

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 25 – Nº 73
Janeiro/Abril – 2019**

R454

Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 25, Nº 73, (jan./abr. 2019) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 356 p. il.

**Quadrimestral
ISSN 1413-6457**

**1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

CDU 801 (05)

EXPEDIENTE

A *Revista Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) que 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.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)
Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro-RJ
publica@filologia.org.br – (21) 2569-0276 e <http://www.filologia.org.br/rph/>

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretora-Presidente:	Profª Drª Anne Caroline de Moraes Santos
Primeira Secretária:	Profª Mª Eliana da Cunha Lopes
Segunda Secretária:	Profª Mª Aline Salucci Nunes
Diretor de Publicações	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor de Publicações	Profª Drª Maria Lúcia Mexias Simon

Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta *Revista*.

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins, Alícia Duhá Lose, Álvaro Alfredo Bragança Júnior, Angela Correa Ferreira Baalbaki, Anne Caroline de Moraes Santos, Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues, Claudio Cezar Henriques, Darcilia Marindir Pinto Simões, Gladis Massini-Cagliari, João Antonio de Santana Neto, José Mario Botelho, José Pereira da Silva, Márcio Luiz Corrêa Vilaça, Maria Lucia Leitão de Almeida, Maria Lúcia Mexias Simon, Mário Eduardo Viaro, Nataniel dos Santos Gomes, Paulo Osório, Regina Céli Alves da Silva, Renata da Silva de Barcelos, Ricardo Hiroyuki Shibata, Ricardo Joseh Lima, Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz, Rosa Borges dos Santos.

Diagramação, editoração e edição	José Pereira da Silva
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Distribuição

A *Revista Philologus* era enviada às instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em suporte impresso, mas passará, a partir deste número, a circular apenas em suporte eletrônico e virtual.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL
www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

- Editorial 7**
- 1. A construção do fantástico no conto “O esqueleto”, de Camilo Castelo Branco 11**
Fabiana de Paula Lessa Oliveira
- 2. A influência da língua materna na produção escrita de aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira 23**
Gustavo Estef Lino da Silveira e Jean Moreira de Sousa
- 3. A língua escrita como fonte de evidências linguísticas36**
Eliane Nowinski da Rosa
- 4. A linguagem híbrida na poesia visual de Tchello d’Barros..... 51**
Renata da Silva de Barcellos
- 5. Algumas considerações acerca de uma provável origem da linguagem: entre o biológico e o social 70**
Airton Santos de Souza Junior
- 6. Argumentação: o que é? Como possibilitá-la? 85**
Ivan Vale de Sousa
- 7. Arteterapia com crianças na separação dos pais 100**
Carla Bittencourt Felício, Flávia da Cunha Pereira e Juliana Marinho Santos
- 8. Edições fac-similar e semidiplomática de um livro de óbitos novecentista de Santa Rita do Rio Preto-BA 110**
Luiz Henrique de Oliveira França e Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto
- 9. Em defesa da linguagem como forma de interação humana130**
Jéssica Rodrigues Souza e Carla da Silva Lima
- 10. Em torno do conto *Felicidade Clandestina*: a leitura como necessidade, prazer e dor 137**
Rute da Silva Santos e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
- 11. Entre cartas e cartas: uma proposta de análise crítica para o conto “A Cartomante”, de Machado de Assis 144**
Danielle Reis Araújo e João Paulo da Silva Nascimento

12. **Escrita escolar em tempos de *Whatsapp*: inovação, uso e interação** 154
Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal
13. **Estudo dos zootopônimos mineiros** 172
Cassiane Josefina de Freitas
14. **Filologia e léxico: edição e estudo lexical de um processo crime de homicídio de 1902-1909** 187
Izaías Araújo das Neves Paschoal e Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz
15. **Gênero monografia: organização retórica, comunidade discursiva e propósito comunicativo** 197
Gilvan Santos Gonçalves
16. **Léxico, moda e mídia: o uso de neologismos por empréstimos no videoclipe *Me Beija*, de Manu Gavassi** 216
Pauler Castorino Oliveira Barbosa e Vanessa Regina Duarte Xavier
17. **Memes: gênese, classificação e desdobramentos** 236
Patricia Damasceno Fernandes
18. **Multiletramentos e o uso das TDICs no processo de ensino–aprendizagem de língua inglesa** 243
Carla Corsini Rezende da Costa Fernandes
19. **O Círculo de Bakhtin e o herói imigrante clandestino: percorrendo (os estudos d)a linguagem entre o dialogismo e os processos enunciativos** 251
Éderson Luís Silveira e Lucas Rodrigues Lopes
20. **O que dizer sobre a divulgação científica para crianças** 261
Angela Corrêa Ferreira Baalbaki
21. **O sujeito responsável/organizador do discurso científico** 275
Lizainny Aparecida Alves Queiróz
22. **Palco nebuloso e obscuro: *O Homem*, de Aluísio Azevedo** 295
Iza Quelhas
23. **Percepções da Idade de Ouro nos poetas augustanos** 308
Roberto Arruda de Oliveira
24. **Subordinação e coordenação: uma proposta de análise** 332
Ânderson Rodrigues Marins

- 25. Variação linguística na escrita escolar 347**
Felipe de Andrade Constancio
- 26. Variação linguística na *Graphic Novel* “Arvorada”, de Orlandeli 362**
Ana Carolina de Deus e Marly Custódio da Silva

RESENHAS

- 1. Olhares filológicos sobre o português medieval 377**
José Pereira da Silva

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 73 da *Revista Philologus*, do primeiro quadrimestre de 2019, quando o periódico deixa de circular em suporte impresso, permanecendo apenas em versão eletrônica. Em 356 páginas, 26 artigos e uma resenha, teve colaborações dos seguintes autores: Airton Santos de Souza Junior, Ana Carolina de Deus, Anderson Rodrigues Marins, Angela Corrêa Ferreira Baalbaki, Carla Bittencourt Felício, Carla Corsini Rezende da Costa Fernandes, Carla da Silva Lima, Cassiane Josefina de Freitas, Danielle Reis Araújo, Éderson Luís Silveira, Eliane Nowinski da Rosa, Fabiana de Paula Lessa Oliveira, Felipe de Andrade Constancio, Flávia da Cunha Pereira, Gilvan Santos Gonçalves, Gustavo Estef Lino da Silveira, Ivan Vale de Sousa, Iza Quelhas, Izafas Araújo das Neves Paschoal, Jean Moreira de Sousa, Jéssica Rodrigues Souza, João Paulo da Silva Nascimento, José Pereira da Silva, Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto, Juliana Marinho Santos, Lizainny Aparecida Alves Queiróz, Lucas Rodrigues Lopes, Luiz Henrique de Oliveira França, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Marly Custódio da Silva, Patricia Damasceno Fernandes, Pauler Castorino Oliveira Barbosa, Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal, Renata da Silva de Barcellos, Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz, Roberto Arruda de Oliveira, Rute da Silva Santos e Vanessa Regina Duarte Xavier.

No primeiro artigo, Fabiana reflete sobre a criação do efeito fantástico no conto “O Esqueleto”, de Camilo Castelo Branco, identificando os elementos que contribuem para a construção do fantástico. E no artigo seguinte, Gustavo e Jean discutem a influência que a língua materna exerce na produção escrita de aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira.

No terceiro artigo, Eliane demonstra a importância do registro escrito como fonte de evidências linguísticas, e descreve os procedimentos metodológicos adotados na investigação fonético-fonológica em dados provenientes de amostras de língua escrita antiga.

Renata analisa, com a marca da crítica social, alguns poemas visuais de Tchello d’Barros a partir do uso das linguagens verbal e não verbal, e sua fusão semissimbólica, na formação da poesia visual.

No artigo seguinte, baseado nas discussões sobre uma possível origem da linguagem humana, Airton demonstra que isto, dificilmente

será demonstrado numa abordagem isolada, mas, bem mais provavelmente, numa síntese dialética entre as perspectivas que correspondem a uma faculdade biológica inata à espécie humana.

No sexto artigo, Ivan apresenta as instâncias teóricas da argumentação, discutindo-a como forma de comunicação e expressão por meio da língua, relata as etapas de uma proposta realizada com alunos da EJA e analisa os argumentos inseridos no corpus utilizado. No artigo seguinte, Carla, Flávia e Juliana analisam discursivamente as contribuições da arte-terapia no processo de compreensão da separação dos pais.

Por sua vez, Luiz e Josenilce utilizam a crítica textual para investigarem a escrita, a história, a memória e a cultura de um povo em dada época e local, apresentando as edições fac-similar e semidiplomática de alguns fólios de um *Livro de Óbitos de Santa Rita do Rio Preto* (BA).

No nono artigo, *Jéssica e Carla* apresentam criticamente o discurso de um jornalista que acredita em um ensino normativista de língua, em que o professor é o único detentor de conhecimento, desqualificando como incoerentes, bagunçadas e erradas as outras variedades linguísticas.

Rute e Luiz Roberto analisam o conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, através de uma conceituação filosófica de literatura, leitura, texto e leitor, adotando algumas concepções de Deleuze e Guattari e de Nietzsche, apresentando as semelhanças entre o autor e o narrador-personagem, e evidenciando a dicotomia entre leitor e não leitor.

No undécimo artigo, *Danielle e João Paulo* apresentam uma proposta de análise crítica do conto “A Cartomante”, de Machado de Assis, valendo-se da crítica textual na interface com a teoria e análise literárias, para realizar uma análise do conto em seus aspectos sociais, históricos e culturais, e contribuir para a difusão de uma crítica interdisciplinar.

