camponeses mais parece que podemos concluir que, em certas áreas (em maior ou menor grau) eles se encontram de tal forma próximos ao mundo natural, que se sentem mais como parte dele do que como seus transformadores. Entre eles e seu mundo natural (e também, e necessariamente, cultural) há um forte “cordão umbilical”, que os liga. Paulo Freire (1992, p. 32).

Ao documentar e disseminar o léxico pantaneiro, cria-se a possibilidade de tornar esse saber acessível a um público mais amplo, promovendo o reconhecimento de sua importância histórica e social. Além disso, permite uma troca de conhecimentos que beneficia todas as partes envolvidas, como afirma o linguista Ferdinand de Saussure, “a linguagem é um sistema vivo”, e o léxico pantaneiro, ao incorporar elementos do presente, demonstra sua capacidade de evoluir sem perder sua essência. Outro ponto relevante é o impacto da globalização no uso do linguajar tradicional. A interação com outras culturas, facilitada pela tecnologia e pelo aumento da conectividade,

introduz novos termos e modifica expressões já existentes. Entretanto, essa mesma globalização também traz consigo o desafio de preservar a identidade linguística local. Por isso, iniciativas que valorizam e promovem o uso do vocabulário pantaneiro são fundamentais para garantir que ele continue vivo e relevante para as futuras gerações.

É também interessante observar como a linguagem do homem do campo pode servir como fonte de inspiração para a literatura, a música e outras manifestações artísticas. Escritores, músicos e poetas frequentemente recorrem ao léxico regional para dar autenticidade às suas obras e para expressar a riqueza cultural do Pantanal. “Nada do que se faz é tão autêntico quanto aquilo que vem da terra”, como dizia o poeta pantaneiro Manoel de Barros, cuja obra captura com maestria a essência do homem do campo e seu universo linguístico.

O linguajar do homem do campo pantaneiro é um patrimônio cultural de inestimável valor, ele traduz a experiência de vida em uma região tão singular, reflete a riqueza da diversidade linguística brasileira. A análise filológica oferece novas perspectivas para o estudo e a preservação desse legado, demonstrando que tradição e inovação podem caminhar juntas. Assim, ao trazer à luz o léxico pantaneiro, este artigo busca registrar, celebrar a sabedoria e a criatividade do homem do campo, contribuindo para o reconhecimento e a perpetuação dessa rica herança cultural.

2 Significados

A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho baseia-se em uma abordagem qualitativa, voltada para a análise e compreensão do linguajar característico do pantaneiro nas regiões mato-grossense e sul-mato-grossense. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a cultura, história e as especificidades linguísticas do homem do campo, também conhecido como peão. Essa revisão permitiu contextualizar o vocabulário do pantaneiro dentro de um escopo sociocultural mais amplo.

Para complementar o levantamento teórico, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com trabalhadores rurais e especialistas na área de linguística regional. Essas entrevistas buscaram identificar as peculiaridades linguísticas, como gírias, interjeições e onomatopeias, além de compreender os significados culturais associados a essas expressões. Com isso, a observação participante foi empregada para captar nuances do uso da linguagem em situações cotidianas.

Os dados coletados foram analisados à luz de referenciais teóricos que relacionam linguagem, cultura e identidade, essa abordagem permitiu explo-

rar como o linguajar do pantaneiro é um reflexo de suas experiências e da rica tradição cultural do Pantanal. Por fim, o estudo busca destacar a importância de preservar e valorizar esse patrimônio linguístico tão singular.

2. *Identidade*

O léxico pantaneiro representa um verdadeiro patrimônio linguístico do Brasil, composto por palavras, expressões e gírias típicas da região do Pantanal, ele reflete a cultura, os costumes e o cotidiano do homem do campo, essa riqueza linguística carrega em si elementos históricos, sociais e ambientais que traduzem a interação entre o ser humano e a biodiversidade única do Pantanal.

A inovação tecnológica tem desempenhado um papel crucial no registro e preservação desse léxico, por meio de ferramentas digitais, como aplicativos, plataformas colaborativas e bases de dados, possibilitando catalogar palavras e expressões regionais, registrando seus significados, seus contextos de uso. Esses recursos são fundamentais para garantir que as futuras gerações possam acessar e compreender o modo de vida pantaneiro.

De acordo com Koch (1997) é preciso pensar a linguagem humana como um lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos. (Koch, 1997, p. 109). Para Koch a dimensão social e dinâmica da linguagem, evidenciando-a como um espaço privilegiado para a interação humana.

Ao enfatizar que a linguagem constitui identidades, representa papéis e negocia sentidos, o autor reforça a ideia de que a comunicação transcende a simples troca de informações, ela é, na verdade, um processo de construção de significados compartilhados e de posicionamento dos sujeitos em diferentes contextos. Essa perspectiva destaca a relevância da linguagem como mediadora nas relações sociais e como ferramenta essencial para a compreensão e transformação das interações humanas.

Portanto, o léxico pantaneiro é mais do que um conjunto de palavras: é um elo vital entre a linguagem, a cultura e a natureza, essa aliança filológica assegura que essa riqueza continue sendo uma fonte de orgulho e identidade para o homem do campo e para toda a sociedade brasileira.

2.1. *Locuções e léxicos: significados:*

– Mãozão: Figura mítica ou fantasma, representando algo ou alguém que causa medo ou assombro na cultura local.

- Flozo: Termo utilizado para se referir a um homem afeminado, com uma conotação que pode variar dependendo do contexto em que é usado.
- Boia: Palavra comum no vocabulário pantaneiro que significa comida, especialmente aquelas refeições preparadas de maneira simples e direta.
- Rodeando: Expressão usada para indicar que alguém está “de olho” em outra pessoa, observando ou monitorando suas ações.
- Pixito: Gíria que se refere ao órgão sexual masculino, com uma conotação informal e popular.
- Asa dura: Avião; termo utilizado para se referir ao meio de transporte aéreo.
- Bicho do chão: Cobra; gíria local para referir-se a uma serpente.
- Bola pé: Travessia de rios, baías, vazantes e corixos; movimento de atravessar corpos d’água no Pantanal.
- Canela de ema: Tipo de trança usada no afogador do laço; uma técnica ou estilo utilizado pelos peões no manejo do gado.
- Carne sentida: Carne rançosa; carne que passou do ponto de frescor, com um cheiro ou sabor desagradável.
- Pé de amigo: Imobilização do cavalo; técnica usada para prender ou controlar o animal durante o trabalho no campo.
- Cuiudo: Animal grande e bravo.
- Dar ao João do mato: Deixar uma rês escapar; significa não conseguir controlar um animal, permitindo que ele fuja.
- Fazer o rodeio: Reunir o gado no pasto; a ação de agrupar o rebanho, muitas vezes para conduzi-lo a outro local.
- Guardar o mato: Entrar correndo no mato atrás de um animal fujão; significa perseguir um animal que tentou escapar para a vegetação.
- Molhar os olhos: Entrar (o peão) correndo no mato; expressão usada quando o peão se apressa para perseguir o gado ou enfrentar uma situação difícil.
- Parar rodeio: Encarar o perseguidor, com enfurecimento; a ação de confrontar alguém com coragem ou raiva durante uma perseguição.
- Plantar uma figueira: Cair do cavalo; expressão que descreve a queda de um cavaleiro do seu animal.
- Limpa banco: Dançarino; gíria para se referir a alguém que dança com habilidade, especialmente em festividades.

- Comitiva: Conjunto de pessoas ou animais que viajam ou se deslocam juntos, geralmente em uma jornada ou expedição no campo.
- Sopa paraguaia: Prato típico da culinária pantaneira, um tipo de torta salgada feita com milho, queijo, cebola e outros ingredientes.
- Chamamé: Estilo musical tradicional da região, muito associado a danças e festividades locais.
- Quebra torto: Algo ou alguém muito difícil de lidar ou de domar; pode ser usado para descrever um animal ou uma pessoa de temperamento difícil.
- Queimadô de campo: Mentiroso; termo usado para descrever alguém que conta histórias falsas ou exageradas.
- Torado no grosso: Muito bravo; expressão usada para descrever uma pessoa ou animal que está extremamente irritado ou agressivo.
- Boi de piranha: Pode se referir a um animal (boi) que atrai predadores para proteger o restante do rebanho ou a uma situação onde alguém serve como isca para algo maior.

3. Integração

O léxico pantaneiro é um dos elementos mais marcantes da identidade cultural da região pantaneira. Ele reflete a interação do homem com a natureza e com as atividades do campo, sendo muito mais do que um conjunto de palavras. Trata-se de uma manifestação linguística/filológica que transcende o cotidiano, carregando em si a história, os costumes e o modo de vida de quem habita o Pantanal.

Essa riqueza linguística torna-se ainda mais valiosa quando associada à ciência e à tecnologia. A ciência, por meio de pesquisas linguísticas, tem o papel de documentar e estudar o léxico pantaneiro, explorando suas origens, evolução e diversidade. É um trabalho que identifica as influências indígenas, africanas e europeias na formação do vocabulário, destaca como esse léxico se adapta e resiste às transformações culturais e ambientais.

4. Considerações finais

O léxico pantaneiro, uma expressão genuína da cultura e identidade do Pantanal, vai além de um simples conjunto de palavras e expressões utilizadas pelos habitantes da região. Ele é a alma do modo de vida do peão pantaneiro, refletindo, de forma primorosa, o relacionamento com a planície alagável, a fauna exuberante e as tradições locais. Este fenômeno linguístico é

explicado pela ciência como o resultado de um sistema dinâmico que se adapta às condições culturais, históricas e ambientais da região, evidenciando a riqueza do Pantanal e sua singularidade no contexto global.

O Pantanal, localizado na bacia do Alto Paraguai e abrangendo áreas como Corumbá, no Mato Grosso do Sul, constitui um dos biomas mais ricos e diversos do planeta. É nesse ambiente peculiar que o léxico pantaneiro se torna uma ferramenta crucial de comunicação, conectando os habitantes à natureza e ao modo de vida do campo. As palavras e expressões típicas da região, muitas vezes desconhecidas fora desse território, carregam significados profundos, refletindo uma relação única com o ambiente e evocando sentimentos e memórias que fazem parte da identidade local.

A Filologia revela as múltiplas influências de diferentes culturas, como as indígenas, africanas e europeias, que moldaram essa linguagem ao longo dos séculos. Esse estudo permite compreender a profundidade cultural do léxico pantaneiro, destacando as interações que deram origem a um vocabulário autêntico e único.

Para Krieger (1999) o uso dessas unidades lexicais demonstra a construção de uma linguagem própria dentro de áreas específicas, contribuindo para o avanço do conhecimento e a consolidação das comunidades científicas:

O largo uso de unidades lexicais próprias de cada área, identificadas como termos técnico-científicos, constitui um significativo diferencial. Essas unidades lexicais estão a serviço de uma comunicação especializada e, nessa medida, opõem-se ao léxico da língua comum. (Krieger, 1999, p. 34)

A citação de Krieger (1999) destaca um ponto central sobre a especificidade e funcionalidade do léxico técnico-científico. A autora ressalta como os termos técnicos, ao se diferenciarem do léxico comum, desempenham um papel fundamental na comunicação especializada, esse contraste evidencia a importância da precisão e da clareza nos contextos acadêmicos e profissionais, onde a escolha lexical é essencial para evitar ambigüidades.

Os estudos filológicos ampliam o alcance educativo do léxico em estudo, contribui para pesquisas e valoriza as raízes culturais, enquanto turistas e curiosos de outras partes do mundo podem explorar, de maneira imersiva, as tradições e o cotidiano do Pantanal. Esse intercâmbio de saberes fortalece a identidade cultural da região, ao mesmo tempo em que promove o respeito pela biodiversidade e as práticas sustentáveis que caracterizam o Pantanal.

O sistema filológico/linguístico do léxico pantaneiro preserva o legado cultural, mantém viva a história do pantanal, reafirmando a importância de reconhecer e celebrar a diversidade cultural como um patrimônio universal.

Com isso, o léxico pantaneiro é muito mais do que um conjunto de palavras, torna-se um tesouro cultural que reflete a essência do pantanal e de seu povo. Ao ser documentado pela linguística e potencializado pelos estudos filológicos, esse patrimônio se torna uma herança viva, capaz de conectar o passado, o presente e o futuro, mostrando ao mundo o valor único de uma das regiões mais fascinantes do planeta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKMIN, T. *Sociolinguística*. Introdução à linguística. Editora Cortez. 2001.
- ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. Editora Ática. 2002.
- ARRAES, F. C. C. L. *Empréstimos linguísticos do inglês, com formativos latinos*. Brasília: UNB. 2006.
- BARROS, M. *O Livro das Ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record. 2001.
- CAMACHO, R. G. *Da Linguística formal à Linguística social*. São Paulo: Parábola. 2013.
- DIAS, L. F. *Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil*. São Paulo: Pontes. 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1970.
- GARCEZ, P. M.; ZILLES, A. S. M. *Estrangeirismos: desejos e ameaças*. São Paulo: Parábola. 2001.
- GNERRE, M. *Linguagem e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KOCH, I.G. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto. 1997.
- KRIEGER, M. G. *A Terminologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Unisinos. 1999.
- SILVA, O. *O contexto de linguística e o linguajar do campo*. São Paulo: Corpus. 2020.
- TORRANO, S. D. P. *Produtividade e criatividade do léxico: os neologismos na área da informática*. São Paulo: USP. 2010.

POÉTICA DE ARISTÓTELES – ANÁLISE E RECEPÇÃO CONCEITUAL NA LITERATURA GÓTICA

Laís Vicente Alves (UFF)

autor1@provedor.com.br

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

A Poética de Aristóteles se propõe capaz de ter seus conceitos utilizados para a interpretação de todo poema como uma definição de verdades poéticas universais. Por meio da leitura e aplicação dos conceitos da Poética em poemas diversos, é feita a análise crítica dos poemas de forma a buscar interpretações possíveis orientadas pelas categorias da mimese, mito e catarse. Assim, refletindo a filosofia racionalista aristotélica, antes de trabalhar o poema em si, é possível tentar aprofundar uma definição que compreenda a composição literária em um ponto de vista trágico – incluindo a literatura gótica – através do estudo conceitual na própria Poética como ferramentas que permitem que a literatura cumpra seu propósito filosófico e ressignifique os elementos clássicos.

Palavras-chave:

Poética. Tragédia. Literatura Gótica.

ABSTRACT

The Poetics of Aristotle presents itself as capable of having its concepts applied to the interpretation of any given poem, as a way of defining universal poetic truths. Through the reading and application of the concepts found in the Poetics to a variety of poems, a critical analysis is conducted to explore possible interpretation by the categories of mimesis, myth and catharsis. Therefore, reflecting Aristotelian rationalist philosophy, before working directly on the poem itself, it is possible to deepen a definition that embraces literary composition from a tragic perspective, including Gothic literature, through conceptually studying Poetics as tools that enable literature to fulfill its philosophical purpose and reinterpret classical elements.

Keywords:

Poetics. Tragedy. Gothic Literature.

1. Introdução

O presente artigo busca estabelecer uma ponte entre a Poética de Aristóteles e a literatura moderna por meio de um estudo conceitual aplicado as traduções do poema “O Corvo”, de Edgar Allan Poe. O objetivo é investigar como os conceitos formulados por Aristóteles da mimese, mito e catarse continuam operando na interpretação literária mesmo depois diante de uma obra pertencente ao universo da literatura gótica, uma vez que esta literatura compõe uma escola própria e tem uma distância cronológica e estética sufi-

ciente para uma comparação com o estudo de transmissão dos elementos da tragédia clássica.

Partindo do pressuposto de que os princípios aristotélicos possuem valor filosófico de estudo literário para além do seu contexto original, propõe-se que a leitura analítica do poema *O Corvo* sob a ótica da Poética pode revelar relações tanto de concordância quanto de discordância entre o racionalismo aristotélico e os efeitos estéticos modernos provocados pelos elementos da literatura gótica: o macabro, o melancólico e o sobrenatural.

O trabalho é dividido em duas partes principais: primeiro, uma breve retomada de quatro conceitos fundamentais da Poética (mimese, mito, catarse e tragédia), de modo a estabelecer uma base teórica clara e consistente; depois, uma leitura comparada das traduções de “*O Corvo*”, feitas, em ordem cronológica, por Machado de Assis (1883), Vinícius Alves (1999) e Marta Fagundes (2018), observando como a recepção desses conceitos se reflete nas escolhas lexicais, rítmicas e simbólicas de cada versão.

2. Fundamentos conceituais da Poética

A compreensão dos princípios da Poética aristotélica demanda a retomada de quatro conceitos de base: mimese, mito, catarse e tragédia. Cada um deles estrutura o pensamento de Aristóteles sobre a natureza da arte poética, o trabalho do próprio poeta e o funcionamento e propósito da poesia.

A mimese (*mimesis*), presente em todo gênero poético e frequentemente interpretada como “imitação”, não se limita à cópia do real, uma vez que ela é uma representação ideal do real em padrões universais. Para Aristóteles, a mimese se trata de uma representação estruturada segundo a verossimilhança e a necessidade interna do enredo e do propósito da obra, isto é, pode imitar o ser humano melhor ou pior ou tal qual a realidade, dependendo da obra.

A arte mimética, assim, não reproduz o que é, mas o que poderia ser, o possível dentro de uma lógica. Ainda assim, a imitação não é sobre o humano, mas sobre suas ações e o valor de virtude ou vício dessas ações, para poder encadear uma estrutura de causa e efeito que conduz o enredo a um desfecho coerente. Por isso, pode haver erros de conhecimento do poeta, mas não deve haver erros miméticos, porque as formas de imitação por meio (ritmo, melodia, métrica), por objeto (melhor, pior ou tal qual a realidade) e por modo (a narração de um evento passado ou a dramatização de uma ação presente) é o que faz com que o enredo tenha coerência.

O mito (*mythos*), por sua vez, é o arranjo dessas ações, ou seja, a estrutura da obra, interpretado como o enredo. Dessa forma, Aristóteles valoriza, acima de tudo, a organização lógica e verossímil, sendo a parte mais importante da Tragédia por seu caráter e finalidade é decidido pelo mito. É formado pela mimese, como dito anteriormente, e contém diversos elementos, como a possibilidade de ser simples e complexo. A explicação aristotélica inicia com o enredo, por ser apenas linear, sem reviravoltas, reconhecimentos e pensamentos. Depois, diz o enredo complexo como melhor que o simples, por usar as reviravoltas (situações que mudam para o seu inverso) e o reconhecimento (descoberta de algo que modifica o pensamento sobre a situação e conduz as ações).

A catarse (*catharsis*) é o efeito último e objetivo maior da poesia, provado pela mimese sobre o espectador, que é proposital e define a beleza do enredo. É uma purgação e o alívio dos sentimentos (o páthos) de forma segura e controlada, sendo os dois sentimentos provocados, principalmente, a compaixão e o medo, que podem ser entendidos como piedade ao personagem e terror pelo destino trágico. A catarse é, portanto, um fenômeno racional e pedagógico da arte poética, levando, também, em consideração o caráter pedagógico da mimese.

Além disso, são definidas as formas de provocar a catarse. Assim, é definido que as duas paixões (compaixão e medo) são provocadas em situações de amizade e afeto, uma vez que a hostilidade e a neutralidade mútua não provocam paixões. Isto, como também a reviravolta e o reconhecimento só funcionam nestas situações de afeto de forma que seja possível entender a presença da hamartia, o erro por falha humana ou ignorância independente da virtude ou vício de forma que, para Aristóteles, o melhor enredo é formado pela representação de personagens que agem e reconhecem as consequências de suas ações e, assim, a catarse é provocada no espectador.

Por fim, é necessário mudar de conceito poético para conceituação de um gênero da poesia por Aristóteles: a tragédia. Ela é definida na Poética como a imitação de uma ação elevada e completa, de certa extensão limitada tanto de enredo quanto de tempo dos acontecimentos. A linguagem também é bela e elaborada, seu enredo é dramático, permitindo que os acontecimentos presentes provoquem a comoção dos espectadores, ainda mais por utilizar o coro, que auxilia no meio rítmico, melódico e métrico da tragédia.

Inclusive, a definição da tragédia é retomada por Dante Alighieri, a mencionando na Epístola a “Cangrande della Scala”, texto que acompanha a “Divina Comédia”, de forma a entender que, enquanto a tragédia começa de forma admirável e tranquila e termina de forma repugnante, a comédia tem início áspero e final. Assim, esta definição permite o pensamento sobre a

tragédia como um sistema poético que compõe forma e finalidade, inclusive, mostrando que, da forma certa, até a mentira e o fantástico pode ser feita de forma mimética corretamente e a mentira possa passar despercebida entre o verossímil e o real.

Portanto, ainda que esses contextos tenham sido formulados no contexto grego clássico, eles podem ser reaplicados em outros gêneros e períodos, funcionando como ferramentas interpretativas na análise de obras que, mesmo distantes do cenário trágico original, ainda operam com os mecanismos poéticos da Poética.

3. *A persistência da tragédia na literatura moderna*

A modernidade literária, em seus estilos e movimentos múltiplos, não abandona completamente os modos clássicos de estruturação do enredo. Um dos espaços que é possível identificar os reflexos da tragédia é a literatura gótica, principalmente na construção da esfera emocional, a reação ao destino trágico, a estruturação simbólica da queda e das consequências de uma ação errada e na representação da dor humana.

O poema “O Corvo”, escrito por Edgar Allan Poe, em 1845, e escolhido para análise uma vez que este é o poema principal do pioneiro da escola literária gótica, constrói bem o universo estético onde os conceitos aristotélicos podem ser aplicados. Sua forma métrica rigorosa, progressão dramática e vocabulário imagético de representação da natureza e do pensamento, até mesmo a presença do corvo como ambiguidade entre natural e divino, contribuem para a construção de uma experiência trágica que não difere radicalmente da experiência esperada por Aristóteles.

Se na tragédia antiga o destino era encarnado pelos deuses ou pela *hybris* do herói, na literatura gótica de Poe ele se revela como a ausência: a impossibilidade de reverter a perda da amada, a impotência do personagem ao perceber que o corvo não é um mensageiro de mau agouro e o mergulho no pensamento do sujeito em delírio conforme o desenlace do drama. A força do poema está, assim como na Poética, no encadeamento necessário das ações e na progressiva intensificação do sofrimento com base nas ações mimetizadas. Além disso, a mimese também é psicológica e o mito e a mimese traçam a jornada psicológica do personagem que age com ignorância (*hamartia*) e sofre as consequências de suas ações.

Em geral, “O Corvo” possui completude e coerência do mito, representação mimética lógica da ação, fatos do conhecimento e caráter do personagem, desenlace por meio de reviravolta e reconhecimento, linguagem bela e elaborada, experiência catártica de medo e compaixão pelo destino do per-

sonagem e, até mesmo, o irracional e fantástico (corvo como criatura sobrenatural) é mimetizado de forma verossímil e realista.

Nesse sentido, “O Corvo” pode ser lido como uma parte da trajetória da recepção dos conceitos aristotélicos, como um ponto de passagem para identificar a presença e as ressignificações da Poética. Há, sim, mudanças causadas pelo contexto clássico e o contexto do século XIX, como é o caso da literatura gótica não supor um humano elevado, mas trabalhar com sua finitude e queda.

4. Tradução e recepção dos conceitos poéticos

Ao serem traduzidos, textos poéticos se submetem a um processo de recriação de forma e sentido, fazendo com que o contexto da tradução atravessa a interpretação do poema. No caso do poema “O Corvo” a estilística é fundamental para a formação da experiência estética e as traduções dessa estilística revelam diferentes estratégias estilísticas e estéticas para manter o sentido do texto original, mas, as vezes o contexto altera a finalidade do poema e, conseqüentemente, altera a reconstrução dos elementos clássicos.

A versão traduzida de Machado de Assis (1883), que compartilha época com o poema original, adota uma linguagem rebuscada, próxima do sublime que o gótico busca, e flexibiliza um pouco a métrica e o ritmo originais. Ainda assim, mantém o tom sombrio e a progressão emocional do original, reforçando o sentimento de desamparo e fatalidade. A escola do termo “nunca mais” é fiel ao original, mas perde um pouco do sentido onírico e reflexivo da alucinação do personagem.

Já a versão traduzida de Vinícius Alves (1999) preserva a estrutura formal de Poe, reproduzindo a métrica e a rima quase integral. Porém, a linguagem menos rebuscada dilui o efeito catártico do poema e é o único a não utilizar o termo “nunca mais”, mudando para “não agora”, o que também suaviza a experiência e, ao mesmo tempo, cria uma musicalidade sufocante.

Por último, a versão traduzida de Marta Fagundes (2018) não tem linguagem tão elaborada quando a tradução de Machado nem a suavidade da tradução de Vinícius Alves, mas busca uma musicalidade moderna sem diminuir a experiência trágica, mas reconstruindo uma catarse própria pela priorização do sentido psicológico do poema.

Nesse sentido, as três traduções mantem o conteúdo original e, por isso, constroem a experiência trágica, mas o uso de um léxico diferente, uma métrica diferente e o contexto histórico-social atravessa a tradução de forma que os conceitos aristotélicos podem ser mais ou menos perceptíveis na lei-

tura do poema. A recepção do poema no Brasil, portanto, apresenta uma reconstrução para além dos elementos verbais ao criar, também, uma recepção conceitual e semântica.

5. Conclusão

A permanência dos conceitos aristotélicos em leituras contemporâneas da literatura demonstra a potência interpretativa dos conceitos aristotélicos presentes na Poética. Apesar de sua formulação ser a favor de uma racionalização do contexto poético clássico, sua teoria de universalização de uma verdade poética continua sendo uma ferramenta relevante para a análise de obras que, como “O Corvo”, operam com elementos de intensidade, destino e estrutura dramática.

Pensando na literatura gótica como uma escola literária para além dos movimentos, cujos gêneros foram utilizados na formação dessa literatura, a proposta de aplicação da Poética diferentes formas de recriação dos elementos clássicos que podem refletir diferentes interpretações da própria compreensão da cultura clássica. Cada versão utiliza, no seu modo, o mito, a mimese e a catarse, reafirmando o valor dos conceitos aristotélicos.

Dessa forma, este trabalho propôs não apenas uma leitura das traduções de O Corvo, mas também uma reflexão sobre o modo como a tradição clássica ainda oriente, mesmo que de forma implícita, as escolhas estéticas e as respostas emocionais que a literatura provoca. A tragédia, portanto, não desaparece na modernidade, mas se reinventa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALIGHIERI, Dante. *Epistola XIII: A Cangrande della Scala*. In: Petrocchi, G. (Ed.). *Epistole di Dante*. Firenze: Le Lettere, 1995.
- ARISTÓTELES. *Organon*. Tradução, Prefácio e Notas de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 1985.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Prefácio e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.
- POE, Edgar Allan. *O Corvo*. Adaptação: Vinícius Alves – 1999. In: *O Covo, Corvos e o Outro Corvo*. Florianópolis: Bernúncia, 2002.

POE, Edgar Allan. O Corvo. Trad. de Machado de Assis – 1883. In: *OCIDENTAIS, Obra Completa de Machado de Assis, vol. III*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

POE, Edgar Allan. *O Corvo*. Trad. de Marta Fagundes – 2018. In: *O Corvo e Outros Contos*. Cotia-SP: Pandorga, 2018. p. 17-23.

Public Domain. First published by Wiley and Putnam, 1845, in *The Raven and Other Poems* by Edgar Allan Poe.

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS JURÍDICOS
NO COMBATE A CRIMES DIGITAIS**

João Marcos de Jesus Silva (UESB)

joaomarcosjlsilva@gmail.com

Rosana Ferreira Alves (UESB)

rfalves@uesb.edu.br

RESUMO

Com a crescente digitalização das atividades humanas, os crimes cibernéticos tornaram-se uma das principais preocupações das autoridades e da sociedade. Este artigo analisa as possibilidades e os desafios jurídicos enfrentados no combate a esses delitos, com foco na legislação brasileira, como o Marco Civil da Internet, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e a Lei de Crimes Informáticos. São discutidos avanços legislativos, lacunas normativas e as dificuldades operacionais das autoridades, com base em revisão bibliográfica e análise documental.

Palavras-chave:

Cidadania Digital. Direito Digital. Segurança Cibernética.

ABSTRACT

With the growing digitalization of human activities, cybercrimes have become one of the main concerns for authorities and society. This article analyzes the legal possibilities and challenges in combating these offenses, focusing on Brazilian legislation such as the Marco Civil of the Internet, the General Data Protection Law (LGPD), and the Cybercrime Law. Legislative advancements, regulatory gaps, and the operational difficulties faced by authorities are discussed, based on a literature review and documentary analysis.

Keywords:

Cybersecurity. Digital Citizenship. Digital Law.

1. Possibilidades no combate a crimes digitais

1.1. Marco Civil da Internet

O Marco Civil da Internet oferece uma base sólida para a regulamentação do ambiente digital, definindo direitos e deveres de usuários e provedores de serviços. Ele estabelece princípios como a neutralidade da rede, a privacidade e a segurança, sendo um importante instrumento no combate a abusos online. O referido documento, instituído pela Lei nº 12.965/2014, representa um marco jurídico fundamental para o ordenamento do ambiente digital no Brasil. Concebido como uma espécie de “Constituição da Internet”, ele estabelece direitos e deveres para usuários, provedores de serviços e o poder público, promovendo a organização do uso da rede no país.

Um dos seus pilares é a **neutralidade da rede**, que assegura que os provedores de conexão tratem os dados de maneira igualitária, independentemente de origem, destino ou conteúdo. Essa garantia protege os usuários de práticas discriminatórias, como priorização de serviços pagos, e reforça a liberdade de acesso à informação. Outro princípio relevante é a **privacidade**, que obriga os provedores a resguardar os dados dos usuários e somente utilizá-los mediante autorização expressa ou por determinação judicial. A segurança também é enfatizada, exigindo medidas para proteger informações e minimizar riscos de vazamentos e ataques cibernéticos. Além disso, o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) estabelece diretrizes claras sobre a responsabilização dos intermediários.

De acordo com o artigo 19, os provedores de aplicações de internet não podem ser responsabilizados civilmente por conteúdos gerados por terceiros, salvo se, após o recebimento de ordem judicial específica, não promoverem a retirada do material questionado. Essa diretriz busca harmonizar o princípio da liberdade de expressão com a necessidade de coibir abusos, como discursos de ódio, ofensas à honra ou incitação à violência. Ainda que existam controvérsias doutrinárias e jurisprudenciais sobre os limites dessa responsabilização, o dispositivo representa um esforço de equilíbrio entre direitos fundamentais e responsabilidades no ambiente digital. Embora a lei tenha sido amplamente elogiada, enfrenta desafios na aplicação prática. Como apontado por Nunes (2019), “a velocidade das inovações tecnológicas muitas vezes supera o ritmo de atualização normativa, gerando lacunas que dificultam a regulação efetiva”. A adaptação do Marco Civil a novas tecnologias e crimes digitais, como *deepfake* e *ransomware*, é um aspecto que demanda constante vigilância legislativa.

Em suma, o Marco Civil da Internet é uma legislação de vanguarda que fortalece a cidadania digital ao promover direitos fundamentais no ambiente virtual. Contudo, sua eficácia depende da articulação com outras normas, como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), e de investimentos contínuos em educação e infraestrutura tecnológica. Ele segue como uma referência para a construção de uma internet mais justa, livre e segura.

1.2. Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD)

A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), Lei nº 13.709/2018, constitui um divisor de águas no ordenamento jurídico brasileiro, ao estabelecer diretrizes claras para o tratamento de dados pessoais. Inspirada no Regulamento Geral de Proteção de Dados (GDPR) da União Europeia, a LGPD visa proteger a privacidade dos cidadãos e fomentar o uso responsável das informações pessoais, promovendo um equilíbrio entre inovação tecnológica e direitos fundamentais. A principal contribuição da LGPD é a **responsabilização das empresas** que coletam, armazenam e processam dados pessoais. Elas devem obter consentimento claro e informado dos titulares, garantindo a transparência no uso das informações. Além disso, são obrigadas a adotar

medidas de segurança para prevenir acessos não autorizados, vazamentos ou outras formas de uso indevido dos dados.

Uma das suas conquistas mais relevantes é a inibição de crimes como **roubo de identidade e comercialização indevida de dados sensíveis**, que são práticas comuns no ambiente digital. Para Almeida (2020), “a LGPD é essencial para criar um ambiente de confiança e segurança na utilização dos dados pessoais”. Isso não só protege os indivíduos, mas também contribui para um mercado mais ético e competitivo. No entanto, a aplicação prática da LGPD apresenta desafios. Muitas empresas enfrentam dificuldades para se adequar aos requisitos da lei, como a implementação de programas de governança de dados e a nomeação de encarregados de proteção de dados (DPO). A fiscalização também demanda recursos significativos por parte da Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD), órgão responsável por supervisionar a conformidade e aplicar sanções em casos de violações. Outro ponto relevante é o impacto positivo da LGPD na **educação digital**. Ela promove uma conscientização maior da população sobre os seus direitos relacionados à privacidade, incentivando os cidadãos a questionarem práticas abusivas e a exigirem transparência de empresas e instituições.

1.3. Cooperação internacional

A assinatura de tratados, como a Convenção de Budapeste (2001), facilita a colaboração entre países no combate a crimes digitais transnacionais. Essa cooperação permite o rastreamento de criminosos que utilizam servidores em jurisdições diferentes. A Convenção de Budapeste é um tratado internacional adotado em 23 de novembro de 2001, em Budapeste, Hungria, que visa combater crimes cibernéticos em uma escala global. Seu objetivo principal é harmonizar as legislações nacionais no que diz respeito a crimes cibernéticos, possibilitando maior colaboração entre os países signatários no combate a atividades ilícitas realizadas por meio da *internet*. A convenção é considerada um marco na proteção jurídica contra crimes digitais, abordando uma gama de crimes como fraudes informáticas, crimes relacionados ao conteúdo digital (pornografia infantil, discurso de ódio, etc.) e o acesso não autorizado a sistemas.

O texto da convenção abrange desde a criminalização de certos tipos de condutas, como a interceptação ilícita de dados, até a criação de mecanismos de cooperação internacional. Ela também trata da responsabilidade de provedores de serviços de internet, estabelecendo diretrizes para a obtenção de provas digitais e a manutenção de dados. A convenção previu a criação de um órgão central, a Rede de Pontos de Contato, que facilita a comu-

nicação e a troca de informações entre as autoridades policiais de diferentes países.

Apesar de sua relevância, a Convenção de Budapeste enfrenta desafios, especialmente no que se refere à adaptação de legislações nacionais e à sua efetiva implementação, considerando a diversidade legal e os interesses de cada nação. Além disso, questões relacionadas à proteção da privacidade e os direitos humanos podem ser um ponto de tensão, visto que algumas das disposições da convenção envolvem a coleta e o compartilhamento de dados pessoais sensíveis.

2. *Desafios no Combate aos Crimes Digitais*

2.1. *Anonimidade e criptografia*

O uso de ferramentas como redes privadas virtuais (VPNs) e criptografia ponta a ponta dificulta a identificação dos autores dos crimes. Embora sejam avanços importantes para a privacidade, essas tecnologias também podem ser usadas para ocultar atividades criminosas. A anonimidade refere-se à prática de ocultar a identidade de uma pessoa em um contexto específico, como na comunicação online ou em transações digitais. Ela é fundamental em várias áreas, como a proteção de dados pessoais, a liberdade de expressão e o direito à privacidade. Em ambientes digitais, a anonimidade pode ser alcançada de diversas maneiras, incluindo o uso de pseudônimos, navegação em redes privadas ou anonimização de dados. Ela é um dos pilares da segurança digital, pois garante que as ações de um usuário não sejam facilmente rastreáveis até sua identidade real. A criptografia é uma técnica de segurança utilizada para proteger a confidencialidade e integridade da informação. Consiste na codificação de dados de forma que apenas pessoas autorizadas possam acessá-los ou entendê-los. A criptografia é essencial para garantir a privacidade em transações digitais, como em bancos online, redes de comunicação, *e-mails* ou sistemas de pagamento. Existem diferentes tipos de criptografia, como a simétrica (onde a mesma chave é usada para criptografar e descriptografar) e a assimétrica (onde são usadas duas chaves: uma pública e uma privada).

Estabelecendo comparação entre as duas, podemos dizer que a criptografia é uma ferramenta fundamental para garantir a anonimidade. Ao proteger a comunicação e os dados pessoais de forma que apenas o remetente e o destinatário possam acessá-los, a criptografia assegura que a identidade de um usuário seja mantida em sigilo. Em muitas plataformas, a combinação de anonimidade e criptografia garante que as interações *on-line* sejam

seguras, impedindo que terceiros monitorem ou rastreiem as atividades de uma pessoa na internet.

2.2. *Lacunas na Legislação*

A legislação brasileira ainda carece de tipificações claras para crimes emergentes, como os relacionados a *deepfake* e *ransomware*. Nesse sentido, a legislação brasileira ainda enfrenta desafios em relação à tipificação clara de crimes emergentes como *deepfake* e *ransomware*. Embora o Código Penal Brasileiro e outras leis já abordem algumas questões relacionadas a crimes cibernéticos, como fraudes eletrônicas e invasões de sistemas, os avanços tecnológicos têm gerado lacunas normativas.

Sobre o *Deepfake*: A manipulação de vídeos e áudios por meio de inteligência artificial, criando conteúdos falsos, ainda não é completamente abordada de forma específica pela legislação brasileira. Em casos de *deepfake*, podem ser aplicadas normas sobre difamação, calúnia e injúria, conforme o Código Penal, mas não há uma tipificação explícita para o uso de *deepfake* para fins de fraude, manipulação política ou crimes de ódio.

Sobre o *Ransomware*: O ataque de *ransomware*, no qual os criminosos bloqueiam dados ou sistemas e exigem um pagamento para a liberação, também é um crime cibernético emergente que ainda não tem uma tipificação adequada. A Lei nº 12.737/2012 (Lei Carolina Dieckmann) trata de crimes informáticos em alguns aspectos, mas não abrange completamente os danos causados por *ransomware*, que, em muitos casos, pode ser classificado como extorsão ou dano.

Em 2020, foi proposto no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2.630/2020, mais conhecido como a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet, que busca, entre outras coisas, regulamentar e combater a desinformação, incluindo o uso de *deepfakes*. Porém, ainda não há uma legislação consolidada para lidar com todos os aspectos dessas novas tecnologias. Portanto, a legislação precisa ser atualizada constantemente para acompanhar o ritmo das inovações tecnológicas e garantir que a aplicação da lei seja eficaz contra novos tipos de crimes.

O artigo “A eficácia da aplicação da legislação de crimes cibernéticos no combate à pedofilia digital”, de Almeida (2023), analisa a efetividade das leis brasileiras, como o ECA e a Lei Carolina Dieckmann, no enfrentamento da pedofilia online. Apesar de avanços, a autora aponta dificuldades na implementação das normas, como a identificação de criminosos virtuais, a falta de recursos tecnológicos e de profissionais capacitados. Almeida destaca ainda a importância da cooperação internacional e da atuação conjunta entre

governos, plataformas digitais e ONGs. Conclui que, para enfrentar eficazmente esse crime, são necessárias atualizações legais, investimentos em tecnologia e ações integradas de proteção às crianças e adolescentes.

2.3. Falta de infraestrutura e capacitação

A carência de recursos tecnológicos e profissionais capacitados é um dos principais entraves para a investigação de crimes cibernéticos. Ferramentas adequadas para rastreamento digital e análise forense são indispensáveis, mas ainda insuficientes no Brasil. A Lei nº 12.735/2012 dispõe sobre a criação de delegacias especializadas no combate a crimes digitais, com o objetivo de conferir maior celeridade à atuação estatal na apuração da autoria e da materialidade desses delitos. Tal iniciativa reflete a crescente demanda por um aparato estatal mais eficiente, capaz de responder, em tempo compatível, às dinâmicas do ciberespaço, onde o crime virtual se desenvolve com rapidez e sofisticação.

Ignorar a necessidade de uma estrutura especializada para lidar com esses crimes significa subestimar um adversário que, cada vez mais, ocupa espaço no cenário da criminalidade contemporânea. Os delitos virtuais abrangem uma ampla gama de condutas ilícitas, desde crimes contra o patrimônio, a honra e a liberdade sexual, até infrações contra a vida e a propriedade intelectual. A ausência de unidades policiais com expertise no tema compromete a eficácia da persecução penal e favorece a impunidade. Para além da criação das delegacias, impõe-se a necessidade de políticas públicas voltadas à capacitação contínua, contratação e valorização dos profissionais que atuam na segurança pública digital. A formação técnica e jurídica, aliada à remuneração atrativa, pode estimular o ingresso de especialistas na área, contribuindo para respostas mais ágeis e eficazes diante das ocorrências virtuais, bem como para a redução da vulnerabilidade da sociedade frente a tais ameaças.

Nesse sentido, Maués, Duarte e Cardoso (2018) destacam que a especialização deve abranger não apenas as delegacias, mas todo o sistema de justiça: “Ou seja, delegacias de polícias precisam ser especializadas em crimes cibernéticos, os juízes devem se atualizar nas jurisprudências e doutrinas que envolvem delitos informáticos e os advogados, públicos ou privados, devem acompanhar a evolução do Direito Digital para que possa haver uma melhora no funcionamento da Justiça no Brasil” (Maués; Duarte; Cardoso, 2018, p. 178). Assim, a melhora da prestação jurisdicional exige não apenas o aprimoramento da infraestrutura estatal, mas, sobretudo, o investimento em conhecimento técnico especializado, incluindo profissionais da

área de informática. É fundamental que haja integração entre saberes jurídicos e tecnológicos, pois a mera ampliação da tutela penal não é suficiente.

Se no passado a dificuldade das investigações residia na ausência de tipificação penal específica, atualmente, o desafio maior encontra-se na complexidade técnica que a área demanda. A efetividade das investigações conduzidas pelas delegacias especializadas deve estar amparada pela legislação vigente e ter respaldo do Poder Judiciário. As punições aplicadas, por sua vez, devem ser firmes e exemplares, de modo a alcançar quaisquer autores de crimes digitais – sejam pessoas físicas ou jurídicas, do setor público ou privado –, reforçando a presença e o poder do Estado também no ambiente virtual.

2.4. Cooperação internacional insuficiente

A cooperação internacional no combate ao cibercrime ainda é insuficiente, apesar de marcos como a Convenção de Budapeste. A lentidão no compartilhamento de informações entre países compromete as investigações. O artigo “O enfrentamento jurídico dos ataques de ransomware no Brasil e no mundo” (Magalhães; Parra Filho; Marcheri) analisa as legislações do Brasil, Wyoming (EUA) e Portugal quanto ao enfrentamento de ataques de ransomware, utilizando como exemplo o ataque ao STJ em 2020. O estudo mostra que Wyoming possui legislação específica, enquanto Brasil e Portugal enquadram o crime como extorsão, o que dificulta a aplicação da lei.

A pesquisa destaca a necessidade de regulamentações mais claras e eficazes, além de uma maior cooperação internacional. O artigo “Ransomware e cibersegurança: a informação ameaçada por ataques a dados” complementa essa discussão ao abordar o uso de criptomoedas e a dificuldade de rastreamento dos criminosos, enfatizando a urgência da regulação jurídica. Ressalta também a importância de medidas técnicas (como antivírus, backups e firewalls), a aquisição de seguros cibernéticos e o envolvimento conjunto de empresas, cidadãos e governos. Conclui-se que apenas uma abordagem multifacetada e coordenada internacionalmente pode combater eficazmente esse tipo de crime digital.

3. *Propostas para Superar os Desafios*

3.1. *Atualização Legislativa*

O artigo “Direito digital no combate a crimes cibernéticos”, de Oliveira e Alexandre (2023), examina a evolução do direito no enfrentamento dos crimes cibernéticos, destacando os avanços normativos e jurídicos no Brasil em relação aos delitos virtuais. Os autores iniciam a discussão abordando o crescente número de crimes cibernéticos, como fraudes eletrônicas, roubo de dados, assédio online, e a disseminação de conteúdos prejudiciais, e como essas práticas exigem uma adaptação das leis e das estruturas jurídicas para garantir a proteção dos cidadãos e a punição adequada aos infratores. Oliveira e Alexandre enfatizam que o avanço tecnológico tem gerado um grande desafio para o sistema jurídico, já que as leis tradicionais frequentemente não conseguem acompanhar a velocidade das inovações digitais. Por isso, os autores destacam a necessidade de um direito mais dinâmico, capaz de lidar com as complexidades dos crimes cibernéticos e garantir respostas rápidas e eficazes. Nesse contexto, discutem as principais reformas jurídicas que foram implementadas, incluindo a criação de leis específicas para a regulamentação da *internet*, como o Marco Civil da Internet e a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que estabeleceram diretrizes para o uso da tecnologia e a proteção de dados pessoais.

O artigo também explora os avanços no âmbito internacional, com a crescente cooperação entre países no combate a crimes virtuais, dada a natureza transnacional desses delitos. Oliveira e Alexandre discutem como tratados internacionais, como a Convenção de Budapeste sobre Cibercrime, têm contribuído para criar uma rede de colaboração entre os sistemas jurídicos de diferentes nações, o que facilita a investigação e a punição de crimes que ultrapassam as fronteiras nacionais. Além disso, os autores destacam que, embora tenha havido progresso na criação de uma legislação mais robusta, ainda existem desafios significativos, como a falta de uniformidade nas leis de diferentes países, a dificuldade de aplicação das normas em um ambiente globalizado e a necessidade de capacitação contínua de profissionais do direito para lidar com as particularidades dos crimes cibernéticos. Em sua conclusão, Oliveira e Alexandre apontam que a evolução do direito digital é um processo contínuo e necessário para a eficácia no combate aos crimes cibernéticos. O fortalecimento da legislação, a cooperação internacional e a educação de operadores do direito são fundamentais para garantir um sistema jurídico adaptado às novas realidades digitais. Esse artigo oferece uma visão detalhada sobre os avanços e desafios do direito no combate aos crimes cibernéticos, sendo uma leitura essencial para entender a dinâmica jurídica no

contexto digital e as perspectivas futuras para a segurança no ambiente virtual.

Para Araújo (2017), a análise legislativa foca na Lei nº 12.737/2012, conhecida como Lei Carolina Dieckmann, que tipifica crimes informáticos, incluindo a invasão de dispositivos informáticos. O autor critica a eficácia da lei, argumentando que as penas previstas são insuficientes para a gravidade dos danos causados pelos ataques de *ransomware*. Em conclusão no seu artigo científico, Araújo (2017) destaca a necessidade de uma legislação mais robusta e de uma maior cooperação internacional para combater eficazmente o *ransomware*. A constante evolução tecnológica exige que as leis e os mecanismos de investigação se adaptem rapidamente para proteger a sociedade contra essas ameaças.

3.2. Investimento em Infraestrutura e Treinamento

Para esse desafio, precisa-se de capacitar as autoridades com ferramentas tecnológicas modernas e formação especializada é crucial para combater crimes digitais de forma eficaz. O estudo “**Crimes cibernéticos e investigação policial**”, de Silva e Silva (2021), explora as condições e os desafios enfrentados pelas autoridades brasileiras ao investigar crimes cibernéticos, um campo cada vez mais relevante devido à expansão das tecnologias digitais. Os autores fazem uma análise crítica das principais dificuldades enfrentadas pelas forças de segurança, destacando, em especial, a falta de infraestrutura e a escassez de profissionais capacitados para lidar com as especificidades desses delitos. O artigo começa por contextualizar o crescimento exponencial de crimes cibernéticos no Brasil, incluindo fraudes financeiras, roubo de dados e disseminação de conteúdo ilegal. Nesse contexto, é apontado que o avanço das tecnologias tem gerado um abismo entre a sofisticação dos criminosos e a capacidade das instituições policiais em acompanhá-los.

Os autores ressaltam que, além da escassez de recursos tecnológicos adequados, as investigações são prejudicadas pela falta de uma formação técnica especializada para os agentes. Isso gera um cenário de ineficiência na análise de provas digitais e no acompanhamento das novas formas de crimes. A capacitação insuficiente dos profissionais de segurança pública é vista como um dos maiores obstáculos na resolução desses casos, já que os criminosos digitais frequentemente utilizam ferramentas e técnicas avançadas para ocultar suas ações. Além disso, Silva e Silva discutem a necessidade de uma legislação mais robusta e atualizada, pois a legislação vigente muitas vezes não é suficiente para acompanhar a velocidade das mudanças tecnológicas. A cooperação internacional também é abordada como uma solução

para enfrentar o fenômeno de crimes cibernéticos, considerando a natureza global da internet e a necessidade de uma resposta integrada entre países.

Por fim, o estudo conclui que, para melhorar a eficácia da investigação de crimes digitais, é fundamental que o Brasil invista mais em infraestrutura tecnológica, treine adequadamente os profissionais de segurança e desenvolva políticas públicas que integrem diferentes setores da sociedade. A cooperação internacional, aliada à evolução constante das práticas de segurança digital, é vista como essencial para o combate eficaz aos crimes cibernéticos no país. Esse artigo fornece uma visão abrangente das complexidades da investigação policial no contexto de crimes cibernéticos, apontando soluções e destacando a importância de um esforço conjunto para enfrentar esse tipo de crime de forma mais eficaz.

3.3. Educação digital em função de prevenção ao crime

O letramento digital tem se consolidado como uma necessidade básica na sociedade contemporânea, sendo um elemento essencial para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal e profissional. Ele vai além do simples domínio de ferramentas tecnológicas, englobando habilidades de compreensão e produção de conteúdos digitais, além de habilidades críticas em relação à informação disponível na *internet*.

A necessidade de letramento digital surge da crescente digitalização das interações cotidianas e do mercado de trabalho, com ênfase na utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Na educação, ele se torna crucial para que os estudantes não apenas utilizem as tecnologias de maneira instrumental, mas também possam entender e participar ativamente do mundo digital, questionando fontes, reconhecendo desinformação e utilizando a internet de forma responsável e criativa. Esse tipo de letramento também inclui a habilidade de utilizar recursos digitais para acessar, criar e compartilhar informações, além de compreender e aplicar normas de segurança e ética no ambiente online. O letramento digital é, portanto, uma competência transversal, que se insere nas esferas sociais, econômicas, políticas e culturais, sendo fundamental para o exercício da cidadania plena no contexto.

Rosana Ferreira Alves, em sua produção acadêmica recente, tem se dedicado a investigar os efeitos das tecnologias digitais sobre o letramento e a construção do conhecimento, bem como o papel dos gêneros textuais nas práticas sociais e jurídicas. No artigo “Nativos da Internet: letrados digitais ou distraídos virtuais?” (2017), Alves questiona a ideia amplamente aceita de que os jovens, por serem “nativos digitais”, possuem automaticamente com-

petências digitais. A autora argumenta que o domínio técnico das tecnologias não equivale ao letramento digital, que exige leitura crítica, discernimento e responsabilidade no uso da informação (Alves, 2017, p. 15, 18, 22).

Entretanto, no artigo “Práticas em letramento digital: grupo de Facebook como espaço de interação pedagógica” (Alves; Alves Brito, 2019), publicado na revista *Philologus*, as autoras analisam o uso de grupos no Facebook como espaços formativos. A pesquisa aponta que esses ambientes digitais, quando bem orientados, favorecem práticas significativas de leitura e escrita, promovendo um letramento digital mais reflexivo e colaborativo. As autoras defendem que tais práticas ampliam o repertório dos estudantes e possibilitam aprendizagens contextualizadas às demandas da sociedade contemporânea.

Em outro artigo, “Gênero textual petição pública: aspectos relacionados ao valor jurídico” (2022), Alves aprofunda a discussão sobre os gêneros textuais, enfocando a petição pública como prática discursiva de caráter político e social. A autora sustenta que esse gênero, embora não tenha força legal vinculante, representa uma forma legítima de participação cidadã e de pressão social. Segundo Alves (2022, p. 79), compreender e produzir uma petição pública requer letramento situado, ou seja, domínio das convenções do gênero e compreensão de seu papel comunicativo e social. De forma geral, os textos da autora convergem ao enfatizar que o letramento, especialmente o digital, deve ser compreendido em sua dimensão crítica e sociocultural, e que os gêneros textuais desempenham papel central na inserção dos sujeitos na vida pública e institucional.

A educação digital tem se mostrado uma ferramenta estratégica na prevenção ao crime, especialmente em um contexto de crescente dependência da tecnologia em diversas áreas da vida cotidiana. Ao integrar competências digitais à formação educacional, é possível capacitar indivíduos a reconhecerem e evitarem situações de risco no ambiente online, como fraudes, roubo de dados e aliciamento. Essa abordagem não apenas protege os usuários, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais consciente e preparada para lidar com os desafios do mundo digital. Um dos principais eixos da educação digital voltada para a prevenção ao crime é a conscientização sobre segurança digital. Iniciativas educacionais podem ensinar desde cedo princípios fundamentais, como a criação de senhas seguras, o reconhecimento de tentativas de *phishing* e a importância de proteger informações pessoais. Essa formação preventiva é especialmente crucial para jovens e adolescentes, que muitas vezes são mais vulneráveis a ameaças online devido à falta de experiência e ao uso intensivo de redes sociais e outras plataformas digitais. Outro aspecto relevante da educação digital na prevenção ao crime é a promoção da cidadania digital. Ao aprenderem sobre

seus direitos e deveres no ambiente virtual, os indivíduos tornam-se mais conscientes das consequências de suas ações online, reduzindo práticas como *cyberbullying*, discurso de ódio e compartilhamento de conteúdo ilegal. A educação digital também incentiva a denúncia de atividades suspeitas, fortalecendo o combate a crimes virtuais por meio da colaboração entre cidadãos e autoridades.

Entretanto, para que a educação digital seja efetiva na prevenção ao crime, é necessário superar desafios estruturais, como a exclusão digital. Muitas comunidades carecem de acesso adequado à tecnologia e à internet, o que limita as oportunidades de aprendizado sobre segurança digital. Além disso, há uma necessidade urgente de capacitação de professores e educadores, para que possam abordar de forma eficaz temas como privacidade, *fake news* e *cibersegurança* em sala de aula. Essa formação deve ser acompanhada por investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos adequados. Em resumo, a educação digital desempenha um papel crucial na prevenção ao crime, ao capacitar indivíduos para navegar com segurança no mundo virtual e promover uma cultura de responsabilidade e colaboração no ambiente digital. Apesar dos desafios, a integração de competências digitais ao currículo escolar e o investimento em inclusão tecnológica são caminhos promissores para construir uma sociedade mais segura e preparada para os desafios do século XXI.

O artigo “Aspectos Jurídicos no Combate e Prevenção ao Ransomware”, de Fábio Lucena de Araújo (2019), analisa os desafios legais frente à crescente ameaça dos ataques de *ransomware*. O autor apresenta um panorama histórico, desde o vírus AIDS (1989) até ataques como o *WannaCry* (2017), explicando a dinâmica desses crimes, que envolvem criptografia de dados e pedidos de resgate em *criptomoedas*, dificultando a identificação dos criminosos. Araújo ressalta a importância da cooperação internacional, a insuficiência de mecanismos legais eficazes no Brasil e a necessidade de atualização normativa. Embora o Marco Civil da Internet e a Lei Carolina Dieckmann representem avanços, ainda são limitados diante da complexidade digital. O autor propõe uma abordagem multidisciplinar, com investimentos em tecnologia, capacitação e ações preventivas para fortalecer a segurança digital.

Por sua vez, o artigo “Crimes cibernéticos e investigação policial”, de Manuely Silva Costa e Raíla da Cunha Silva, discute os obstáculos enfrentados na investigação de crimes digitais no Brasil, como a falta de capacitação técnica das forças policiais e a carência de recursos tecnológicos. As autoras classificam os crimes cibernéticos e destacam a relevância da Lei Carolina Dieckmann na tipificação de delitos digitais. Ainda assim, apontam dificuldades na preservação de provas digitais, na identificação dos autores e na

ausência de normativas específicas para novas condutas ilícitas. O estudo defende a especialização dos profissionais e a cooperação institucional entre órgãos nacionais e internacionais, além de reforçar a necessidade de investimentos em infraestrutura e conhecimento técnico para garantir a eficácia das investigações e a segurança jurídica no ambiente digital.

4. *Considerações finais*

Diante do crescente número de crimes cibernéticos e da complexidade das questões jurídicas que envolvem o ambiente digital, é imprescindível que o Brasil, assim como outros países, desenvolva e implemente políticas públicas mais robustas, com a criação de uma legislação específica e mais adaptada às rápidas inovações tecnológicas.

Embora leis como o Marco Civil da Internet e a LGPD representem avanços significativos, ainda há lacunas normativas que dificultam a resposta eficaz a crimes cibernéticos, como a anonimidade dos criminosos e a falta de cooperação internacional. É necessário, portanto, um esforço conjunto entre governo, empresas e sociedade civil para fortalecer a cibersegurança e promover a educação digital, especialmente no que tange ao letramento digital e à cidadania digital. A integração de tecnologias avançadas, como criptografia e firewalls, aliada a um aparato legal mais eficaz, contribuirá para um ambiente digital mais seguro. A cooperação internacional também se revela essencial para enfrentar as ameaças globais de maneira coordenada e eficaz, garantindo que os crimes cibernéticos sejam prevenidos, punidos e que a proteção dos dados pessoais seja uma prioridade, tanto no Brasil quanto no cenário mundial.

Portanto, apenas com a união entre legislações adequadas, conscientização digital e capacitação técnica será possível enfrentar os desafios da cibersegurança e assegurar um ambiente digital seguro para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rosana Ferreira. *Gênero textual petição pública*: aspectos relacionados ao valor jurídico. *Revista Philologus*, v. 29, n. 85, p. 75-84, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2022.

_____; BRITO, Juvanete Ferreira Alves. Práticas em letramento digital: grupo de Facebook como espaço de interação pedagógica. *Revista Philologus*, v. 25, n. 74, p. 310-20, Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago. 2019.

_____. Nativos da internet: letrados digitais ou distraídos virtuais?. *Linguagem em (Re)visita*, v. 12, n. 23, p. 13-27, São Luís, 2017.

ARAÚJO, Fábio Lucena de. Aspectos jurídicos no combate e prevenção ao ransomware. *Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro*, n. 71, p. 93-118, Rio de Janeiro, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/servicos/revista-do-mp/revista-71/pags-93-118>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 12.735, de 30 de novembro de 2012*. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para tipificar infrações informáticas, e a Lei nº 10.446, de 8 de maio de 2002. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília-DF, ano 149, n. 232, p. 1, 3 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112735.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014*. Marco Civil da Internet. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018*. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CONVENÇÃO SOBRE CIBERCRIME. *Convenção de Budapeste sobre crimes cibernéticos*. Budapeste, 23 nov. 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/cybercrime/the-budapest-convention>. Acesso em: 16 jan. 2025.

COSTA, Emanuely da Silva; SILVA, Raíla da Cunha. *Crimes cibernéticos e investigação policial*. Revista Eletrônica do Ministério Público do Estado do Piauí, Teresina, ed. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.mppi.mp.br/internet/wp-content/uploads/2022/06/Crimes-ciberne%CC%81ticos-e-investigac%CC%A7a%CC%83o-policia.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MAGALHÃES, Gabriela Alves Aires; PARRA FILHO, Raphael Hernandez; MARCHERI, Pedro Lima. O enfrentamento jurídico dos ataques de Ransomware no Brasil e no mundo. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 8, p. 81917-31, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournalofdevelopment.com/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

MAUÉS, A. C. F.; DUARTE, G. H.; CARDOSO, A. R. Crimes virtuais e segurança cibernética: desafios da investigação digital no Brasil. In: PINHEIRO, C.D.S.; CASTRO, P.M.M. (Orgs). *Direito digital e novas tecnologias: reflexões contemporâneas*. Belém: UFPA, 2018. p. 169-80

OLIVEIRA, João da Silva; ALEXANDRE, Maria de Fátima. *Direito digital no combate a crimes cibernéticos*. 2023. Disponível em: <https://exemplo.com/direito-digital-crimes-ciberneticos>. Acesso em: 16 jan. 2025.

QUADRINHOS INDÍGENAS: ORALIDADE E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS VISUAIS

Amanda Luiza da Silva Zuque (UEMS)

amanda_zuque3@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS, UFMS e ABRAFIL)

nataniel@uems.br

RESUMO

Os quadrinhos indígenas têm se firmado como instrumentos de resistência cultural e valorização das tradições orais dos povos originários. Este trabalho analisa como essas obras traduzem elementos da oralidade para o formato gráfico e textual, preservando aspectos linguísticos e culturais. São investigadas produções brasileiras que expressam cosmovisões, mitos e identidades indígenas, com destaque para o uso de línguas originárias e o papel da filologia nesse processo. A pesquisa também examina como a cultura gráfica indígena se manifesta nas ilustrações, diagramação e signos visuais. Ao explorar a relação entre oralidade, escrita e imagem, o estudo evidencia a relevância dos quadrinhos na promoção da visibilidade e da resistência dos povos indígenas.

Palavras-chave:

Oralidade. Narrativas visuais. Quadrinhos indígenas.

ABSTRACT

Indigenous comics have emerged as tools for cultural resistance and the preservation of the oral traditions of native peoples. This study analyzes how these works translate elements of orality into graphic and textual formats while preserving linguistic and cultural aspects. It examines Brazilian comics that express indigenous worldviews, myths, and identities, emphasizing the use of native languages and the role of philology in this transition. The research also explores how indigenous graphic culture is reflected in illustrations, layout, and visual signs. By investigating the relationship between orality, writing, and image, the study highlights the importance of comics in promoting visibility and resistance for Indigenous peoples.

Keywords:

Orality. Indigenous comics. Visual narratives.

1. Introdução

A linguagem dos quadrinhos é uma forma de expressão artística que combina texto e imagem, consolidando-se como um meio de comunicação acessível, híbrido e de ampla circulação. Historicamente associada à cultura de massa, especialmente por meio das histórias de super-heróis, *graphic novels* e mangás, essa linguagem tem passado por significativas ressignificações, ampliando seu potencial discursivo e artístico.

No Brasil, os estudos acadêmicos sobre quadrinhos vêm ganhando força desde o final do século XX, com pesquisadores como Álvaro de Moya, Sônia Luyten e Waldomiro Vergueiro, Paulo Ramos e Nataniel Gomes que contribuíram para consolidar esse campo como objeto legítimo de investigação.

No século XXI, o interesse pelos quadrinhos se diversificou, incluindo abordagens culturais, políticas e identitárias. Nesse contexto, os quadrinhos indígenas emergem como um gênero singular, por articularem oralidade e escrita na construção de narrativas visuais que preservam e comunicam saberes ancestrais. Produzidos por autores indígenas ou em diálogo com comunidades originárias, esses quadrinhos funcionam como instrumentos de resistência, expressão estética e afirmação identitária.

A oralidade, fundamento das tradições indígenas, é transposta para o meio gráfico por meio de recursos visuais, estilísticos e linguísticos que evocam mitos, cosmovisões e línguas originárias. Assim, mais do que apenas reproduzir histórias, os quadrinhos indígenas constroem novas formas de narrar que desafiam os modelos ocidentais de escrita linear, e integram elementos próprios da cultura visual dos povos originários. Esta pesquisa propõe analisar como esses quadrinhos operam na intersecção entre oralidade, escrita e imagem, promovendo a valorização das línguas e culturas indígenas e ampliando o escopo dos estudos sobre narrativas visuais.

2. Representações indígenas e estigmas na história em quadrinhos Brasileiros

Segundo o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil conta com 1.694.836 pessoas autodeclaradas indígenas, pertencentes a 305 etnias e falantes de 274 línguas. Esse dado revela a imensa diversidade dos povos originários, ainda pouco representada de forma justa e plural na produção cultural nacional. Nos quadrinhos, especialmente, persistem representações estereotipadas e eurocentradas, que marginalizam os saberes, os corpos e as formas de existência indígenas.

Essas representações estão ancoradas em discursos históricos que oscilam entre a demonização – como no caso do padre Simeão de Vasconcelos, no século XVII – e a idealização ingênua do “bom selvagem”, de inspiração rousseauniana. Ambas as visões, ainda recorrentes em livros didáticos e na mídia, negam a complexidade social, cultural e política dos povos indígenas, invisibilizando sua diversidade e agência histórica.

A trajetória demográfica dos indígenas no Brasil, marcada por violências coloniais e resistências seculares, também se reflete na forma como são

retratados nas histórias em quadrinhos. Mesmo com o avanço dos estudos acadêmicos sobre essa linguagem e o crescimento das produções independentes, o imaginário social segue sendo alimentado por construções coloniais que apresentam o indígena como figura exótica, primitiva ou inferior (Cf. Pereira, 2014, p. 37).

Nas últimas décadas, entretanto, observa-se um movimento de retomada das vozes originárias nos processos de produção cultural, incluindo os quadrinhos. Povos indígenas têm se apropriado dessa linguagem híbrida para narrar suas próprias histórias, a partir de suas cosmologias, territórios e línguas. Esses quadrinhos contemporâneos funcionam não apenas como resistência política, mas como formas de reconstrução epistemológica e valorização das tradições orais (Cf. Gomes; Arantes, 2022).

Ainda assim, desafios persistem. A marginalização midiática, o apagamento de mulheres indígenas nas artes e nas ciências humanas, bem como a perpetuação de estigmas por discursos capitalistas expansionistas, seguem afetando a forma como esses povos são percebidos. Manchetes como a da revista *Veja* em 1989, que questionava o direito à terra com base em distorções numéricas, exemplificam a retórica que legitima a exclusão sob o argumento do progresso.

Neste cenário, os quadrinhos indígenas surgem como espaço de disputa simbólica e afirmação cultural. A articulação entre oralidade e escrita nessas produções visuais transcende a função estética, tornando-se um eixo epistemológico que tensiona os modos ocidentais de narrar e representar. Assim, os quadrinhos produzidos por autores indígenas possibilitam novas formas de leitura e interpretação, comprometidas com a pluralidade, a ancestralidade e a resistência dos povos originários.

3. *Oralidade como matriz narrativa*

Entre os povos indígenas, a oralidade constitui a principal forma de transmissão de saberes, memórias e experiências coletivas. Mais do que um recurso comunicativo, trata-se de um modo de existência e resistência que articula mitos fundacionais, ensinamentos ancestrais e cosmovisões complexas. Essas narrativas orais, com frequência performática e ritualística, operam dentro de uma lógica própria, marcada pela circularidade, pelo ritmo e pela coletividade, que contrasta com a linearidade característica da escrita ocidental (Cf. Gallois, 2006, p. 29).

Nos quadrinhos indígenas contemporâneos, a oralidade não desaparece ao ser transposta para a linguagem gráfica; ao contrário, ela é reconfigurada por meio de estratégias discursivas e visuais que mantêm sua força sim-

bólica. Balões de fala com formas orgânicas, fluxos narrativos não lineares, onomatopeias que reproduzem sons da natureza e a presença de narradores míticos são alguns dos elementos que preservam a musicalidade, a repetição e o encantamento próprios da fala tradicional. A utilização de línguas originárias nos diálogos ou trechos das histórias reforça esse compromisso com a ancestralidade e atua como forma de valorização e revitalização linguística (Cf. Pereira, 2014, p. 28).

Essa articulação entre oralidade e linguagem gráfica desafia as convenções da narrativa ocidental e propõe uma estética decolonial, na qual os saberes indígenas não são apenas tematizados, mas estruturam a própria lógica da narrativa. O uso consciente da oralidade nos quadrinhos indígenas revela uma epistemologia que se opõe à hierarquização entre fala e escrita, muito comum nas tradições eurocentradas. Ao fazer isso, os artistas indígenas não apenas narram histórias, mas disputam lugares de fala e reconfiguram o modo como o conhecimento é produzido e compartilhado.

Além de sua potência estética e simbólica, a oralidade nos quadrinhos também assume um papel pedagógico. Ao adentrar o espaço escolar ou universitário, essas produções visuais se tornam ferramentas educativas que aproximam estudantes de distintas origens culturais das histórias e valores dos povos originários. Assim, a narrativa gráfica que incorpora a oralidade atua como ponte entre mundos, promovendo o diálogo intercultural e contribuindo para o combate ao racismo epistêmico (Cf. Pereira, 2014, p. 28).

4. Escrita e visualidade como ferramenta de resistência.

A escrita nos quadrinhos indígenas não se limita à legenda ou ao diálogo. Ela interage com o visual traduzindo a cosmovisão indígena para um público mais amplo, sem perder a fidelidade às formas originais de expressão. Ao transformar mitos e histórias orais em texto gráfico, os autores não apenas registram saberes, mas os reatualizam, construindo uma escrita que é, ao mesmo tempo, memória, denúncia e celebração (Cf. Macedo, 2012, p. 16).

A visualidade desempenha papel central nesse processo. O uso das cores, a disposição das vinhetas, os símbolos da natureza e as representações de espíritos ou entidades sagradas reforçam a dimensão simbólica das narrativas. O tempo linear ocidental é muitas vezes subvertido, abrindo espaço para uma temporalidade espiralada, que reflete o modo indígena de conceber o tempo e a existência.

A leitura de quadrinhos indígenas proporciona uma experiência pedagógica e decolonial. Ao oferecer visões de mundo alternativas à lógica oci-

dental dominante, essas obras convidam o leitor a repensar suas concepções sobre história, linguagem e cultura. Mais do que entretenimento, os quadrinhos se tornam instrumentos de ensino-aprendizagem, especialmente quando inseridos em contextos escolares, universitários ou comunitários (Cf. Macedo, 2012, p. 16).

Essa perspectiva educativa também desafia a dicotomia entre oralidade e escrita, evidenciando que ambas podem coexistir e se fortalecer mutuamente. Nos quadrinhos, a escrita não apaga a oralidade, mas a materializa de forma sensível e acessível, criando pontes entre gerações, territórios e modos de vida (Cf. Gomes; Arantes, 2022).

Nos últimos anos, diversas obras de quadrinhos indígenas têm sido publicadas no Brasil, destacando-se pela valorização da oralidade e das tradições dos povos originários. Essas produções refletem a riqueza cultural e a resistência dos povos indígenas, utilizando a linguagem dos quadrinhos para preservar e difundir suas histórias e saberes ancestrais.

Uma dessas obras é “Contos Indígenas: Irupé e Guaraná”, de Vinícius Galhardo, que reconta as lendas da vitória-régia e do guaraná com traços que valorizam elementos da natureza e características dos povos representados. Outra publicação significativa é “Maramunhã”, série iniciada em 2022 por Evaldo Vasconcelos, que adapta a Batracomiomaquia de Homero para o contexto amazônico, incorporando elementos da cultura indígena, como as divindades da etnia Manaus e a língua Nheengatu.

Além dessas, destaca-se a revista “Quadrinhos Sateré”, criada por crianças sateré-mawé de Manaus, que reúne oito histórias escritas por jovens indígenas, homenageando a tradição oral e as histórias contadas por seus ancestrais. A HQ “Conheça a Tekoá Gengibre” apresenta a aldeia Mbya Guarani de Erval Seco (RS), promovendo o diálogo intercultural e a valorização das tradições locais.

Essas obras evidenciam como os quadrinhos indígenas contemporâneos têm buscado romper com imagens estereotipadas, articulando oralidade, escrita e visualidade para construir narrativas decoloniais e politicamente engajadas. Ao traduzirem elementos da oralidade para a linguagem gráfica, essas produções afirmam identidades, recuperam histórias silenciadas e propõem novos caminhos para o diálogo intercultural.