A seguir, *Pilar* propõe uma discussão sociolinguística para verificar quais são as condições de realização das alternativas manifestadas pelos estudantes, mapeando as conversas em aplicativos de mensagens virtuais, analisando os contextos em que as abreviações realizadas eles se realizam como elementos vigentes e reais, parte de um contrato de comunicação exigido por aquele ambiente virtual de interação.

Cassiane, no décimo terceiro artigo, apresenta dados parciais do estudo descritivo dos zootopônimos presentes em Minas Gerais, considerando a teoria de variação e mudança linguística aplicada ao Atlas Toponímico de Minas Gerais.

No décimo quarto, *Izaías e Rita Queiroz* apresentam a edição fac-similar e semidiplomática dos 26 fólios escritos à mão de um processo-crime de homicídio do início do século XX, e estudam o vocabulário do campo lexical jurídico, com as lexias constantes no documento, de acordo com a teoria dos campos lexicais de Eugenio Coseriu.

Gilvan mostra, a seguir, as abordagens retóricas recorrentes que visam comprovar implicações do processo de construção e escrita do gênero monografia e evidencia sua comunidade discursiva e propósito comunicativo no meio acadêmico, propondo fornecer subsídios para que os estudantes universitários reconheçam e exercitem o gênero monografia a partir de suas características formais e funcionais.

Pauler e Vanessa inventariam dezesseis neologismos por empréstimos, com base nas discussões sobre léxico, moda e mídia, de Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida, e como estas esferas se relacionam no mundo contemporâneo.

Patrícia, no décimo sétimo artigo, realiza uma síntese sobre os *memes*, abordando suas origens, classificações e desdobramentos, e concluindo que a ideia de *meme* acompanhou as mudanças históricas e sociais, consolidando-se como materialidade discursiva digital que passa por alterações de acordo com as necessidades das práticas sociais.

Carla apresenta a análise de uma atividade escolar, utilizando a pedagogia dos multiletramentos (digital, visual e crítico), e os investimentos adotados pelos alunos para desenvolver habilidades linguísticas na aprendizagem de língua inglesa.

No décimo nono artigo, *Éderson e Lucas* propõem apreender os processos enunciativos através da mobilização do conceito de dialogismo para compreender como um imigrante malinês que salvou uma criança da morte em território francês foi retratado por quatro diferentes jornais eletrônicos.

No vigésimo, Angela relata os gestos que fundamentam divulgação científica para crianças, analisando diferentes obras de literatura infantil de Monteiro Lobato e textos jornalísticos destinados a crianças.

Lizainny reflete sobre a divulgação científica, a relação entre cientistas e divulgadores, e qual é o papel do jornalismo científico na formação da opinião pública.

Iza Quelhas analisa criticamente o romance *O Homem* (1887), de

Aluísio Azevedo, destacando suas relações com Realismo, o Naturalismo e o Romantismo, demonstrando que sua narrativa é multifacetada e, por isto não está contida em apenas um dos movimentos literários e culturais.

Roberto Arruda de Oliveira, a partir do mito da Idade de Ouro, ao qual vários autores latinos fazem referência, procura demonstrar a singularidade virgiliana, o Eterno Retorno, em comparação com a abordagem do referido mito atestado em Ovídio, Horácio e Tibulo, na criação de seu texto poético.

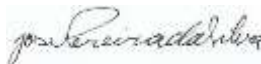
Anderson, no vigésimo quarto artigo, apresenta as contribuições e o valor da análise sintática, considerando as vertentes tradicionais e as modernas da gramática e da linguística para compreensão, assimilação e desempenho da língua escrita.

No penúltimo artigo, Felipe investe na premissa de que língua e sociedade são indissociáveis, não podendo ser negligenciada esta relação nos estudos da linguagem, e observa que os problemas de natureza “grafônica” na redação escolar podem ser importantes elementos para a compreensão do *continuum* fala-escrita, em perspectiva variacionista.

No último artigo, Ana Carolina e Marly Custódio apresentam uma pesquisa sobre a variação linguística a partir da *Graphic Novel* “Arvorada”, abordando a gramática na evolução dos estudos linguísticos, o preconceito linguístico e as variações dialetais, e considerando que, muita coisa considerada como erro na língua padrão atual, foi considerada escrita de prestígio em um passado não muito distante.

Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puder enviar sobre este número da *Revista Philologus*, visto que pretende produzir um periódico cada vez melhor e mais interessante para o aperfeiçoamento da interação acadêmica dos profissionais de linguística e letras.

Rio de Janeiro, abril de 2019.



**A CONSTRUÇÃO DO FANTÁSTICO
NO CONTO “O ESQUELETO”,
DE CAMILO CASTELO BRANCO**

Fabiana de Paula Lessa Oliveira (UERJ)
fabianapl.oliveira@gmail.com

RESUMO

A proposta deste trabalho é refletir sobre a criação do efeito fantástico no conto “O Esqueleto”, de Camilo Castelo Branco. O escritor português é um exímio contador de histórias, cultivou várias temáticas e não deixou de enveredar por narrativas de mistério, terror e aventura bem ao gosto do público da época, entusiasmado pelos folhetins publicados nos jornais. Sendo assim, é possível perceber, no conto, elementos que contribuem para a construção do fantástico, tendo como base os estudos de David Roas, Filipe Furtado e Tzvetan Todorov.

Palavras-chave: Conto. Fantástico. Camilo Castelo Branco.

Segundo *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p. 1307), o vocábulo fantástico, do latim *phantasticus*, *a, um*, que tem origem na imaginação ou na fantasia; do grego *phantastikós*, *ê, ón*, relativo à imaginação. Já se observa, em sua etimologia, um contraponto à realidade. Outros sentidos podem ser atribuídos à palavra, como: “caráter caprichoso, extravagante; que é fora do comum, extraordinário, prodigioso; que não tem nenhuma veracidade, falso, inventado” (HOUAISS ; VILLAR, 2001, p. 1307). Esses significados de certa forma contribuem para se pensar o fantástico na literatura em seu sentido amplo. De fato, o fantástico surge no século XVIII a fim de se contrapor à predominância do pensamento iluminista.

Tzvetan Todorov, um dos mais importantes teóricos do assunto, em sua obra *Introdução à literatura fantástica*, assinala que o fantástico ocorre quando se fica diante de um acontecimento impossível de se esclarecer pelas leis de um mundo conhecido. Tem-se, assim, a incerteza que provoca hesitação, condição fundamental para a existência do fantástico no sentido *stricto* todoroviano. Vê a hesitação, no leitor, como imprescindível; já, na personagem, pode acontecer ou não. Também é determinante a atitude de quem lê, deve-se recusar tanto a interpretação alegórica quanto a poética.

O gênero fantástico, para Tzvetan Todorov, encontra-se na fron-

teira entre o estranho e o maravilhoso. Define o gênero estranho como relato de um fato que aparenta sobrenatural e/ou que causa medo, contudo pode ser explicado pela lógica da razão. Por sua vez, no maravilhoso, os acontecimentos sobrenaturais encontram-se naturalizados no mundo diagético, logo não suscitam hesitação nas personagens nem nos leitores. Sendo assim, “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. (TODOROV, 2014, p. 31)

Atualmente, há vários estudos sobre o fantástico, concordando ou divergindo de Tzvetan Todorov, mas buscando preencher as lacunas. De acordo com David Roas (2001, p. 7-8), “*la mayoría de los críticos coincide en señalar que la condición indispensable para que se produzca el efecto fantástico es la presencia de un fenómeno sobrenatural*”¹. É, de certa forma, consenso entre os críticos que, para que ocorra o fantástico haja uma ruptura da ordem estabelecida. David Roas (2001, p. 8) emprega o termo “sobrenatural” em um sentido mais amplo, passando a designar tudo que transcende a realidade humana.

A partir dos conceitos apresentados, objetiva-se analisar a construção do fantástico no conto “O Esqueleto”, do escritor português Camilo Castelo Branco. Em relação ao tema proposto, o crítico espanhol David Roas aponta os recursos linguísticos e formais que colaboram na criação do efeito fantástico, e se observará o emprego deles ao longo da narrativa. São eles:

- a. *recursos relacionados directamente con la instancia narrativa: narración en primera persona, identificación narrador-protagonista, vacilación o ambigüedad interpretativa, parábasis.*
- b. *recursos vinculados con aspectos sintácticos y de organización narrativa: temporalidad particular de la enunciación, desenlace regresivo, ausencia de causalidad y finalidad, usos de la mise en abîme, metalepsis metafórica.*
- c. *recursos vinculados con aspectos discursivos o del nivel verbal: literalización del sentido figurado, adjetivación conotada, nivelación narrativa de lo natural y lo sobrenatural, elusión del término designativo, antropomorfización de la sinécdoque.*² (ROAS, 2011, p. 134)

¹ “A maioria dos críticos destaca que a condição indispensável para produzir o efeito fantástico é a presença de um fenômeno sobrenatural”. (Tradução nossa)

² “a) recursos relacionados diretamente com a instância narrativa: narração em primeira pessoa, identificação do narrador protagonista, dúvida ou ambiguidade interpretativa, *parábasis*.”

Partindo a leitura do título “O Esqueleto”, o leitor já é convidado a inserir-se em uma atmosfera soturna, obscura, sombria; em um mundo desconhecido que é do após a morte. Também se leva a pensar na tênue fronteira entre vida e morte que percorre a narrativa, provocando hesitação, incerteza, medo, sensações pertinentes ao fantástico. Do ponto de vista morfossintático, a presença do artigo definido “o”, no sintagma nominal, leva-se a um questionamento: corresponde a quem o esqueleto? Vale destacar que as escolhas lexicais, morfossintáticas, semânticas não são aleatórias, contribuem para o efeito fantástico, como apontadas por David Roas.

Diante da expectativa da morte, o protagonista Carlos, nome com o qual se apresenta, escreve a um amigo, solicitando que vá vê-lo para um último pedido. Ao chegar à casa de Carlos, ele entrega ao amigo várias cartas e, através delas, vai sendo contada a história. Há uma narrativa principal (encaixante), e as outras vão sendo encaixadas. É digno de nota que, por ser cartas de remetentes diferentes, se constrói o sentido do texto através dos encaixes das narrativas de cada um. Logo, percebem-se vários narradores intradieгéticos, apropriando-se da terminologia de Gérald Genette. Vê-se, no conto, uma perfeição no ato de narrar, envolvendo o leitor em um ambiente de terror e medo, oscilando entre vida e morte, realidade e fantasia.

Há diferentes pontos de vista para se contar uma história. Em “O Esqueleto”, empregou-se o narrador intradieгético – personagem que, dentro do texto, assume o papel de narrador – que se subdivide em homodieгético, autodieгético e heterodieгético. É considerado ideal para as narrativas fantásticas, pois “o fantástico, nós o sabemos, exige a dúvida”. (TODOROV, 2014, p. 91)

O narrador representado convém ao fantástico pois facilita a necessária identificação do leitor com as personagens. O discurso deste narrador possui um estatuto ambíguo e os autores o têm explorado diferentemente enfatizando um ou outro de seus aspectos: quando concerne ao narrador, o discurso se acha aquém da prova de verdade; quando à personagem, deve se submeter à prova. (TODOROV, 2014, p. 94)

b) recursos vinculados com aspectos sintáticos e de organização narrativa: temporalidade particular do enunciado, desenlace (desfecho) regressivo, ausência de causalidade e finalidade, uso de *mise en abyme* (narrativa em abismo), metalepse metafórica.

c) recursos vinculados com aspectos discursivos ou de nível verbal: integralização do sentido figurado, adjetivação sugerida (evocada), nivelação narrativa do natural e sobrenatural, ilusão da terminação designativa, antropomorfização da sinédoque.” (Tradução nossa)

Inicia-se o conto com o narrador homodiegético – personagem que participa dos fatos que está narrando, não como protagonista – situando a história, base de encaixe para as outras, no tempo e no espaço. Além de apresentar o ponto de partida do enredo: uma carta que recebe de um amigo, como se observa:

Em 1845, recolhendo-me a Vila Real, para passar aí as férias grandes, encontrei uma carta do teor seguinte: “Amigo. – Sei que estás a chegar de Coimbra. Tenho tanta necessidade de ver-te como o moribundo das últimas orações do agonizar. Quando isto seja uma formalidade da Igreja, em mim dá-se uma precisão... Lembrara-te os deveres de um amigo, se não soubesse que em ti a amizade é forte como um preceito.

– Teu *** –.” (BRANCO, 2006, p. 44)

Na abertura do conto, há vários elementos que contribuem para a composição das narrativas fantásticas, tais como: narradores em primeira pessoa (homodiegético e autodiegético/protagonista); ambiguidade; documento de autoridade (carta); *mise en abyme* (narrativa em abismo) / encaixe; linguagem figurada; indeterminações, imprecisões quanto às personagens.

Apesar do narrador intradiegético ser mais adequado, especialmente, por estar em suspeição, isso não impede que se empregue o narrador extradiegético. Outro fato relevante: o narrador homodiegético não é identificado, a não ser como “Amigo”. Será por que oculta? Inclusive, o protagonista também não é, fica em aberto, conforme se observa na assinatura da carta, o asterisco assinala a supressão, levantando a questão: quem será? O narratário sabe, mas não revela, criando assim um enigma. Vê-se que, aos poucos, vai constituindo-se um clima de mistério, suspense, em torno das personagens, aguçando a curiosidade do leitor.

A aparição de uma nova personagem ocasiona infalivelmente a interrupção da história precedente, para que uma nova história, a que explica o “eu estou aqui agora” da nova personagem, nos seja contada. Uma segunda história é englobada a primeira; esse processo se chama *encaixe*. (TODOROV, 1970, 123)

Nota-se, no fragmento do conto, que uma nova personagem surge na história e assume o discurso em primeira pessoa, tem-se um narrador autodiegético, já que é o próprio personagem principal. Além disso, vê-se o processo de encaixe das narrativas. O enunciado da carta traz informações importantes para a diegese, o protagonista é apresentado como um moribundo no leito de morte agonizando. As fronteiras entre vida e morte começam a ser expostas, o que causa incerteza, dúvida, questionamento: o que se encontrará no “outro mundo”? O exagero na linguagem con-

tribui para compor o cenário.

É interessante assinalar o discurso de Carlos que vê o sacramento da *extrema-unção* como uma “formalidade da Igreja”, logo pode ser desnecessário. Já se encontrar com o amigo é “uma precisão”, assim urgente e necessário. Tendo em vista a importância da Igreja Católica em Portugal, embora mudanças significativas tenham ocorrido no século XIX, decorrente da Revolução Liberal de 1820, o autor não deixa de inscrever sua visão de mundo na voz da personagem.

É comum, nas narrativas, à medida que se avança, o leitor vai tomando conhecimento da história. Tzvetan Todorov (2014) aponta que algumas narrativas fantásticas seguem uma linha ascendente até o desenlace. Isso se percebe, no conto, aproximando-se do final que há a revelação de quem é o esqueleto, por exemplo, e certas dúvidas são elucidadas.

Como foi mencionado, há várias supressões, vazios, imprecisões no texto, marcados por asteriscos; além de longas pausas compostas por reticências, traços de incerteza, indeterminação. Também foram empregados pontos de exclamação, por vezes mais de um, de acordo com a intensidade da surpresa, do espanto; sentido figurado, linguagem hiperbólica.

Tantas horas depois, quantas me eram precisas para vencer cinco léguas, achei-me na aldeia de***, à porta do meu maior amigo. Encontrei-o: mas quão diferente daquele rapaz jocoso, estroina e espirituoso que conhecera!! Quantos estragos a melancolia pode fazer num homem, bem pintados os tinha eles no rosto magro, e macilento como o aspecto dum tísico moribundo! (BRANCO, 2006, p. 44)

Apresenta-se o personagem principal, cotejando o antes (passado) e o agora (presente). Infere-se certa ambiguidade em torno de seu caráter. Ao mesmo tempo em que era engraçado, divertido, alegre; também era leviano, irresponsável, desajuizado. Compara-o a um tísico, talvez estivesse pelo seu aspecto físico, porém não se afirma inicialmente. A ambiguidade permeia toda a narrativa, proporcionando a sensação de imprecisão, por exemplo, o protagonista é denominado Carlos, “dê-se-lhe este nome” (BRANCO, 2006, p. 45), não se sabe se é verdadeiro.

No fragmento anterior, o narrador homodiegético suspeitava que Carlos estivesse tísico, mais a frente surpreende-se com a confirmação, diz: “Héctico!! – exclamei eu precipitadamente” (BRANCO, 2006, p. 46). E assim o texto vai sendo tecido fio a fio, repleto de incertezas, dúvidas, espanto, surpresas.

– Hético, sim, e, contudo, repara que a minha voz não é tremida... Eu tenho uma alma grande... ardente, não – mais que ardente – árida, queimada, e negra como emblema de morte que arrosta cem anos de inverno sobre a cúpula de um sepulcro!... (...)

Vi então nos lábios de Carlos um riso momentâneo, como o clarão de um relâmpago, que fulge e morre em noite pavorosa: ou como o riso que esvoaça em lábios de criança, que nos braços da mãe, banhada em prantos, arde na febre que pouco depois a devora. (BRANCO, 2006, p. 46-7)

A linguagem exagerada busca expressar a imensa dor que sente, o universo em que vive de sofrimento atroz. Observa-se um cenário de horror: noite pavorosa, riso, prantos, arder em febre, morte. Esses elementos servem para ambientar o que está por vir. Será que sofre só por causa da doença? Chama o amigo a sua casa, todavia não lhe diz o motivo da urgência que só será revelado no final da narrativa, e fica em aberto se irá cumprir seu último desejo.

Acho-me só no meu quarto. Tenho à cabeceira esse fatal papel que encerra o mistério, que arrasta à sepultura um meu amigo. A leitora que faria?... já se sabe... abria-o imediatamente! E o leitor, menos curioso? desta vez seria fraco como uma mulher, porque eu também tive a honra de partilhar dessa fragilidade, que eu respeito como uma virtude, pois tem a ventura de ser uma parte constituinte do sexo das prerrogativas. Quero dizer, que rasguei os pontos – abri, e li o que os curiosos vão ler. (BRANCO, 2006, p. 53)

Eis que o narrador está diante de um “maço de papel” que lhe foi entregue, como não era para ser aberto na presença de Carlos, criando expectativa e curiosidade na personagem e no leitor. Ao se recolher, questiona-se se fosse uma leitora o que faria. E um leitor? Emprega-se o futuro do pretérito do indicativo do verbo fazer, para enunciar uma hipótese. O próprio narrador posiciona-se como emissor e receptor da mensagem. Num jogo de perguntas e respostas, traça os perfis de leitores da época. Vale lembrar que, no século XIX, as mulheres eram ávidas leitoras de romances, tanto para entreter, quanto para educação sentimental, decorrente da maior formação da mulher e da democratização da leitura, à medida que surgem os folhetins nos jornais.