5. Vozes indígenas em primeira pessoa: produções contemporâneas

Os artistas indígenas brasileiros vêm ocupando ativamente o campo dos quadrinhos, não apenas como personagens retratados por olhares exter-

nos, mas como autores, ilustradores e narradores de suas próprias histórias. Essa virada autoral é fundamental para a construção de uma estética decolonial, na qual a oralidade deixa de ser apenas tema e torna-se estrutura narrativa. Nessa produção, o discurso gráfico-textual se ancora em memórias coletivas, rituais, mitos, cantos e modos de ver e narrar o mundo que são próprios de cada povo. (Macedo, 2012, p. 16)

Um dos nomes mais representativos dessa cena é Gustavo Caboco Wapichana, artista visual, e pesquisador que, mescla desenho, texto e *performance* para reconstruir a trajetória de sua família e seu processo de retorno à terra ancestral. A oralidade, nesse contexto, aparece como linha condutora: é a partir da escuta da mãe, dos avós e dos anciãos que a narrativa se desenha. Seus trabalhos não seguem uma estrutura linear tradicional, mas criam uma tessitura de fragmentos visuais e verbais que ecoam o ritmo da fala e a circularidade da memória indígena.

Destaque também para o artista Denilson Baniwa, referência na arte indígena contemporânea, que utiliza suportes variados – da ilustração ao *graffiti* e aos quadrinhos – para confrontar o colonialismo visual e valorizar os saberes originários. Em suas obras e intervenções gráficas, Baniwa promove o choque entre iconografias indígenas e narrativas hegemônicas, reconfigurando sentidos e propondo outras formas de leitura do mundo. Sua obra é marcada por um tom crítico e irônico, mas também por uma forte valorização da oralidade como força viva e estruturante das cosmologias indígenas.

Além desses nomes, vale mencionar a importância das iniciativas de formação e circulação de quadrinhos indígenas, como os projetos desenvolvidos pelo Instituto Uk'a – Centro de Cultura e Formação Indígena, que promovem oficinas de HQ em comunidades originárias, incentivando jovens indígenas a transformarem suas histórias orais em narrativas gráficas autorais. Nessas experiências, a oralidade torna-se o ponto de partida para a criação de roteiros, personagens e mundos visuais, reforçando o vínculo entre tradição e inovação.

Essa produção contemporânea é marcada por traços estilísticos que dialogam com a natureza, com o espiritual e com o coletivo. Os desenhos fogem da perspectiva ocidental de profundidade e ilusão de realismo, optando por representações simbólicas, cromatismos ligados à espiritualidade e disposições narrativas que mimetizam a dinâmica da fala indígena. Há uma rejeição consciente da estrutura ocidental linear e uma valorização da pluralidade de tempos e espaços, reafirmando que, para os povos originários, o tempo da narrativa não é cronológico, mas cíclico e relacional.

Ao colocar a oralidade como base estrutural e política de seus quadrinhos, esses artistas não apenas produzem arte, mas também memória, resistência e presença. Cada página é, assim, uma enunciação coletiva, que ecoa as vozes dos mais velhos, da floresta, dos encantados e dos territórios. Os quadrinhos indígenas brasileiros contemporâneos transformam o silêncio imposto pelo colonialismo em fala potente, ensinando a ver, ouvir e narrar o mundo a partir de outras cosmologias.

6. Considerações finais

Os quadrinhos indígenas emergem como um campo fértil de experimentação estética, política e cultural, no qual se entrelaçam oralidade, escrita e visualidade de maneira singular. Ao reconfigurarem as convenções da narrativa gráfica a partir de matrizes epistemológicas próprias dos povos originários, essas obras não apenas desafiam os paradigmas da arte sequencial ocidental, mas também afirmam identidades coletivas, revitalizam línguas ancestrais e recuperam histórias silenciadas pelo colonialismo.

Mais do que representações, esses quadrinhos constituem atos de resistência e reexistência, pois colocam em cena vozes historicamente marginalizadas e reivindicam novos espaços de fala no circuito cultural contemporâneo. A presença da oralidade como base estruturante dessas narrativas visuais não é apenas um recurso estético, mas um gesto político de afirmação de outras formas de conhecimento, memória e relação com o mundo.

Valorizar e estudar essas produções são, portanto, um compromisso com a escuta ativa e plural, com a descolonização dos imaginários e com o reconhecimento da diversidade epistêmica que compõe o Brasil. Ao incorporar os quadrinhos indígenas aos espaços acadêmicos e educativos, ampliamos os horizontes da leitura e abrimos caminhos para um diálogo mais justo, respeitoso e intercultural entre os saberes. Essas obras, ao mesmo tempo poéticas e insurgentes, convocam-nos a repensar não apenas o que lemos, mas como e com quem escolhemos aprender. (Chartier, 1990, p. 61)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL. 1990.
- GALLOIS, Dominique T. (Org.). *Patrimônio Cultural Imaterial e povos indígenas-Exemplos no Amapá e norte do Pará*. São Paulo: Iepé. 2006.

GOMES, Nataniel dos Santos; ARANTES, Tais Turaça. Representações dos indígenas nos quadrinhos. *Revista Philologus*, v. 28, n. 84, supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2022. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1397/1461>. Acesso em: 5 março 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2022: população e domicílios – resultados preliminares*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 2 março 2025.

MACEDO, Sérgio. *Povos Indígenas em Quadrinhos*. São Paulo: Zarabatana Books. 2012.

PEREIRA, Cláudia Matos. *Povos indígenas em quadrinhos: narrativas visuais do artista brasileiro Sérgio Macedo, em defesa da preservação do patrimônio cultural indígena*. *Alter Ibi – Revista de Estudos Interculturais*, n. 1, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/15678/2/ULFBA_PER_ALTER%20IBI_N1_2014_CL%C3%81UDIA%20PEREIRA.pdf. Acesso em: 5 março 2025.

TENDÊNCIAS DA EVOLUÇÃO LINGÜÍSTICO-GRAMATICAL DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS E A INSTITUIÇÃO DAS LÍNGUAS NEOLATINAS

José Mario Botelho (FFP-UERJ)
jomartelho@gmail.com

RESUMO

A partir do fato de o latim vulgar ter sofrido, desde o século III da nossa era, o fenômeno da dialeção, cujo processo se intensificara após a queda do Império romano, e ter-se transformado em novas línguas, esse trabalho objetiva descrever certos aspectos da formação dessas línguas emergentes do latim. Para essa tarefa, vou tratar especificamente da evolução linguístico-gramatical das línguas românicas, que se estabeleceram paulatinamente, possibilitando a instituição das línguas neolatinas da modernidade. Logo, comentarei sobre os aspectos de ordem fonética, morfológica, sintática e semântica das transformações do latim vulgar, que caracterizam as novas gramáticas na România, mais especificamente na península Hispânica.

Palavras-chave:

Línguas neolatinas. Línguas românicas. Evolução linguístico-gramaticais.

RESUMEN

Dado que el latín vulgar ha sufrido, desde el siglo III de nuestra era, el fenómeno de la dialectalización, cuyo proceso se intensificó tras la caída del Imperio romano, y se ha transformado en nuevas lenguas, este trabajo se propone describir ciertos aspectos de la formación de estas lenguas surgidas del latín. Para esta tarea me ocuparé específicamente de la evolución lingüístico-gramatical de las lenguas romances, que se fueron consolidando paulatinamente, posibilitando la institución de las lenguas neolatinas de la modernidad. Por tanto, Comentaré los aspectos fonéticos, morfológicos, sintácticos y semánticos de las transformaciones del latín vulgar, que caracterizan las nuevas gramáticas en Rumanía, más concretamente en la península Hispánica.

Palabras clave:

Lenguas neolatinas. Lenguas romances. Evolución lingüístico-gramatical.

1. *Introito: O surgimento das línguas românicas da península Hispânica*

É fato que, no século V, os até então poderosos romanos sofreram a deradeira derrota para os suevos, vândalos e alanos, povos bárbaros, que, numa ação conjunta, invadiram a península Hispânica (ou Ibérica), causando a queda do Império Romano do Ocidente. Como consequência, a língua latina, que já se mostrava bastante modificada por ação dos substratos peninsulares – as línguas celtiberas –, entra em colapso numa profunda dialeção.

Em meio àquele processo de transformação, que criava um verdadeiro caos linguístico nesse primeiro século de ocupação daqueles povos bárbaros,

que também adotaram a língua latina, intensificavam-se as influências dos substratos celtiberos. As regiões ocupadas pelos diferentes povos bárbaros dominadores, que haviam destruído estradas, escolas e templos romanos, praticamente se isolavam, e, embora a latinização tivesse tido continuidade, porquanto o latim vulgar permanecia sendo a língua de todos os habitantes da península, o processo de dialeção se estabelecia inexoravelmente.

Nesse período do pós-queda do Império, surgiam muitos romances (ou romances), e a efetivação desses falares vulgares se estendeu até o século IX, em que se multiplicaram em toda a área do antigo Império, sendo que alguns evoluíram para certas línguas românicas. Nesse período, a evolução dos romances estava em plena atividade em toda a România⁸² (área do antigo Império): muitos desapareceram, porém; outros se fundiram e outros foram tomados como línguas românicas.

Nessa fase de transição, têm-se diversos textos escritos em latim bárbaro⁸³ (ou imperial), os quais evidenciam as diversas línguas românicas. Neles, os copistas da época sempre deixavam marcas de sua oralidade, o que nos possibilita, inclusive, supor que um romance lusitano (ou galego-português) já devia existir no século VIII, como afirma o filólogo português J. J. Nunes em suas obras:

A existência, porém, do português já no século viii é-nos atestada pelos documentos da época, escritos em Latim bárbaro, nos quais, devido à insciência dos notários que os redigiam, transparecem aqui e ali termos que eles iam buscar à língua falada, sendo só no século vii que aparecem textos completos nesta última. (NUNES, 1906, p. xix-xxi)

Podemos, portanto, encontrar indícios desse falar cristão lusitano (ou português ou galaico-português) em textos escritos em latim bárbaro (ou latim “corrupto”, segundo certos estudiosos como Alexandre Herculano (1867, p. viii): “*rem insuper in pejus vertebant diplomatum scribae et notarii unico illo stigmatate uti nescientes: nulla scribenti lex, nec norma, nec ratio erat*” (“Além disso, a situação era agravada pelos escrivães e notários dos diplomas (documentos), que não sabiam como usar aquela única marca (gra-

⁸² “ROMÂNIA – Nome convencionalmente dado ao conjunto de regiões do Império Romano, em que se radicou o latim como língua regional, substituindo-se às antigas línguas vigentes antes da conquista romana. Essas regiões foram a princípio a península Itálica, o vale do Danúbio, a costa leste do Adriático, a Dácia nos Balcãs, as Gálias, a península Ibérica, as ilhas mediterrâneas ocidentais, como a Córsega e a Sardenha, e a costa africana mediterrânea.” (Câmara Jr., 1985b, p. 211). Também, se pode falar em uma România descontínua, considerando as diversas áreas em que se efetivam as diversas línguas neolatinas.

⁸³ Trata-se de um tipo de texto escrito em latim do século IX, em que se constata estruturas morfossintáticas e/ou termos com uma grafia estranha em relação à grafia latina ou que não pertenciam ao vocabulário latino propriamente.

fia). Não havia lei, nem regra, nem razão para escrever.”), do final daquele século.

Portanto, no século VIII para o século IX, já seria possível se verificar uma comunicação vulgar de natureza galaico-portuguesa, que seria a base para o galego-português do século XII, de que se tem comprovações documentadas, em textos nesse latim bárbaro do final do século VIII para o século IX, como comenta Haury (1989):

Na época proto-histórica, documentos escritos em latim bárbaro atestam já palavras e expressões do romance galaico-português: *estrata* (estrada, lat. *via*), *conelio* (coelho, lat. *cuniculum*), *artigulo* (artigo, lat. *articulum*), *ovelia* (ovelha, lat. *ovicula*), *paredes* (lat. *parietes*), *ad vobis* (a vós, lat. *vobis*), *ut vunderemus* (vendermos). São documentos públicos. Testamentos, doações, contratos de compra e venda, e também documentos jurídicos, como cartas, leis forais, inquirições sobre propriedades, todos escritos em cartórios, naquele latim bárbaro, tabelionário, pretensiosamente gramatical, mas, na verdade, estropiado, inorgânico, mistura de formulário tabeliônicos com locuções e vocábulos do romance, numa forma pseudolatina. (Haury, 1989, p. 20-1)

De fato, várias mudanças de ordem fonética, morfológica e léxica, sintáticas e semânticas podem ser assinaladas na passagem do latim vulgar para as línguas românicas.

Tais evoluções ocorreram ao longo do tempo, primeiramente formando os romances, muitos dos quais evoluíram para as respectivas línguas românicas, que surgiram a partir do século VIII com a instituição dos reinos cristãos que se formaram durante a Reconquista Cristã. E algumas dessas línguas românicas evoluíram e foram tomadas como línguas neolatinas.

Os metaplasmos – alterações gráfico-fonéticas –, que sofreram as palavras durante a evolução das línguas românicas, caracterizam essas variações de natureza fonético-fonológica. Também em grau considerável, certas variações na passagem das línguas romances para as línguas neolatinas ocorreram devido a fatores “externos”, que normalmente se efetivam do contacto entre línguas diferentes.

Assim, uma “língua neolatina” é a evolução de uma língua românica ou a sua instituição como um idioma normalmente nacional e oficial de uma dada nação independente da atualidade ou de uma comunidade com *status* de Estado independente.

2. O desenvolvimento em níveis fonético e morfológico

No processo evolutivo das transformações do latim vulgar, podem-se constatar aspectos de ordens fonética e morfológica, que caracterizam as novas gramáticas em toda a România. Logo, vamos aprofundarmo-nos na

descrição dos aspectos de formação dessas novas línguas da Hispânia, em particular.

Considerando plausível o conceito de “tensão sintagmática”, há estudiosos que afirmam que o próprio sistema fonológico de uma dada língua revela um equilíbrio entre a necessidade de distinguir um número conveniente de unidades significativas e a tendência natural a restringir o uso dos meios de expressão (Cf. Martinet, 1955)⁸⁴. O linguista estruturalista teuto-polonês Edward Sapir, em 1921, concebia uma “deriva”, relacionada às mudanças fonético-fonológicas, que se norteariam pelas tendências do próprio sistema, estabelecidas pela relação língua–cultura. Segundo Sapir, “a linguagem move-se pelo tempo em fora num curso que lhe é próprio. Tem uma deriva” (Sapir, 1971, p. 151). Ou seja, as mudanças, nesse caso, se dariam por conta da própria estrutura da língua, em função de determinados aspectos socioculturais. Nesse caso, a deriva seria uma tendência das línguas em se acomodarem.

Ainda no latim vulgar peninsular, observavam-se, na fonética, os seguintes processos regulares:

– uma preferência à pronúncia paroxítona, que já era uma tendência no latim vulgar da época do Império (*cathedra*, em vez de *cathedra; limite, em vez de *limite*; ou *oclus*, em vez de *oculus* e *virdis*, em vez de *viridis*). A transformação se dava ora por hiperbibasmo (silabação ou deslocamento do acento tônica), com a simples mudança da sílaba tônica (*cathedra* > *cathedra*: *ca-deira* (port. e gal.), *cadira* (cat.), “sedia” (esp. e it.), “chaise” (fr.) e “scau” (rom.); *muliere* > *muliere*: *mulher* (port.), *muller* (gal.) *mujer* (esp.), “dona” (cat.), “femme” (fr.), “donna” (it.), “femeie” (rom.)), ora com a síncope (eliminação) da vogal breve postônica, que não era pronunciada, tendo mantida a sílaba tônica (*auricula* > *auricla*: *orelha* (port.), *orella* (gal. e cat.), *oreja* (esp.), *oreille* (fr.), *orecchio* (it.) e *ureche* (rom.); *viridis* > *virdis*: *verde* (port., gal., esp., it. e rom.), *verd* (cat.) e *vert* (fr.));*

– a noção de intensidade das vogais em detrimento da quantidade vocálica do latim, com ênfase no grau de estritura (estreitamento bucal) da vogal da

⁸⁴ “Em fonologia geral, André Martinet avalia o rendimento funcional (função linguística) das diferenças fônicas: partindo da distinção importante entre fatos fonéticos e fatos fonológicos, ele opõe as necessidades da comunicação (exigência de um número máximo de unidades que sejam as mais diferentes possíveis) e a tendência ao menor esforço (exigência de um número de unidades o menos possível diferentes). A tendência a harmonizar essas duas exigências leva à economia na língua ou à melhora do rendimento funcional. Cada unidade do enunciado é submetida a duas pressões contrárias: uma pressão (sintagmática) na cadeia falada, exercida pelas unidades vizinhas, e uma pressão (paradigmática) no sistema, exercida pelas unidades que poderiam figurar no mesmo lugar. A primeira pressão é assimiladora; a segunda, dissimiladora.” (Dubois *et al.*, 1994). (tradução livre)

sílaba tônica (as vogais longas passam a fechadas ($\bar{o} > o$, $\bar{e} > e$, $\bar{i} > i$, $\bar{u} > u$): *dolōre* > *dor* (port. e gal.), *dolor* (esp. e cat.), *dolore* (it.), *douleur* (fr.) e *durere* (rom.); *rēte* > *rete* – *rede* (port. e gal.), *red* (esp.), “xarxa” (cat.), *rete* (it.), *réseau* (fr.) e *rețea* (rom.); as vogais breves altas ($\bar{i} > e$, $\bar{u} > o$) passam a intermediárias fechadas: *lūpus* > *lobo* (port., gal. e esp.), *llop* (cat.), porém: “lupo” (it.), “loup” (fr.) e “lup” (rom.); *mīnus* > *minus* – *menos* (port., gal. e esp.), *menys* (cat.), *menu* (it.), porém: “moins” (fr.) e “mai puțin” (rom.); as vogais breves baixas ($\bar{e} > \varepsilon$, $\bar{o} > \circ$) passam a intermediárias abertas: *fēstum* > *festum* – *festa* (pot., gal., cat. e it.), *fiesta* (esp.), *fête* (fr.) e “parte” (rom.); *rōsa* > *rosa* – *rosa* (port., gal., esp., cat. e it.), *rose* (fr.) e *roz* (rom.); as duas baixas ($\bar{a}$, $\bar{\alpha} > a$) passam a uma baixa levemente aberta: *uācca* > *vaca* (port., gal. esp. *vache* (fr.), *vacca* (it.) e *vacă* (rom.); *cāsa* > *casa* (port., gal., esp., cat., it. e rom.) e “maison” (fr.);

– a conservação do “s” final e restauração dos grupos consonantais “cl”, “fl” e “pl” (que em português passam às palatais “ch” e “lh” ou se mantêm (*clave* > *chave*, *oclu* > *olho*, *flamma* > *chama*, *pluvia* > *chuva*); em galego passam às palatais “ch” e “ll” ou se mantêm (*clave* > *chave*, *oclu* > *ollo*, *flamma* > *llama*, *pluvia* > *choiva*); em espanhol, passam à palatal “ll” ou se mantêm (*clave* > *llave*, *flamma* > *llama*, *pluvia* > *lluvia*, porém: *oclu* > “ojo”); em catalão, normalmente se mantêm (*clave* > *clau*, *flamma* > *flama*, *pluvia* > *pluja*, porém: *oclu* > “ull”); em italiano, o encontro consonantal se desfaz ou passa à gutural “ch” (*clave* > *chiave*, *oclu* > *occhio*, *flamma* > *fiamma*, *pluvia* > *pioggia*); normalmente não se altera em francês (*clave* > *clé*, *flamma* > *flamme*, *pluvia* > *pluie*, porém: *oclu* > “oeil”); em romeno, passa à gutural “ch” ou se mantêm (*clave* > *cheie*, *oclu* > *ochi*, *flamma* > *flacăără*, *pluvia* > *ploaie*);

– a sonorização de consoantes surdas intervocálicas, que normalmente passam à sua homorgânica sonora: /t/ > /d/, /f/ > /v/, /p/ > /b/, /k/ > /g/ e /s/ > /z/, pode ocorrer em catalão (*felicitatē* > *felicidade* (port. e gal.), *felicidadē* (esp.), *felicitat* (cat.)); *rufus* > *ruivo* (port. e gal.), *ruïvo* (cat.), *rubio* (esp.); *cepulla* > *cebola* (port. e gal.), *cebolla* (esp.), *ceba* (cat.); *aqua* > *água* (port.), *auga* (gal.), *agua* (esp.), *aigua* (cat.); *mensa* > *mesa* (port., gal. e esp.), “taula” (cat.). Não se verifica o metaplasmo da sonorização de surdas intervocálicas em francês (*rota* > *route*, *trifolio* > *trêfle*, *sapone* > *savon*, *focus* > *feu*, *rosa* > *rose*); também não se verifica em italiano (*felicitas* > *felicità*, *trifolio* > *trifoglio*, *cepulla* > *cipolla*, *aqua* > *acqua*, *amicus* > *amico*, *mensa* > *mensa*), nem em romeno (*felicitas* > *fericire*, *trifolio* > *trifoi*, *caepa* > *ceapă*, *aqua* > *apă*, *focus* > *foc*, *mensa* > *masă*);

– outras mudanças fônicas menos generalizadas como: simplificação de geminadas, nasalização, palatização, degeneração do intervocálico /b/ em /v/,

betacismo (transformação de /v/ ou /w/ em /b/) e assimilação também podem ocorrer: *gallina* > *galinha* (port.), *galiña* (gal.), *gallina* (esp., com a palatização /ʎ/), *gallina* (cat. e it., sem a palatização /ʎ/), *găină* (rom.); *auru* > *ouro* (port. e gal.), *oro* (esp. e it., com a monotongação), *or* (cat., com a monotongação), *aur* (rom.) ou *lumbu* > *lombo* (port. e gal., sem assimilação do “b”), *lomo* (esp.), *llo* (cat., com a palatização /ʎ/); *domina* > *domna* > *dona* (port., gal. e rom., com assimilação do “m” e simplificação dos “nn”), *dama* (esp., com assimilação do “m” e simplificação dos “mm”), *doña* (cat., com assimilação do “m”, simplificação dos “nn” e a palatização /ɲ/), *donna* (it., com assimilação do “m”), *dame* (fr., com assimilação do “m” e simplificação dos “mm”); *caballu* > *cavalo* (port.), *cavall* (cat.), *cheval* (fr.), *cavallo* (it.), porém: *cabalo* (gal.), *caballo* (esp.), *cal* (rom.) ou *habere* > *haver* (port.), *avere* (it.), *aver* (cat.), *avoir* (fr.), *aveá* (rom.), porém: *aber* (esp.) e *haber* (gal.); *carbone* > *carbón* (gal. e esp.), *carbó* (cat.), *carbone* (it.), *charbon* (fr.), *cărbune* (rom.), porém: *carbone* > *carvão* (port.); *corvu* > *corb* (cat.), *corbeau* (fr.), porém: *corvo* (port. e it.), *cuervo* (esp.) e *cioară* (rom.).

Também na ortografia, observam-se os seguintes processos regulares nas línguas românicas da península Ibérica:

- uma influência do uso culto, refletindo a etimologia da forma vocabular, em muitos casos pseudoetimológicos;
- a adoção arcaizante de gráficos e sons ora em desuso.

Na morfologia, observam-se os seguintes processos regulares nas línguas peninsulares e no francês, no italiano e no romeno:

– a resgate do superlativo absoluto sintético em “-is(s)im” (port. *muitíssimo*; gal. *moitísimo*; esp. *muchísimo*; cat. *moltíssim*; it. *moltissimo*. Não ocorre em romeno e nem em francês.), embora se efetivem mais acentuadamente na oralidade as formas analíticas, em formação de sintagma (port.: *muito bom*, *muito feliz*; gal.: *moi bo*, *moi feliz*; esp.: *muy bueno*, *muy feliz*; cat.: *molt bo*, *molt feliç*; fr.: *très bien*, *très heureux*; it.: *molto buono*, *molto felice*; rom.: *foarte bun*, *foarte fericit*). As formas de superlativo absoluto sintético em “-errimo” e “-ilimo” só ocorrem no português (*paupérrimo*, *libérrimo*, *facílimo*, *humílimo*, tanto que em italiano tais formas são: *poverissimo*, *liberissimo*, *facilissimo*, *umilissimo*);

– a inovação de pronomes relativos a partir de *ille qualis* (port.: *o qual*; cat.: *el qual*; gal.: *o que*; esp.: *lo cual*; fr.: *lequel*; it.: *il quale*; rom.: *care*);

– os futuros e condicionais românicos com o concurso do verbo auxiliar (como em *amare habeo* > port. e gal.: *amarei*; esp. e cat.: *amaré*; fr.: *aimerai*, it.: *amerò*; *cantare habeba* > port. e cat.: *cantaria*; gal. e esp.: *cantaria*; fr.: *chanterais*).

chanterais; it.: cantarei). Em romeno, não ocorrem essas formas sintéticas de futuro e de condicional;

– a formação de advérbios em *-mente* (port., gal. e it.: *facilmente, normalmente*; esp.: *fácilmente, normalmente*, cat.: *fàcilment, normalment*; fr.: *facilement, normalement*). Tal formação de advérbios não se verifica em romeno;

– a conservação dos numerais ordinais, que funciona como um adjetivo discriminativo;

– a formação do quadro de artigos definidos a partir de um pronome latino “*ille e illa*” (port. e gal.: *o/a (os/as)*, esp.: *el/la (los/las)*, cat.: *el/la (els/les)*, fr.: *le/la (les/les)*, it. *il/la (i/le)*, rom.: *(u)l* ou *le/(u)a (i/le)*). Na língua romena, o artigo é posposto ao substantivo e declina em caso; o uso de “*ul*” ou “*le*” para os masculinos, depende da terminação do substantivo (Ex.: *lupul* – o lobo, *muntele* – a montanha, *marele* – o mar, *cafeaua* – o café; *lupii* – os lobos, *muntii* – as montanhas, *cafenelele* – os cafés). Como o romeno possui substantivos em “*-u*”, do gênero neutro, ocorre o artigo neutro “*l*”, singular, e “*le*”, plural (Ex.: *teatrul* – o teatro/*teatrele* – os teatros; *oul* – o ovo/*ouăle* – os ovos). Acresce-se o artigo neutro “*lo*”, em espanhol, que faz referência à noção abstrata na substantivação ou conversão de classes gramaticais (Ex.: *lo mejor, lo poco, lo dicho* etc.), ou dá ênfase (Ex.: *No imaginas lo cansado que estoy*). Em italiano, também há o artigo definido “*lo*” (pl. “*gli*”), mas não é de gênero neutro, que não ocorre na língua italiana. Esse artigo definido é usado antes de substantivos masculinos que começam por “*s*”, seguida por outra consoante (“*s*” impura), *z*, *pn*, *ps*, *gn* e *x*, como: *lo sport* (o esporte), *lo zuccherò* (o açúcar), *lo psicòlogo* (o psicólogo) etc.;

– a formação do quadro de artigos indefinidos a partir do numeral “*unus/una*” (port.: *um homem/uma mulher*; gal.: *un home/unha muller*; esp.: *un hombre/una mujer*; cat.: *un home/una dona*; fr.: *un homme/une femme*; it.: *un uomo/una donna*; rom.: *un bărbat/o femeie*). No romeno, o artigo indefinido é “*un*” para masculinos e neutros e “*o*” para femininos (Ex.: *un băiat/o fată* – um menino/uma menina, *un câine/o cățea* – um cão/uma cadela, *un pantof* – um sapato, *un teatru* – um teatro, *o roată* – uma roda, *o mașină* – um carro);

– a ampliação do quadro de preposições, com a perda de algumas preposições latinas. A ampliação se deu com a conversão de advérbios, que passaram a funcionar como elementos preposicionais; em português e em galego, denominam-se preposições acidentais (“*improprie ou acidental*”, em italiano).

– o desaparecimento das desinências casuais, que já se fazia sentir no latim vulgar do século III d.C., se confirma na emergência das línguas românicas. Contudo, o romeno conserva três declinações de caso nos substantivos num sincretismo entre o nominativo e vocativo e entre o dativo e o genitivo, além do acusativo. Logo, a língua romena possui desinências para esses três casos: nominativo/vocativo, acusativo, dativo/genitivo (Ex. *Îi dau băiatului* (Dat.) *o carte* (Ac.). – “Eu dou um livro ao menino.”; *Doamnelor și domnilor* (Voc.), *vă rog!* – “Senhoras e senhores, por favor!”; *Camera* (Nom.) *părinților* (Gen.) *are un balcon* (Ac.). – “O quarto dos pais tem uma sacada.”).

Também a perda das declinações ainda no latim vulgar (nomes da 5ª passaram para a 3ª e nomes da 4ª, para a 2ª declinação, por terem terminações semelhantes) constitui uma importante mudança morfológica. Mais tarde, dessas três declinações do latim vulgar, permaneceram apenas duas declinações – a 1ª declinação para os nomes femininos e a 2ª, para os nomes masculinos – facilitou o desaparecimento do gênero neutro nas línguas românicas. No romeno, porém, há um vestígio formal do gênero neutro nos nomes e nos pronomes; também se pode constatar um vestígio do neutro nos pronomes nas outras línguas neolatinas, como em português: *este/esta/isto* ou *aquele/aquela/aquilo*.

Quanto ao gênero neutro do romeno, Castro de Melo (1995) afirma o seguinte:

A identificação do neutro singular com o masculino e do neutro plural com o feminino é que explica o surgimento dos neutros romenos que, na verdade, são substantivos masculinos no singular e femininos no plural. Assim sendo, não há, propriamente, neutros em romeno, mas nomes morficamente ambivalentes. (Castro de Melo, 1995, p. 55)

Algumas criações na morfologia, que ocorreram na passagem do latim peninsular para as línguas românicas e, conseqüentemente, para as línguas neolatinas, podem ser observadas na língua portuguesa.

a) Criação do futuro:

- Nas línguas românicas, prevaleceram as formas perifrásticas do analfitismo latino, compostas do infinitivo mais o auxiliar “*habere*” em indicativo, com o significado de simples futuro (do presente ou do pretérito), no português.
- Ex.: *amare habet* > amare (h)abe(t) > amare a(b)e > amare ae/a(y) > amarea (= amará, em português)
- *amare habebat* > amare (h)abeba(t) > amare e(b)e(b)a > amare eea/ia (= amaria, em português)

De fato, o desaparecimento do futuro simples (*amabo* – “amarei”) e do futuro anterior (*amauera* – “terei amado”) foi causado pela evolução espontânea. Em consequência disso (falta do tempo futuro), nas línguas românicas sobreveio a necessidade de se expressar esse tempo, o que se deu por uma evolução motivada (no português: amar hei > amarei; terei amado).

b) Criação do quadro de artigos:

- Na língua latina, não havia artigos.
- Nas línguas românicas, um quadro de artigos definidos e indefinidos foi criado a partir das formas de pronomes demonstrativos e de adjetivos numerais.
- Logo, os artigos indefinidos são os numerais “*unus*, -a” e os definidos são propriamente os demonstrativos “*ille* e *illa*”, esvaziados de pessoa do discurso, que se apresentam em terceira pessoa genérica, dando uma ideia de um conhecimento prévio do nome a que se relaciona.

c) Criação de um novo particípio:

- A forma de particípio passado era de fato um adjetivo verbal (ex.: “*amatus*, -a, -um”), derivado do supino (Ex.: “*amatum* e *amatu*”), substantivo verbal. Servia a estruturas ativas e passivas, de acordo com o significado que assumia, podendo exprimir uma ideia de futuro. Daí, o particípio futuro latino.
- Ainda no latim, na voz ativa, o particípio funcionava como uma relativa (Ex.: “*metaque feruidis euitata rotis*” – “e a meta, que é evitada pelos carros violentos”); na passiva, era auxiliado por “*esse*” numa perífrase (Ex.: *Puer matre amatus est.*” – “O menino foi amado pela mãe.”).
- Nas línguas românicas, esse significado passivo se perdeu e passou a formar com um auxiliar uma forma de tempo composto, que se mantém nas línguas neolatinas e, portanto, no português. No francês, no italiano e no romeno, por exemplo, o particípio e uma flexão verbal auxiliar podem fazer as vezes do perfeito (Ex.: “*elle est arrivée*” – “ela chegou” e “*il a mangé*” – “ele comeu”, em francês; “*loro si sono messi i pantaloni*” – “elas vestiram as calças” e “*lui ha mangiato*” – ele comeu”, em italiano; “*el a plecat*” – “ele partiu” e “*ea a mâncat*” – ela comeu”, em romeno). No português, o particípio não flexionado e uma flexão verbal auxiliar podem formar o pretérito perfeito composto (Ex.: “ela tem/há saído”, “eles têm/hão comido”). Porém, no pretérito perfeito, a flexão do particípio de verbos de movimento se impõe em francês (“*il est arrivé/elle est arrivée/ils sont arrivés/elles sont arrivées*”) e em italiano (“*lei è arrivato/lui è arrivata/loro sono arrivati/le donne sono arriva-*

te”), como um verdadeiro adjetivo. No francês, o verbo auxiliar, que acompanha esse particípio, é sempre o “*être*” (“ser”), e no italiano, o “*essere*” (“ser”).

- No português atual, o particípio não sofre flexão nas formas compostas de pretérito (“temos cantado, tínheis vendido, haverei dito, houvessem partido), mas sofre na voz passiva (“ele é comprado, nós ficaremos rodeados(as), elas estavam destruídas”), como um verdadeiro adjetivo. Estruturas trecentistas do tipo: “Teve cercada aquela meesma cidade.”; “...das armas e doutras dezimas que eu tenio apartadas en tesouros per meu reino (1214 TL)”;
- “...tornelhy a soldada dubrada daquel ano se a recebeo. E se não ouue recebuda de’lhy outro tão. (1280?FR)”, em que os particípios flexionados teriam composto uma perífrase de pretérito, devem ser analisados como em: “Vejo que temos a carta cerrada, selada e com sobre escrito... (TBCHP séc. XVI)” ou “...os Padres da Companhia de Jesus, que nelas tem tão dilatada a fé de Cristo. (TBCHP séc. XVI)”, em que o verbo transitivo direto “ter” exprime posse e o particípio funciona como um adjetivo discriminativo de seu núcleo substantivo (“carta” e “fé”, respectivamente). No caso de estruturas trecentistas com o verbo “ser”, do tipo: “...que ja era partido caminho de Samtarem. (CDJI, 383 A.D.)” devem ser analisados como em: “Era chegada a ocasião tão esperada”, em que o “era” é um verbo de ligação e o particípio funciona como um adjetivo predicativo do sujeito, ou como em: “São permitidas as festas pagãs nesta cidade.”, em que o “são” é o auxiliar do particípio da perífrase de voz passiva.

d) Outras criações morfológicas ou lexicais:

- Muitos advérbios se gramaticalizaram como preposição nas línguas românicas. No português tal fato se confirma pelo grande número de homônimos no léxico, relacionados às classes das preposições e dos advérbios.
- O aparecimento dos artigos (definidos: o/a (do demonstrativo “*ille/illa*”; indefinidos: um/uma (dos adjetivos numerais “*unus/una*”) foi causado pela evolução motivada (*discipulus* > o/um discípulo; *luna* > a/uma lua) para distinguir, inicialmente, o sujeito do complemento direto, em virtude da redução dos seis casos a somente dois: nominativo (acompanhado do artigo) e acusativo (com declinação).

Logo, as criações românicas constituem verdadeiras evoluções do latim vulgar, que ocorreram ainda na formação dos romances na România Medieval. Assim, além das muitas formas evoluídas espontaneamente, ocorreram criações motivadas pelas próprias vicissitudes da língua latina em uso

a partir dos novos contextos socioculturais após a queda do Império Romano.

Ocorreram também criações completamente novas, motivadas pelas necessidades de novas expressões do pensamento e de comunicação entre os membros das sociedades que se formavam nas regiões politicamente independentes ou em consequência do contato com línguas estrangeiras.