Inicia-se uma sequência de histórias encaixadas, buscando revelar o mistério. O “maço de papel” era composto de cartas de Carlos, para o narrador da história encaixante, e de outros narradores, como: supostamente Amália, a mãe de Carlos e Albano (irmão de Amália). Sendo assim, os narradores intradieгéticos alternam-se. As narrativas vão sendo encaixadas para que as lacunas possam ser preenchidas.

Carlos chamou o amigo até a sua casa, mas não foi revelado o

motivo inicialmente, conforme foi dito. Leva-se a crer que esteja nas cartas, porém não está, só é revelado em um diálogo no desenlace. Vale ressaltar que cartas são documentos de autoridade que dão veracidade aos fatos. Em relação ao narrador em primeira pessoa, “enquanto narrador, seu discurso não tem que se submeter à prova de verdade; mas enquanto personagem, ele pode mentir” (TODOROV, 2014, p. 91), constituindo-se um duplo jogo. O leitor não suspeita do narrador, esquecendo-se de que ele é também personagem.

O sujeito da enunciação está, por consequência, presente na história como uma personagem cuja importância pode variar de texto para texto, exprimindo-se na primeira pessoa e recorrendo por vezes a uma narração baseada em (ou constante de) diversos tipos de documentos fictícios, como as memórias, o diário íntimo, as cartas e outros. Contudo, embora, o uso destes processos em outros gêneros vise em geral acentuar a subjetividade das personagens, intensificando e aprofundando sua caracterização psicológica, no fantástico eles atuam preferencialmente como apoios para a confirmação da fenomenologia meta-empírica, tentando conferir-lhe credibilidade pela feição testemunhal que aparentam assumir. (FURTADO, 1980, p. 110)

No fragmento da carta a seguir, Carlos reassume a posição de narrador autodiégetico, e o seu amigo, o papel de narratário, marcado por pronomes pessoais em segunda pessoa. Recorda-se dos momentos compartilhados com o amigo:

Nós éramos pequenos, e estudávamos latim. Recorda-te, que eu disse um dia, depois de repetirmos uma lição de Ovídio: – É só dado aos poetas falar de amor, porque o amor é uma exageração de palavras: se o considerarmos realmente, ele não passa de um sentimento passageiro, como todos os outros sentimentos.

Tu riste da minha *filosófica* simplicidade, como se tivesses estudado o mundo pelas suas duas faces. (...) (BRANCO, 2006, p. 53)

Mais adiante descreverá seu amor por Amália, a intensa paixão que viveram até o fim do relacionamento. Ao longo da carta, percebem-se supressões, pausas, marcadas por reticências, com a intenção de permitir ao leitor completar o pensamento, além de suspender a ideia, para ser retomada.

Não busque nexos às minhas ideias, porque sinto mãos de ferro apertar-me o coração, e arder-me o crânio em lavaredas... Foram cinco meses de paixão fogaosa, implacável, e despota... Era daquele amor, que grita continuamente ao coração: – avante – se não triunfas, morres!

E ao fim de cinco meses. (BRANCO, 2006, p. 59)

E o leitor vai procurando preencher as lacunas. Muitas vezes fica-se a pergunta: o que aconteceu? Retoma o esqueleto que o apresentara,

intensificando o uso da linguagem figurada.

Recorda-te do esqueleto que te horrorizou... – é junto desse esqueleto que vou rasgando o coração para te escrever estas linhas... Oh! que ignominiosa dor me retalha desde as pupilas até à última fibra do corpo!... Aí está minha mãe a chorar com as faces no chão!... Desgraçada! – quantas vezes o pensamento da maldição me ferve na boca para a hora que me concebeste! (BRANCO, 2006, p. 60)

David Roas (2011, p. 88) defende que o medo é condição necessária para a criação do fantástico, contrariando Tzvetan Todorov que afirma “o medo está frequentemente ligado ao fantástico, mas não como condição necessária” (TODOROV, 2014, p. 41). No conto, o medo e o terror dominam grande parte do enredo, portanto é fundamental ao efeito fantástico.

Muda-se o narrador, e as histórias vão se completando. Quando vivia no Porto, recebe uma carta supostamente de Amália, porque foi assinada por ela, como é possível, segundo Carlos, se ela não sabia escrever? A dúvida novamente é inserida na narrativa. Será que Amália alfabetizou-se? Aqui se descobre o motivo por que Carlos a abandonou: a suspeita de gravidez. Assim, o leitor vai sendo conduzido pela trama narrativa, estava ou não? Leva-se a acreditar que não estivesse grávida. Só não se pode esquecer de que é narradora-personagem. O que fala é a verdade? Ou é uma estratégia narrativa para surpreender o leitor?

Tem-se uma nova narrativa encaixada que é da mãe de Carlos, porém esta se opõe a da suposta Amália. E as incertezas permanecem, quem diz a verdade? Compare-as.

Custa-me a crer que hajas abandonado a terra pela simples vontade de me abandonares! Por que foges?! eu nunca te perseguirei. Foi grande ventura a minha: ambos nos enganámos – os receios que eu tinha de ser mãe eram falsos receios... esses sintomas, que tanto me fizeram chorar, desapareceram. Eu estou bem com a minha família – nada se suspeita da minha honra; e minha mãe, e meu irmão, muito se admiram da sua retirada inesperada, sem ao menos dares um *adeus* a eles, que tanto te estimavam, e ainda estimam! Não te digo que venhas para casa, porque é verdade, que não te curvas aos meus preceitos; todavia se o motivo da tua demora no Porto era o temor do meu estado, afirmo-te que nada tens a temer. Meu irmão e minha mãe falam muito de ti, e pedem continuamente a tua mãe que os faça recomendados em suas cartas. Tua fiel amiga – *Amália*. (BRANCO, 2006, p. 62)

A muito custo remeto as 4 moedas pedidas. Atende ao alcance em que tens posto a tua casa... Vão por cá muitas desgraças... Deus te perdoe, e abençoe. Tua mãe do c... – ***. (BRANCO, 2006, p. 63)

Todos estão sob suspeição, assumem a posição de narradores em

primeira pessoa. Joga-se com o que é verdadeiro ou falso dentro da própria narrativa. Camilo é um grande contador de histórias, diz e contradiz, o leitor vai sendo conduzido pelos discursos, em quem acreditar? Desde o início da narrativa, provoca a dúvida.

Carlos não vê no discurso da mãe “desgraças”, mas sim uma advertência por ter saído de casa. A mãe apenas denomina “desgraças”, porém não as identifica, contribuindo para o clima de suspense, mistério, incertezas.

Todo recurso que leva à dúvida, à imprecisão é relevante para a construção do fantástico. E a ambiguidade é um deles bem recorrente, vale destacar o diálogo entre Carlos e o antigo amigo Albano quando se encontram no Porto.

– Pois tua irmã está freira?! – interrompi eu.

– É verdade, Carlos! é pena que tão nova morresse para mundo, pois não é, Carlos?

– É decerto! – respondi eu com sentimento.

– Eu assim o penso também. (BRANCO, 2006, p. 64)

Ao responder “É verdade, Carlos!”, não afirma que virou freira, nem nega. Infere-se um jogo narrativo com os conceitos de verdade e mentira. O que é verdade? E ainda emprega o pretérito imperfeito do subjuntivo do verbo “morrer” que indica um fato incerto, duvidoso. O leitor se questiona, se vê em dúvida, hesita.

A ambiguidade prende-se também ao emprego de dois procedimentos de escritura que penetram todo o texto.

Nerval utiliza-os habitualmente juntos; chamam-se eles: o imperfeito e a modalização. Esta última consiste, lembremo-lo, em usar certas locuções introdutivas que, sem mudar o sentido da frase, modificam a relação entre o sujeito da enunciação e o enunciado. (TODOROV, 2014, p. 43-44)

O emprego de verbos no imperfeito e a modalização do discurso podem contribuir para a ambiguidade.

A modalização diz respeito à expressão das intenções e pontos de vista do enunciator. É por intermédio da modalização que o enunciator inscreve no enunciado seus julgamentos e opiniões sobre o conteúdo do que se diz, fornecendo ao interlocutor “pistas” ou instruções de reconhecimento de efeito de sentido que pretende produzir. (AZEREDO, 2008, p. 91)

No conto em estudo, por exemplo, empregou-se frequentemente o imperfeito e a modalização, através do advérbio de dúvida para marcar a

imprecisão, a incerteza. Além disso, as escolhas lexicais contribuíram para a construção do sentido. Eis alguns casos desses recursos no texto:

- (1) Eu, afeito ao ar infecto, à *ruidosa* monotonia dos povoados, estranhava o pitoresco deste quadro; e languescia docemente a cismar ideias vagas e indeterminadas. Carlos talvez revolvía lembranças do passado, que a minha presença lhe sugeria – lembranças de suspiros para ele, e que para mim deviam sê-lo, se eu não tivesse perdido o hábito de suspirar... (BRANCO, 2006, p. 45)
- (2) – (...) Este mundo parece-me uma brincadeira cruel! É um pecado afirmar, que das mãos de Deus saiu tão imperfeito esse código por que a morte se governa, na justiça que faz às suas vítimas! Não te parece que a morte de minha mãe, primeiro que a minha, era uma luminosa prova retidão do ente dispensador das vidas?!... (BRANCO, 2006, p. 47-48)
- (3) Acompanhei-o por um longo corredor, que terminava em um pátio, onde alguns pedreiros cinzelavam uma larga pedra com alguns labores. Reparei que noutra já perfeita se erguia uma ampulheta, superior a um crânio, sobre a cruz de dois fémures.
– Para que isto?! – perguntei eu.
– Bem sabes que sou previdente e comodista. Eu fui o arquiteto do meu quarto, da minha alcova, e do meu mirante, era justo que fosse da minha sepultura...
(...)
Subimos uma longa escada, que levava a um pequenino quarto; logo que aí entrámos, Carlos levantou uma baeta negra, e apresentou-me um esqueleto.
– Oh! Isto que significa?! – interroguei eu, possuído daquele espanto comum aos meus leitores. (BRANCO, 2006, p. 48-9)
- (4) Olha, amigo, a solidão é amável um instante. Aqueles que abriram os olhos numa aldeia e aí os cerraram para entrarem na campa do pobre cemitério viveriam quiçá contentes da sua sorte, porque não conheceram a vida com todas as suas potências – (BRANCO, 2006, p. 54-5)
- (5) Por minha causa – dizia eu –, a extremosa Amália jaz agora num mosteiro, a curtir uma saudade desesperada... talvez que um dia a eu faça feliz... quem sabe? talvez... Oh! esperança! oh! luz!
(...)
Era um silêncio de cemitério naquela casa! – nem uma voz, nem um riso, nem um criado a dissipar-me um terror involuntário e inexplicável que me comprimia o coração! (BRANCO, 2006, p. 65-6)

No primeiro fragmento, predomina o pretérito imperfeito do indicativo, trazendo a ideia de uma ação habitual e/ou contínua, inacabada. Além disso, o imperfeito do subjuntivo do verbo *ter* expressa um fato que poderia ter ocorrido mediante certa condição. A modalização ocorre di-

ante da possibilidade/dúvida de Carlos estar revolvendo suas lembranças que a presença do amigo sugeria. Assim como o imperfeito e a modalização, o uso dos adjetivos “vagas e indeterminadas” contribui para a constituição do ambiente de imprecisão. Já, no segundo, o emprego do verbo parecer traz uma impressão de algo, não se tem certeza. Destacam-se as marcações das pessoas do discurso primeira e segunda, Carlos encontra-se incerto e questiona seu amigo acerca da morte.

Por sua vez, no terceiro, têm-se verbos no imperfeito, a pontuação recorrente (?!), inclusive, um ponto de interrogação e dois pontos de exclamação, demonstrando o espanto do amigo. Vale ressaltar a presença do narrador intruso, comum no século XIX. Diante de tal fato aterrorizador, tece seu comentário. Segundo Ceia, Reis (2018), a construção de um diálogo imaginário com o leitor é um exemplo de metalepse, referindo-se aos estudos de Gérald Genette. A casa de Carlos descrita pelo narrador aproxima-se de um cenário gótico, remete a histórias de horror e terror, decorrentes dos elementos que a compõem: “crânio”, “cruz de dois fêmures”, “sepultura”, “esqueleto”, além das passagens secretas, levando ao local misterioso onde se encontrava o esqueleto, enfim, uma atmosfera soturna. Além disso, o gótico visa envolver o leitor, mantendo-o em suspense, chocá-lo, provocando-lhe uma reação emocional. No entanto, não se pode afirmar que seja uma narrativa gótica, apenas possui elementos.

No quarto, observa-se o advérbio “quicá”, indicando dúvida. No último, empregou-se o imperfeito, a modalização do discurso, o advérbio “talvez” repetido, reforçando a ideia de dúvida. As reticências sinalizam os vazios, a incompletude do pensamento, marcando a fala quebrada, desconexa. Além das exclamações, carregando o discurso de emoção. E a descrição da casa de Albano gera um terror em Carlos. Por fim, o conto é permeado de incertezas, nem todas se desfazem.

Portanto, a narrativa traz vários elementos do ponto de vista lexical, morfossintático, semântico que contribuam para a construção do fantástico, inclusive, aproximando-a do gótico, visando envolver o leitor em um ambiente de mistério, suspense e medo. Os narradores intradiegticos direcionam, de certa forma, o olhar do leitor e das personagens, de acordo com as suas conveniências, impressões, instaurando sempre a dúvida. Ideias sendo postas em confronto para que se questione em quem acreditar. O jogo narrativo é fascinante, constrói-se um discurso, adiante se desconstrói, assim o texto vai sendo tecido. Enfim, há várias camadas de narrativas, aderindo-se umas às outras, compondo o todo, não deixando de suscitar desconfiança, estado de incerteza. Eis um texto de Camilo

que se inscreve no fantástico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BRANCO, Camilo Castelo. O esqueleto. In: _____. *Impressão indelével*. Lisboa: Guerra e Paz, 2006.

CEIA, Carlos. *E-dicionário de termos literários*. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt>>. Acesso em: 30-01-2019.

FURTADO, Filipe. *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Horizonte, 1980.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

REIS, Carlos. *Dicionário de estudos narrativos*. Coimbra: Almedina, 2018.

ROAS, David. La amenaza de lo fantástico. In: _____. (Org.). *Teorías de lo fantástico*. Madrid: Arco Libros, 2001, p. 7-44.

_____. *Tras los límites de lo real*. Madrid: Páginas de Espuma, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

_____. *Introdução à literatura fantástica*. Trad.: Maria Clara Correa Castello. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE APRENDIZES BRASILEIROS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Gustavo Estef Lino da Silveira (UERJ)

gutolino@oi.com.br

Jean Moreira de Sousa (SME-RJ)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir a influência que a língua materna (LM) exerce na produção escrita de aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira. Para tal fim, será preciso revisitar conceitos importantes muito em voga na década de 1970 como interlíngua (SELINKER, 1972 *apud* CRISTÓVÃO, 1996) e a análise de erros (ELLIS, 1997). O estudo analisou 20 redações de alunos concluintes de um curso livre de idiomas na cidade do Rio de Janeiro nos gêneros narrativo e argumentativo. Os alunos deveriam escrever um texto de um dos gêneros textuais como parte de uma avaliação final para a obtenção da certificação final do curso. Durante a análise contou-se que a maioria dos alunos preferiu escrever textos narrativos. Houve maior influência da língua materna nestes textos que em argumentações. Conclui-se que os alunos transferem as experiências vivenciadas em língua materna junto com características da língua para a escrita em uma língua estrangeira influenciado o produto final com textos contendo características do sistema linguístico da língua materna do aprendiz. Além disso, pôde-se ser constatado que quanto mais os alunos adquirem proficiência na língua estrangeira (LE) menos irão recorrer a língua materna como um recurso para produzirem seus textos.

Palavras-chave: Didática da língua estrangeira.

Inglês como língua estrangeira. Ensino de escrita em inglês.

1. Introdução: as origens do estudo

Tradicionalmente, aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira (ILE), costumam ouvir a batida frase de que é preciso “pensar em inglês para dominar o idioma”. Embora muitos alunos possam não entender muito bem o que isso signifique, eles sempre foram compelidos a abolir o uso da língua materna nas aulas de inglês. Essa ideia vigorou por muito tempo e muitos professores ainda pensam desta forma. Mas como os aprendizes podem banir o uso da língua materna das aulas de inglês como língua estrangeira se, talvez, seja este o único recurso que ele pode contar durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira?

Como professores de inglês, perguntamos a nós mesmos essa per-

gunta, principalmente, ao analisar as redações dos nossos alunos. Tal fato deve-se, principalmente, à influência da língua materna (LM) dos mesmos (no caso, o português) na escrita. Perguntas como: Os aprendizes realmente evitam itens léxico-gramaticais que não encontram correlatos em sua língua materna? As redações em inglês carregam características da escrita em língua materna? Qual seria o papel da língua materna dos aprendizes nesse processo de escrita em inglês como língua estrangeira? Essas são as perguntas que nortearão o presente artigo e que tentaremos responder ao longo do estudo.

Wenyu Wang e Quiufang Wen (2002)³ afirmam que os escritores de língua estrangeira possuem mais de uma língua à sua disposição e podem fazer uso tanto da língua materna quanto da língua estrangeira para a realização de tarefas cognitivas durante a escrita em língua estrangeira. Isso significa que o processo de escrita em língua estrangeira é diferente do processo em língua materna. No primeiro, os aprendizes podem fazer uso de duas línguas concomitantemente, logo, a depender do nível de proficiência do aprendiz, o grau de influência da língua materna pode ser mais evidente ou não. De acordo com Alexandra Rowe Krapels (1987), o uso da língua materna é uma estratégia bastante comum entre aqueles que escrevem em uma língua estrangeira.

Ao ler e corrigir as composições de nossos alunos, pudemos perceber que embora haja partes em que a influência da língua materna leve os alunos a escreverem frases incorretas ou não apropriadas na língua estrangeira, também pode-se perceber que os mesmos fazem muito uso de palavras cognatas, expressões transparentes e frases certas e inteligíveis mas que os uso parece, de fato, ter sido motivado pela língua materna, corroborando a ideia de Alexandra Rowe Krapels, citada anteriormente.

Nossa prática docente parece nos demonstrar que os professores de inglês como língua estrangeira querem que seus alunos aprendam a escrever o mais fluentemente possível, sem a influência da língua materna. No entanto, há muitos casos em que os textos produzidos pelos alunos são claramente influenciados pela língua materna, mas que não impedem sua inteligibilidade, coesão e coerência textuais.

³ Todos as citações de artigos escritos originalmente em inglês foram traduzidas livremente pelos autores deste artigo.

2. Objetivos do estudo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a influência da língua materna na produção de textos de aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira. Acredita-se que a língua materna pode auxiliar os alunos a organizarem suas ideias em uma outra língua e a transferi-las para a língua estrangeira. Além disso, pode-se ressaltar que a língua materna pode também contribuir para a compreensão do sistema linguístico de uma língua estrangeira. Após algum tempo de exposição a uma língua estrangeira, os alunos podem vir a se tornar capazes de transferir automaticamente suas ideias e conhecimentos acerca de uma língua para outra e distinguir diferenças entre as línguas. Eles também podem ser capazes de dizer o que é possível ser dito em uma língua ou não; sendo assim, teriam uma maior consciência linguística entre as línguas e suas estruturas.

É mister ressaltar que é escopo deste estudo observar se a língua materna, utilizada como um suporte para a construção de sentido em uma língua estrangeira, é um fator de impedimento, ou um facilitador na produção textual dos alunos. Para isso, pretende-se investigar até que ponto a língua materna, utilizada como recurso para a produção textual, é considerada como sendo bem-sucedida. Pretende-se, com isso, descrever como, muitas vezes, a produção de certas frases e estruturas é influenciada pela língua portuguesa, mas o sentido e a precisão gramatical não foram afetados. Também analisaremos exemplos em que a língua materna levou a um impedimento na comunicação. Tais análises possivelmente darão aos professores uma maior perspectiva acerca de como o desenvolvimento do processo de escrita em uma língua estrangeira acontece.

3. Revisão da literatura

3.1. A visão acerca da língua materna no passado

Neste capítulo, pretendemos fazer uma breve descrição acerca do papel da língua materna no processo de aquisição de uma língua estrangeira segundo alguns métodos de ensino.

A visão do uso da língua materna em sala de aula como uma ferramenta de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira vem mudando ao longo do tempo. Nos primeiros métodos de ensino de língua estrangeira, a tradução era o recurso mais importante a ser utilizado na aprendizagem de uma nova língua. O uso da gramática, de obras literárias e sua consequente tradução eram o lema principal do

método da gramática-tradução. Havia a comparação entre as regras das línguas estrangeiras e da língua materna como forma de ensino.

No entanto, anos depois com o surgimento do “método direto” houve um movimento contrário à essa perspectiva onde o uso da língua materna começou a ser proibido em sala de aula. De acordo com a teoria behaviorista, o uso de uma língua materna em sala de aula de língua estrangeira poderia resultar em uma interferência negativa (CRISTÓVÃO, 1996, p. 55). Os alunos não podiam fazer alusão a língua materna, sob hipótese alguma, durante as aulas. Em seus estudos sobre aquisição de linguagem, Sérgio Romanelli (2006) menciona que de acordo com o “método direto” o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve ocorrer apenas com o uso da língua estrangeira e os professores jamais devem fazer menção à língua materna dos aprendizes. Por outro lado, com o surgimento de estudos acerca da aprendizagem por “análise contrastiva”, as comparações entre ambas as línguas começaram a ser encorajadas a partir do fato que tais contrastes poderiam ajudar os alunos a evitar cometer erros frequentes.

3.2. O papel da língua materna nas aulas de língua estrangeira no presente

Mais recentemente, o uso da língua materna tem sido visto como uma espécie de auxílio para facilitar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com Rod Ellis (1997), a língua materna pode ser vista como um recurso que contribui para o desenvolvimento do processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Entende-se que muitos alunos fazem uso da língua materna intuitivamente fazendo uma análise contrastiva inconsciente entre ambas as línguas (materna e estrangeira) e isso pode persistir até os níveis mais avançados. Tal estratégia parece servir de *muleta* para ajudar os alunos a caminharem em direção à língua que desejam aprender e superar os obstáculos encontrados durante tal processo. É nesta metáfora do caminhar entre as duas línguas que podemos definir o conceito de *interlíngua*. Larry Selinker (1972 *apud* CRISTÓVÃO, 1996, p. 57) estudou tal conceito. Em sua visão, essa pode vir a ser definida como um sistema linguístico que difere tanto da língua estrangeira quanto da língua materna. O autor afirma que na mente do aprendiz, a interlíngua tem uma base sólida em sua língua materna, mas com aspectos das regras da língua estrangeira. Vivian Cook, John Long e Steven McDonough (1979) ressaltam que a

interlíngua é um sistema único criado particularmente pelos aprendizes de língua estrangeira. Para ela, o aprendiz possui um sistema próprio de regras, diferente tanto de uma língua quanto da outra. Tal sistema, funcionaria como um repertório linguístico de uma criança, o qual está em constante mudança e desenvolvimento em direção à língua estrangeira.

Larry Selinker (1972 *apud* CRISTÓVÃO, 1996, p. 57) menciona que poderia haver aprendizes que seriam capazes de produzir frases não encontradas na língua estrangeira. Tais exemplos seriam considerados como altamente influenciados pela língua materna do aprendiz, mas que não necessariamente poderiam ser classificados como gramaticalmente incorretos e poderiam, de alguma maneira, ser compreendidos por um falante nativo da língua estrangeira.

3.3. O papel da língua materna no processo de escrita em inglês como língua estrangeira

Muitos estudos americanos da década de 1980 tinham como objetivo analisar o processo de escrita em uma língua estrangeira e traçar as similaridades entre a língua materna e a língua estrangeira ao invés de suas diferenças. De acordo com Tony Silva (1991), os aprendizes podem utilizar ambas as línguas em suas operações cognitivas. Para o autor, muito pouca atenção tem sido dada aos estudos em aquisição de uma segunda língua aos contrastes entre as línguas que o aprendiz tem a seu dispor.

No entanto, em um estudo de caso conduzido por Nancy Duke Lay (1982) com quatro aprendizes chineses, a autora afirma que os alunos utilizavam sua língua materna no processo de concatenação de ideias antes de iniciarem a escrita de uma redação em língua estrangeira. Em um estudo semelhante, Alister Cumming (1990) afirmou que os alunos observados utilizaram a língua materna na busca por palavras apropriadas, para encontrar equivalentes linguísticos entre ambas as línguas e para raciocinar acerca das escolhas linguísticas na língua estrangeira durante o processo de escrita.

Kozue Uzawa e Alister Cumming (1989) conduziram uma pesquisa envolvendo dez aprendizes anglo-canadenses durante um curso intermediário de japonês. Eles relataram o seguinte: oito alunos relataram ter usado o inglês intensamente para ter ideias, buscar assuntos, desenvolver conceitos e organizar as informações ao escrever em japonês. Seis

desses alunos relataram ter escrito rascunhos em inglês antes de escrever a versão final na língua estrangeira. Dois alunos mencionaram que ensaiaram suas ideias mentalmente na sua língua materna antes de escrever o texto na língua estrangeira.

Julio Roca; Liz Murphy e Rosa Manchon (1999) investigaram como cinco estudantes espanhóis de nível intermediário produziam seus textos em inglês. Tal estudo revelou um uso intenso da língua materna dos aprendizes durante o processo de produção textual. Os alunos utilizaram a língua materna para expandir, elaborar e ensaiar ideias. Eles também produziram textos em espanhol antes de escrever a versão final em inglês.

Um outro estudo, feito por Wenye Wang e Quiufang Wen (2002) analisou 32 textos de aprendizes chineses de inglês como língua estrangeira. Os objetivos da pesquisa foram: 1) investigar se os alunos tendem a utilizar mais a língua materna de acordo com o gênero textual escolhido e; 2) avaliar se o uso de língua materna diminuiria conforme os alunos fossem se tornando mais proficientes na aquisição da língua. Este foi um estudo de prática exploratória envolvendo dezesseis aprendizes. Os alunos deveriam escrever dois textos de gêneros textuais diferentes: uma narrativa e uma argumentação.

A conclusão aponta que os alunos fizeram uso da língua materna no processo de elaboração e organização das ideias, também fizeram muito uso da língua materna ao redigir o texto em si. Das 32 redações analisadas, vestígios do uso da língua materna estavam presentes em quase todas (31), apenas uma estava escrita total e fluentemente em inglês. A quantidade desta influência da língua materna também variou de acordo com o gênero textual produzido, ou seja, 32% das narrativas envolviam o uso da língua materna dos aprendizes, enquanto que 24% dos textos argumentativos mostravam evidências de uso da língua materna.

O estudo também revelou que a quantidade de língua materna presente nos textos variou de acordo com o nível de proficiência dos aprendizes. O uso da língua materna, de fato, diminuiu com o progresso dos alunos na aprendizagem do idioma. A maioria dos alunos de nível básico apoiou-se quase completamente na língua materna para escrever seus textos. Eles precisavam fazer uso do chinês para compreender as instruções, reter as informações pedidas, organizar ideias e controlar o fluxo da produção textual. Tais alunos produziram seus textos primeiramente em chinês e, depois traduziram-no para o inglês. Já no nível in-

intermediário foi mensurado um nível aproximado de 32% de uso da língua materna no processo da escrita, enquanto que no nível avançado, a média chegou a 15%. Isso quer dizer que, quanto mais proficiente um aprendiz se torna na língua estrangeira menos ele irá se apoiar na língua materna para escrever textos em uma língua estrangeira.

O estudo de Wenyu Wang e Quiufang Wen nos mostra que o processo de escrita em uma língua estrangeira é um processo bilíngüe. A língua materna dos aprendizes pode estar presente em várias atividades de produção textual, como por exemplo: concatenação e organização de ideias, e na produção final dos textos. Os aprendizes utilizaram mais a língua materna ao narrar fatos e em menor grau ao escreverem textos argumentativos.