3. *O desenvolvimento em níveis sintático e semântico*

Em continuidade ao subitem anterior, em que se tratou dos aspectos fonéticos e morfológicos das transformações do latim peninsular, agora vamos falar especificamente dos aspectos de ordens sintática e semântica, que caracterizam as novas línguas românicas da península Hispânica mais propriamente.

Tenhamos em conta que é muito provável que a variação de natureza morfossintática seja uma padronização da gramática interior da própria língua, já que variações dessa natureza estão quase sempre condicionadas a fatores internos. O usuário falante certamente desempenha um papel fundamental no processo de mudanças morfossintáticas da língua que se efetiva em sua prática linguística comum, mas não as controla propriamente.

De certo, que se deve considerar a perspectiva sociolinguística que concebe essa variação linguística como um movimento comum e natural, mas que se dá comumente por fatores históricos e culturais, de acordo com o contexto histórico, geográfico e sociocultural, em que os seus usuários se manifestam oralmente (Cf. Coseriu, 1987). Exatamente, porque a língua deve ser vista “como ‘sistema de isoglossas’, que se estabelece com base no falar concreto e, historicamente, como unidade e continuidade duma tradição linguística numa comunidade” (Coseriu, 1987, p. 111).

Fato é que a regras morfossintáticas de um sistema linguístico, que é o que, de fato, o caracterizam como uma língua diferente de outra, não se deixam controlar facilmente pelo indivíduo falante, que realmente tem o controle das variações fonéticas e léxicas quase que plenamente.

Entretanto, observavam-se, ainda no latim vulgar peninsular, na morfossintaxe, os seguintes processos regulares:

- a perda dos casos, já que a oralidade se caracterizava por manter apenas dois casos: o Nominativo sem marca, porém acompanhado de um determinante (“*ille*”, fazendo as vezes de um artigo), e o Acusativo. Para as outras funções sintáticas, que eram marcadas pelas desinências de caso (dativo, ablativo e genitivo), usavam-se preposições que ligavam o termo regido ao

seu núcleo regente. O quadro de preposições latinas não era extenso, uma vez que o seu uso era restrito. Inicialmente, somente os casos de Abl e de Acus (com verbos de movimento) eram regidos por uma preposição (Abl: *de Libycis uerritur areis*. – “Arrebata-se das eiras líbias.”; *in schola* – “na escola”, *ab puellis* – “pelas meninas”, *parte de die* – “parte do dia”, *puer quis ex aula* – “que menino da corte”; *vas ex auro* – “o vaso de ouro”; Acus: *ad arma* – “às armas”, *Cumas apud* – “perto de Cumas”, *in scholam* – “para a escola”). Com o Gen (Ex.: *victoriae ergo* – “por causa da vitória”; *intus aquae* – “dentro da água ou na água”; *lumborum tenus* – “até aos rins”; *Quis ex poetis?* – “Qual dos poetas?”), porém, ocorriam usos especiais. Bem mais tarde, com a redução dos casos, é que o quadro de preposições, de fato, se ampliou.

- sujeito e complemento acusativo se distinguíam das demais funções, que passaram a ser marcadas com uma preposição. No latim vulgar, predominavam o uso de estrutura analítica, com a redução dos casos: *liber/illu* ou *unu libru*, *libril/de libru*, *librol/ad libru*;
- a concordância do adjetivo com o substantivo mais próximo numa série de dois;
- ordem direta dos termos na oração (Nom V Acus Dat): *Diligit Deus hominem!!Deus diligit hominem!* – “Deus ama o homem!”, *Puellae flores puer dat./Puer dat flores puellae*. – “O menino dá flores para a menina.”;
- preferência por orações desenvolvidas, iniciadas por uma conjunção (com um conector e flexão verbal): *Vulgus dicit terram esse rotundam*. – “O povo diz ser a Terra redonda.”/*Vulgus dicit quod terra est retunda*. – “O povo diz que a Terra é redonda.”;
- a anteposição do numeral ordinal e a posposição do numeral cardinal (port. e esp.: *sexta página/página seis*; cat.: *sisena pàgina/pàgina sis*; gal.: *sexta páxina/páxina seis*; fr.: *sixième page/page six*; it.: *sesta pagina/pagina sei*; rom.: *a șasea pagină/ pagina șase*);
- normalmente o adjetivo qualificativo (do tipo “*felix*, -*icis*”, “*utilis*, -*e*”, “*formosus*, -*a*, -*um*”) pospõe-se ao núcleo substantivo com o qual concorda em gênero e número e o determinativo (do tipo: “*ater*, *atra*, *atrum*”, “*celeber*, -*bris*, -*bre*”, “*gravis*, -*e*”, “*nulus*, -*a*, -*um*”, “*primus*, -*a*, -*um*”, “*verus*, -*a*, *um*”) antepõe-se ao núcleo substantivo, com o qual concorda em gênero e número; a inversão, porém, para se obter um realce ou outro efeito sintático-estilístico ou pragmático também era muito comum (Cf. Pinkster, 1995, p. 239; Marouzeau, 2017, p. 19-28; Botelho, 2018, p. 70-3). Contudo, pode-se dizer que a ordem natural do latim tardio era com o núcleo substantivo, seguido de seu periférico adjetivo na formação do sintagma

nominal. O difícil é saber distinguir o adjetivo qualificativo do determinativo. Na verdade, Marouzeau (2017) simplifica sobremaneira a questão da colocação do adjetivo, em relação ao núcleo substantivo a que se refere, a partir da distinção semântica entre o adjetivo qualificativo e o discriminativo (ou determinativo): este sucede o nome; aquele, o precede (Cf. Botelho, 2018, p. 62-70). Depois, discorre sobre o valor ocasional dos tipos de adjetivo, já que frequentemente um mesmo adjetivo pode assumir um valor ora qualificativo ora determinativo, por conseguinte, preceder ou suceder o seu núcleo substantivo dentro de um grupo nominal.

Todos esses processos morfossintáticos regulares do latim oral tardio se projetaram ao longo do tempo, chegando ao século VIII, durante a emergência das línguas românicas, e nelas se efetivaram, como se podem constatar nas línguas neolatinas que vimos estudando.

A ordem direta dos termos na oração (SVO), tendo o sujeito na primeira posição, seguido imediatamente pelo verbo e sua eventual complementação também é uma característica sintática das línguas românicas presente nas línguas neolatinas e, em especial, no português. Também a colocação do adjetivo qualificativo em posposição em relação ao seu núcleo substantivo pode ser observada nas línguas neolatinas.

No léxico da língua portuguesa, muitas palavras entraram tardiamente por via erudita, sem alteração fonético-gráfica fundamental (Ex.: *mácula* < *macula*, *dígito* < *digitu*, *pleno* < *plenu*, *óculos* < *oculus*, *cátedra* < *cathedra*, *caprino* < *caprinu*, *humílimo* < *humillimu*, *macérrimo* < *macerrimu*, *nobilíssimo* < *nobilissimu* etc.); em algumas delas, o significado é específico e nem sempre repete o significado da língua latina, como “óculos” (do lat. *oculus*, -i: “olho; vista; brilho, luz; gomo, renovo”). Na língua italiana, cujo léxico advém, em sua maioria, do nominativo latino, a semelhança gráfica é acentuada e o significado das palavras repete o significado da palavra latina na maioria dos casos. Porém, como no português, algumas assumem um significado específico, que nem sempre repete o significado da palavra latina (Ex. “sposa” (do lat. *sponsa* -ae: “esposa; noiva”) para “noiva”; “moglie” (do lat. *mulier*, -eris: “mulher; esposa”), para “esposa”; e “donna” (do lat. *domina*, -ae: “senhora; soberana; amante”) para “mulher”).

De fato, muitas vezes as mudanças semânticas das palavras latinas, ainda no latim vulgar, mesmo partindo de certos significados ou usos fraseológicos já atestados, divergiam gradualmente. Assim, por exemplo, o verbo “*levare*”, derivado de “*levis*”, que primeiramente significava “iluminar; aliviar” (como em português) e ainda no latim imperial também “levantar, elevar”, teve diferentes sentidos nas línguas neolatinas. Substituiu, parcial ou totalmente, os verbos “*ferre*, *tollere*, *surgere*, *oriri*”. Em português, chegou

em forma de “levar” (“conduzir; portar; retirar”); em galego, “levar” (“conduzir; tomar”); em espanhol, “llevar” (“conduzir; separar; cobrar”) ou “levar” (“levantar (vela); elevar, alçar); em catalão, “lleva” (“conduzir, levar; separar”); em francês “lever” (“levantar, elevar, erguer”); em italiano, “levare” (“levantar, erguer”), em romeno, “a lua” (“pegar, apanhar; receber”).

Outra evolução semântica constatável no latim imperial é o caso de “*paganus*” (de “*pagus*”: “aldeia, burgo, povoação”), o qual tinha, nos tempos clássicos, quando era um substantivo, dois sentidos distintos: o primeiro de “aldeão, camponês” (*i.e.*, “habitante de um “*pagus*”) e o segundo, usado na linguagem militar, de “civil, paisano” (naturalmente, em oposição a “soldado”, que era “*castrenses*”, de “*castra*”: “acampamento militar; quartel”). No uso dos primeiros cristãos, a palavra “*paganus*” tinha assumido o significado de “não cristão”, que se opunha, por conseguinte, a “*christianus*”. Certamente, a mudança de significado se deveu ao fato de os “*pagi*” (“aldeias, povoações”) terem sido durante muito tempo rebeldes contra a cristianização, que acontecia nos centros urbanos. Logo, quem era contrário à fé cristã, era considerado um “*paganus*” como os “*pagani*” rebeldes.

O sentido primitivo de “*paganus*” (*i.e.* “aldeão, camponês”) é raro nas línguas românicas; o sentido da linguagem cristã (*i.e.*, “não cristão; indivíduo que não foi batizado”) é o que prevalece nas línguas neolatinas: “pagão” (port.), “pagán” (gal.), “pagano” (esp. e it.), “pagan” (cat.), “païen” (fr.), “păgân” (rom.). Para o sentido de “aldeão, camponês, habitante de uma aldeia”, o catalão tem a palavra “pagès” para o sentido de “camponês” e “vilatan” para “aldeão”; as demais línguas neolatinas foram buscar outras fontes: no português, por exemplo, fez-se a derivação sufixal de “aldeia” (do árabe: *aD-Dai’â*: “aldeia, povoado”) para “aldeão” e de “campo” (do lat. “*campus*, -i: “campo, planície”) para camponês, como ocorre na maioria das línguas neolatinas.

Interessante é a evolução gráfica e semântica da forma latina “*parabola*” (do grego “*παραβολή*” – “*parabolé*”: “comparação, aproximação; discurso alegórico”), que, em retórica, primeiramente significava “comparação, semelhança; provérbio” e tardiamente “palavra, discurso”. Com a acepção de “palavra”, superando em uso a forma “*verbum*”, que se espalhou pelas línguas romances, com exceção do romeno (que usa a forma “*cuvânt*”, de origem desconhecida, as formas gráficas são diversas nas diferentes línguas neolatinas: *parabola* > *palavra* (port.), *palabra* (gal. e esp.), *paraula* (cat.), *parole* (fr.), *parola* (it.). A palavra latina “*parabola*”, com o sentido de “parábola, narrativa alegórica; curvatura”, também compõe o vocabulário do português – com a entrada tardia por via erudita – (“parábola”), do galego (“parábola”), do espanhol (“parábola”), do catalão (“paràbola”), do francês (“parabole”), do italiano (“parabola”) e também do romeno (“parabolă”).

Em todas essas línguas neolatinas, ainda que se possa estabelecer uma relação com as significações primitivas do verbo latino “*levare*” ou do substantivo latino “*parabola*”, inovações lexicais se processaram ao longo do tempo nas línguas que emergiram do latim vulgar. Em algumas delas as inovações semânticas se repetem, porém, tais inovações não se efetivaram de uma mesma forma em todas as línguas do extenso território do antigo Império, porque ou não tinham força suficiente ou surgiram num momento em que determinadas línguas já se encontravam com a base de seu léxico praticamente estabelecida.

Curiosa é a semelhança gráfica das formas vocabulares para os numerais das línguas neolatinas entre si, por terem mantido a raiz das formas latinas, das quais se originaram:

Numerais cardinais										
latim	unus	duo	tres	quattuor	cinque	sex	septem	octo	novem	decem
português	um	dois	três	quatro	cinco	seis	sete	oito	nove	dez
galego	un	dous	tres	catro	cinco	seis	sete	oito	nove	dez
espanhol	uno	dos	tres	cuatro	cinco	seis	siete	ocho	nueve	diez
catalão	un	dos	tres	quatre	cinc	sis	set	vuit	nou	deu
italiano	uno	due	tre	quattro	cinque	sei	sette	otto	nove	dieci
francês	un	deux	trois	quatre	cinq	six	sept	huit	neuf	dix
romeno	unu	doi	trei	patru	cinci	șase	șapte	opt	nouă	zece

Numerais ordinais										
latim	primus	secundo	tertius	quartus	quintus	sextus	septimus	octavus	nonus	decimus
português	primeiro	segundo	terceiro	quarto	quinto	sexto	sétimo	oitavo	nono	décimo
galego	primeiro	segundo	terceiro	cuarto	quinto	sexto	sétimo	oitavo	novena	décimo
espanhol	primero	segundo	tercero	cuarto	quinto	sexto	séptimo	octavo	noveno	décimo
catalão	primer	segon	tercer	quart	cinquè	sisè	setè	vuitè	novè	desè
italiano	primo	secondo	terzo	quarto	quinto	sesto	settimo	ottavo	nono	decimo
francês	premier	deuxième	troisième	quatrième	cinquième	sixième	septième	huitième	neuvième	dixième
romeno	primul	doilea	treilea	patrulea	cincilea	șaselea	șaptelea	optulea	nouălea	zecelea

Nota: Nas línguas neolatinas, deu-se a conservação dos numerais ordinais, que funcionam como um adjetivo descritivo e, por conseguinte, anteposto ao seu núcleo substantivo: “a terceira casa” (port. e gal.), “la tercera casa” (esp. e cat.), “la troisième maison” (fr.), “la terza casa” (it.) e “a treia casa” (rom.).

Constitui também uma mudança semântica o desaparecimento do gênero gramatical neutro, cuja causa se refere à falta de conservação de uma concepção primitiva (animista), que justificava a divisão masculino/feminino/neutro nas diferentes línguas indo-europeias mais antigas, em que o gênero neutro se referia aos seres inanimados por excelência. No latim, contudo, seres inanimados também podiam ter o gênero masculino (Ex.: *rivus*, -i – “rio”; *caelus*, -i – “céu”; *sol*, -is – “sol”; *dies*, -ei – “dia”) ou feminino (*aqua*, -ae – “água”; *figus*, -i – “figueira”; *arbor*, -oris – “árvore”; *domus*, -us/-i – “casa”; *materies*, -ei – “matéria”), além do neutro (*templum*, -i – “templo”; *vulgus*, -i – “povo”; *mare*, -is – “mar”; *flumen*, -inis – “rio”; *gelu*, -us – “gelo”), o que provocava certa indecisão, pois a classificação das palavras latinas quan-

to ao gênero neutro era confusa até mesmo entre os literatos. Convém ressaltar que o neutro já não era praticado no latim vulgar desde o século II, quando a Dácia foi dominada pelos romanos e profundamente romanizada em aproximadamente cinquenta anos. Portanto, como esse gênero gramatical se conservou na língua romena, como já vimos antes, supõe-se que o latim vulgar, introduzido naquele território, tenha sido levado por uma comunidade linguística romana muito tradicional. Daí, poderem ser constatadas muitas características linguísticas do latim na língua romena não só no léxico, mas também na morfologia, em que se destaca o morfema de marcação de plural “-i” para inúmeras palavras masculinas (*băiat/băieți* – “menino/meninos”, *elev/elevi* – “estudante/estudantes”, *lupul/lupi* – “lobo/lobos”, *fiu/fii* – “filho/filhos”, *membru/membri* – “membro/ membros” etc.), herança latina do nominativo plural da 2ª declinação.

Algumas criações na morfossintaxe, que ocorreram na formação das línguas românicas e que passaram para as línguas neolatinas, também podem ser observadas na língua portuguesa.

a) criações morfossintáticas:

- A perda dos casos motivou outras criações, como por exemplo, a ampliação do quadro de preposições e a fixação de termos quanto à sua colocação na frase. Por um processo de gramaticalização (ou mudança de classe), muitos advérbios foram tomados como preposições; são as chamadas preposições acidentais, cuja forma gráfica cria uma homonímia com a sua forma originária.
- Como já ocorria no latim vulgar da época imperial, a redução do quadro de declinações a apenas duas – a 1ª declinação para os nomes femininos e a 2ª, para os nomes masculinos, o português adotou a primeira declinação (para os femininos) e a segunda declinação (para os masculinos): o lobo/os lobos; a loba/as lobas; o carro/os carros; a casa/as casas.
- As línguas da parte da România mais próxima do Ocidente europeu dispensaram o nominativo e ficaram com o acusativo singular (sem “-m”) e plural na formação do seu léxico: *lupa[m]/lupas* – “loba/lobas”; *lupo[m]/lupos* – “lobo/lobos”; *rege[m]/ reges* – “rei/reis”; *portu[m]/portus* – “porto/portos”; *die[m]/dies* – “dia/dias”. Em geral, a forma de acusativo persistiu nas línguas neolatinas, como é o caso do léxico português, em que predominam formas de acusativo singular (sem “-m”: *luna[m]* > lua, *lupu[m]* > lobo, *patre[m]* > pai, *virgine[m]* > virgem, *manu[m]* > mão, *die[m]* > dia). Daí, ser o acusativo latino denominado o caso lexicogênico da língua portuguesa.

➤ O mirandês, o galego, o espanhol, o catalão, o provençal e o francês também preferiram o acusativo, cuja terminação de plural dos masculinos e femininos era a mesma nas cinco declinações. Logo, como em português, a marca de número plural “-s” do acusativo se generalizou naquelas línguas românicas: *lobo/lobos* (gal.), *rey/reyes* (esp.), *port/ports* (fr.), *dia/dies* (cat.). Essa persistência do acusativo – mudança motivada –, porém, não se verifica nas línguas: dalmático (extinto), italiano (fiorentino) e romeno. Nelas, persistiram as formas de nominativo. Portanto, o italiano, o romeno e o extinto dalmático preferiram a primeira e a segunda declinações com o seu nominativo de plural duplo. Logo, no italiano, por exemplo, a marca de número plural é “-i” para os masculinos e substantivos femininos terminados em “-o” e “-e” para os femininos (Ex.: *ragazzo/ragazzi* – “menino/meninos”; *donna/donne* – “mulher/mulheres”; *problema/problemi* – “problema/problemas”; *mano/mani* – “mão/mãos”; *scarpa/scarpe* – “sapato/sapatos”). Há o plural irregular em italiano (Ex. *dito/dita* – “dedo/dedos”; *uovo/uova* – “ovo/ovos”) e palavras invariáveis como: *il re/i re* – “o rei/os reis”; *la città/le città* – “a cidade/as cidades”. Também não se pode deixar de observar que o romeno conservou o fenômeno da declinação e o gênero neutro em sua gramática.

➤ De modo geral, nas línguas românicas, também permaneceram o nominativo, o acusativo e o dativo em formas de pronomes pessoais (como em port.: “eu – me – mim” ou gal.: “eu – me – min”; esp.: “yo – me – mi”; cat.: “jo – me – mi”; fr.: “je – me – moi”; it.: “io – me – mi”; rom.: “eu – mă – mie”).

a) criações semânticas:

➤ Semanticamente, pode-se verificar que ocorreram algumas mudanças quanto à colocação dos termos na frase, tal como a reação contra a concordância “*ad sensum*” (“conforme o sentido”, que se fazia com um termo oculto – silepse – ou subentendido).

➤ As criações semânticas que ocorreram no léxico das línguas românicas devem ser estudadas à parte e separadamente, pois se trata de um estudo específico sobre a formação do vocabulário de cada uma daquelas línguas, que se formou em contextos e momentos diversos.

➤ Na semântica dos itens lexicais também se podem observar mudanças em processo, porém, de modo geral, foram mantidos os sentidos do léxico latino nas línguas românicas.

Ainda quando uma palavra assume uma nova significação numa língua românica, uma relação de sentidos com a palavra latina pode ser estabele-

lecida com propriedade: o termo “doutor” < *doctor*, que, em português designa “aquele que é muito douto, sábio ou detentor de muito conhecimento”, mantém o sentido de “*doctor*, -oris” (do lat.: “aquele que ensina; professor; aquele que professa o muito conhecimento adquirido”), ou “mágoa” < *macula*, que significa “mancha; desgosto, amargura; sentimento ou impressão desagradável, causado por uma ofensa”, também mantém o sentido de “*macula*, -ae” (do lat.: “mancha na pele; nódoa; desonra; vergonha”).

Decerto que as línguas românicas são uma das principais fontes para a reconstrução do léxico do latim vulgar, e que essas mesmas línguas românicas constituem a base do léxico da maioria das línguas neolatinas, mas estamos longe de conhecer perfeitamente o léxico de todas as línguas dialetais e de todos os dialetos das diversas línguas de origem latinas.

Também, é certo que é dessas línguas românicas que se originam o que comumente denominamos línguas neolatinas, embora haja autores que também não distinguem as duas denominações. Tomam o termo “línguas românicas” por “línguas neolatinas”, não veem nestas um estágio evoluído daquelas; não consideram o fato de muitas línguas românicas não terem evoluído para uma língua neolatina e, ainda, o de haver línguas neolatinas que não evoluíram de uma língua românica propriamente, como é o caso da língua portuguesa e da língua galega, que se originaram do romanço galaico-português comprovadamente.

As línguas neolatinas “português” e “galego”, em especial, não chegaram a ser uma língua românica como estágio da evolução de um romanço, pois se originam diretamente do romanço galaico-português, falado no Condado Portucalense, do qual se instituiu o Reino de Portugal. Logo, o mesmo galego-português passou a ser o português, língua oficial do Reino de Portugal, e o galego, língua dialetal, na Galiza – região da Espanha.

4. A instituição das línguas neolatinas

Considerando o fato de as línguas românicas, que constituem a evolução do que vimos chamando de romanços (ou línguas romances), serem a origem das línguas neolatinas ou propriamente as línguas neolatinas, convém comentar sobre o que as caracteriza e como elas se instituem como tal.

O professor Ismael de Lima Coutinho (1976) observa que surgiram inúmeros romances, muitos dos quais evoluíram para uma língua neolatina, que não se derivaram diretamente do latim. Em seguida afirma que “*não se pode precisar a época exata da formação dos romances, nem a do desaparecimento do latim vulgar*” (Coutinho, 1976, p. 43) e cita o romanista ameri-

cano Charles Hall Grandgent, que afirmara que “o período deste estende-se do ano 200 a.C. até pouco mais ou menos o de 600 da Era Cristã” (*Id., ibid.*, p. 43), quando os primeiros romances teriam aparecido. Logo, o romance se relaciona a uma fase que vai da perda da unidade linguística do Império Romano até o surgimento dos primeiros textos na língua românica de uma dada região.

Como muitas eram as comunidades linguísticas gótico-cristãs que se formaram em toda a Hispânia com a chegada, no século VI, dos visigóticos, que dominaram os primeiros bárbaros invasores, muitos eram os falares regionais (romances ou romances) que se formaram da dialeção do latim vulgar após a queda do Império.

As línguas românicas, que, por volta do século VIII, emergiram desses romances, formam um grupo de sistemas linguísticos geneticamente relacionados; “elas são, pelo menos no seu patrimônio principal, a continuação do latim e não há nenhuma interrupção entre o latim e o romance”⁸⁵ (Tagliavini, 1972, p. 91), mormente se considerarmos que o período entre a unidade latina do Império e a da atestação das línguas românicas não é muito longo, e que a sua fonte comum – o latim – é conhecida e tem sido elemento-base de cotejos dessas novas línguas.

Uma vez evoluído e praticamente instituído como uma língua nos reinos cristãos, que surgiram por volta do século VIII, os romances têm sido denominados pelos historiadores como línguas românicas. Língua românica é, pois, um estágio do que vimos denominando romance. Contudo, muitos estudiosos tomam o termo “romance” como “o próprio conjunto das línguas românicas ou neolatinas”, tanto que a literatura estrangeira faz alusão ao termo “línguas romances” (“lingue romanze”, na literatura italiana; “lenguas romances”, na espanhola; “langues romanes”, na francesa; “Romance languages”, na inglesa; etc.) sem distinguir os três estágios do processo de evolução do latim vulgar após a queda do Império Romano: do meado do século V até o início do século VIII; do século VIII ao século X; e do século X em diante.

Embora já se pudessem identificar verdadeiras línguas nos reinos gótico-cristãos do século VII, os renomados Especialistas no assunto afirmam que a emergência das línguas românicas se deu nos séculos VIII-IX, após a formação dos reinos cristãos durante a Reconquista Cristã da península Ibérica (Cf. Nunes, 1969; Bassetto, 2001; Teyssier, 2004; e outros).

É dessa época o primeiro documento em uma língua românica: *Sacramenta Argentariae* (Juramentos de Estrasburgo). Os juramentos foram

⁸⁵ “[...]; esse sono, per lo meno nel loro patrimonio principale, la continuazione del Latino e non vi è alcuna interruzione fra Latino e Romano; [...]”.

pronunciados em 14 de fevereiro de 842, um deles, o de Luís, foi escrito em protofrancês e transcrito por Nithard, outro neto de Carlos Magno. Juramentos feitos pelos dois filhos de Carlos Magno: Luís, o Germânico (Louis le Germanique) e Carlos, o Calvo (Charles, le Chauve). Esse texto é exemplo de um romance, cujo grau de evolução o faz semelhante à língua francesa atual, o que lhe confere a denominação protofrancês” que lhe dão os historiadores. Trata-se, portanto, de um texto em uma língua românica.

Na península Ibérica, um número muito grande de romances cristãos se desenvolvia nas várias regiões de comunidades linguísticas de origem gótico-cristã; mais tarde, com a ocupação mulçumana, também surgiu o romance moçárabe (denominação comum a um grupo de falares moçárabes), que também era de origem cristã. Alguns desses romances evoluíram para uma dada língua românica nos reinos cristãos, que surgiram durante a resistência ao islamismo na península (como é o caso do aragonês, no Reino de Aragão, o castelhano, no Reino de Castela, o catalão, no Condado da Catalunha e o leonês, no Reino de Leão) e, posteriormente, para uma língua neolatina (como é o caso do castelhano, no Reino de Leão e Castela, e o catalão, na Catalunha).

Convém ressaltar que muitos desses romances deixaram de ser usados ou se misturaram a outros numa nova formação; a maioria deles, portanto, nem chegou a constituir uma língua românica (como é o caso do asturiano, o cântabro (ou montanhês ou fala asturo-leonesa), o navarro (ou navarro-aragonês), o arão (ou aran) e outros).

Também há casos de línguas românicas que não são, nos dias atuais, propriamente uma língua neolatina: o aragonês, o leonês e o asturiano. Tanto o aragonês como o leonês, que são línguas regionais restritas cada qual a uma região específica na Espanha, reclamam por reconhecimento semelhante ao dado ao galego e ao catalão.

Ainda ao Norte do território espanhol, no Principado das Astúrias, uma Comunidade Autônoma de Espanha, ocorre o asturiano, que é propriamente um glossônimo (grupo ou família de línguas ou falares ou dialetos) de natureza asturo-leonesa. O asturiano (ou asturo-leonês) não tem *status* de língua oficial, mas é falado por, mais ou menos, cem mil pessoas e possui uma gramática e ortografia própria e uma literatura em desenvolvimento; na região ocidental do Principado, é considerado leonês, com o qual se confunde. E esse asturiano não constitui um dialeto (ou modalidade variante) do leonês e nem do castelhano, que é a língua oficial de toda a Espanha; é propriamente uma língua regional – a língua asturiana –, ainda que não tenha o *status* de língua, cuja noção é puramente política, como observou o jesuíta galego Luis Alfonso de Carvalho, em 1998, segundo Viejo Fernández (2016, p. 82).

Viejo Fernández (2016, p. 89) finaliza o seu artigo, afirmando que novos textos, escritos em asturiano, comprovam que “a língua emergente nas Astúrias depois da Idade Média já não é aquele antigo asturo-leonês genérico, mas um modelo totalmente asturiano implicitamente articulado sobre padrões morfológicos da variedade central da língua”⁸⁶.

Convém ressaltar que se distinguem aqui os conceitos de “línguas românicas” (que se confundem com o conceito de “romanço”) e de “línguas neolatinas” (que se referem às línguas modernas e se confundem com o conceito de “língua comum ou nacional”), sem perder a consciência de que o conceito de “língua” em face do de “dialeto” não é unânime.

Anteriormente vimos que, numa região fronteira entre o francês e o provençal, ocorre um glossônimo arpiano ou uma língua franco-provençal, que Hermann Suchier denominou médio rodanês, e Meyer-Lübke, francês do sudeste, já que esses estudiosos pensavam que o franco-provençal não chega a constituir propriamente uma língua, apesar de ser uma modalidade largamente utilizada nos limites da França, Suíça e Itália. Segundo Silveira (1988, p. 17), o franco-provençal é uma das dez principais línguas neolatinas, numa lista em que não figura o sardo. Certamente, o critério utilizado pelos autores em suas concepções de língua ao enumerarem as línguas neolatinas não é unívoco, já que se podem considerar diferentes critérios, pois diversos são os fatores a eles ligados: literários, culturais, históricos, econômicos e políticos, na conceituação de língua e de dialeto.

Na Córsega, uma ilha do mar Mediterrâneo, ao oeste da Itália, que é uma região administrativa da França, ocorre o corsa (ou corso), que é considerado por muitos estudiosos uma língua românica (ou neolatina) oficialmente falada ao lado do francês.

Não menos importantes que essas “línguas” destacadas anteriormente, ocorrem as inúmeras línguas dialetais da atual Itália, que também são consideradas por muitos estudiosos como dialetos italianos. Das em torno de 400 modalidades, destacam-se: apuliense, barese, bolonhês, calabrês, campano, fiorentino (que é oficialmente a língua italiana), friulano, ligúrio, lombardo, milanês, napolitano, piemontês, romano (ou romanesco), romanholo, siciliano, tirolês, toscano, veneto, veneziano.

De fato, em quase todas as regiões (províncias) da Itália, dá-se um bilinguismo, em que se usa o italiano e uma língua dialetal ou uma língua estrangeira como o alemão, corsa, o esloveno, o francês etc. Segundo De Mauro (2005), uma estatística recente revela que 44% dos italianos fala exclusiva

⁸⁶ “[...] la lengua emergente en Asturias después de la Edad Media ya no es ese asturleonés genérico antiguo, sino un modelo plenamente asturiano implicitamente articulado sobre los patrones morfológicos de la variedad central.”.

ou predominantemente a língua italiana, somente 5% fala um dialeto próprio ou outro idioma diferente do italiano e 51% alterna o italiano com uma das línguas dialetais (regionais).

Na atual península Ibérica, contudo, nos seus dois países existentes – nações independentes –, cinco línguas neolatinas são hoje oficiais e, portanto, línguas comuns (ou nacionais): o português é o idioma nacional em Portugal, tendo o mirandês como sua segunda língua oficial e utilizada numa região restrita de Miranda do Douro, e em Espanha, o castelhano é o idioma nacional; o galego e o catalão são línguas dialetais (do latim) ou regionais ou naturais – aquele, na Comunidade Autônoma da Galiza, que só a partir da metade do século XX passou a ser reconhecido como uma língua; este, na Comunidade Autônoma da Catalunha. Também na Espanha, o basco, que não é uma língua neolatina, se impõe na Comunidade Autônoma do País Basco.

Quanto à similitude dessas línguas românicas (ou neolatinas ou noví-latinas) entre si e com o antigo latim, pode-se dizer que há muito mais semelhanças do que diferenças, principalmente quando o cotejo se efetiva entre duas ou mais línguas próximas foneticamente. Por exemplo, a comparação entre o português e o galego ou entre o galego e o castelhano ou entre o catalão e o provençal certamente se revelariam muito mais elementos semelhantes do que a comparação entre os distantes português e catalão ou entre os distantes espanhol e o francês. Porém, revelar-se-ão semelhantes o português e o catalão, se uma língua intermediária for considerada: o espanhol pode intermediá-los; o catalão pode servir de intermediário entre o espanhol e o francês; o sardo pode servir de intermediário entre o romeno e o italiano.

Certamente, o distanciamento ou proximidade das línguas de origem latina tem a ver com o grau de sua evolução fonética em relação ao latim. Segundo os estudos do linguista e latinista ítalo-americano Mario Andrew Pei (1969), quanto maior a percentagem de distanciamento fonético de uma dada língua neolatina é do latim, mais distante ela será de outra que lhe é afim. Daí, seria também o que justificaria o grau de diferença (ou de semelhança) entre elas.

Quanto aos graus de distanciamento da fonética latina, caracterizado pelos graus de modificação fonológica das vogais tônicas das línguas românicas em relação ao latim, Pei (1969, p. 138) apresenta o seguinte quadro:

língua neolatina	porcentagem
sardo	8%
italiano	12%
espanhol	20%

romeno	23,5%
catalão	24%
provençal	25%
português	31%
francês	44 %

Como se pode observar, considerando o sistema fonético, com ênfase na vogal tônica, das línguas neolatinas, o sardo é a língua mais semelhante ao latim, e o português e o francês as mais diferentes. Porém, essa classificação, de natureza fonética, é apenas uma das diferentes classificações, que podem ser feitas sob outros critérios.

Convém assinalar que a classificação interna das línguas românicas tem gerado muitas discussões sem que se chegue a uma definição, pois se trata de um tema deveras complexo e, por vezes, controverso. As inúmeras classificações, que têm sido propostas desde os comparativistas do século XIX, baseiam-se em diferentes critérios.

O método histórico-comparativo, usado por esses especialistas, por exemplo, favorecera-lhes a criação de árvores genealógicas de línguas. Supunham eles que as línguas modernas tenham-se evoluído de uma protolíngua a partir de uma sequência de divisões binárias, ocorridas ao longo do tempo. Supunham, também, que o grau de mudança linguística estaria relacionado ao tempo decorrido, e que seria possível deduzir as características das sequências de divisões binárias a partir da comparação entre línguas afins, considerando as suas diferenças.

5. *Considerações finais*

De fato, não se pode negar que a língua latina falada pelos povos das províncias romanas não era o mesmo que se falava em Roma, pois as influências das línguas substratas foram inevitáveis. Logo, o latim vulgar sofrera, desde o século III da nossa era, na época do Império romano em decadência, o fenômeno da dialetação. E esse processo, que se intensificara após a queda do Império do Ocidente com o fim da romanização, causou a transformação do latim vulgar em novas línguas.

Neste trabalho, procurei descrever certos aspectos da formação dessas línguas emergentes do latim. Logo, essa descrição dos aspectos de ordem fonética, morfológica, sintática e semântica das transformações do latim vulgar, comprova a instituição das novas gramáticas na România, mais especificamente na península Hispânica.

Assim, ao tratar especificamente da evolução linguístico-gramatical dessas línguas românicas, que se formaram paulatinamente do latim vulgar, espero ter demonstrado como se instituíram as línguas neolatinas da modernidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica*. v. I, História Externa das Línguas Românicas. São Paulo: Edusp, 2001.

BOTELHO, José Mario. *Estudos introdutórios de Filologia Românica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

_____. *História e formação do léxico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

_____. *Colocação de palavras dos sintagmas nominais em odes de Horácio: uma abordagem sintático-estilística*. Tese (Doutorado em Letras Clássicas. Programa de Pós-Graduação Culturas da Antiguidade Clássica: O discurso latino clássico e humanístico) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2018. 241f.

_____. Causas e consequências da dialeção da língua latina: Um pouco de história externa da língua portuguesa. *Anais do XIV CNLF*, v. XIV, n. 4, Tomo 3, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 2471-81. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/2471-2481.pdf.

_____. Conceitos fundamentais acerca de fatores de evolução linguística. *Revista Philologus*, Ano 14, n. 42, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2008a. p. 52-65. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO14/42/conceitos_fundamentais_acerca_de.pdf.

CÂMARA JR. Joaquim Matoso. *Dicionário de Linguística e Gramática: referente à língua portuguesa*, 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1985a.

_____. *História e estrutura da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985b

CASTRO DE MELO, Zilda Maria Zapparoli. Uma visão comparativo-contrastiva da língua romena por níveis de descrição linguística. *Anais do 2º Encontro de Estudos Românicos*, v. 2, p. 52-65. Belo Horizonte-MG: UFMG, 1995. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_estudos_romanicos/article/view/7970/6906.

COSERIU, Eugenio. *O homem e sua linguagem*. Trad. de Carlos Alberto da Fonseca. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987. Título original: *El hombre y su lenguaje*, 1921.

_____. Sobre el futuro romanze. *Revista Brasileira de Filologia*, v. 3 Tomo I, p. 1-18, Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, junho, 1957. Disponível em: <https://coseriu.ch/eugenio-coserius-work/>.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

DE MAURO, Tullio. Come parlano gli italiani. *Quaderns d'Italià*, 10, p. 133-48, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2005. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qdi.92>.

HAUY, Amini Boainain. *História da língua portuguesa*. I. Séculos XII, XIII e XIV. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos)

HERCULANO, Alexandre. *Portugaliae monumenta historica*. Lisboa: ACL, 1867. 4 Volumes. Disponível em : <https://archive.org/details/portugaliaemonumentahistoricadipv1/page/n15/mode/2up>.

MAROUZEAU, Jules. *A ordem das palavras em latim*. Trad. de José Mario Botelho. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. Título original: “*L’ordre des mots en latin*”, 1953.

MARTINET, André. *Économie des changements phonétiques*. Berne: Francke, 1955.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa: Fonética e morfologia*. 7. ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1969 [1919].

PEI, Mario Andrew. A New Methodology for Romance Classification, *Word*, v. 5, n. 2, p. 135-46, 1949. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1949.11659494?needAccess=true>.

PINKSTER, Harm. *Sintaxis y semântica del latín*. Trad. por M. Esperanza Torrego e Jesús de la Villa. Madrid: Ediciones Clásicas, 1995.

SAPIR, Edward. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Trad. de J.M. Camara Jr. Rio de Janeiro: Academia, 1971. Título original: “*Language: An Introduction to the Study of Speech*”, 1921.

TAGLIAVINI, Carlo. *Le origini delle lingue neolatine*: Introduzione alla Filologia Romanza. 6. ed., interamente rielaborata ed aggiornata con 51 figure e 98 retratti. Bologna: Casa Editrice Prof. Riccardo Pàtron, 1972. Disponível em: file:///C:/Users/Pc/Downloads/Carlo_Tagliavini_Le_origini_delle_lingue.pdf.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad. de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Disponível em: <https://ia801206.us.archive.org/25/items/PaulTeyssierHLP20/Paul%20Teyssier%20%20HLP%2020.pdf>.

TESTEMUNHOS LITERÁRIOS EM FOCO: “QUARTO DE DESPEJO” E “DIÁRIO DE ANNE FRANK” NO ENSINO MÉDIO

Helga Ticiane de Barros Maciel (SED/SEMED)
helgaticiana.barrosmaciel@gmail.com

RESUMO

Este estudo empreende uma análise comparativa das obras “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1960), de Carolina Maria de Jesus, e “O diário de Anne Frank” (1947), situando-as em um recorte temporal que revela as condições existenciais impostas pelas vicissitudes históricas e sociais vivenciadas pelas autoras. Ambas as narrativas, elaboradas em primeira pessoa, emergem como testemunhos literários nos quais a escrita assume um papel catalisador, transcendendo a mera expressão individual para tornar-se um instrumento de resistência e apaziguamento diante das adversidades. A linguagem, neste contexto, configura-se como um veículo privilegiado para exteriorizar a fome, a dor e as desigualdades, transformando a experiência íntima em um manifesto universal. A fundamentação teórica apoia-se nos aportes de Sinhoreto (2023), Cosson (2018) e Sartre (2015), entre outros, elucidando a escrita como um ato de libertação (Freire (2008) e reflexão crítica sobre a condição humana. Ademais, o estudo propõe uma abordagem pedagógica para a inserção dessas obras no âmbito do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, explorando tanto a totalidade dos textos quanto recortes temáticos que evidenciam paralelos significativos entre as duas produções. A relevância desta investigação reside em sua capacidade de demonstrar a interconexão entre as experiências humanas, a potência da escrita como forma de resistência e a urgência de se problematizar, por meio da literatura, as estruturas sociais que perpetuam a exclusão e o sofrimento.

Palavras-chave:
Diário. Linguagem. Memória.

ABSTRACT

This study undertakes a comparative analysis of the works “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1960), by Carolina Maria de Jesus, and “O diário de Anne Frank” (1947), situating them in a time frame that reveals the existential conditions imposed by the historical and social vicissitudes experienced by the authors. Both narratives, written in the first person, emerge as literary testimonies in which writing assumes a catalytic role, transcending mere individual expression to become an instrument of resistance and appeasement in the face of adversity. Language, in this context, is configured as a privileged vehicle for externalizing hunger, pain and inequalities, transforming intimate experience into a universal manifesto. The theoretical framework is based on the contributions of Sinhoreto (2023), Cosson (2018), and Sartre (2015), among others, elucidating writing as an act of liberation (Freire, 2008) and critical reflection on the human condition. Furthermore, the study proposes a pedagogical approach for the insertion of these works in the context of High School in Mato Grosso do Sul, exploring both the totality of the texts and thematic excerpts that highlight significant parallels between the two productions. The relevance of this investigation lies in its ability to demonstrate the interconnection between human experiences, the power

of writing as a form of resistance, and the urgency of problematizing, through literature, the social structures that perpetuate exclusion and suffering.

Keywords:
Diary. Language. Memory.

1. Introdução

Este estudo vincula-se ao ensino da leitura literária de alunos do Ensino Médio como uma forma de refletir sobre questões sociais. Assim o objetivo desse estudo é realizar a análise de duas obras: “Quarto de despejo: diário de uma favelada” e “Diário de Anne Frank” sobre o enfoque do letramento literário. Embora realidade temporal das autoras e seus diários não sejam os mesmos, elas se entrelaçam efetivamente na maneira de ver o mundo e, por conseguinte, revelam aos leitores a escrita identitária, relatos de suas experiências, vivências cruciais no recorte temporal das obras supracitadas.

Ao elaborar este artigo, não temos a intenção de esgotar os questionamentos que as obras suscitam nos estudiosos e muito menos analisar de uma maneira mais contundente como se faz no estudo de literatura comparada. Neste recorte, as obras dialogam entre si, dissertam sobre a realidade dolorosa da Segunda Guerra Mundial e, no Brasil, a realidade das favelas nos grandes centros urbanos.

Essa escrita testemunhal permite que os alunos do Ensino Médio se apropriem da realidade e, assim, no contexto escolar tem-se a formação leitora. A literatura questiona valores e de acordo com Cosson:

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tantos mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. (Cosson, 2014, p. 50)

Dessa forma, a formação do leitor(a) no Ensino Médio contribui para uma abordagem da realidade para além da mera prática de ler e sim de experimentar, vivenciar por meio de palavras o universo inexplorado das mazelas humanas. Esse diálogo amplia a visão de mundo e sociedade dos estudantes por meio de instruções, aula dialogada e dentro de um contexto escolar definido enriquecem vocabulário, experimentam sensações e sentimentos nunca sentidos.

A leitura de obras literárias tem o poder de transformar perspectivas e provocar reflexões profundas. Quando os estudantes têm contato com livros como O Diário de Anne Frank e Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, eles não apenas entram em contato com histórias pessoais marcantes,

mas também ampliam sua compreensão sobre contextos históricos, sociais e humanos.

O Diário de Anne Frank oferece aos leitores uma visão íntima da vida de uma adolescente judia escondida durante a Segunda Guerra Mundial. Por meio de sua escrita sensível e honesta, Anne narra o medo constante, as privações e a esperança em meio à perseguição nazista. Esse contato direto com a realidade do Holocausto, sob o olhar de uma jovem, permite que os estudantes desenvolvam empatia e entendam melhor os impactos da intolerância, do preconceito e da guerra.

Já Quarto de Despejo apresenta a dura realidade das favelas brasileiras nos anos 1950, narrada por Carolina Maria de Jesus, uma catadora de papel e escritora autodidata. Seu diário revela as dificuldades enfrentadas por quem vive na pobreza extrema, mas também sua força, dignidade e desejo de mudança. A leitura dessa obra leva os estudantes a refletirem sobre as desigualdades sociais, o racismo e a invisibilidade dos mais pobres.

Ao lerem esses dois diários, os alunos entram em contato com experiências de vida distintas, mas igualmente marcantes. Ambos os livros contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade social e da valorização da diversidade de vozes. Eles mostram que a literatura é uma ferramenta poderosa de humanização, capaz de despertar a consciência e o respeito pelo outro.

Doravante, as atividades propostas aos estudantes serão orientadas por meio de etapas integradas metodologicamente e teoricamente para que de acordo com a perspectiva de letramento literário promova a eficácia do fazer acadêmico e inspire novas e tantas formas de desenvolver a leitura na escola.

O letramento literário, entendido como a capacidade de ler, interpretar e fluir textos literários de forma crítica e sensível constitui um dos pilares para a formação de leitores autônomos e conscientes no ambiente escolar. Mais do que ensinar a decodificação textual, o trabalho com a literatura na escola deve promover experiências estéticas que ampliem o repertório cultural dos estudantes e os insiram em práticas sociais de leitura.

Nesse sentido, o fazer literário na escola exige intencionalidade pedagógica, escolha criteriosa de obras e metodologias que favoreçam o diálogo entre texto, leitor e mundo. É por meio dessas práticas que se possibilita ao aluno não apenas a leitura da palavra, mas também a leitura de si mesmo e do outro, elementos essenciais para a formação integral do sujeito.

Na escola, o fazer literário deve ser compreendido como uma prática cultural que valoriza a literatura como um bem simbólico e direito de todos conforme defende Cândido (2004), ao afirmar que literatura é uma necessi-

dade humana fundamental. A prática pedagógica, portanto deve ir além do caráter instrumental da leitura articulando-se com metodologias que possibilitem o encontro entre texto, o leitor e seu contexto sociocultural.

2. Contexto histórico, social das obras e escrita testemunhal em forma de Diário: Vozes da Subjetividade e da Memória

As obras “Quarto de despejo” e “O diário de Anne Frank” emergem em contextos históricos e sociais profundamente distintos. Carolina Maria de Jesus documenta a vida na favela de São Paulo durante os anos 1960, enquanto Anne Frank escreve sob a opressão da Segunda Guerra Mundial na Europa. Ambas as autoras refletem em suas obras as dificuldades e as injustiças enfrentadas, conectando suas realidades por meio da escrita.

Assim,

Da favela do Canindé para as livrarias brasileiras, europeias e norte-americanas, o livro Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, foi traduzido para 14 línguas. De modo similar, saído dos escombros de uma guerra, do esconderijo de uma família de judeus, O diário de Anne Frank conquistou o mundo, tendo sido traduzido para 70 línguas.” (Sinhoreto, 2023, p.18)

Dessa maneira, apesar do contexto histórico ter uma lacuna temporal, as obras “Quarto de despejo” (1960), de Carolina Maria de Jesus, e “O diário de Anne Frank” (1947), de Anne Frank, emergem de contextos históricos e sociais marcados por profunda desigualdade, violência e marginalização, ainda que em realidades geográficas e políticas distintas. Ambas documentam, de maneira íntima e pessoal, os impactos de sistemas opressores sobre a vida cotidiana de indivíduos comuns.

“Quarto de despejo” foi escrito no contexto do Brasil urbano da década de 1950, particularmente na favela do Canindé, em São Paulo. A autora, mulher negra, pobre e catadora de papel, relata sua luta diária contra a fome, a miséria e a exclusão social. Seu diário revela as contradições de uma sociedade que, ao mesmo tempo em que experimentava crescimento econômico, mantinha parcelas significativas da população à margem dos direitos básicos. A obra de Carolina Maria de Jesus é um testemunho direto das consequências da desigualdade racial e socioeconômica estrutural, num Brasil que se urbanizava rapidamente sem garantir inclusão social. Sua escrita, crua e sem artifícios literários convencionais, carrega uma força documental que denuncia a violência sistêmica sofrida pela população periférica.

Por outro lado, “O diário de Anne Frank” é fruto de um contexto europeu atravessado pela Segunda Guerra Mundial e pelo regime nazista. Escrito entre 1942 e 1944, durante o período em que Anne Frank e sua família

se ocultavam para escapar da perseguição antisemita, o diário retrata o cotidiano de medo, esperança e resistência no interior do anexo secreto em Amsterdã. A narrativa de Anne Frank oferece um olhar humanizado e comovente sobre as consequências diretas da política de extermínio imposta pelo nazismo contra judeus e outros grupos marginalizados. Seu texto não apenas documenta a experiência de uma adolescente privada de sua liberdade, mas também reflete sobre a brutalidade da guerra, a perda da infância e o aniquilamento de sonhos diante da intolerância e do totalitarismo.

Ambas as obras, embora nascidas de experiências singulares – a favela brasileira e o esconderijo europeu –, convergem em sua função histórica: dar voz às populações silenciadas pela opressão. Seja pela pobreza extrema, seja pela perseguição étnico-religiosa, Carolina e Anne expõem, com autenticidade e sensibilidade, realidades de exclusão e resistência. Seus escritos transformam experiências individuais em testemunhos coletivos, fundamentais para a compreensão crítica das estruturas sociais e políticas de seus respectivos tempos. Sinhoreto bem revela que

É comum que um dos grandes receios de uma pessoa que costuma escrever um diário é que este um dia venha a público; no entanto, Anne e Carolina Maria de Jesus parecem ser uma exceção à regra. A menina e a catadora de lixo almejavam ser lidas e publicadas e, com isso, podemos dizer que, para elas, a motivação por trás da escrita de seus diários fosses de outra natureza. (Sinhoreto, 2023, p.112)

Neste contexto, a escrita testemunhal, especialmente quando realizada em forma de diário, ocupa um lugar singular na literatura e nos estudos das narrativas de memória. Trata-se de uma modalidade que une o íntimo ao histórico, a vivência pessoal ao registro coletivo. O diário testemunhal não é apenas um relato individual de experiências; ele carrega consigo o peso da enunciação de eventos traumáticos, situações de opressão, ou contextos-limite em que a escrita se torna tanto resistência quanto sobrevivência.

Na literatura contemporânea, autores como Carolina Maria de Jesus, com “Quarto de despejo”, também trazem essa dimensão diarística como denúncia social. O diário se torna então uma plataforma onde a marginalização, a fome, a exclusão são narradas por quem as vive, rompendo o silêncio imposto por estruturas de poder.

Assemelha-se, também, pela narrativa testemunhal clássica “O diário de Anne Frank”, que demonstra como a escrita em primeira pessoa, oferece um olhar único e potente sobre acontecimentos que, de outra forma, poderiam ser narrados apenas por estatísticas ou vozes oficiais. O diário, portanto, é uma forma de materializar no tempo o que não pode ser esquecido.

A forma diarística distingue-se por seu caráter fragmentado, datado, e profundamente subjetivo. O eu que escreve não o faz retrospectivamente, como em muitas autobiografias ou memórias, mas no calor do instante, no ritmo do dia a dia, registrando pensamentos, emoções e fatos na medida em que ocorrem ou logo após. Nesse sentido, o diário testemunhal é, simultaneamente, documento e desabafo, narrativa e necessidade.

Tanto “Quarto de despejo” quanto “O diário de Anne Frank” são classificados como testemunhos literários que refletem as realidades dolorosas de suas autoras. A escrita de Carolina e Anne transcende o individual, transformando experiências pessoais em narrativas universais sobre a condição humana. Esses testemunhos oferecem um olhar profundo sobre as injustiças sociais e a luta por dignidade.

Freire (1987) acreditava que a escrita dava voz aos marginalizados, permitindo que expressassem suas vivências, denunciando injustiças e reivindicando seus direitos. Ao escrever, o sujeito se torna ativo na construção do conhecimento, desafiando estruturas opressivas e contribuindo para um mundo mais justo.

3. Excertos Identitários: fome, medo, opressão e experiências compartilhadas

As experiências pessoais narradas por Carolina e Anne transcendem suas histórias individuais, tornando-se um manifesto universal contra a opressão. Através das palavras, elas unem suas vozes a milhões de pessoas que também enfrentam desigualdades e injustiças. Esse aspecto humano e compartilhado revela a necessidade de problematizar as estruturas sociais que perpetuam o sofrimento.

Diante disso, observamos e categorizamos alguns excertos: Reflexão sobre a realidade e o desejo de escrever:

“Quarto de despejo”:

“Fui na sapataria retirar os papeis. Um sapateiro perguntou me se o meu livro é comunista. Respondi que é realista. Ele disse-me que não é aconselhável escrever a realidade” (9 de agosto, pág. 108).

“O Diário de Anne Frank”:

“Quero mandar uma de minhas histórias para um jornal, para ver se a aceitam, sob pseudônimo, é claro. Sua Anne” (Sexta-feira, 21 de abril de 1944)

No trecho de Carolina, percebe-se uma tensão direta entre a realidade retratada e a recepção social dessa realidade. O sapateiro associa o conteúdo do livro ao comunismo, e Carolina responde que seu livro é “realista”. Essa

troca revela como a verdade das classes marginalizadas pode ser vista como subversiva simplesmente por expor o que é invisibilizado: a pobreza, a fome, o abandono social. Quando o sapateiro diz que “não é aconselhável escrever a realidade”, está apontando para o incômodo que a verdade provoca na ordem social estabelecida. A literatura de Carolina não é um exercício estético apenas; é um grito de existência, uma denúncia.

Já em Anne Frank, vemos o desejo de expressão artística e reconhecimento literário, mesmo diante da ameaça constante da guerra e da perseguição. O ato de escrever e desejar publicar, ainda que sob pseudônimo, também representa resistência. Anne sonha em ser lida, em compartilhar sua visão de mundo, mesmo quando seu mundo está sendo brutalmente limitado. Sua escrita é uma maneira de preservar sua humanidade, de afirmar-se como indivíduo dotado de pensamento, criatividade e esperança.

Ambas, portanto, escrevem para sobreviver, não apenas fisicamente, mas emocionalmente e espiritualmente. A intersecção entre elas está na potência da literatura como ferramenta de afirmação do sujeito diante da desumanização. Diante disso, Brait afirma que:

A literatura é um lugar estratégico, ainda que não seja o único, para a observação da linguagem cotidiana e criatividade. Ela constitui uma das possibilidades de exploração da língua, como ferramenta criativa e atuante de mobilização de palavras e estruturas linguísticas, apontando para inúmeros fins, para diferentes propósitos. (Brait, 2017, p. 41)

São vozes femininas, jovens e corajosas, que enfrentam o silenciamento através da palavra escrita. Em diferentes tempos e espaços, Anne e Carolina provam que a escrita é um ato de resistência profunda.

Dando continuidade, observemos outros excertos das obras objeto de estudo:

Observações sobre a sociedade e a condição humana:

“Quarto de despejo”:

“O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém” (16 de junho, p. 65).

“Vejo o mundo se transformar lentamente em um deserto, ouço, cada vez mais forte, a trovoadas que se aproxima, essa trovoadas que vai nos matar. Sinto o sofrimento de milhões de seres [...]” (15 de julho de 1944, p. 226).

Os dois fragmentos: um de “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus, e outro de “O diário de Anne Frank” revelam, sob diferentes contextos históricos e culturais, um olhar profundamente humanista sobre a condição humana, especialmente quando esta é marcada pela opressão, pela exclusão e pelo sofrimento coletivo.

No fragmento de Carolina Maria de Jesus, há uma crítica contundente à ideia de superioridade racial. A autora, com uma linguagem direta e experiencial, desmonta a lógica da hierarquia racial ao evidenciar que as necessidades e dores humanas, como a fome e o vício, são universais. A frase “A natureza não seleciona ninguém” carrega um forte peso filosófico: todos são igualmente humanos diante das leis naturais, e qualquer discurso de superioridade é, portanto, artificial e injustificável. Esse olhar humanista destaca a igualdade essencial entre os seres humanos, independentemente da cor da pele, ao mesmo tempo em que denuncia o sistema que perpetua essa desigualdade.

Já Anne Frank, em seu diário, também traz uma observação da condição humana, mas a partir da experiência do medo e da guerra. Sua reflexão expressa uma sensibilidade aguda diante da dor alheia: ela sente o sofrimento “de milhões de seres”, ainda que esteja enclausurada, isolada do mundo. Seu olhar transcende a própria experiência e se expande para uma consciência coletiva, revelando empatia e um sentimento de pertencimento à humanidade, mesmo em tempos de desumanização. A metáfora da “trovoada que vai nos matar” é poderosa, mostrando a inevitabilidade e a violência do conflito, ao mesmo tempo em que revela sua percepção precoce da gravidade do que a cerca.

Ambas as vozes: uma de uma mulher negra, favelada, escritora por resistência; outra de uma menina judia escondida, cronista da guerra, se encontram na denúncia da opressão e no apelo silencioso por humanidade. Suas palavras ecoam o sofrimento humano, mas também revelam lucidez, sensibilidade e força diante da brutalidade

Assim, os próximos excertos referem-se a:

Experiência da escrita introspectiva:

“Quarto de despejo”:

“Enquanto as roupas corava eu sentei na calçada para escreve. Passou um senhor e perguntou-me:

– O que escreve?

– Todas as lembranças que pratica os favelado, estes projetos de gente humana (21 de junho, pág. 23)

“O Diário de Anne Frank”:

“Por hoje vou terminar. Estou muito contente em ter você, meu diário” (Domingo, 14 de junho de 1942).

Observamos que Carolina Maria de Jesus, moradora da favela do Canindé em São Paulo, escreve para registrar seu cotidiano, suas dores e observações sobre a vida miserável da favela.

Neste trecho, vemos que a escrita é um ato de resistência e testemunho. Escrever na calçada, enquanto lava roupas (um trabalho árduo) mostra como a escrita surge como uma necessidade vital, mesmo em meio à precariedade.

A resposta dela ao senhor que a interpela – “todas as lembranças que pratica os favelado” – revela o impulso de documentar a realidade esquecida pela sociedade. A escrita introspectiva aqui não é apenas expressão pessoal, mas também uma denúncia social, uma forma de dar dignidade à sua existência e à de seus vizinhos, tratados como “projetos de gente humana”, ou seja, pessoas desumanizadas pela pobreza.

Anne Frank, uma jovem judia escondida durante a ocupação nazista na Holanda, transforma seu diário em um confidente. A frase mostra como a escrita para ela é uma válvula de escape, um espaço íntimo onde pode ser verdadeira, expressar medos, esperanças e sentimentos que não podia dividir abertamente no esconderijo.

Assim, analisamos o último excerto categorizado em sala de aula com os estudantes do Ensino Médio, este estudo revelou também outros, no entanto para fins de análise, utilizamos os descritos neste estudo, observemos:

Experiência da fome e suas consequências:

“Quarto de despejo”:

“Continua chovendo. E tenho só feijão e sal. [...] Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando ele vê as coisas de comer eles brada: – Viva a mamãe!” (13 de maio, pág. 30)

“O diário de Anne Frank”:

“Não é nada agradável comer todos os dias chucrute no almoço e chucrute no jantar, mas quando temos fome, comemos” (Segunda-feira, 3 de abril de 1944).

Carolina Maria de Jesus, em Quarto de Despejo, narra a experiência da fome como uma realidade brutal e cotidiana. A escassez de alimentos – “só feijão e sal” – simboliza não apenas a pobreza material, mas também a dor emocional de uma mãe que se sente impotente diante das necessidades dos filhos. A chuva, que aparece logo no início, potencializa o cenário de miséria e vulnerabilidade.

O grito dos filhos (“Viva a mamãe!”) quando veem comida enfatiza a dimensão emocional da fome: a gratidão infantil diante de mínimas ofertas de alimento expõe a inversão da normalidade, o que deveria ser básico torna-se extraordinário. Literariamente, a escrita de Carolina é direta, crua, desprovida de ornamentos, o que reforça a autenticidade do sofrimento e a urgência da sobrevivência.

Anne Frank, por sua vez, registra a experiência da fome num contexto de reclusão e perseguição: o esconderijo durante a Segunda Guerra Mundial. A monotonia do alimento (chucrute repetido) revela a precariedade da vida no cativeiro e a necessidade de se adaptar às limitações extremas. Aqui, a fome aparece de maneira resignada e pragmática: "quando temos fome, comemos". A frase é curta, mas expressa uma aceitação forçada da realidade.

Literariamente, Anne Frank combina espontaneidade juvenil com consciência aguda das privações. Mesmo em sua juventude, ela entende que a fome transforma as prioridades: o gosto, a variedade, o prazer: tudo se submete à necessidade vital de simplesmente comer.

O diário não é apenas um registro de fatos: é um interlocutor íntimo. Anne confere ao diário uma presença quase humana ("ter você, meu diário"), revelando a profundidade emocional da escrita introspectiva, que aqui é marcada pela solidão, pela esperança, pela luta e pela preservação da identidade em condições de extrema ameaça.

Ao longo desta análise comparativa entre "Quarto de despejo: diário de uma favelada" e "O Diário de Anne Frank", evidenciou-se a força da escrita como instrumento de resistência, denúncia e humanização em contextos de profunda adversidade. Carolina Maria de Jesus e Anne Frank, a partir de seus diários, transmutam suas experiências particulares em registros universais, revelando as marcas da exclusão, da fome, da dor e da opressão histórica. Assim Vinhais (2009, p.113) discorre que "a literatura oferece ao jovem aluno leitor a possibilidade de relacionar-se intimamente com a leitura, transformando os seus sentimentos em discurso".

Dessa maneira, valendo-se dos relatos dos diários das autoras no qual a expressão literária dos sentimentos constrói um discurso íntimo, sincero e poderoso. Assim, as autoras conseguem fazer exatamente o que Vinhais descreve: ela transforma o impacto emocional de sua vivência em uma narrativa que se comunica diretamente com o leitor, mesmo décadas depois.

4. A literatura derenrolando-se no Ensino Médio: relevância pedagógica

Cosson estabelece tipos de círculos de leitura e distingui-os em três. Importa para este estudo o círculo estruturado no qual "obedece a uma estrutura previamente estabelecida com papéis definidos para cada integrante e um roteiro para guiar discussões, além de atividades de registro antes e depois da discussão" (Cosson, 2014, p, 158).

Dessa forma, ler e reler "O Diário de Anne Frank" e "Quarto de despejo" é mais do que um exercício de memória histórica; é um gesto de resis-

tência contra o apagamento das vozes que foram, e muitas vezes ainda são, silenciadas. Ambas as obras nos convidam a entrar em mundos atravessados pela exclusão, pela violência e pela luta pela sobrevivência, revelando a face mais crua das injustiças sociais e políticas de seus tempos. No entanto, essas vozes não pertencem ao passado apenas: elas ecoam no presente.

Em um mundo onde a intolerância, a desigualdade e o preconceito continuam a produzir vítimas diariamente, o testemunho de Anne Frank nos alerta sobre os horrores do ódio e do autoritarismo, enquanto Carolina Maria de Jesus nos faz olhar de frente para as consequências da pobreza estrutural, do racismo e da marginalização urbana. Ambas, cada uma à sua maneira, nos convocam à empatia, à reflexão e à ação.

Reler essas obras é um ato de escuta ativa, que desafia o leitor a não se acomodar diante das dores alheias. É lembrar que a escrita tem o poder de resgatar vidas da invisibilidade e de denunciar o que muitos tentam ocultar. Anne e Carolina transformaram suas experiências em literatura viva, carregada de urgência, coragem e dignidade.

Cosson (2018, p. 47) postula que “como princípio do letramento literário está a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo”. Esse construir o mundo torna-se perceptível na fala dos alunos do Ensino Médio, já que estes reformulam suas opiniões por meio da leitura das obras em estudo. Diversas são as manifestações por meio do diálogo entre aluno-aluno, aluno-professor, em uma troca rica de ideias no decorrer das aulas.

Diante dos retrocessos sociais e do enfraquecimento da memória coletiva, manter essas obras em circulação, principalmente em ambientes escolares e acadêmicos, é essencial para formar cidadãos mais conscientes e sensíveis às desigualdades. Ler e reler “O Diário de Anne Frank” e “Quarto de despejo” é, portanto, um ato político, literário e profundamente humano.

Para tal seguimos as etapas a seguir: Etapa 1: apresentação das obras aos estudantes, leitura do contexto histórico e social das autoras (*slides*). Etapa 2: elaborar cronograma de leitura integral das obras pelos estudantes. Etapa 3: Debate das obras, inferências, conexão com a obra, relevância da leitura. (aula dialogada). Etapa 4: Problematicar mediante o auxílio do professor, quadro comparativo dos excertos identitários.

Em um círculo de leitura, vale mais o processo do que o conteúdo, ou seja, o que realmente importa para a aprendizagem é menos a leitura daquela obra específica e mais a leitura intensiva de uma obra, isto é, ir observando

cada aspecto da obra, os detalhes do contexto, da linguagem (Cf. Cosson, 2024).

Ao trabalhar essas obras na sala de aula, os alunos podem desenvolver empatia e senso crítico, analisando semelhanças e diferenças entre os contextos históricos e sociais vividos pelas autoras. A abordagem interdisciplinar pode incluir discussões sobre discriminação, direitos humanos e a importância da escrita como forma de resistência. Além disso, a análise literária desses diários permite compreender como a literatura pode dar voz a grupos marginalizados e preservar a memória histórica.

Sendo assim para Sartre (2015, p. 51), “assim a leitura é um pacto de generosidade entre o autor e o leitor; cada um confia no outro, conta com o outro, exige do outro tanto quanto exige de si mesmo”. Nessa exigência lúdica, o aluno atinge a liberdade de opinar sobre as circunstâncias do mundo e da realidade que o circundam.

Essa perspectiva harmoniza-se com as competências gerais da BNCC, que destacam a necessidade de os educandos “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2018, p. 9), pois obras como “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus, e “O Diário de Anne Frank”, de Anne Frank, oferecem ricas experiências estéticas e culturais ao revelarem realidades distintas e muitas vezes silenciadas. Ambas as obras, escritas em forma de diário, permitem que os leitores acessem vivências marcadas por desigualdade, sofrimento e resistência, contribuindo para o desenvolvimento da empatia, da consciência social e do respeito à diversidade humana – valores centrais promovidos pela BNCC.

6. Considerações finais

A análise de “Quarto de despejo: diário de uma favelada” e “O Diário de Anne Frank” evidencia como a escrita, em contextos de extrema vulnerabilidade, se constitui em um ato de resistência e de afirmação da existência. Nos relatos de Carolina Maria de Jesus e Anne Frank, a palavra escrita emerge como espaço de preservação da dignidade humana frente à brutalidade das condições históricas que as cercavam. Suas vozes, embora situadas em realidades distintas, dialogam pela potência com que transformam a experiência individual em denúncia coletiva, transcendendo fronteiras culturais e temporais.

Dessa forma, observa-se que a linguagem, neste contexto, constitui um instrumento fundamental para a exteriorização da fome, da dor e das desigualdades sociais, conferindo às experiências individuais uma dimensão universal. Ao transcender o âmbito pessoal, a linguagem atua como media-

dora entre o sujeito e a coletividade, possibilitando a articulação de discursos críticos e a problematização das estruturas sociais vigentes. Assim, a análise da obra por meio da linguagem revela seu papel não apenas como meio de comunicação, mas como mecanismo de resistência, denúncia e transformação social.

Dessa maneira, o estudo da linguagem, em sua capacidade de traduzir e amplificar vivências particulares, é essencial para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas e para a promoção de processos emancipatórios.

Amparado por teóricos como Sinhoreto, Cosson, Sartre e Freire, este estudo reafirma a literatura como prática de libertação e reflexão crítica, capaz de fomentar um olhar mais atento às desigualdades e às formas de exclusão. Reconhecer a relevância dessas narrativas no espaço escolar, sobretudo no Ensino Médio, é também reconhecer a escola como um lugar de construção de sentidos, onde a literatura pode exercer seu papel formador e emancipador.

Assim, ao propor a inserção dessas obras no contexto pedagógico, esta pesquisa não apenas evidencia a força da escrita em tempos de adversidade, mas também convoca a uma reflexão sobre a urgência de se promover uma educação literária que privilegie a diversidade de experiências humanas, contribuindo para a formação de leitores críticos, sensíveis às complexidades sociais e históricos que moldam a condição humana.

Além disso, a proposta de inserção pedagógica dessas obras no Ensino Médio, especialmente no contexto sul-mato-grossense, reforça a importância da literatura como ferramenta para o desenvolvimento de uma consciência social crítica, sensível às realidades históricas que ainda hoje reverberam. A relevância deste estudo, portanto, reside não apenas em iluminar as convergências entre as trajetórias de Carolina e Anne, mas também em sublinhar a urgência de uma educação literária que problematize as estruturas sociais excludentes e promova a valorização da diversidade de vozes e narrativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2024.

_____. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2024.

FRANK, Annelise Maria. *Diário de Anne Frank*. São Paulo: Editora Geek, 2023.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo*: Diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

SARTRE, Jean Paul. *Que é a literatura?*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

VINHAIS, Ione Maria Rich. *Literatura, leitura e produção textual*: no Ensino Médio. Porto Alegre: Mediação, 2009.

TRADUÇÃO E RIGOR: A PERSPECTIVA DE NABOKOV

Waldir Cezaretti de Freitas (UFSC)
wcezarettiufsc@gmail.com.br

RESUMO

Este estudo apresenta o autor russo Vladimir Nabokov, conhecido por obras como *Lolita* e *Fogo Pálido*, destacando seu papel no debate sobre tradução literária. Enfatiza a importância das traduções na interpretação de textos que conectam filologia e arte, explorando sua visão rigorosa sobre o processo tradutório. Além disso, reflete sobre questões que continuam a ser debatidas por tradutores e estudiosos da literatura, como a fidelidade ao original versus a adaptação cultural. Nabokov defendia uma fidelidade quase científica ao texto original, contrastando com abordagens mais flexíveis e poéticas. Essa postura evidencia a complexidade da tradução, que vai além da mera substituição de palavras. Os estudos sobre tradução frequentemente discutem essa questão, dividindo-se entre os que priorizam a precisão ao original e os que defendem a adaptação para alcançar novos públicos. Sua perspectiva é claramente literalista, buscando preservar cada palavra e estrutura sintática ao máximo. Esse rigor se manifesta especialmente em sua tradução de Eugene Onegin, de Aleksandr Pushkin, onde optou por uma versão altamente literal, acompanhada de extensos comentários explicativos. Para Nabokov, qualquer tentativa de adaptação estilística ou rítmica representava uma traição ao texto original, reforçando o debate entre fidelidade e recriação poética na tradução literária.

Palavras-chave:

Adaptação. Nabokov. Tradução.

ABSTRACT

This study presents the Russian author Vladimir Nabokov, known for works such as *Lolita* and *Pale Fire*, highlighting his role in the debate on literary translation. It emphasizes the importance of translations in interpreting texts that connect philology and art, exploring his rigorous perspective on the translation process. Furthermore, it reflects on issues that continue to be debated by translators and literary scholars, such as fidelity to the original versus cultural adaptation. Nabokov advocated for an almost scientific fidelity to the original text, contrasting with more flexible and poetic approaches. This stance highlights the complexity of translation, which goes beyond mere word substitution. Studies on translation often discuss this issue, dividing opinions between those who prioritize accuracy to the original and those who favor adaptation to reach new audiences. His perspective is clearly literalist, seeking to preserve every word and syntactic structure as much as possible. This rigor is especially evident in his translation of Eugene Onegin by Aleksandr Pushkin, where he opted for a highly literal version accompanied by extensive explanatory notes. For Nabokov, any attempt at stylistic or rhythmic adaptation represented a betrayal of the original text, reinforcing the debate between fidelity and poetic recreation in literary translation.