Corroborando tal ideia, Alexander Friedlander (1987) afirma que para que os alunos façam menos uso de sua língua materna os professores devem evitar pedir que os mesmos escrevam sobre assuntos relacionados às suas experiências vividas, em sua língua materna. Ou seja, as experiências vividas em língua materna e a memória afetiva parece ter um papel crucial no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

4. Metodologia de pesquisa

4.1. Perfil dos aprendizes analisados

Neste capítulo, trataremos de descrever o perfil dos aprendizes envolvidos nesta pesquisa. Foram selecionados vinte textos de alunos concluintes de um curso de inglês privado de nível intermediário-avançado na cidade do Rio de Janeiro. O livro didático adotado pela instituição foi produzido no Brasil pela editora pertencente à instituição de ensino.

As redações analisadas fazem parte do exame final que os alunos realizam ao término de cinco anos de curso a fim de obter o certificado de conclusão. Muitos desses alunos não têm contato com o idioma fora da sala de aula. No entanto, praticam minimamente produção textual em inglês desde o início do curso.

As aulas de produção textual são lecionadas tendo como base textos-modelo de diferentes gêneros textuais, os quais os alunos devem reproduzir. Os alunos devem ler um texto de determinado gênero, responder a algumas questões de interpretação do mesmo e depois escrever um

texto semelhante. Ou seja, é dada pouca ou nenhuma ênfase aos processos de elaboração da retórica textual e das características que cada gênero deve conter. A ênfase das aulas é a replicação de um modelo de texto considerado ideal.

4.2. Análise do corpus

Passamos a seguir a descrever o processo de leitura e análise das redações coletadas. Os textos foram analisados qualitativamente, ou seja, lemos todas as redações para tentar compreender o processo cognitivo no qual se ancorava o produto final. Em outras palavras, embora tenhamos feito uma análise subjetiva dos textos, nosso alvo era tentar entender o processo que tinha levado os alunos a escrever os produtos finais em nossas mãos.

Ao lermos as redações e encontrarmos frases ou palavras que soavam *estranhas* em inglês ou que pareciam ter grande influência da língua materna do aprendiz anotávamos tais exemplos em uma tabela (Quadro 1 a seguir). O objetivo era tentar encontrar: semelhanças e diferenças entre as línguas e características da influência da língua materna no processo de escrita. As redações foram lidas pelos dois pesquisadores e apenas os itens em concordância entre ambos foram selecionados.

A influência do português foi notável na grande maioria dos textos analisados. Muitas frases, à primeira leitura, pareciam estar gramaticalmente incorretas, mas após um olhar mais cuidadoso podíamos compreender o que os alunos queriam dizer. Tais casos foram classificados como sendo aqueles que sofreram influência da língua materna do aprendiz, pois nós como professores que compartilhamos a mesma língua materna dos alunos entendemos o significado ali descrito, mas o mesmo não pode ser afirmado em relação a um falante nativo do idioma. Sendo assim, criamos uma classificação própria para os casos de influência da língua materna contendo os 15 tipos mais frequentes, conforme pode ser visto no Quadro 1 a seguir (as partes grifadas são as que foram consideradas como tendo sofrido influência da língua materna).

1. O uso de preposições desnecessárias.

Exemplo 1: I would ask **to** my friend if she could go to shopping another day.

Exemplo 2: She called **to** her parents.

Exemplo 3: ...when I need of her.

2. O uso de preposições que não fazem a colocação apropriada com determi-

nado verbo em inglês.
Exemplo 1: I'll prove for my teacher that he was right. Exemplo 2: First, think in your career. Exemplo 3: You wouldn't pay attention in the classes.
3. Erro no tempo verbal, aspecto e forma.
Exemplo 1: I'll always thank my mom for have gave me a present like that. Exemplo 2: They decided to came back home. Exemplo 3: Traveling around the world will provides you with experience.
4. Falta de sujeito em algumas frases.
Exemplo 1: Then he told me that * got a scholarship for me. Exemplo 2: Jennifer answered the phone and asked who was talking and why had said all this. *
5. Frases inteiramente escritas com base na estrutura do Português ao invés da língua estrangeira.
Exemplo 1: My dream always was live in USA, principally in California. Exemplo 2: ...love depends on a form to see others people ...
6. Uso desnecessário de artigo definido.
Exemplo 1: The love is blind. Exemplo 2: The people would say that love is... Exemplo 3: When we finished the high school, the first thing...
7. Escolha lexical errônea (verbos, substantivos).
Exemplo 1: good to increase my comprehension. Exemplo 2: There was no light , because of a blackout. Exemplo 3: We have many sacrifices to realize our dreams. Exemplo 4: We need to establish some ideas and concepts.
8. Comparativos e superlativos.
Exemplo 1: I am more calm . Exemplo 2: And the better : it was a six-month travel. Exemplo 3: ...and he sees her so less fat than she really is.
9. O uso do verbo stay em situações que não se aplicam.
Exemplo 1: I stayed with my friend (I had a night stand with) Exemplo 2: I stayed a little bit angry. Exemplo 3: I would stay very busy.
10. O uso de verbos no infinitivo como parte do sujeito sem adicionar a terminação -ING .
Exemplo 1: Study abroad is a good opportunity for me. Exemplo 2: By the way, go shopping is not my cup of tea.
11. O não uso de expressões linguísticas que não possuem um equivalente na língua materna, por exemplo, <i>phrasal verbs</i> e expressões idiomáticas.
Exemplo 1: It's important to think well .

Exemplo 2: I'm just giving you suggestions to help you make * your mind.
12. O uso de falso cognatos como se tivessem o mesmo significado em inglês.
Exemplo 1: I can attend my friend's request. Exemplo 2: ...her phone rang. She ran to attend it.
13. Flexão de adjetivos.
Exemplo 1: ...with greats classes... Exemplo 2: There are differents couples in the whole world.
14. A criação de expressões fixas que existem em português, mas não em inglês.
Exemplo: I don't lie for her, because " lies have short legs "
15. A criação de palavras que não existem em inglês.
Exemplo 1: I combinated with my mother to call me. Exemplo 2: There was a metallic mallet .

Quadro 1: Exemplos da influência da língua materna no corpus.

Os casos mencionados no Quadro 1 foram compilados com base na quantidade de ocorrências. A influência da língua materna parece ter ocorrido com mais frequência em exemplos gramaticais em detrimento dos lexicais. É fato que algumas imprecisões podem impedir o entendimento da frase, mas em muitos casos os alunos conseguem transmitir sua mensagem, especialmente se o leitor do texto for outro aprendiz brasileiro de inglês como língua estrangeira.

4.3. Discussão dos dados

Para este capítulo cremos ser importante abordarmos três questões: 1) a maneira como os aprendizes utilizam a língua materna; 2) o papel que os diferentes gêneros textuais exercem no processo de escrita em língua estrangeira e; 3) as habilidades dos aprendizes na produção escrita.

Primeiramente, mencionaremos a forma como os alunos fazem uso da língua materna e o papel que esta exerce na escrita. Tendo em mente que os alunos estão concluindo um curso de cinco anos, podia ser esperado maior independência no uso da língua estrangeira por parte dos aprendizes, o que parece não ter acontecido. Podemos dizer que os alunos não foram se tornando mais autônomos no uso da língua estrangeira conforme foram adquirindo proficiência na língua, como afirma o estudo de Wenyu Wang e Quiufang Wen (2002). Houve uma clara evidência da

influência que a língua materna dos alunos exercia na construção dos textos. Muitos desses casos resultaram em erros básicos da língua como a flexão de adjetivos. Como no exemplo: *greats classes*.

Uma das possibilidades que apontamos para tal fato ter acontecido pode ser que tais alunos não tenham, de fato, alcançado um nível de proficiência que a instituição afirma que eles possuam ou quiçá não possuem o mesmo conhecimento linguístico dos alunos mencionados no estudo chinês.

Em segundo lugar, a escolha do gênero textual pelos alunos influenciou na quantidade de uso da língua materna encontrada nas redações. Durante a avaliação os alunos tiveram a opção de escolher entre escrever um texto narrativo ou um argumentativo. Dos 20 alunos do grupo, 16 optaram pela narrativa e 4 a argumentação. Os 4 textos argumentativos apresentaram uma influência muito menor de língua materna que as 16 narrativas.

Por último, pode-se afirmar que não é o foco da instituição de ensino analisada a ênfase ao ensino da produção escrita em língua estrangeira. Isso quer dizer que os alunos tiveram muito pouca prática em sala de aula. Também pode ter havido uma certa interferência emocional durante a escrita já que os alunos estavam pressionados por realizarem uma prova para obter uma certificação de conclusão do curso e tinham um tempo cronometrado a seguir.

É indubitável dizer que o ensino da produção escrita deve ser priorizado por instituições de ensino de idiomas que trabalhem as quatro habilidades de uma língua e que queiram que seus alunos dominem o idioma por completo. No entanto, há de considerar que o conhecimento linguístico nem sempre é adquirido juntamente ao conhecimento acerca dos processos de produção textual. Muitas vezes os alunos podem aprender um idioma, mas ter deficiência no desenvolvimento de determinada habilidade, como por exemplo, a escrita.