Keywords:

Adaptation. Nabokov. Translation.

1. Introdução

Para Nabokov, a tradução ideal deveria ser transparente, permitindo ao leitor vislumbrar a estrutura e o significado do original sem as distorções estilísticas que frequentemente ocorrem nas traduções literárias, ele rejeita adaptações que buscam embelezar ou naturalizar um texto para o público-alvo, pois acredita que isso trai a essência da obra original. Seu rigor tradutório gerou polêmicas, especialmente no meio acadêmico e literário, pois muitos defendiam que a beleza de um texto poético, por exemplo, deveria ser preservada mesmo às custas de algumas mudanças semânticas.

Além de seu trabalho como tradutor, Nabokov explorou o tema da tradução em sua ficção, abordando-o de maneira metalinguística e irônica. Em “Pálido fogo”, por exemplo, ele brinca com a ideia de um texto comentado e reinterpretado por um narrador pouco confiável, refletindo a problemática da fidelidade na tradução e na interpretação dos textos. Esse interesse pelo tema demonstra como Nabokov via a linguagem como um meio de comunicação, um espaço de constante transformação e subjetividade.

De acordo com Levý (2011) destaca a centralidade do tradutor como um leitor atento e meticuloso, enfatizando que a tradução é um ato interpretativo tanto quanto a leitura. Ao afirmar que uma obra só se concretiza como fato social e produz efeito artístico quando lida e interpretada, o autor ressalta que o significado de um texto não é fixo, mas sim construído pelo leitor.

O tradutor, antes de tudo, é um leitor atento e meticuloso. O texto de uma obra só se completa como fato social e produz efeito artístico quando é lido e interpretado. Tanto o leitor quanto o tradutor recebem a obra na forma de um texto. No processo de leitura, esse texto funciona como um material objetivo que é transformado pelo sujeito destinatário, o leitor. Essa transformação resulta em uma concretização individual da obra, moldada pelas experiências e perspectivas do leitor. É assim que se configura um ato específico de leitura. (Levý, 2011, p. 27)

Levý sugere que a leitura e a tradução são processos dinâmicos, nos quais o texto original se transforma conforme é interpretado; essa ideia dialoga com debates sobre fidelidade e adaptação na tradução, uma vez que cada tradutor, ao concretizar sua versão da obra, toma decisões que influenciam sua recepção. Dessa forma, a tradução não é um simples espelhamento do original, mas uma recriação que reflete tanto as escolhas do tradutor quanto o contexto cultural da nova língua.

A visão de Nabokov sobre a tradução permanece como um ponto de debate entre tradutores e estudiosos da literatura, sua defesa de uma fidelidade quase científica ao original contrasta com abordagens mais flexíveis e poéticas, mas, ao mesmo tempo, evidencia a complexidade do ato de traduzir, que vai muito além da mera substituição de palavras. Os estudos sobre tradução

têm debatido amplamente essa abordagem. Tradutores e teóricos da tradução frequentemente se dividem entre aqueles que defendem a fidelidade ao original e aqueles que acreditam que a adaptação cultural é essencial para que o texto ressoe com seu novo público. A visão de Nabokov se alinha a uma perspectiva mais literalista, na qual cada palavra e estrutura sintática devem ser preservadas ao máximo. Esse rigor é evidente em sua tradução de “Eugene Onegin”, de Aleksandr Pushkin, onde optou por uma versão altamente literal, acompanhada de extensos comentários explicativos. Para ele, qualquer tentativa de adaptação estilística ou rítmica trai a essência do texto original.

Por outro lado, essa abordagem foi alvo de críticas, pois, muitos argumentam que uma tradução excessivamente literal pode comprometer a experiência do leitor e até distorcer o espírito da obra. A tradução literária, segundo muitos estudiosos, deve equilibrar a fidelidade ao conteúdo com a fluidez e naturalidade do texto na nova língua. Para Nabokov, no entanto, a prioridade absoluta era a preservação do significado original, ainda que isso resultasse em um texto difícil ou pouco elegante para leitores da língua de destino.

Além de suas próprias traduções, Nabokov também abordou o tema da tradução em sua obra literária. Em “Pálido fogo”, ele brinca com a ideia de um texto comentado e reinterpretado por um narrador pouco confiável, refletindo a problemática da fidelidade na tradução e na interpretação dos textos, essa abordagem metalinguística destaca sua visão de que qualquer tradução é, em alguma medida, uma traição ao original, pois envolve escolhas subjetivas e, muitas vezes, concessões estilísticas.

2. *Fidelidade, arte e realidade*

O estudo das traduções continua a evoluir, e as ideias de Nabokov permanecem relevantes nesse debate. Embora muitos tradutores hoje optem por um equilíbrio entre fidelidade e fluidez, sua defesa intransigente da precisão literal levanta questões fundamentais sobre os limites e desafios da tradução. Seu legado como escritor e tradutor persiste, inspirando novas gerações a refletirem sobre a complexidade desse processo. Publicado em 1962, “Pálido fogo” (no original, “Pale fire”) é um dos trabalhos mais engenhosos e desafiadores de Vladimir Nabokov, autor renomado de *Lolita*. Este romance experimental transcende convenções literárias ao combinar poesia e prosa em uma estrutura narrativa fragmentada, explorando temas como identidade, ilusão e a relação entre arte e realidade. A obra consolidou-se como um marco da literatura pós-moderna, desafiando leitores e críticos a desvendarem suas camadas de significado.

Um exemplo relevante sobre a questão da fidelidade nas traduções é abordado por Antoine Berman em sua obra *A Tradução e a Letra ou o Albergue Longínquo* (2013). Berman argumenta que a fidelidade na tradução não deve ser vista apenas como uma reprodução literal do texto original, mas sim como um compromisso ético e estilístico com a obra e sua essência. Segundo ele: A tradução fiel não é aquela que copia palavra por palavra o original, mas aquela que respeita sua singularidade, permitindo que a alteridade da língua estrangeira se manifeste na língua de chegada. (Berman, 2013, p. 15). Dessa forma, a fidelidade na tradução envolve um equilíbrio entre preservar a identidade do texto original e garantir sua acessibilidade ao leitor da língua-alvo. Esse debate continua sendo um dos principais desafios na teoria da tradução, especialmente quando se trata de obras literárias, onde estilo e nuances desempenham um papel essencial na experiência do leitor.

A autonomia da arte conectada com a realidade de Nabokov em “Pálido fogo” (1962), mostra que “a realidade não é nem o assunto nem o objeto da verdadeira arte, que cria sua própria realidade especial” sintetiza uma das pedras angulares de sua filosofia estética. Para o autor, a arte não existe para reproduzir ou comentar o mundo tangível, essa “realidade comum” filtrada pela percepção coletiva, mas sim para gerar um universo autônomo, regido por suas próprias leis, coerência e verdade interna. Esse princípio define a estrutura fragmentada e metaficcional de “Pálido fogo”, ilumina o cerne da obra nabokoviana: a crença na arte como um espaço de libertação da banalidade e da tirania do óbvio.

A Arte como Realidade Paralela. Em “Pálido fogo”, Nabokov materializa essa ideia através da relação entre o poema de John Shade e o comentário de Charles Kinbote. Enquanto Shade compõe versos introspectivos sobre morte, memória e transcendência, Kinbote distorce o texto para inserir sua narrativa delirante sobre Zembla, um reino imaginário. O poema, em si, não é sobre Zembla, mas Kinbote faz dele um espelho de suas obsessões. Aqui, Nabokov ilustra como a arte verdadeira não se submete à realidade externa: tanto Shade quanto Kinbote (este, de forma patológica) criam realidades alternativas que existem em paralelo ao mundo empírico, mas são autossuficientes em sua lógica interna.

A “realidade especial” da arte, portanto, não precisa de justificativas ou correspondências com o mundo concreto, ela é um organismo vivo, nutrido pela imaginação do artista e capaz de gerar sentidos que transcendem o literal. Como escreve Shade em seu poema: “Não sou um escravo da realidade, / Crio labirintos onde a luz é irmã da escuridão”. Nabokov desdenhava da noção de que a arte deveria “refletir a sociedade” ou servir como instrumento didático. Para ele, tentar reduzir a criação artística a um espelho do mundo real era um equívoco que limitava seu poder transformador.

Em “Pálido fogo”, essa crítica se manifesta na figura de Kinbote, cuja obsessão em encontrar correlatos autobiográficos no poema de Shade representa uma paródia da crítica literária reducionista. O comentário de Kinbote, repleto de projeções e má interpretações, é um alerta contra leituras que buscam “decifrar” a arte como um código a ser traduzido para termos mundanos. A verdadeira arte, segundo Nabokov, não se explica, existe. Ela não imita a vida, mas a reinventa através de padrões estéticos, jogos linguísticos e camadas de significado que resistem à simplificação. Assim como um quadro de Magritte ou um conto de Borges, a obra nabokoviana desafia o espectador a abandonar a busca por “sentido prático” e mergulhar em uma realidade alternativa, onde a beleza e o enigma são fins em si mesmos.

A referência ao “olhar coletivo” na citação de Nabokov não é casual. O autor via a percepção massificada da realidade como algo empobrecido, uma visão pasteurizada que ignora a complexidade do indivíduo. A arte, em contraste, é um ato de rebeldia solitária: ela não deve nada ao gosto popular, às convenções morais ou às expectativas do público. Em “Pálido fogo”, essa tensão se manifesta na incompatibilidade entre a obra de Shade (íntima, filosófica) e a apropriação egocêntrica de Kinbote. Shade cria por necessidade interior, enquanto Kinbote busca validar suas fantasias através do outro. A “realidade especial” da arte, assim, só floresce quando o artista ignora o “olhar coletivo” e se entrega à sua visão única, mesmo que isso não constrói mundos aparentemente herméticos ou excêntricos.

A defesa de Nabokov de uma arte autônoma ecoa movimentos como o esteticismo de Oscar Wilde (“A arte não expressa nada além de si mesma”) e o modernismo de Joyce ou Kafka. No entanto, ele leva essa ideia adiante, transformando-a em um manifesto silencioso contra a mediocridade. Para o autor, a realidade comum é um tecido de clichês, a arte, em contrapartida, é o território do espanto, da precisão linguística e da invenção livre. Mais de seis décadas após “Pálido fogo”, essa visão permanece radical. Em uma era dominada pelo realismo superficial das redes sociais e pela demanda por “conteúdo relevante”, Nabokov nos lembra que a verdadeira arte não serve a agendas, ela resplandece em sua própria esfera, como um “pálido fogo” capaz de iluminar, mesmo que brevemente, as profundezas do humano.

O livro divide-se em quatro partes: um prólogo, um poema de 999 versos escrito pelo personagem fictício John Shade, um comentário extenso de seu vizinho Charles Kinbote e um índice. O poema, de tom introspectivo, reflete sobre a vida, a morte e a busca por significado, enquanto o comentário de Kinbote, supostamente uma análise acadêmica, desvia-se rapidamente para narrar a história de Zembla, um reino imaginário do qual ele afirma ser o rei exilado.

A genialidade de Nabokov reside na interação entre texto e paratexto. Kinbote, narrador não confiável, apropria-se dos versos de Shade para construir uma narrativa paralela, revelando mais sobre suas próprias obsessões e delírios do que sobre o poema em si. Essa estrutura fragmentada convida o leitor a questionar a autoria, a verdade e os limites entre realidade e ficção.

3. *Considerações finais*

A obra joga com a percepção do real, enquanto Shade busca verdades universais em sua poesia, Kinbote cria uma fantasia elaborada, sugerindo que a realidade é moldada pela subjetividade. O próprio título, extraído de “Timão de Atenas”, de Shakespeare (“Pálido fogo do sol roubado à lua”), simboliza a imitação e a artificialidade. Nabokov questiona o papel do artista e do intérprete, o comentário de Kinbote, que distorce o poema original, serve como metáfora para a interpretação crítica, às vezes egoísta, da arte. Kinbote é consumido pela necessidade de validar sua identidade como rei, mesclando sua história com a de Shade. Teorias sugerem que ele poderia ser um alter ego do poeta, explorando a fluidez da identidade.

Ferreira (2015) ressalta a importância da tradução como um fenômeno cultural que transcende a simples transferência linguística, funcionando como um meio essencial para a circulação de ideias, valores e conhecimentos entre diferentes sociedades. A tradução permite que obras literárias, filosóficas, científicas e de diversas outras áreas ultrapassem barreiras geográficas e temporais, promovendo o intercâmbio cultural e ampliando horizontes intelectuais.

A tradução é um fenômeno cultural que permite a circulação de ideias, valores e conhecimentos entre diferentes culturas. É uma forma de enriquecimento intelectual e cultural, pois permite que as pessoas tenham acesso a obras de diferentes culturas e épocas. (Ferreira, 2015, p. 12)

Ferreira sugere que a tradução é um ato técnico, um processo interpretativo e criativo, no qual o tradutor precisa lidar com nuances linguísticas e culturais. Cada tradução carrega escolhas que refletem contextos específicos e influenciam a forma como um texto será compreendido por diferentes públicos. Dessa forma, a tradução atua como um elo entre passados e presentes, entre culturas distintas, promovendo a diversidade e o diálogo intercultural.

À época do lançamento, “Pálido fogo” dividiu a crítica: alguns o consideraram hermético, enquanto outros reconheceram sua inovação, com o tempo, consolidou-se como uma obra-prima, influenciando autores como David Foster Wallace e Thomas Pynchon. Acadêmicos destacam sua complexidade narrativa e a ironia sutil, típicas do estilo de Nabokov. Em países

lusófonos, traduções (como a edição brasileira de 1984) ampliaram seu alcance, embora o jogo de palavras e alusões do original apresentem desafios únicos aos tradutores.

“Pálido fogo” é um labirinto literário que recompensa leitores persistentes, Nabokov desafia a forma do romance, provoca reflexões profundas sobre criação artística e percepção humana. Mais de seis décadas após sua publicação, a obra permanece um farol da metaficção, comprovando que a grande literatura não oferece respostas, mas sim perguntas brilhantes. Com isso Vladimir Nabokov, um dos escritores mais complexos do século XX, tinha uma relação peculiar com o conceito de tradução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. *Origem do Totalitarismo*. New York: Ed. Schocken Books, 1989.
- Berman, A. *A Tradução e a Letra ou o Albergue do Longínquo*. 2. ed. Florianópolis: UFSC. 2012.
- Britto, P. H. *A Tradução Literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- Campos, H. Da tradução como criação e como crítica. In: TÁPIA, M.N.; CASTRO, L.C. *A Tradução como Ato Criativo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CASTRO, M. S. *Tradução, ética e subversão: desafios práticos e teóricos*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio, Rio de Janeiro. 2007.
- CATFORD, J. *Uma teoria Linguística da tradução*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- FERREIRA, R. *Tradução: uma visão crítica*. Brasília: UnB, 2015.
- GIDDENS, A. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- HERMANS, T. *Translation in Systems: Descriptive and System-Oriented Approaches Explained*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- NABOKOV, V. *Fogo pálido (Pale Fire)*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1962.
- VENUTI, Lawrence. A Invisibilidade do Tradutor. *Palavra*, Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1995.

**TRANSLINGUAGEM E QUADRINHOS:
UM OLHAR SOBRE *BONE*, DE JEFF SMITH**

Carolina Barbosa Moura Salina (UFMS)

carolina.moura@ufms.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS, UFMS e ABRAFIL)

nataniel@uems.br

RESUMO

A translanguagem é um conceito que compreende a interação e integração de diversas línguas e linguagens para a construção de sentidos nas práticas comunicativas. Essa interação ocorre a partir da *assemblagem*, que é a combinação fluida de diferentes elementos disponíveis para uma prática comunicativa significativa, compreendendo não só as questões de códigos linguísticos, mas também questões sociais, culturais e históricas (Pennycook, 2017). As Histórias em Quadrinhos (HQ) são um hipergênero, que abarca diversos outros gêneros com suas especificidades (Ramos, 2009), mas que de modo geral podem ser compreendidas como uma história narrativa, ficcional ou não, que se utiliza de recursos linguísticos (verbal e não verbal) organizados em quadros, que devem ser compreendidos simultaneamente dentro de um mesmo quadro e sequencialmente. O objetivo desta pesquisa, de cunho bibliográfico e qualitativo, é analisar de que forma a translanguagem opera para a construção de sentidos em uma história em quadrinhos. Para isso, será analisada a HQ “Bone”, de Jeff Smith, uma narrativa independente publicada nos Estados Unidos entre 1991 e 2004 que conta as aventuras e desventuras de três primos, os Bone, longe de sua terra natal.

Palavras-chave:

Bone. Quadrinhos. Translanguagem.

ABSTRACT

Translanguaging is a theoretical concept that involves the interaction and integration of multiple languages and semiotic systems in meaning-making within communicative practices. This interaction occurs through *assemblage*, the fluid combination of diverse elements available for meaningful communication, which encompasses not only linguistic codes but also social, cultural, and historical dimensions (Pennycook, 2017). Comics are considered a hyper genre, as they incorporate a range of other genres, each with its own specific features (Ramos, 2009). Comics can be defined as narrative forms, fictional or non-fictional, that employ both verbal and non-verbal linguistic resources, organized into frames that must be interpreted simultaneously within each frame and sequentially across the narrative structure. This study, which adopts a bibliographic and qualitative approach, aims to analyze how translanguaging operates in the meaning-making process within a comic book. To this end, the graphic novel *Bone*, by Jeff Smith, will be explored. *Bone* is an independent series published in the United States between 1991 and 2004, chronicling the adventures and misadventures of three cousins, the Bones, who find themselves far from their homeland.

Keywords:

Bone. Comics. Translanguaging.

1. *Introdução*

A translanguagem (Li Wei, 2011; 2018), juntamente com a noção de assemblagem (Pennycook, 2017) têm ampliado perspectivas sobre a linguagem e suas práticas, desestabilizando fronteiras rígidas entre línguas, linguagens e modos. Esses conceitos, muitas vezes aplicados a situações de comunicação ou a contextos educacionais, propõem compreender a linguagem como uma prática social dinâmica e multissemiótica, em que os falantes multilíngues mobilizam diversos recursos e elementos disponíveis, sejam eles linguísticos, visuais, gestuais ou sonoros, de forma significativa. No entanto, ao expandir essa perspectiva para a análise de produtos artístico-culturais, como as histórias em quadrinhos, surge a possibilidade de investigar como tais práticas se manifestam não apenas em situações de comunicação espontâneas e em práticas educacionais, mas também em textos já materializados.

Neste artigo, propomos aplicar os conceitos de translanguagem e assemblagem para analisar uma história em quadrinhos (HQ) Bone, de Jeff Smith. As HQ são narrativas multimodais que integram linguagem verbal e não verbal, incluindo imagens, layout, linhas cinéticas e de expressão, e onomatopeias. O objetivo geral é analisar de que forma a natureza multisensorial do mundo, das relações e vivências é construída e representada na HQ Bone. A pesquisa se inscreve, portanto, nos estudos da linguística aplicada, mobilizando noções de translanguagem e assemblagem, contribuindo para a consolidação de tais conceitos nos estudos dos quadrinhos. A metodologia adotada é de cunho bibliográfico, de análise qualitativa e interpretativa do corpus, com base nos referenciais teóricos já apresentados.

Para isso, na próxima sessão fazemos um percurso teórico sobre translanguagem e assemblagem. Em seguida discorremos sobre a leitura dos quadrinhos, apresentamos o autor e a obra que será analisada. Na quarta sessão analisamos alguns recortes contidos no primeiro volume de Bone a partir das noções de translanguagem e assemblagem apresentadas, buscando identificar de que forma a multissensoriedade é construída e representada na HQ. Por fim, as considerações finais.

2. *Translanguagem*

A translanguagem é um conceito que compreende a interação e integração de línguas e linguagens, envolvendo as mais variadas formas pelas quais os seres humanos se comunicam, ampliando, assim, as possibilidades de comunicação, construção de sentidos e percepção de mundo. De acordo com Li Wei (2011, p. 1223), “[...] a translanguagem se dá tanto entre diferen-

tes estruturas e sistemas linguísticos, incluindo diferentes modalidades (falar, escrever, sinalizar, escutar, ler, relembrar) quanto além delas” (tradução nossa, grifos nossos)⁸⁷. Ou seja, na translanguagem ocorre a reunião de diversas línguas nomeadas, linguagens e modalidades, ampliando as possibilidades de construção de sentidos, mas também vai além dessa combinação, envolvendo questões históricas, culturais e ideológicas (Li Wei, 2011).

Vale ressaltar que nessa perspectiva, a linguagem é compreendida não como um substantivo, algo pronto, terminado, mas como um verbo, uma ação, um processo. O nome do conceito em inglês, *translanguaging*, é um verbo no gerúndio, ressaltando esse sentido processual e contínuo da língua, da linguagem e da translanguagem. Segundo Li Wei (2018, p. 22), “a translanguagem reconceitualiza a linguagem como um recurso multilíngue, multissemiótico, multissensorial e multimodal para a construção de sentidos⁸⁸” (p. 22, tradução nossa). Nesse sentido, a translanguagem compreende a linguagem como um processo contínuo e abrangente, envolvendo diversas línguas, semioses, sentidos e modos nos processos comunicativos e de construção de sentidos.

A translanguagem, no entanto, não deve ser confundida com o bilinguismo, em que há a alternância entre duas línguas/linguagens bem delimitadas (*code-switch*), mas é a integração fluida entre os sistemas linguísticos e recursos semióticos, adaptáveis de acordo com o contexto, rompendo as noções estáticas de língua e linguagem. Em consonância, Li Wei (2011) afirma que na prática *translínque* há dois aspectos indispensáveis e interdependentes: a criatividade e a criticidade. A criatividade seria a “capacidade de escolher entre seguir ou transgredir as regras e normas” (p. 1223, tradução nossa), sejam elas sociais ou linguísticas, enquanto a criticidade seria a “capacidade de usar as evidências disponíveis de forma apropriada, sistemática e perspicaz” (p. 1223, tradução nossa) para questionar, problematizar, fundamentar e expressar pontos de vista sobre fenômenos culturais, sociais e linguísticos. Assim, a melhor forma de expressar a criticidade é pela criatividade.

Compreendendo, então, a translanguagem como a um processo contínuo de interação e integração fluida de diferentes línguas, linguagens, semioses, sentidos e modos, emerge a noção de assemblagem (assembleia, reunião, montagem). A assemblagem, então, é a combinação de diferentes elementos disponíveis em um dado tempo e espaço transitório para que ocorra

⁸⁷ Original: “[...] *translanguaging* is both going between different linguistic structures and systems, including different modalities (speaking, writing, signing, listening, reading, remembering) and going beyond them.” (Li Wwi, 2011, p. 1223)

⁸⁸ Original: “sense and meaning-making”.

uma prática comunicativa significativa. De acordo com Pennycook (2017, p. 278), a “assemblagem descreve a maneira como as coisas são reunidas e funcionam em novas formas e fornece uma forma de pensar sobre como agência, cognição e linguagem podem ser entendidas como distribuídas/compartilhadas além de qualquer suposto centro humano”.

A partir dessa definição de assemblagem, Pennycook (2017) tensiona e expande as noções de língua e linguagem ao afirmar que ela é distribuída/compartilhada e não é centrada no humano. Essa percepção mais ampla da linguagem, não como um sistema ou uma capacidade individual, mas como algo compartilhado e situado que atravessa pessoas, espaços e tempo, amplia também a percepção de recursos que são considerados nos processos de construção de sentidos. Se faz necessário, então, considerar outras questões, aspectos e semioses:

Para chegar a um melhor entendimento das assemblagens semióticas, no entanto, é importante ir além do foco comum de multilinguagem e multimodalidade para trazer à tona a natureza multissensorial do nosso mundo, a vibração dos objetos e as formas que eles se combinam em constelações particulares e momentâneas. (Pennycook, 2017, p. 279, tradução nossa)

A compreensão da linguagem nesse sentido mais amplo, leva a considerar, por exemplo, a organização dos espaços em relação aos sentidos, por exemplo, o olfato. Analisar a relação dos sentidos e seus possíveis significados abre a possibilidade de criar formas de associar “significado a objetos, pessoas, afetos e lugares” (Pennycook, 2017, p. 279 – tradução nossa). Na próxima sessão, tratamos sobre a leitura dos quadrinhos, seus elementos e características, e apresentamos o autor e a obra que será analisada.

3. *A leitura dos quadrinhos*

As histórias em quadrinhos (HQ) são um hipergênero que abarca diversos outros gêneros textuais, cada um com a suas especificidades (Ramos, 2009). De modo geral, é possível descrever as HQ como uma narrativa, ficcional ou não, organizada em quadros que combina linguagens verbal e não-verbal. As HQ são textos multimodais, visto que combinam de forma fluida e interdependente diversos modos, como a linguagem verbal, as imagens, o layout e as cores. É importante ressaltar, no entanto, que todos os modos têm a mesma importância na construção de significados do texto, assim, a linguagem não verbal não é “um mero acompanhamento ou suporte à linguagem verbal [...] em vez disso, cada um carrega uma carga funcional específica para o significado feito pelo texto geral – e, como tal, eles merecem atenção” (Adami, 2017, p. 451).

A linguagem não verbal, essencial para a compreensão das HQ, inclui imagens, quadros, layout, expressão corporal e facial, linhas cinéticas, balões, onomatopeias, sarjeta, entre outros (Santos; Silva, 2023). O *layout*, ou seja, o tamanho, formato, organização e disposição dos quadros pode inferir maior ou menor destaque a um quadro bem como influenciar no ritmo de leitura e percepção de passagem do tempo, por exemplo, vários quadros pequenos em sequência aceleram o ritmo de leitura, e por conseguinte, o tempo da narrativa, enquanto um quadro maior exige maior atenção e, assim, desacelera o ritmo e o tempo. Os balões, outro elemento característico das HQ, representam graficamente as falas ou pensamentos dos personagens. Segundo Ramos (2009) os balões têm duas partes: o conteúdo (palavras ou imagens) e o continente (forma do balão composta pelo corpo e pelo rabicho). O contorno do continente influencia na significação e expressividade do conteúdo: o balão neutro representa uma fala comum, o continente em formato de nuvem indica pensamento, já com as extremidades apontadas para fora, indica grito.

A leitura e compreensão das HQ envolve dois processos: a compreensão simultânea dos elementos dentro de um quadro e a compreensão sequencial dos quadros. Segundo Rampi (2024, p. 88), “Os quadros das HQs atuam como unidades visuais e narrativas [...] Cada quadro, uma mescla de imagem e texto, representa uma “expressão linguística” autônoma, contribuindo para uma narrativa mais ampla”. Ou seja, cada quadro é composto por um conjunto de elementos (formato e tamanho do quadro, imagens, pode conter falas (balões que, a depender do contorno do continente, altera a expressividade do conteúdo), onomatopeias e outros elementos já citados) compreendido como uma unidade de sentido que compõe uma sequência narrativa. No entanto, para se compreender a sequência, é necessário também atribuir sentido à sarjeta, o espaço entre um quadro e outro que representa uma lacuna espacial e semântica (Cohn, 2010) que exige um processo cognitivo de significação para que se compreenda a construção sequencial da narrativa.

Após compreender os elementos que compõem as HQ e alguns dos processos envolvidos na sua leitura e compreensão, vamos apresentar o objeto de análise proposto neste trabalho. Assim, no próximo tópico discutiremos sobre o autor da HQ que será analisada, Jeff Smith, e em seguida apresentaremos brevemente o enredo de *Bone*, para enfim partirmos para a análise dos trechos selecionados a partir das noções de translanguagem e assemblagem apresentadas.

4. *Jeff Smith*

Jeff Smith é um cartunista estadunidense, nascido em 27 de fevereiro de 1960. Se formou na Universidade de Ohio, onde publicava tirinhas com os personagens de *Bone* no jornal universitário. Fundou, juntamente com um sócio, o estúdio de animação *Character Builders*, em 1986, onde trabalhou até decidir publicar *Bone* de forma independente.

Junto com sua esposa, Vijaya Iyer, Jeff Smith criou a editora Cartoon Books, por onde publicou no decorrer de treze anos (1991–2004) a saga em quadrinhos *Bone*. A cada dois meses, publicavam um álbum em preto e branco em papel jornal com 24 páginas, apenas a capa colorida (Smith, 2018). Após a publicação completa da saga, a editora Scholastic Books entrou em contato com Jeff Smith e *Bone* foi colorido e republicado. No Brasil, a saga completa foi publicada pela Editora Todavia (traduzida por Érico Assis) e organizada em três volumes.

Jeff Smith publicou três HQs especiais do universo Bone: “Estúpidas, Estúpidas Caudas-de-Ratazanais, Rose e Bone – Coda”, essa última em comemoração aos 25 anos de Bone. Em julho de 2024 publicou “Thorn: The complete Proto-Bone College Strips 1982–1986, and other early drawings”⁸⁹, um compilado de tirinhas e desenhos de Bone, contendo as tirinhas publicadas no jornal universitário, rascunhos e desenhos que fez quando ainda era criança. Além de *Bone*, Jeff Smith também produziu a minissérie em quatro volumes “Shazam! The Monster Society of Evil”⁹⁰, publicada pela DC Comics em 2007 e no Brasil, em 2014 pela Panini Comics.

Entre 2008 e 2012, publicou pela Cartoon Books a série RASL, composta por quinze volumes. Sua obra mais recente, “Tuki”, começou a ser publicada em formato digital em 2014 e teve sua versão impressa lançada em dois volumes entre 2021 e 2022. Ganhou onze vezes o Prêmio Harvey, sendo nove deles de “Melhor cartunista”, um de “Prêmio especial de humor” e outro de “Melhor coletânea”. Ganhou também dez vezes o Prêmio Eisner entre 1994 e 2005 em diferentes categorias.

5. *Bone*

Após um evento de sua campanha eleitoral para prefeito de Boneville envolvendo tortinhas de amora vencidas e um boneco inflável gigante que

⁸⁹ Tradução nossa: Espinho: O Proto-Bone completo das tirinhas da Universidade 1982–1986, e outros desenhos anteriores.

⁹⁰ Título em português pela Panini Comics: “Shazam! E a sociedade dos monstros”.

voou destruindo a cidade, Phoney Bone, junto com seus primos Fone e Smiley são expulsos de sua cidade natal e acabam em uma floresta que não existia no mapa deles. Ali, eles se encontram em uma realidade fantástica, em que há animais falantes, um exército de ratazanas gigantes, dragões e um pesadelo, o Senhor dos Gafanhotos, que tenta sair do sonhar (mundo dos sonhos) e destruir o mundo real. Os Bone, que são de uma outra raça, não humanos, conhecem e viram amigos da Espinho, a princesa perdida do reino de Atheia e a veni-yan-cari, a escolhida que consegue se conectar e transitar entre os dois mundos, o real e o dos sonhos. Ao longo da narrativa, os três primos acompanham Espinho e sua avó, Vovó Ben, em uma jornada na qual Espinho descobre sua própria história e aprende a lidar com seus poderes para impedir o despertar do Senhor dos Gafanhotos, enfrentando diversas aventuras, desafios e perigos.

4. A translinguagem em “Bone”, de Jeff Smith

Sabendo que a translinguagem envolve a multimodalidade, mas vai além dela (Li Wei, 2018) e partindo da noção ampliada de Pennycook (2017) de que a assemblagem não é apenas multilíngue ou multimodal, mas também multissensorial, buscamos, neste trabalho, fazer o mesmo percurso em relação à leitura da saga em quadrinhos *Bone*. Considerando, então, o caráter multimodal das histórias em quadrinhos, buscamos analisar de que forma a natureza multissensorial do mundo, das situações de comunicação pode ser e é representada na obra. Para isso, selecionamos recortes específicos presentes no primeiro volume da saga (Smith, 2018) que podem contribuir para a compreensão da representação da multissensoriedade nos quadrinhos.

Em relação à experiência de leitura, vale ressaltar que todos os trechos aqui apresentados foram escaneados de um livro colorido impresso em papel couche, diferente da 1ª edição, publicada em preto e branco em papel jornal, em que a textura da folha era diferente e não tinha a vibração das cores.

O primeiro trecho proposto para análise faz parte do álbum #2, nomeado “Espinho”. Fone Bone, o primo do meio, está brincando com os filhotes de gambá quando são capturados pelas ratazanas. Fone salva os filhotes, mas passa a ser perseguido:

Figura 1: Fone fugindo das ratazanas.



Fonte: Smith (2018, p. 41-2) (adaptado).

O primeiro quadro mostra as ratazanas ainda perseguindo Fone e ele caído no chão segurando a perna com o rosto contorcido de dor, a representação da dor física é expressa também nos balões de fala. No segundo quadro, as ratazanas alcançam Fone e uma delas emite um som ameaçador em direção a ele. A ameaça é representada pela expressão facial da ratazana, com as pupilas completamente dilatadas e vermelhas (em outros momentos da narrativa, as ratazanas têm o fundo do olho preto e só a pupila vermelha), e com a boca completamente aberta mostrando os dentes afiados. A representação do som emitido preenche o plano de fundo do quadro em conjunto com as linhas que sobrepõem Fone. Essas linhas podem representar a direção ou intensidade do som, o vento causado pelo rugido, saliva voando ou mesmo o odor, como veremos a seguir.

No terceiro quadro há uma quebra de expectativa, pois, ao invés de se assustar com a ratazana, Fone se espanta com o odor. Esse espanto é representado pela expressão corporal do personagem ao tampar o nariz com uma das mãos, pelas linhas ao redor dos olhos indicando surpresa ou espanto, combinada com o balão de fala em que há expressões com a fonte maior e em negrito. Considerando o aspecto multissensorial da translinguagem, identificamos três características no trecho em questão.

O álbum #2 é a única parte da saga em que Fone Bone usa qualquer acessório além da mochila, o que indica que ele sentia frio, por isso houve a necessidade de se proteger com sapatos, luvas, touca e capa. A outra sensação física que identificamos (já descrita) foi a dor quando ele cai e machuca a perna. Por último, nesse trecho, identificamos a sensação relacionada ao olfato. Os cheiros permeiam os ambientes e, nesse caso, o incômodo com o odor superou o medo e funcionou como uma distração para que ele conseguisse fugir.

O trecho a seguir é a última cena do álbum #2 em que Fone e Espinho se conhecem.

Figura 2: Fone e Espinho se conhecendo.



Fonte: Smith, 2018, p. 56-57 (adaptado).

Os quadros selecionados representam de diferentes formas a sensação de conexão e os sentimentos de Fone. No primeiro quadro, quando os personagens dão as mãos, as sensações de Fone são representadas de três formas: na expressão facial, os dentes estão trincados e as linhas perto dos olhos intensificam a feição de surpresa; as linhas trêmulas ao redor das mãos podem indicar a intensidade ou importância do toque, mas também pode indicar energia, como se ele tivesse levado um choque; e a onomatopeia “zing!” indica um som agudo e rápido, geralmente relacionado a balas ou flechas, nesse sentido, então, é como se Fone tivesse sido atingido por um choque ou metaforicamente pela flecha do cupido.

Nos dois quadros seguintes, o sentimento da paixão é graficamente representado pelos corações que, no segundo quadro, preenchem o plano de fundo e, no terceiro, seguem as pegadas e contornam o balão de fala de Fone. O segundo quadro é mais cumprido que os quadros da página anterior, provavelmente para dar maior destaque à paixão e dar a sensação de parar o tempo. No terceiro quadro, há outras representações além dos corações.

A boca e o balão de fala de Fone estão em linha trêmula, que indica voz instável, representando as emoções do personagem. Para ampliar essa ideia, a fala de Fone também está torta, como se estivesse flutuando, e está entrecortada pelas reticências, indicando pausas e a fala “o que é Boneville?” mostra que está tão encantado/apaixonado por Espinho que sequer consegue se lembrar de seu objetivo. A paixão também é representada simbolicamente pela mudança de estação: fim do inverno (período de escassez e frio) e início da primavera (período de flores, cores e passarinhos apaixonados na árvore).

O próximo trecho está presente no álbum #4, intitulado *Kingdok*, e mostra a primeira sensação de gestura da vovó Ben da saga.

Figura 3: Gastura da Vovó Ben.



Fonte: Smith (2018, p. 84).

Nesse quadro temos a representação gráfica de uma sensação física e emocional. Segundo o dicionário Michaelis (2023), gastura é uma sensação de desconforto físico geralmente causada por algo desagradável ou simplesmente uma irritação nervosa, aflição, ansiedade e impaciência. No caso da vovó Ben, essa gastura não foi causada por nenhum fator externo, mas por uma questão emocional, de acordo com ela mesma, “um prenúncio de coisa ruim”.

Podemos ver, então, como uma questão emocional afeta também o físico, gerando tontura e fraqueza nas pernas. Visualmente, podemos observar que o corpo da vovó Ben está inclinado para frente, a mão apoiada na coxa, o balão trêmulo aparece novamente indicando instabilidade na voz por conta da dor/fraqueza, algumas palavras estão em destaque para ênfase, e as bolinhas ao redor da cabeça são usadas para indicar essa sensação física e emocional de mal-estar. Nesse quadro, as bolinhas estão lilás, mas no decorrer da narrativa, as cores vão alterando gradativamente conforme se aproximam do perigo: o roxo vai ficando cada vez mais intenso, depois passa para o verde que vai escurecendo gradualmente também. O trecho a seguir faz parte do álbum #5, *Barrico Doce*.

Figura 4: Phoney entra no Barrico Doce.



Fonte: Smith (2018, p. 111).

Esses quadros mostram Phoney Bone entrando pela primeira vez no Barrico Doce, o bar do Lucius na vila. No segundo quadro, Phoney abre a porta e a onomatopeia “crééé” representa o som da porta rangendo, preenchendo o som ambiente. No quadro seguinte, todos estão em silêncio encarando o forasteiro e é possível perceber a representação visual do cheiro do ambiente, pelo bar coberto pela fumaça que sai dos cachimbos.

A fumaça, a pouca iluminação e a sombra encobrindo o rosto de alguns personagens e o silêncio contribui para a criação dessa atmosfera. No trecho a seguir, também no álbum #5, temos uma conversa entre Lucius, o dono do bar, e Phoney.

Figura 5: Phoney e Lucius discutindo.



Fonte: Smith (2018, p. 116).

Nesse trecho, há um atrito entre o dono do bar e o consumidor por conta de questões culturais. Phoney queria pagar a sua conta com dinheiro, mas Lucius rasga a nota, causando um ataque de raiva em Phoney, que é a representação caricata de um ganancioso. Então Smiley avisa o primo que na vila não se usa dinheiro, que a forma de economia deles é o escambo.

Esse trecho exemplifica a noção de que a linguagem e o valor das coisas são constituídos culturalmente. Assim, o dinheiro, que (em Boneville e) para Phoney tinha grande valor, na vila era apenas um pedaço de papel, e, da mesma forma, ovos e laticínios eram para Phoney apenas comida, mas para a vila, era valioso por ser, além de comida, bem de troca. Podemos compreender aqui a ideia de linguagem distribuída/compartilhada (Pennycook, 2017) em que a língua/linguagem não é entendida como uma competência indivi-

dual ou um sistema internalizado, mas como “incorporada, inserida e distribuída entre pessoas, lugares e no tempo.” (p. 276 – tradução nossa⁹¹), conectando culturas, recursos e pessoas.

5. Considerações finais

A linguagem verbal tem o mesmo valor no processo de construção de sentidos que as outras linguagens, especialmente nas histórias em quadrinhos, que são textos multimodais por natureza. A partir da análise de trechos da HQ *Bone*, foi possível observar como a assemblagem, a combinação de elementos diversos para produzir sentidos, se manifesta de diferentes formas.

Foram combinados, por exemplo, imagens com expressões corporais e faciais, onomatopeias, texto verbal apresentado em balões diferentes, consequentemente, com cargas semânticas e de expressividade diferentes, linhas cinéticas, onomatopeias, layout diferente dos quadros para dar maior destaque a um quadro específico e metáforas visuais, como os corações indicando paixão ou as bolinhas indicando mal-estar.

Os quadrinhos, enquanto produtos artístico-culturais, representam relações e vivências humanas, revelando a natureza multissensorial do mundo. Nesse sentido, a translanguagem e a assemblagem contribuem para a leitura e análise da HQ não apenas por sua dimensão multimodal, mas também por representarem experiências sensoriais complexas. Ao aplicar esses conceitos a um texto como *Bone*, amplia-se o campo de atuação dessas teorias, evidenciando sua relevância para pensar práticas de linguagem em diferentes formatos e suportes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMI, Elisabetta. Multimodality. In. GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. *The handbook of language and society*. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- COHN, Neil. The limits of time and transitions: challenges to theories of sequential image comprehension. *Studies in comics*, v. 1, n. 1, p. 127-47, 2010.
- LI WEI. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, n. 43, p. 1222-35, 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/>

⁹¹ Original: “[an understanding of language as] embodied, embedded and distributed across people, places and time.” (Pennycook, 2017, p. 276)

1171773/Moment_analysis_an_translanguaging_space. Acesso em: 06 abr. 2025.

_____. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 2018, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2018. Disponível em: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10041151/13/Wei_amx039.pdf. Acesso em: 07 abr. 2025.

MICHAELIS – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Gastura. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/gastura/>. Acesso em: 2 maio 2025.

PENNYCOOK, Alastair. Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, v. 14, n. 3, p. 269-82, 2017.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMPI, João Soares. *Quer que eu desenhe?* A translanguagem e a análise entre as histórias em quadrinhos e a educação. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2024, 115p.

SANTOS, Ana Lígia Feliciano dos; SILVA, Fábio Mascarenhas. Análise dos estudos brasileiros sobre quadrinhos publicados de 2018 a 2020. *9ª Arte*, v. 11, p. e212650, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2316-9877.2023.v11e212650>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SMITH, Jeff. *Bone: O vale ou equinócio vernal* (Volume 1). Trad. de Érico Assis. 1ed. São Paulo: Todavia, 2018.

USOS DO TERMO “DOUTOR” NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOB ÓTICA DE TEORIAS DO DISCURSO

Rosana Ferreira Alves (UESB)
rfalves@uesb.edu.br

RESUMO

Este artigo se constitui uma análise dos usos do termo “doutor” no Brasil. Verifica-se que esse termo passou por uma evolução semântica, partindo do latim *doctor*, que significava mestre e professor, até seu uso atual, tanto em contextos acadêmicos quanto em outros contextos sociais. Sob a ótica interacionista de Bakhtin (1995, 1997), o uso do termo é dialógico, variando conforme o contexto social e as interações. O termo “doutor” não tem um significado fixo, mas adquire múltiplos sentidos de acordo com a situação e as intenções do falante, podendo indicar prestígio, deferência, autoridade ou ironia. Entretanto para Michel Pêcheux (1988; 2000), o termo reflete formações ideológicas e discursivas nas quais os sentidos são construídos por relações de poder e interpelação ideológica. Considerando-se esse filósofo, o uso de “doutor” no Brasil está enraizado em condições históricas e sociais específicas, servindo como marcador de status e de relações de poder. Enquanto, com base em Pêcheux (1988; 2000), foca-se na ideologia e nas relações de poder que moldam o uso do termo, conforme Bakhtin destaca-se a interação social e a negociação de significados, considerando o termo um fenômeno dialógico que varia conforme as diferentes vozes sociais. Tendo em vista Foucault (1980), pode-se entender os usos do termo “doutor” como um item de legitimação do saber técnico, liga do ao exercício de poder. Assim, o termo “doutor” no Brasil encapsula uma complexa rede de significados em nuances semânticas, abrangendo também questões ideológicas, culturais e sociais.

Palavras-chave:

Evolução semântica. Legitimação do saber. Relações de poder.

ABSTRACT

This article is an analysis of the uses of the term „doctor“ in Brazil. It is clear that this term has undergone a semantic evolution, from the Latin *doctor*, which meant master and professor, to its current use, both in academic and social contexts. From Bakhtin (1995; 1997) interactionist perspective, the use of the term is dialogic, varying according to the social context and interactions. The term “doctor” does not have a fixed meaning, but acquires multiple meanings according to the situation and the speaker’s intentions, and may indicate prestige, deference, authority or irony. However, for Michel Pêcheux (1988), the term reflects ideological discursive formations, in which meanings are constructed by power relations and ideological interpellation. Considering this philosopher, the use of “doctor” in Brazil is rooted in specific historical and social conditions, serving as a marker of status and power relations. While, based on Pêcheux (1988; 2000), the focus is on the ideology and power relations that shape the use of the term, according to Bakhtin, the emphasis is on social interaction and the negotiation of meanings, considering the term a dialogical phenomenon that varies according to the different social voices. Considering Foucault, the uses of the term “doctor” can be understood as a tool for legitimizing technical knowledge, linked to the exercise of power. Thus, the 1 term “doctor”

in Brazil encapsulates a complex network of meanings in semantic nuances, also encompassing ideological, cultural and social issues.

Keywords:

Semantic evolution. Legitimation of knowledge. Power relations.

1. Introdução

No contexto brasileiro, o uso do título “doutor” adquiriu contornos singulares que extrapolam sua origem acadêmica e científica. Diferentemente de países em que o título é reservado a indivíduos que concluíram o mais alto grau da formação universitária, no Brasil, “doutor” tornou-se um vocativo generosamente distribuído – sobretudo em ambientes jurídicos e médicos – muitas vezes desvinculado de qualquer titulação formal. Tal fenômeno revela mais do que uma mera convenção social: trata-se de um marcador simbólico de status, prestígio e autoridade, cuja concessão independe, por vezes, de rigor acadêmico. A recorrência desse tratamento honorífico, ainda que juridicamente dispensável, parece atender a um pacto não escrito de distinção hierárquica, como se o uso do título pudesse, por si só, conferir um verniz de competência ou elevar o interlocutor a uma esfera superior do saber – mesmo que este jamais tenha enfrentado os rigores de uma defesa de doutorado.

Considerando a proposta desse artigo, é oportuna uma breve síntese de teorias do discurso. O campo da análise do discurso se consolidou ao longo do século XX como uma área interdisciplinar voltada à compreensão da linguagem em uso. Assim, a análise do discurso, enquanto campo de estudo da linguagem, apresenta diferentes vertentes teóricas que emergem de contextos históricos, epistemológicos e metodológicos diversos. Dentre as principais, destacam-se o dialogismo de Bakhtin, a Análise do Discurso de linha francesa, a arqueogenealogia de Foucault, a Análise Crítica do Discurso (ACD) de base anglófona, o interacionismo sociológico de Goffman e a pragmática linguística, representada por Grice.

A teoria dialogista do discurso foi desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin e se consolidou entre as décadas de 1920 e 1940 na União Soviética. Para Bakhtin, o discurso é essencialmente interativo e polifônico, ou seja, sempre dialoga com outros discursos, mesmo quando não explicitamente (Bakhtin, 1995; 1997). A linguagem é concebida como um fenômeno social, atravessado por ideologias e por vozes diversas, o que introduz a noção de heterogeneidade enunciativa. Nesse modelo, o enunciado é inseparável do contexto social em que se realiza e dos sujeitos que o produzem.

Na França, nos anos 1960 e 1970, Michel Pêcheux desenvolveu a Análise do Discurso de linha francesa (AD), ancorada no materialismo histórico e na psicanálise lacaniana. O discurso, nessa perspectiva, é um efeito ideológico de sentidos, marcado pela relação entre língua, sujeito e história (Pêcheux, 1990; 1988). O sujeito não é transparente, mas sim atravessado por formações ideológicas, o que implica que os sentidos não são fixos, mas produzidos e regulados socialmente. A memória discursiva e a interdiscursividade são centrais para essa abordagem, assim como a ideia de que há sempre algo não dito sustentando o que é dito. Contemporaneamente a Pêcheux, Michel Foucault propôs, a partir da década de 1960, uma arqueogenealogia dos saberes, desenvolvendo uma abordagem teórica que entende o discurso como uma prática social que regula e constitui saberes, sujeitos e instituições (Foucault, 1996; 1985). Em *A arqueologia do saber*, Foucault se distancia de abordagens hermenêuticas e propõe que o discurso seja analisado enquanto um conjunto de regras que definem o que pode ser dito em determinada época. Posteriormente, com sua genealogia do poder, ele amplia o foco para as práticas discursivas em articulação com as relações de poder (Foucault, 1980), evidenciando os mecanismos de controle e exclusão dos discursos legítimos.

Todavia, nos países de língua inglesa, principalmente a partir da década de 1980, surge a Análise Crítica do Discurso (ACD), representada por autores como Norman Fairclough e Teun van Dijk. Essa vertente busca compreender como o discurso reproduz ou contesta as relações de poder e dominação social (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2008). A linguagem é vista como forma de ação social, e o discurso é investigado em sua interface com estruturas sociais, ideologias e práticas institucionais. A interdisciplinaridade é um traço forte da ACD, que mobiliza categorias da linguística, sociologia, ciência política e teoria crítica.

Por sua vez, a perspectiva interacionista, proposta por Erving Goffman, parte da sociologia e se volta para os aspectos performativos da linguagem no cotidiano. Para o autor, o discurso está ligado à gestão da imagem de si nas interações face a face, sendo a linguagem um instrumento para negociar papéis sociais, identidades e expectativas (Goffman, 2008). Essa linha é fortemente influenciada pela etnometodologia e pelos estudos do comportamento simbólico.

Por fim, a pragmática linguística, com destaque para os estudos de H. Paul Grice, introduz uma abordagem filosófica da linguagem cotidiana, especialmente no que se refere às inferências, intenções e contextos de uso. Grice propõe o princípio da cooperação e as máximas conversacionais como fundamentos das interações linguísticas bem-sucedidas, explicando como os

3 interlocutores derivam sentidos implícitos a partir do que é dito (Grice, 1975).

Cada vertente, portanto, contribui com uma lente distinta para a análise do discurso, ora enfatizando a historicidade e a ideologia (como em Pêcheux e Foucault), ora destacando a interação social e a pragmática do cotidiano (como em Goffman e Grice), ou ainda abordando criticamente as dinâmicas de poder (como em Fairclough e van Dijk). Todas essas abordagens compartilham o entendimento de que o discurso não é apenas linguagem, mas sim uma prática profundamente enraizada nas estruturas sociais, nas ideologias e nas relações entre os sujeitos.

Em síntese, essas teorias revelam o caráter multifacetado do discurso, ora como reflexo das estruturas ideológicas, ora como ação comunicativa situada, ora como construção de saberes e subjetividades. Cada abordagem contribui para ampliar nossa compreensão da linguagem como prática social. Portanto, a análise do discurso é um campo interdisciplinar dos estudos da linguagem que se desenvolveu a partir de diferentes tradições teóricas, cada qual marcada por concepções específicas sobre linguagem, sujeito, sociedade e ideologia. Desde a década de 1960, diversas vertentes emergiram e se consolidaram, como a Análise do Discurso de linha francesa, a Análise Crítica do Discurso de matriz anglo-saxã e a vertente de natureza sociocognitiva, entre outras. Cada uma dessas correntes apresenta seus próprios fundamentos teóricos, métodos de análise e objetivos.

2. Usos do termo “doutor” no Brasil

Do ponto de vista filológico, a análise do termo “doutor” envolve o estudo da origem, evolução e transformação semântica da palavra ao longo da história e em diferentes contextos linguísticos e culturais. O termo “doutor” tem origem no latim “doutor”, derivada de *docere*, que significa “ensinar”. Originalmente, o termo se referia a alguém com o papel de mestre ou professor, uma pessoa dotada de grande conhecimento. Na Idade Média, o termo foi formalizado em títulos acadêmicos, especialmente nas universidades europeias, indicando aqueles que haviam alcançado o mais alto grau de erudição em um determinado campo do saber.

O referido termo, conforme apresentado por Reichmann e Vasconcelos (2009), tem origem no latim *doctor*, *-oris*, que significa “preceptor” ou “mestre”. Sua formação etimológica inclui dois elementos: o sufixo “-or”, característico de nomes que denotam profissões, e a raiz *doct-*, derivada do particípio perfeito de *docere* (“instruir, ensinar”). Dessa raiz derivam também o adjetivo *doctus* (culto) e o substantivo *doctrina* (conjunto sistemático

4 de conhecimentos). Além da etimologia, o vocábulo “doutor” sempre esteve relacionado às atividades intelectuais, usado para designar aqueles que ensinavam e transmitiam conhecimento, como gramática, retórica e filosofia. Cícero e Agostinho, entre outros autores clássicos e tardios, utilizavam o termo nessa acepção. De acordo com as autoras, “doutor” contrastava com aqueles que se ocupavam das artes *illiberales*, *sordidae*, ou *serviles*, associa das a atividades mais práticas e manuais, vistas como inferiores (Reichmann; Vasconcelos, 2009, p. 148).

Assim sendo, o item lexical “doutor” para designar pessoas que completaram estudos avançados em uma disciplina acadêmica foi consolidado no período medieval, com o surgimento das primeiras universidades europeias. A obtenção do título de “doutor” conferia não apenas autoridade no ensino, mas também o direito de julgar e discutir questões do conhecimento. Esse sentido perdura até hoje, quando se refere a quem concluiu um doutorado.

Com o passar do tempo, o uso do item “doutor” expandiu-se para além do campo estritamente acadêmico, dessa forma se pluralizando e se popularizando. Em países como o Brasil, por exemplo, o termo começou a ser utilizado de maneira honorífica, designando não apenas aqueles que possuem o título acadêmico formal, mas também profissionais de áreas específicas, como médicos e advogados. Nesse caso, há uma ampliação semântica da palavra, associando “doutor” à expertise e ao status social, mesmo sem a presença de um doutorado acadêmico formal.

Na filologia, o estudo das palavras observa não apenas sua evolução formal e fonética, mas também a multiplicidade de significados que elas adquirem ao longo do tempo e em diferentes comunidades de fala. O termo “doutor” é um exemplo claro dessa polissemia. Dependendo do contexto, “doutor” pode: (i) referir-se a um grau acadêmico formal; (ii) ser um título de cortesia para profissionais (especialmente médicos e advogados); (iii) ser usado informalmente como um sinal de respeito ou ironia em interações sociais. Assim, em uma perspectiva diacrônica, essa variação de significados é resultado de processos históricos, culturais e linguísticos que moldaram o uso da palavra em diferentes sociedades. O uso do vocábulo “doutor” como forma de tratamento respeitoso ou reverencial em contextos sociais no Brasil é um fenômeno interessante do ponto de vista filológico e sociolinguístico. Embora em muitos países o termo seja reservado exclusivamente para aqueles com um doutorado formal, no Brasil ele se popularizou como uma forma de se dirigir a pessoas de prestígio ou autoridade, muitas vezes desconectado da titulação acadêmica. Esse fenômeno pode ser interpretado como uma extensão semântica do termo, associada a uma cultura de hierarquias sociais. Assim, na análise filológica, a mudança de sentido do termo “doutor” pode ser interpretada como um exemplo de mudança semântica baseada no uso 5

pragmático da língua. Ou seja, a palavra, ao longo dos séculos, adaptou-se às necessidades comunicativas dos falantes, ampliando seu sentido para abranger tanto usos formais quanto informais, refletindo dinâmicas sociais de poder e respeito.

Nesse sentido, o item lexical “doutor”, ao longo da história da língua portuguesa e particularmente no Brasil, passou por um processo de mudança semântica significativa. Originalmente associado a um grau acadêmico específico, o uso do termo se ampliou para abarcar significados diversos, tanto em contextos formais quanto informais. A seguir, analisa-se essa evolução com base na semântica histórica e nas práticas sociais contemporâneas no Brasil. Na sua acepção mais estrita e histórica, o item lexical “doutor” vem do latim *doctor*, que significa “aquele que ensina”, derivado de *docere* (ensinar).

Durante a Idade Média, o título de “doutor” foi formalizado para designar aqueles que completavam o mais alto grau acadêmico nas universidades europeias. Esse sentido ainda se preserva nas universidades brasileiras, em que “doutor” designa o grau acadêmico conferido após a conclusão de um curso de doutorado. De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, “doutor” é definido como “aquele que completou o curso de doutora do, em qualquer área do conhecimento” (Houaiss, 2001, p. 843).

No Brasil, o termo “doutor” foi ampliado em seu significado, sendo aplicado a figuras de autoridade e prestígio, como médicos, advogados, juízes e políticos, mesmo que essas pessoas não possuam necessariamente um título acadêmico de doutorado. Esse fenômeno reflete uma mudança semântica que transcende a função acadêmica original e passa a designar prestígio social e hierárquico. O uso do termo “doutor” no Brasil também é notável em situações de tratamento respeitoso ou como um marcador de hierarquia social.

É comum ouvir “doutor” sendo usado em interações cotidianas, muitas vezes sem qualquer conexão com o campo acadêmico ou profissional. Em alguns casos, o termo é utilizado para demonstrar deferência e respeito, especialmente em interações que envolvem desigualdade social ou econômica. Outra camada semântica do termo “doutor” no Brasil é o uso irônico ou pejorativo. Em contextos específicos, “doutor” pode ser utilizado para ironizar a pretensão de autoridade ou conhecimento de alguém. Esse uso carrega uma carga semântica depreciativa, geralmente sugerindo que o interlocutor, embora tratado como “doutor”, não é digno do título ou está exagerando sua importância.

3. *Usos do Termo “Doutor” no Brasil: considerações sob a ótica de vertentes da Análise do Discurso*

A comparação entre Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin revela três abordagens distintas, mas complementares, para o estudo da linguagem, do discurso e do poder. Embora todos compartilhem o interesse em como a linguagem é usada em contextos sociais e históricos, cada um traz uma perspectiva única sobre os modos pelos quais o discurso opera e molda o mundo.

Pêcheux (1988; 2000) é conhecido por sua contribuição à Análise do Discurso, fundamentada em influências marxistas e estruturalistas, particularmente inspiradas por Louis Althusser. Ele apresenta foco no modo como os sujeitos são interpelados pela ideologia através do discurso e nas condições de produção do sentido. Em se tratando de discurso e poder, para Pêcheux (1988), o discurso é produzido dentro de formações discursivas que são determinadas pela ideologia. O sujeito não é autônomo na produção de sentido, mas é interpelado por essas formações, que condicionam o que ele pode dizer e como ele é interpretado. O sentido é, portanto, construído a partir da posição ideológica do sujeito. Assim, nos termos de Pêcheux, as palavras, expressões, proposições... “mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, assim, elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas” (Pêcheux, 1988, p. 160).

Para Foucault (1980) a linguagem é uma forma já constituída na sociedade, e por isso, os discursos já se encontram circulando: No que se referem a Formações Discursivas, os enunciados não têm um sentido fixo, mas são determinados pelas formações discursivas que definem as condições de produção e recepção do discurso. Na visão Foucault, as constituições de saberes e de poderes não estão necessariamente influenciadas por fatores relacionados a classes sociais e nem mesmo por fatores econômicos.

La noción de ideología me parece difícilmente utilizable por tres razones. La primera es que, se quiera o no, está siempre en oposición virtual a algo que se ría la verdad. Ahora bien, yo creo que el problema no está en hacer la partición entre lo que, en un discurso, evidencia la cientificidad y la verdad y lo que evidencia otra cosa, sino ver históricamente cómo se producen los efectos de verdad en el interior de los discursos que no son en sí mismos ni verdaderos ni falsos. Segundo inconveniente, es que se refiere, pienso, necesariamente a algo como a un sujeto. Y tercero, la ideología está en posición secundaria respecto a algo que debe funcionar para ella como infraestructura o determinante económico, material, etc. Por estas tres razones, creo que es una noción que no puede ser utilizada sin precaución. (Foucault, 1980, p. 181-2) (grifos nossos)

Concernentes ao discurso e ao poder, Michel Foucault (1980), como Pêcheux, está interessado no papel do discurso, mas sua abordagem se concentra na relação entre discurso e poder em um sentido mais amplo. Foucault analisa como os discursos são construídos em torno de regimes de verdade e como eles estruturam a sociedade e os modos de pensar e agir. Para Foucault, o discurso não é apenas uma maneira de comunicar ideias, mas uma forma de exercício de poder. Ele investiga como certos discursos se tornam dominantes em uma sociedade e como eles impõem normas, controlam comportamentos e moldam subjetividades.

O poder está presente em todas as relações sociais e permeia os discursos, estabelecendo o que pode ser dito e o que deve ser silenciado. Foucault explora como os discursos emergem historicamente e se relacionam com instituições (escolas, prisões, hospitais) para criar regimes de verdade que definem o que é considerado válido ou inválido. A linguagem, então, é uma ferramenta central para a criação e perpetuação de poder. Em se tratando de Sujeito e Subjetividade, ao contrário de Pêcheux, Foucault vê o sujeito não apenas como interpelado pela ideologia, mas como um efeito das relações de poder. A formação do sujeito é o resultado da maneira como os discursos e as práticas sociais moldam a individualidade e a identidade.

Em relação a linguagem e poder, Mikhail Bakhtin (1995), por sua vez, traz uma visão diferente, focando menos na ideologia e poder e mais na natureza dialógica da linguagem. Sua teoria é profundamente social e cultural, enfatizando como o sentido é criado na interação entre diferentes vozes e discursos. O enunciado, compreendido como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ele é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora do contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social” (Bakhtin, 1995, p. 30). Assim, para Bakhtin, o significado de qualquer enunciado é sempre dialógico, ou seja, ele é formado em interação com outros discursos. Não há palavra ou enunciado que exista de forma isolada; os discursos estão sempre em relação com outras falas. A linguagem é, por definição, uma prática social, em que múltiplas vozes (ou “heteroglossia”) competem, interagem e influenciam o significado.

Na sua análise dos romances, Bakhtin (1995) introduz o conceito de polifonia, em que múltiplas vozes coexistem sem serem reduzidas a uma única verdade ou posição ideológica dominante. Isso reflete sua crença de que o discurso sempre incorpora múltiplas perspectivas e que o significado é sempre negociado no contexto social. Bakhtin (1995; 1997) também desenvolveu a ideia de carnavalização, que é a subversão temporária das hierarquias e normas sociais, frequentemente expressa em formas literárias ou culturais. Para ele, o carnaval permite a expressão de vozes que, em contex-

tos normais, estariam silenciadas ou marginalizadas, o que mostra sua visão mais aberta e fluida das relações de poder em comparação com Pêcheux e Foucault.

Sobre Linguagem e Discurso, conforme Pêcheux (2000), a linguagem é do minada por formações discursivas e é profundamente determinada por ideologias. O sujeito é interpelado por essas formações e assume uma posição discursiva já definida pelas condições históricas e sociais. O discurso é um mecanismo de manutenção das relações de poder e das posições ideológicas. Para Foucault, a linguagem é um veículo de poder e controle. Foucault não se preocupa tanto com o sentido das palavras em si, mas com como os discursos emergem em regimes de verdade e servem para governar corpos e mentes. O discurso define o que pode ser dito e determina o que é verdadeiro ou falso dentro de um dado contexto histórico. De acordo com Bakhtin, a linguagem é essencialmente dialógica e está sempre em movimento, o foco está na interação entre diferentes vozes e discursos, e o sentido emerge dessa interação. Assim, de acordo com o filósofo da interação, a linguagem é uma prática social em que as múltiplas vozes coexistem, competem e se entrelaçam.

Em se tratando de Poder e Ideologia, para Pêcheux (2000), o discurso é moldado pela ideologia; o poder está nas formações discursivas que determinam o que pode ser dito e como o sujeito é posicionado. O sujeito é passivo em relação à interpelação ideológica e ao controle das condições de produção discursiva. Conforme Foucault, o poder é onnipresente e opera através de redes de discurso que constituem regimes de verdade.

O sujeito é moldado pelas práticas discursivas e institucionais que o definem e o normalizam, mas pode também resistir e subverter o poder. Entretanto, para Bakhtin, o poder é mais difuso e fluido. Embora ele reconheça que as vozes dominantes influenciam os significados, ele vê o discurso como um campo de múltiplas interações, onde há espaço para resistência e subversão através da polifonia e da carnavalização.

De acordo com Pêcheux (2000), o sujeito é interpelado pela ideologia e sua posição no discurso é determinada pelas formações discursivas e ideológicas que operam sobre ele. Assim, para esse filósofo:

Naquilo que concerne à ideologia, corresponde ao fato de que os aparelhos ideológicos do estado são, por sua própria natureza plurais: eles não formam um bloco ou uma lista homogênea, mas existem dentro de relações de contradição-desigualdade-subordinação tais que suas propriedades regionais (sua especialização... nos domínios da religião, do conhecimento, da moral, do direito, da política, etc.) contribuem desigualmente para o desenvolvimento da luta ideológica entre as duas classes antagonistas, intervindo desigualmente na

reprodução ou na transformação das condições de produção. (Pêcheux, 2000, p. 9)

Na perspectiva de Foucault o sujeito é um produto das relações de poder e das práticas discursivas. A subjetividade é construída através das tecnologias de poder, mas Foucault vê a possibilidade de resistência e de novas formas de subjetividade emergirem a partir dessa relação com o poder. Para Bakhtin, o sujeito/ falante está em constante diálogo com outras vozes. Ele não é fixo ou determinado por uma ideologia dominante, mas está sempre em interação com diferentes discursos, podendo negociar e subverter significados em contextos sociais.

Em se tratando das diferenças, em poucas palavras, evidencia-se (a) Pêcheux foca no discurso como um instrumento de interpelação ideológica, controlado por formações discursivas que determinam o sentido e a posição do sujeito; (b) Foucault vê o discurso como uma forma de poder, em que regimes de verdade controlam o que é considerado conhecimento e o que é normal ou patológico; (c) Bakhtin aborda a linguagem como essencialmente dialógica e polifônica, em que o sentido é sempre negociado em interação, e o poder é mais fluido, permitindo a coexistência de múltiplas vozes. Essas três perspectivas oferecem diferentes maneiras de entender o papel da linguagem e do discurso na sociedade, cada uma destacando aspectos únicos da relação entre poder, ideologia, subjetividade e linguagem. A análise do uso do termo “doutor” no Brasil, desde o contexto histórico colonial, revela transformações ligadas às estruturas sociais, políticas e culturais do país. Para essa análise, podemos considerar as abordagens teóricas de Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin, que oferecem perspectivas distintas sobre como o termo se insere no discurso, na ideologia e nas relações de poder.

Durante o período colonial, o Brasil possuía uma sociedade altamente hierarquizada e marcada pela concentração de poder nas mãos de poucas elites. O acesso à educação superior era restrito e a formação acadêmica se concentrava, inicialmente, na Europa. Com a criação das primeiras faculdades no Brasil (Faculdade de Direito) o título de “doutor” foi atribuído aos bacharéis em Direito por força do Decreto de Dom Pedro I, em 1827. Esse uso honorífico e não acadêmico do termo consolidou seu status como um símbolo de prestígio social e diferenciação, refletindo a estrutura elitista da época. Com o passar do tempo, o título passou a ser usado não apenas por advogados, mas também por médicos, engenheiros e outras profissões de prestígio. Essa prática se consolidou como uma forma de marcar status em uma sociedade profundamente desigual, em que o acesso à educação era um privilégio restrito às elites brancas.

Conforme Michel Pêcheux, o uso do termo “doutor” no Brasil seria analisado sob a perspectiva das formações discursivas e da interpelação ideológica. O sentido do termo “doutor” não é neutro; ele está imerso em condições históricas e sociais que determinam como ele é usado e o que ele significa. No Brasil, o título de “doutor” funciona como uma forma de interpelação de indivíduos, reforçando as hierarquias sociais e posicionando sujeitos dentro de uma estrutura ideológica.

No período colonial e pós-independência, o uso do título de “doutor” estabelecia uma distinção social clara entre a elite “estudada” e a maioria da população que não tinha acesso à educação formal. Esse processo reflete o que Pêcheux chamaria de interpelação do sujeito, em que os indivíduos são chamados a ocupar certas posições dentro das formações discursivas. O uso de “doutor” reforça a ideia de que o conhecimento e a autoridade estão vinculados a posições de poder. No contexto brasileiro, em que a educação sempre foi um privilégio, o título de “doutor” se transformou em um marcador de classe, reproduzindo a ideologia dominante e perpetuando as desigualdades sociais.

Uma análise sob a ótica de Michel Foucault, considerando relações de poder e saber, oferece outra chave de leitura para o uso do termo “doutor”. Foucault argumenta que o saber está intrinsecamente ligado ao poder, e que instituições como a medicina, o direito e a academia (como um todo) desempenham papéis centrais na produção de conhecimento que legitima formas de controle social.

No caso brasileiro, o título de “doutor” pode ser visto como uma tecnologia de poder, uma forma de exercer autoridade sobre outros. No século XIX, quando o termo começou a ser amplamente usado, a relação entre o saber (especialmente médico e jurídico) e o poder político e econômico se consolidou. O título de “doutor” atribuído a advogados e médicos conferia a essas figuras não apenas reconhecimento acadêmico, mas autoridade social e política.

O termo servia para legitimar esses indivíduos como autoridades em suas respectivas áreas, conferindo-lhes poder sobre os corpos (no caso dos médicos) e sobre o funcionamento da justiça (no caso dos advogados). A perspectiva foucaultiana permitiria analisar como o título de “doutor” funciona para disciplinar os sujeitos dentro de uma sociedade, estabelecendo quem tem o direito de falar com autoridade. Foucault também investigaria como o uso de “doutor” faz parte de um sistema mais amplo de controle e regulação social, em que o saber (seja ele médico, jurídico ou científico) é uma ferramenta de poder.

Entretanto, Mikhail Bakhtin, com seu conceito de dialogismo e heteroglossia, oferece uma análise mais voltada para as interações sociais e as múltiplas vozes que constituem o discurso. Para Bakhtin, o termo “doutor” adquire diferentes significados conforme é usado por diferentes grupos sociais, em diferentes contextos históricos. Ele não é um termo estático, mas sim um signo ideologicamente saturado, que carrega consigo múltiplos sentidos e interpretações.

No Brasil, o termo “doutor” poderia ser analisado por Bakhtin como parte da heteroglossia social, ou seja, um discurso que circula por diferentes camadas da sociedade com sentidos variados. No uso popular, “doutor” pode ser uma forma de respeito ou deferência a uma figura de autoridade, mas também pode ser usado de forma irônica ou subversiva, refletindo o caráter dialógico da linguagem. Em um contexto de desigualdade social, chamar alguém de “doutor” pode tanto reforçar as hierarquias quanto subvertê-las, dependendo de quem está falando e em qual contexto.

Bakhtin veria o termo “doutor” como parte de um jogo de vozes, em que o sentido é constantemente negociado nas interações sociais. Diferentemente de Pêcheux, que veria o termo como parte de uma formação discursiva ideologicamente fixa, Bakhtin reconheceria a fluidez dos sentidos e como o título pode ser apropriado por diferentes grupos para fins diversos. Ele também se interessaria por como o uso do termo “doutor” reflete as vozes em conflito dentro da sociedade brasileira, revelando tanto a deferência à autoridade quanto a resistência a ela.

Com base em Pêcheux pode-se ver o uso do termo “doutor” como parte de um sistema de interpelação ideológica que posiciona os sujeitos dentro de uma hierarquia social, reforçando as desigualdades e as formações discursivas que estruturam a sociedade. Foucault, em se tratando de comparação, analisa o título como uma tecnologia de poder ligada à produção e legitimação do saber. O uso de “doutor” é um instrumento para disciplinar e controlar a sociedade, conferindo autoridade àqueles que detêm conhecimento técnico e ou científico, seja na medicina, no direito ou em outras áreas. Ainda estabelecendo comparação, Bakhtin, por sua vez, oferece uma perspectiva mais dinâmica e dialógica, considerando o uso do termo “doutor” como parte de uma heteroglossia social, em que múltiplos significados coexistem e são negociados nas interações discursivas. Ele foca na pluralidade de vozes e nos diferentes contextos em que o termo pode ser ressignificado.

4. *Considerações finais*

A interação entre diferentes correntes da Análise do Discurso evidencia um campo teórico heterogêneo e interdisciplinar, em que distintas abordagens oferecem olhares complementares sobre os modos de produção de sentido. A perspectiva francesa, com Pêcheux (1990), destaca o papel da ideologia e da memória discursiva na constituição dos sentidos, enquanto a abordagem anglo-saxônica, com Fairclough (2001) e van Dijk (2008), enfoca o discurso como prática social, articulando linguagem, poder e cognição.

Foucault (1985, 1996), por sua vez, propõe compreender os discursos como práticas que produzem saberes e subjetividades em regimes de verdade historicamente situados, sendo amplamente dialogado tanto pela AD francesa quanto pelas análises críticas do discurso. Entretanto, Bakhtin (1997), com sua teoria do dialogismo, contribui com a compreensão da linguagem como processo interacional, polifônico e atravessado pela alteridade.

Essas contribuições teóricas, quando aplicadas à análise de práticas discursivas cotidianas, como o uso da forma de tratamento “doutor” no Brasil, revelam dimensões simbólicas e ideológicas que ultrapassam a mera questão de titulação acadêmica. O título “doutor”, historicamente ligado ao saber científico e à autoridade acadêmica, tornou-se, no contexto brasileiro, um marcador de prestígio social, independente de qualquer diploma ou defesa de tese. A despeito das normativas institucionais que tentam resgatar seu valor acadêmico (Brasil, 2018), a força do uso social – carregado de representações, expectativas e jogos de poder – conferiu-lhe uma autonomia semântica, transformando-o em um signo de distinção legitimado pelo hábito e pelo reconhecimento simbólico.

Dessa forma, conclui-se que o termo “doutor” caminha com desenvoltura entre o prestígio e o simulacro, transitando livremente por hospitais, fóruns e repartições públicas. O título passa a funcionar como uma espécie de “honoris causa popular”, legitimado não por diplomas, mas pela aparência de autoridade, respeito ou importância atribuída socialmente ao indivíduo.

Assim, à luz das diversas correntes da Análise do Discurso, compreende-se que essa prática discursiva se sustenta não apenas em convenções linguísticas, mas também em processos ideológicos, históricos e relacionais – o que, de certo modo, revela que, no Brasil, o doutorado mais reconhecido talvez não seja o que exige banca, tese e anos de pesquisa, mas aquele outorgado pelo simples ato de parecer importante. Afinal, como diria um certo senso comum: se todos chamam, então deve ser verdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Presidência da República. *Manual de redação da Presidência da República*. 3. ed. revista, atualizada e ampliada. Brasília, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 9.758, de 11 de abril de 2019*. Brasília, 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. Poder y estrategia. In: _____. *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1980.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Trad. de Magnólia Costa. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRICE, H. Paul. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J.L. (Orgs). *Syntax and semantics*, v. 3: Speech acts. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KIMINAMI, Aline Yuri; SANTOS, Katia Roseane Cortez dos. Uma análise da forma de tratamento “doutor” no contexto da canção Doutor, sim senhor!. *Revista Trama*, v. 18, n. 44, p. 83-92, 2022.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso*. Trad. de Eni Orlandi *et al.* 3. ed. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. *Análise automática do discurso*. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. *Remontemos de Foucault a Spinoza*. Trad. de Maria Rita Gregolin. Mimeo, 2000.

REICHMANN, Tinka; VASCONCELOS, Beatriz Ávila. “Seu Dotô” / Herr Doktor: aspectos históricos e linguísticos do tratamento de Doutor e as consequências para a tradução. *Pandaemonium Germanicum*, v. 13, p. 146-70, 2009. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemonium_germanicum. Acesso em: [inserir data de acesso].

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. Trad. de Pedro de Souza. São Paulo: Con texto, 2008.

Outra fonte:

CAPES. Resultados da avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-deimprensa/noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-reve-lam-que-pos-graduacaoteve-crescimento-de-23-no-trienio>. Acesso em: 24 abr. 2016.

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COMUNIDADE
DE PRÁTICA DAS MULHERES CRISTÃS NO ESTÚDIO
SORAYA BASTOS BALLET PERFORMANCE**

Déborah Marinho de Carvalho Ortega (UEMS)
deborah.mco@gmail.com

RESUMO

Este artigo explora a variação estilística na comunidade de prática de mulheres cristãs no estúdio de ballet de Soraya Bastos. Inicialmente, discute-se os conceitos fundamentais da variação linguística e caracteriza-se a comunidade estudada, analisando a prática estilística e sua relação com os significados sociais. Utilizando observações e questionários, o estudo investiga como o jargão religioso e os estilos comunicativos constroem a identidade das alunas. A pesquisa se baseia em teorias sociolinguísticas de Labov (1963), Bagno (2007) e Eckert (2012) para entender a interação entre linguagem, identidade e sociedade. O objetivo é revelar como as práticas comunicativas influenciam e refletem as dinâmicas culturais e espirituais do grupo, contribuindo para o campo da sociolinguística com novas percepções sobre linguagem e identidade.

Palavras-chave:

Mulheres cristãs. Variação linguística. Ondas da sociolinguística.

ABSTRACT

This article explores stylistic variation within the community of practice of Christian Women at Soraya Bastos' Ballet Studio. Initially, it discusses the fundamental concepts of linguistic variation and characterizes the studied community, analyzing stylistic practices and their relationship to social meanings. Using observations and questionnaires, the study investigates how religious jargon and communicative styles construct the students' identities. The research draws on sociolinguistic theories by Labov (1963), Bagno (2007), and Eckert (2012) to understand the interaction between language, identity, and society. The objective is to reveal how communicative practices influence and reflect the cultural and spiritual dynamics of the group, contributing to the field of sociolinguistics with new insights into language and identity.

Keywords:

Christian women. Linguistic variation. Waves of sociolinguistics.

1. Introdução

A linguagem, como manifestação cultural intrínseca, desempenha um papel fundamental na definição da identidade das comunidades. No contexto das alunas da professora Soraya Bastos, observa-se uma dinâmica particular de variação linguística por meio da prática estilística.

A análise da variação estilística, conforme proposta pela terceira onda de Eckert (2008), sugere uma abordagem que transcende as fronteiras tradicionais da sociolinguística. No entanto, ao aplicar tais conceitos à comuni-

dade de prática das alunas cristãs sob a orientação da professora Soraya Bastos, emergem questionamentos críticos. Este artigo se propõe a identificar como podemos conciliar as noções de estilo linguístico com as práticas identitárias profundamente enraizadas nesse grupo específico. Sendo assim, este artigo visa desvelar as camadas de complexidade que envolvem a variação estilística nesse contexto singular.

Este artigo tem como objetivo investigar a variação estilística presente na comunidade de prática das mulheres cristãs no estúdio Soraya Bastos, examinando os jargões religiosos e os estilos comunicativos adotados por este grupo. Através de uma análise detalhada, busca-se compreender como esses elementos linguísticos não apenas refletem, mas também constroem a identidade dessas mulheres cristãs, que são alunas em um espaço que permite que esses elementos linguísticos influenciam as dinâmicas culturais e espirituais do ambiente em que estão inseridas.

A relevância deste artigo reside na sua contribuição para o entendimento mais profundo da variação linguística dentro de uma comunidade de prática específica: o grupo de alunas cristãs liderado pela professora de Ballet Performance, Soraya Bastos. Ao desvendar os padrões de jargão religioso e estilístico adotados, este estudo não apenas enriquece o campo da sociolinguística com novas percepções sobre a interação entre linguagem e identidade, mas também oferece insights valiosos sobre as maneiras pelas quais as práticas comunicativas podem moldar e refletir as crenças, valores e estilo de uma comunidade.

A fundamentação teórica deste estudo sobre variação linguística na comunidade de prática das mulheres cristãs no Estúdio Soraya Bastos Ballet Performance se ancora nas contribuições pioneiras de sociolinguistas como William Labov (1963), que estabeleceu a relação entre linguagem e sociedade, Bagno (2007), que defende a variação linguística dentro da pedagogia e Eckert (2012), que expandiu a visão da relação entre linguagem e sociedade com o conceito de comunidades de prática. Essas teorias fornecem as lentes através das quais se examina a intersecção entre linguagem, identidade e interação social no grupo estudado, permitindo uma compreensão mais rica dos fatos que marcam a variação linguística dentro da variedade de origem social e religiosa.

A metodologia deste estudo consistiu em uma abordagem multimodal para capturar a riqueza da variação linguística na comunidade em questão. Primeiramente, procedeu-se à observação das aulas no Estúdio Soraya Bastos, com o intuito de identificar os jargões religiosos utilizados pelas alunas durante as sessões de ballet. Complementando a coleta de dados, um formulário foi aplicado e posteriormente tabulado, visando quantificar e analisar as

frequências dos fenômenos linguísticos e extralinguísticos observados. Esses métodos permitiram uma análise abrangente e detalhada da variação estilística e terminológica presente na comunidade estudada.

Sob a luz das teorias de segunda e terceira onda da sociolinguística, o presente trabalho desenvolveu, de modo geral, um estudo de variação linguística com enfoque nos estilos socializados em uma comunidade prática. O corpus analisado foi extraído de um questionário respondido pelas participantes do grupo que procurou mapear as diferentes manifestações linguísticas presentes em um espaço interativo comum. A partir disso, conclui-se que as práticas comunicativas influenciam e refletem as dinâmicas culturais e espirituais da comunidade, contribuindo com novas percepções sobre linguagem e identidade para o campo dos estudos linguísticos.

2. *Variação linguística*

Desde que Saussure, o pai da linguística moderna, começou a estudar a linguagem de forma sistemática, afirmando que ela é um fato social, muito se descobriu e novos conceitos foram surgindo sobre essa ciência, dentre eles a constatação a respeito da heterogeneidade da língua. Essa nova perspectiva a respeito da estrutura das línguas foi observada pelo linguista William Labov, um dos precursores de maior influência nos estudos da variação linguística. Desde então, estudos confirmam que a língua, diferentemente do que se acreditava o pai da linguística, é diversificada e instável, podendo apresentar-se de modo desordenado, transformando-se na história. Ainda, estudos mostram que a variação ocorre em todos os níveis da língua. Essa se apresenta como atividade social em trabalhos coletivos de modo variável. Bagno (2012) afirma em seu livro *Nada na Língua é por acaso* que “a língua é múltipla e se apresenta sempre em desconstrução e construção”. Pelo fato de nunca ser concluída, a língua se torna um instrumento de investigação social nos estudos da variação linguística.

O exame da linguagem no contexto social é tão importante para a solução de problemas próprios da teoria da linguagem, que a relação entre língua e sociedade é encarada como indispensável, não mero recurso interdisciplinar. Como a linguagem é, em última análise, um fenômeno social, fica claro, para um sociolinguista, que é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico (Camacho, 2001, p. 50)

Vale ressaltar que a Sociolinguística surge e se amplia como um conhecimento que envolve diferentes componentes, porém a variação linguística é seu alvo primordial, principalmente ao que se refere à fala. Labov, aprofundou seus estudos na heterogeneidade da língua, estudando inicialmente a variação linguística com foco na quantificação e análise de dados sociais

apoiando-se nas ocorrências. Somando a esses conceitos, outros autores modernos, além de Labov, que também compreendem a língua como um sistema heterogêneo, se alinham ao constatar que essa heterogeneidade não traz desordem, pelo contrário, há uma ordem que se forma com elementos que variam dependendo da circunstância em que são manobrados. Nesse sentido, eles concordam que o estudo da sociolinguística vai além da dimensão quantitativa.

Sendo assim, o objeto da sociolinguística é examinar a diversidade linguística relacionando-a com a heterogeneidade social, pois não há como estudar uma sem considerar a outra. Inserida na sociedade, a linguística apresenta duas realidades distintas, a da variação linguística e a da norma-padrão. Essa última, definida como um produto cultural a ser reproduzido e ensinada tenta aniquilar a primeira. A primeira por sua vez aparece em todas as classes da língua influenciando também a norma-padrão, confirmando que “[...] a variabilidade é inerente à linguagem humana entendida como fenômeno social” (Zilles, 2008). Nesse sentido, vale ressaltar que apesar de documentos legalizados afirmarem que a realidade linguística é frisada pela diversidade e afugentando uma abordagem prescritiva do ensino da língua materna (Bagno, 1999, p. 19), a sociedade mantém um preconceito linguístico, priorizando a norma-padrão.

Na heterogeneidade da variação linguística, encontram-se estruturas com regras sistematizadas, categóricas e variáveis. Essas estruturas são estudadas na variação linguística e podem ser fonético-fonológica, sintática, semântica, lexical e estilístico-pragmática. Para realizar trabalhos que envolvam a variação linguística é preciso levar em consideração alguns fatores sociais que podem ser identificados na origem geográfica, no status socioeconômico, no grau de escolarização, na idade, no mercado de trabalho e nas redes sociais. Com esses exemplos de estratificação há a possibilidade de construir pesquisas sobre a língua falada por grupos peculiares, que é o objeto deste artigo e será apresentado no próximo capítulo.

No que diz respeito a grupos peculiares, importa-se mencionar o primeiro estudo de Labov (1963) sobre variação linguística em uma das maiores ilhas dos Estados Unidos, a Martha's Vineyard, também conhecida por ser um lugar de veraneio. Tarallo (1999) cita que na época, um dos grupos analisados era composto por pescadores ingleses e havia um grande número de pessoas que chegaram ali pelo aumento do turismo no local. O estudo focou na pronúncia do ditongo /ay/ que foi absorvido como um recurso indexical, dentro de uma contestação ideológica do lugar, onde percebeu-se uma ação para assegurar um dos aspectos mais notados do dialeto da ilha. Silverstein (2003), classificou essa ação de “ordem indexical”, pois, o fonema que apontava uma pessoa de Vineyard, também foi utilizado estilística-

mente naquela ilha, com o intuito de apontar para um habitante particular de Vineyard.

Os habitantes da ilha começaram a ressentir a invasão dos veranistas e a exploração econômica decorrente: assim, atitudes linguísticas são as armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado. A tendência ao exagero da forma conservadora é ainda mais acentuada entre os jovens da comunidade que, após um tempo de permanência no continente, voltaram e se estabeleceram na ilha.

[...] a língua pode ser um fator extremamente importante na identificação de grupos, em sua copossível maneira de demarcar diferenças sociais no seio de uma comunidade (Tarallo, 1999, p. 14)

Eckert (2012) menciona que após os estudos de Labov em uma ilha específica, começaram a surgir pesquisas que examinam como os falantes interagem com a variação linguística, adicionando uma camada de significado social além do significado literal. Esses estudos revelaram novos desafios para a sociolinguística, afastando-se do significado social e focando mais em análises macrossociológicas. A abordagem do significado social na variação linguística evoluiu através de três ondas distintas de prática analítica.

A primeira onda da sociolinguística focou no estudo de padrões de variação na fala, exemplificado pelo trabalho pioneiro de Labov em 1962. Em seu doutorado, ele analisou a distribuição social do inglês em Manhattan, Nova York, com ênfase na variável fonológica /r/. Labov examinou como empregados de diferentes lojas departamentais, representando várias classes sociais, etnias e contextos econômicos, utilizavam essa variável linguística. Ele descobriu uma estratificação socioeconômica consistente nas formas linguísticas, coletando dados rapidamente e em larga escala para explorar a relação entre variação linguística e categorias sociodemográficas amplas. (Eckert, 2012)

Uma vez que o produto da diferenciação e da avaliação social – por menor que seja – revela a estratificação social dos empregados das três lojas, a hipótese prevê o seguinte resultado: vendedores da loja de status mais alto vão apresentar os valores mais altos de (r); os da loja de status médio vão apresentar valores intermediários de (r); e os da loja de status mais baixo vão apresentar os valores mais baixos. Se tal resultado se verificar, a hipótese terá sido confirmada em proporção ao rigor do teste (Labov, 2008, p. 66)

Na Sociolinguística Variacionista de segunda onda, também chamada de Sociolinguística Etnográfica, Eckert (2012) afirma que a classe social influencia o estilo e o controle da fala utilizada. A inclusão de categorias locais e redes sociais na análise de fenômenos da linguagem nos coloca no campo da Sociolinguística Etnográfica. Entende-se por Etnografia o ramo da sociolinguística que combina métodos etnográficos de pesquisa com o estu-

do da linguagem. Ela se concentra em entender como a linguagem é usada em contextos sociais específicos, observando e analisando a comunicação no seu ambiente natural. Isso envolve estudar grupos de pessoas e suas interações linguísticas para compreender as relações entre linguagem, cultura e sociedade.

A terceira onda da sociolinguística enfatiza a importância do estilo e da ideologia na linguagem, aproximando sociolinguistas e antropólogos linguísticos. Contrariando a ideia anterior de que estilo é apenas uma forma diferente de dizer a mesma coisa, essa nova abordagem destaca os padrões locais e específicos do uso da língua, onde a variação ganha um significado social. Os falantes são vistos como atores principais no contexto social, expressando-se através da prática estilística.

3. Variação linguística na comunidade de prática das mulheres alunas cristãs de Ballet Performance

Tendo em vista que, uma comunidade de prática é um grupo de indivíduos que se encontram com frequência para participar de um projeto comum, criando e desenvolvendo aspectos práticos juntos, este capítulo trata das formas como os falantes, sujeitos desta pesquisa, foram modificando sua realidade, transformando a sua comunidade de fala em uma comunidade de prática. Durante esta construção, foi identificado conceitos sobre a língua (variação estilística) dentro da abordagem de segunda e terceira onda da Sociolinguística, as mulheres cristãs juntamente com a professora Soraya Bastos, deram início a um grupo com características próprias, podendo ser definida como uma comunidade de prática.

Nos estudos da terceira onda, observou-se uma mudança fundamental: a percepção da variação linguística passou de ser vista apenas como um reflexo de identidades e categorias sociais para ser entendida como uma prática ativa. Este artigo confirma esses estudos, já que os falantes observados utilizam a estilística linguística desenvolvida no ambiente natural de aula de ballet performance se posicionando dentro do espectro social (Cf. Bucholtz; Hall, 2005; Bucholtz, 2010; Irvine, 2001).

A comunidade de prática aqui analisada teve seu início na pandemia Covid-19 (2020), quando a professora Soraya Bastos precisou fechar sua academia e levar algumas alunas, somente mulheres para uma mudança de espaço. As aulas de Ballet Performance começaram em praças ao ar livre, entretanto, em algumas ocasiões, também acontecia nas casas espaçosas de algumas alunas. Neste momento o foco era a atividade física e contemplação da natureza. Este último, já apresentava uma mudança, em relação às aca-

demias de ginástica, pois nestes momentos havia o direcionamento intencional à uma linguagem de gratidão pela vida e pela natureza. À medida que o grupo foi crescendo e mulheres mais maduras começaram a fazer parte (40-50-60 anos), a mudança de espaço físico foi necessária. A professora começou a dar suas aulas na área de lazer da casa recém alugada. Houve então um processo de construção ambiental deste novo espaço físico, onde cada etapa conquistada era celebrada pelo grupo, que começava a variar sua fala, sendo os sujeitos induzidos pela professora a refletir não somente sobre a saúde física, mas emocional, mental e espiritual, utilizando também de músicas gospel, internacionais na sua maioria e jargões religiosos, em grande parte de origem pentecostal ou protestante, antes, durante e após as aulas. Além disso, um processo de caracterização do ambiente formado com o auxílio das alunas (compra de colchonetes, sapatilhas, peso, anilha, caneleira, halteres e outros) surgiu, criando um vínculo ainda maior entre as participantes. A mudança de espaço físico e a construção deste ambiente em diferentes etapas deu origem a uma nova forma de se vestir também, criando assim um estilo próprio das alunas desta professora. Zhang (2005), em seu estudo sobre os yuppies (elite jovem de Beijing), demonstra como o estilo é conscientemente construído pelos membros de uma comunidade de prática. Com o passar dos meses, notou-se uma ordem indexical, pois o recurso que antes só marcava a fala da professora passou a ser usado estilisticamente para indexar um tipo específico de falante, no caso, as mulheres, alunas cristãs, frequentadoras deste estúdio.

Vale lembrar aqui que assim como Labov (2008) que ao coletar os dados para sua pesquisa nas lojas em Nova York se passou por freguês, a autora deste artigo também é cliente nesta comunidade de prática, onde coletou os dados para esse artigo. Sendo assim, observou-se o surgimento de características microssociais nesta comunidade de prática durante as aulas realizadas. Ainda, a modulação de persona, onde os sujeitos analisados também criaram um estilo de se vestir, que espelha um período saudosista com características que lembram décadas passadas.

O uso de polainas e outros acessórios que constituem um estilo flash-back, com confecção de peças de roupas, que serve para caracterizar ainda mais o grupo, também foi observado. Identifica-se aqui, um significado social da variação estilística, uma mudança na forma de expressão dessas mulheres que escolhem utilizar jargões religiosos com um propósito na comunicação que representa a variação estilística da Sociolinguística Estilística, ou de terceira onda. “Não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre.” (Labov, 2008, p. 21). Eckert (2000) também acredita que as variantes refletem valores sociais específicos conforme os valores socioculturais do

grupo. No caso, a maioria das alunas se declaram cristãs, umas fazendo parte de alguma denominação religiosa, frequentando igrejas ou grupos de oração ou estudo da bíblia e outras não.

Neste contexto, onde se evidencia que a língua é um fato social dinâmico de natureza ideológica, vale comparar o artigo presente com o da pesquisadora Mendoza-Denton (1996), sobre o papel do poder, da feminilidade e da etnicidade no discurso das garotas de gangues. Nele a autora analisa as garotas que fazem parte das gangues mexicanas, conhecidas como *cholas*, observando o estilo da maquiagem específica usada por elas. Este trabalho inclui uma perspectiva etnográfica da segunda onda, atribuindo ao indivíduo o poder de usar diferentes variantes linguísticas para expressar diversas associações, tanto dentro de seu grupo local quanto em interações mais amplas.

Um foco no significado social exige que comecemos com uma visão não apenas nas variáveis regionais e nas mudanças em andamento, mas nas variáveis que parecem ser exploradas por significado social, quaisquer que sejam suas origens. (Eckert, 2012 p. 31)

A importância da variação neste artigo reside na sua contribuição para a formação de estilos, e analisa seu papel na estilística que não é apenas uma questão de associar variáveis a estilos. É essencial entender essa relação como um elemento fundamental na criação de significado social. Esse grupo de mulheres criou um estilo com base na sua prática, fé e realidade, representando uma ação por meio da qual elas geram significado social. Para Eckert (2008) a construção de um estilo se caracteriza por um processo de “bri-colagem”.

Sendo assim, as mulheres dessa rede social usam recursos linguísticos de maneira criativa e adaptativa ao associar elementos como música, exercício físico, oração, jargões religiosos, dança e outras variedades para espelhar sua identidade e pertencimento social. Logo, “Variáveis podem ser interpretadas e combinadas com outros elementos para construir uma entidade de significado mais complexo” (Eckert, p.457). Na construção dessa comunidade de fala, as variáveis linguísticas da segunda e terceira onda utilizadas pelas alunas, indexam características e não categorias, como nos estudos de Labov.

No próximo capítulo pode-se observar como as mulheres deste estúdio se apresentam como agente ativo no seu comportamento estilístico variável.

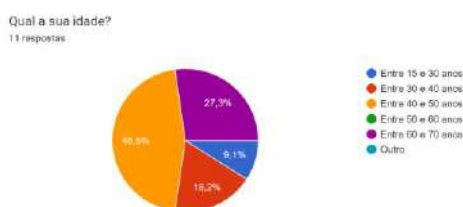
4. *Análise dos dados*

Ao utilizar o método etnográfico foi possível mapear qualitativamente as mulheres cristãs desta comunidade de prática. Utilizando-se de aspectos

locais como a casa da professora, a praça e os parques, considera-se as observações presenciais a longo prazo e questionários, inferindo com isso, dados específicos desta rede social, na qual os sujeitos estão envolvidos, e sua correlação com as variáveis estudadas.

Os dados da pesquisa foram obtidos no Google Forms, disponível em: <https://forms.gle/Xvnj3t9huPoSdXJK7>, onde as alunas da professora Soraya Bastos responderam treze perguntas. Neste início observa-se a estratificação de idade e gênero, sendo que os sujeitos entrevistados são do sexo feminino, na sua maioria com idade entre 40 e 50 anos (Figura 1).

Figura 1: Faixa etária.



A comunidade de prática observada apresenta-se na sua grande maioria cristã, conforme mostram os dois gráficos abaixo. (Figura 2 e 3)

Figura 2: Perfil religioso das entrevistadas.

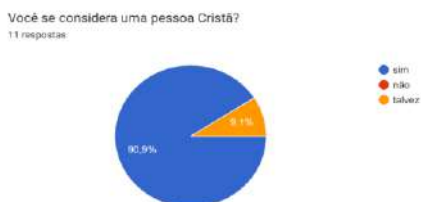
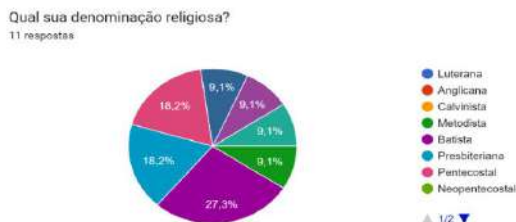


Figura 3: Denominação Religiosa.

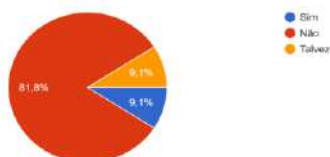


A construção dessa comunidade de prática, se revela inovadora e desafiadora, pois as mulheres representadas na sua maioria, não se identificavam como bailarinas ou pessoas assíduas de academia. O gráfico a seguir confir-

ma essa característica e consequentemente a mudança no comportamento estilístico das alunas. (Figura 4)

Figura 4: Mudança de Comportamento

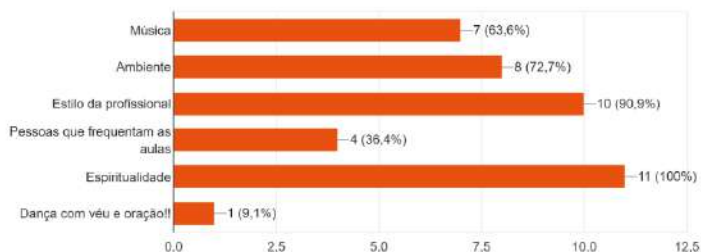
Você se imaginava dançando ballet com exercícios de musculação antes de conhecer a professora Soraya Bastos?
11 respostas



Abaixo, o gráfico confirma, que as mulheres cristãs, construíram conscientemente o seu comportamento estilístico em função dos seus interesses sociais, particulares e comunitários. O gráfico aponta, como itens principais para o fortalecimento desta comunidade de prática, o diferencial da profissional, no caso a professora, e o fato da mesma trazer a variante espiritual para suas aulas. (Figura 5)

Figura 5: Diferencial das aulas

Quais itens você considera particulares nas aulas da professora Soraya Bastos? Dê exemplo, se puder.
11 respostas



No próximo gráfico, assim como nos estudos de Zhang (2005) e Campbell-Kibler (2007), onde nota-se que os falantes são ativos no que diz respeito a conduta estilística, observa-se que as alunas agem intencionalmente sobre as preferências estilísticas que elas executam, como a preferência musical e o estilo de roupa. Neste processo, as mulheres reuniram uma imagem delas mesmas e transformaram o ambiente que estão inseridas. Na figura 6, aparece o estilo musical apreciado durante as aulas, enquanto a figura 7 atesta sobre o estilo próprio das roupas.

Figura 6: Estilo musical

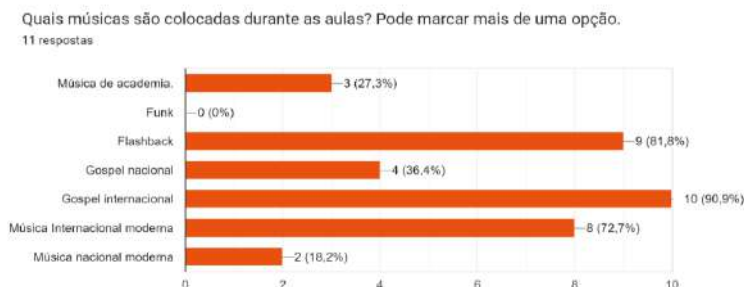
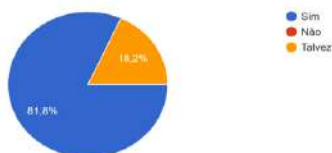


Figura 7: Estilo próprio de roupa

As roupas utilizadas pelas alunas e professoras durante as aulas poderiam caracterizar-se como um estilo desse grupo?
11 respostas



Durante esta pesquisa, a autora observou as diferentes formas socio-linguísticas que foram variando e se tornando uma marca das aulas com as mulheres cristãs. Entre elas, os jargões religiosos utilizados, ao serem expressos verbalmente durante as danças, as atividades de musculação, conversas e as orações no final das aulas. Pode-se dizer que esses identificam e diferenciam as mulheres que pertencem a denominações religiosas distintas. A exemplo disso, pode-se dizer que aquelas que utilizam jargões como: “Eu declaro”, “Eu profetizo”, “Há poder em suas palavras”, “O Espírito falou forte comigo” se declaram pentecostais. Enquanto as mulheres que se identificam como protestantes ou de outra denominação, não utilizam esses jargões. Entretanto, este grupo construiu sua identidade no meio desta diversidade de padrões. Assim, em relação aos jargões evangélicos, Gomes (2009, p. 1801) destaca:

Os jargões são parte da identidade evangélica e não usá-los é praticamente impossível para os crentes. As conversas, os textos bíblicos e os cânticos estão impregnados com esses termos. Sem contar as palavras que ganharam certo status: “Gospel” por exemplo, é a palavra inglesa para evangelho, e durante muito tempo designou a música cristã negra americana. Mas, de uns tempos para cá, vem sendo utilizada em larga escala para caracterizar tudo o que diz respeito aos evangélicos, sobretudo à música. Outra expressão popularíssima, “Deus é fiel”, pode ser encontrada numa infinidade de produtos, como cami-

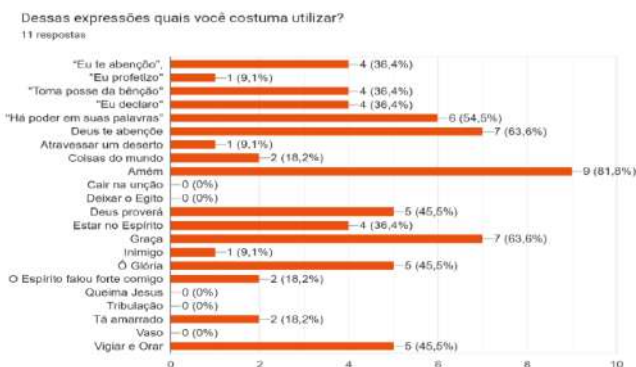
setas, canetas, adesivos para carro, agendas, gerando uma verdadeira indústria. (Gomes, 2009, p. 1801)

Ao responderem à questão que trata dos jargões observados durante as aulas, nota-se que 90,9% afirmam escutar a expressão “Oh Glória” e 81,8% a palavra “Amém”. Vale analisar que os dois próximos gráficos, apresentam uma discrepância no que diz respeito ao escutar e ao utilizar as expressões. Entretanto, em ambos, o jargão “Amém” se destaca como o mais utilizado e/ou escutado pela maioria dos sujeitos entrevistados. (Figuras 8 e 9)

Figura 8: Jargões escutados.



Figura 9: Jargões falados.



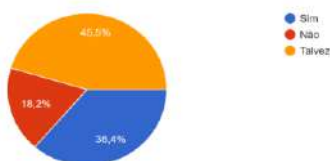
Em uma comunidade de prática onde se predomina a religião cristã não há preconceito linguístico devido aos jargões espirituais, o que pode não

acontecer em outros ambientes. Em relação à próxima pergunta Gomes explica (Figura 10):

Os jargões evangélicos surgiram a partir do uso do texto sagrado da Bíblia, escrita em outra cultura. Num outro tempo e por outro povo. O uso frequente faz com que se utilizem tais expressões como identidade do grupo. São formas vernaculares que boa parte da população desconhece. É necessário o cuidado no uso recorrente deste tipo de vocábulo, pois no abuso no emprego de jargões cria uma barreira entre cristãos e não cristãos, inclusive com um vocabulário que identifica aqueles que dominam e os que não dominam o falar 'espiritual'. (Gomes, 2009, p. 1801)

Figura 10: Preconceito linguístico.

Haveria preconceito linguístico, caso você utilizasse essas expressões em outro ambiente esportivo (academia, estúdio, etc)?
11 respostas



Assim como Eckert (2012, p.92-93) ao utilizar da sociolinguística Etnográfica em sua pesquisa sobre o comportamento linguístico de dois grupos de adolescentes, o Jocks e o Burnouts em uma escola nos Estados Unidos, (Eckert, 1989), observou que a variação indexicaliza particularidades como cores, estilos das roupas, vínculo com os valores e ambientes escolares e impactam o comportamento linguístico e a variação estilística dos sujeitos. Neste contexto, verificou-se que o grupo de alunas da professora Soraya também indexicaliza sua característica, construindo conscientemente o seu comportamento dentro da terceira onda em função dos seus objetivos e interesses sociais particulares e comunitários. Ao analisar os dados dessa pesquisa, pode-se visualizar a variação estilística que surge da ação intencional dos sujeitos em relação a sua identidade.

5. Considerações finais

A proposta desta pesquisa é perpassar pelo conceito de variação e diversidade linguística, assim como discorrer sobre a sociolinguística variacionista e suas pesquisas, trazendo considerações sobre as três ondas sociolinguísticas de Eckert, observando e analisando uma comunidade de prática construída através da indexicalização de características de um grupo de mulheres cristãs que frequentam um estúdio de Ballet Performance.

Neste cenário, a observação a longo prazo, a vivência da autora do artigo dentro desta comunidade, os vídeos e formulários respondidos, conseguiram coletar dados que demonstram a relevância dos estudos da segunda e terceira onda em pesquisas que mostram como as pessoas se identificam e se constroem dentro de uma comunidade e o significado social da variação, que surge de maneira dinâmica com práticas sociais e etapas pragmáticas em que a variação contribui com a formação de estilos de tipos sociais.

Conclui-se, portanto, que a análise realizada nesta comunidade de prática abrange reflexões tanto em níveis teóricos como na prática, a partir do uso de metodologias etnográficas. E, hoje, os estudos sobre variação linguística com foco nas ondas, configura um importante referencial teórico na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOUZA, C. C. B.; LOPES, N. S. Sobre o estilo na sociolinguística de terceira onda: perspectivas teórico-metodológicas. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana*, v. 22, n. Esp., p. 7-17, setembro de 2021.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso, por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

OLIVEIRA, Thiago Soares. A sociolinguística e a questão da variação: um panorama geral. *Revista de Letras*, v. 19, n. 25, p. 1-18, jan./jun. 2017.

GOMES, Nataniel dos Santos. Descrição do falar evangélico do Rio de Janeiro. *Cadernos do CNFL*, Vol. XIII, n. 04. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2009.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este Número Especial, com os 37 artigos, referentes aos trabalhos recebidos até o dia 30 de abril de 2025, que foram apresentados no XVII Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, do dia 9 a 11 de abril de 2025, em formato híbrido, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Campo Grande-MS, sob a coordenação geral do Prof. Dr. José Mario Botelho e do Prof. Me Juan Rodrigues da Cunha e coordenação local do Prof. Dr. Natanael dos Santos Gomes, totalizando 504 páginas neste Caderno Especial, dos Anais desse XVII 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. Dr. 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 XVII SINEFIL, teve como sede a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com a coordenação local do Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes.