5. Conclusão

Terminamos esta pesquisa voltando às perguntas que foram elencadas no capítulo 1 do estudo, conforme mencionamos a seguir. Os aprendizes realmente evitam itens léxico-gramaticais que não encontram correlatos em sua língua materna? Esta primeira pergunta tem a ver com a nossa presunção, como pesquisadores e professores, de que os alunos

tendem a evitar certos itens léxico-gramaticais, como por exemplo, expressões idiomáticas e *phrasal verbs* os quais não possuem um equivalente exato na sua língua materna. De fato, tais expressões não foram muito frequentes no *corpus* de análise e os alunos realmente preferiram não fazer uso de expressões que não eram facilmente traduzíveis para o português, sendo preferido o uso de palavras cognatas e semicognatas (também chamadas de palavras transparentes ou semitransparentes).

As redações em inglês carregam características da escrita em língua materna? Observamos que os textos carregavam exemplos que são muito típicos do sistema linguístico do português. Com isso, pode-se afirmar que os alunos utilizam sua língua materna como base linguística para o aprendizado de uma outra língua. Parece que os alunos utilizaram a língua materna para raciocinar sobre os fatos a serem escritos em uma outra língua.

Qual seria o papel da língua materna dos aprendizes nesse processo de escrita em inglês como língua estrangeira? Podemos concluir que os alunos transferiram o conhecimento que possuem em língua materna ao escrever em língua estrangeira. Esta transferência pode ajudá-los em casos de similaridades linguísticas entre a língua estrangeira e a língua materna. No entanto, em alguns casos pode vir a resultar em erros.

Podemos sugerir que as instituições de ensino de inglês, como língua estrangeira, trabalhar com inglês geral, priorizando mais as aulas de produção textual no currículo, mesmo em detrimento da extrema ênfase dada à habilidade oral.

Concluimos ressaltando a importância que a língua materna do aprendiz exerce no seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Ressaltamos que seu uso não deve ser indiscriminado, mas o professor deve ter a consciência, como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, que demonstrar as semelhanças e diferenças entre ambas as línguas pode ser um facilitador na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COOK, Vivian, LONG, John, McDONOUGH, Steven. First and second language learning. In: PERREN, George E. (Org.). *The mother tongue and other languages in education*. London: CILTR, 1979, p. 1-14.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *L1 coconstruindo L2?* 1996. Dissertação

(de mestrado). PUC, São Paulo.

CUMMING, Alister. Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication*, n. 7, p. 482-511, 1990.

ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. Oxford: OUP, 1997.

FRIEDLANDER, Alexander. Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. In: KROLL, Barbara. *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: CUP, 1987, p. 109-125.

KRAPELS, Alexandra Rowe. An overview of second language writing process research. In: KROLL, Barbara. *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: CUP, 1987, p. 37-56.

LAY, Nancy Duke. Composing processes of adult ESL learners. *TESOL Quarterly*. vol. 16, p. 406, 1982.

ROCA, Julio; MURPHY, Liz; MANCHON, Rosa. The use of restructuring strategies in EFL writing: a study of Spanish learners of English as a foreign language. *Journal of second language writing*, n. 8, p. 13-44, 1999.

ROMANELLI, Sérgio. *Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão*. Salvador: UFBA, 2006.

SCHWEERS, Charles William Jr. Using L1 in the L2 classroom. *English teaching forum*, 1999.

SILVA, Tony. Second Language composition instruction: developments, issues and directions in ESL. In: KROLL, Barbara. *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: CUP, 1991, p. 11-23.

UZAWA, Kozue; CUMMING, Alister. Writing strategies in Japanese as a foreign language: lowering or keeping up the standards. *The Canadian mother language review*, n. 46, p. 178-194, 1989.

WANG, Wenyu; WEN, Quiufang. L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of second language writing*. vol. 11, n. 3, p. 225-246, 2002.

A LÍNGUA ESCRITA COMO FONTE DE EVIDÊNCIAS LINGUÍSTICAS

Eliane Nowinski da Rosa (UNISINOS)

elianedr19@gmail.com

RESUMO

Na atualidade, muitos estudos têm sido realizados com o objetivo de investigar processos de variação e mudança nas línguas por meio de amostras de língua falada. No entanto, especialistas em investigações linguísticas de cunho histórico (CARDEIRA, 2009; MARQUILHAS, 2003; CARVALHO, 2005; NARO, 1973; ROMAINE, 2009; LASS, 2000; MONTGOMERY, 2007; SCHNEIDER, 2002) comprovam que não é somente através de amostras de fala que é possível estudar processos de variação e mudança, mas também por meio de amostras de língua escrita. Para esses linguistas, os registros escritos, além de serem as testemunhas de primeira ordem de um passado linguístico mais distante, compõem-se de formas ortográficas, que podem estar sujeitas à interpretação linguística. Nesse sentido, o presente artigo visa a discutir e demonstrar a importância do registro escrito como fonte de evidências linguísticas, assim como descrever os procedimentos metodológicos adotados na investigação de fenômenos fonético-fonológicos em dados provenientes de amostras de língua escrita antiga.

Palavras-chave:

Registro escrito. Fonética. Fonologia. Mudança. Registro escrito. Variação.

1. Introdução

Com o advento da linguística histórica em fins do século XVIII, os eruditos passaram a ter interesse em estudar a origem das línguas, ou melhor, em estabelecer o grau de parentesco entre as línguas. Para a execução de tais pesquisas, esses estudiosos tomavam o registro escrito, isto é, a língua escrita como fonte de evidências linguísticas a fim de investigar e descrever as mudanças que as línguas tinham sofrido ao longo dos séculos. Portanto, para estabelecer o grau de parentesco entre as línguas, o método adotado era o comparativo, considerado a base metodológica elementar dessa vertente da linguística. Segundo Carlos Alberto Faraco,

O pressuposto de base é que entre elementos de línguas aparentadas existem correspondências sistemáticas (e não apenas aleatórias ou casuais) em termos de estrutura gramatical, correspondências estas passíveis de serem estabelecidas por meio de uma cuidadosa comparação. Com isso, podemos não só explicitar o parentesco entre línguas (isto é, dizer se uma língua pertence ou não a uma determinada família), como também determinar, por inferência, características da língua ascendente comum de um certo conjunto de línguas. (FARACO, 2005, p. 135)

Todavia, no começo do século XX, uma nova corrente teórica foi estabelecida porque alguns linguistas estavam descontentes com a falta de interesse, por parte dos comparativistas, em delimitar o objeto de estudo da linguística e por não estudar a língua com base em seu estado atual. Com isso, dava-se início à linguística moderna.

O estruturalismo surgiu com o objetivo de mudar o foco das investigações linguísticas, as quais passariam a ser de cunho sincrônico e não mais diacrônico conforme ocorria na linguística histórica. Isto significa que o eixo central deixou de ser o estudo da evolução das línguas ao longo do tempo em favor do estudo do estado atual das línguas. No entanto, cabe ressaltar que foi somente com a consolidação da sociolinguística, como teoria linguística, na década de 60, que a língua falada adquiriu o *status* de fonte de evidências linguísticas. Neste novo modelo teórico-metodológico, elaborado por William Labov, os dados coletados começaram a ser submetidos a um tratamento estatístico a fim de possibilitar a sistematização da variação existente na língua investigada. Visto que esse novo método de análise permitiu aos pesquisadores ver a regularidade e a sistematicidade do caos linguístico na língua falada, a sociolinguística acabou conquistando muitos adeptos. No que concerne à língua escrita, esta acabou relegada ao esquecimento até meados da década de 80, quando os estudos linguísticos de cunho histórico passaram a despertar o interesse dos linguistas novamente.

Ao investigar fenômenos linguísticos em textos antigos, a linguista Suzanne Romaine observou que os registros escritos apresentam indícios de processos de variação linguística da mesma forma que a língua falada. Em vista disso, a pesquisadora sugeriu a realização de estudos direcionados a investigar processos de variação e mudança linguística no passado por intermédio da aplicação de métodos de análise da sociolinguística variacionista. Mediante o sucesso de suas pesquisas a partir desse viés, Suzanne Romaine propôs a formação de uma nova vertente dentro do campo linguística, chamada de sociolinguística histórica. Com o advento desse novo modelo teórico-metodológico, a língua escrita voltou a ser considerada uma fonte de evidências linguísticas.

Nesse sentido, o presente artigo visa a discutir e demonstrar a importância do registro escrito como fonte de evidências linguísticas, principalmente, no que diz respeito ao estudo de fenômenos fonético-fonológicos; porque os processos de variação e mudança linguísticas podem ser estudados tanto em amostras de língua falada quanto de língua escrita.

2. *O registro escrito como fonte de evidência linguística*

Nas últimas décadas, muitos estudos têm sido realizados com o propósito de investigar processos de variação e mudança nas línguas através de amostras de língua falada. Todavia, cabe mencionar que diversos especialistas em investigações linguísticas de cunho histórico (CARDEIRA, 2009; MARQUILHAS, 2003; NARO, 1973; ROMAINE, 2009; LASS, 2000; MONTGOMERY, 2007; SCHNEIDER, 2002; CARVALHO, 2005) assumem que não é somente através de amostras de fala que é possível estudar processos de variação e mudança, mas também por meio de amostras de língua escrita. Além de ser considerado a testemunha de primeira ordem de um passado linguístico mais distante, o registro escrito pode compor-se de formas ortográficas, as quais podem ser submetidas à interpretação linguística.

Suzanne Romaine (2009) afirma que a língua escrita é uma fonte primária tão valiosa quanto à língua falada, visto que ambas são apenas formas diferentes de representar a mesma língua. Isso demonstra que a pesquisa de cunho sociolinguístico não deve estar restrita somente à descrição sincrônica, mas deve levar em conta as amostras de língua escrita em razão da variação também ocorrer na língua escrita. Conforme Suzanne Romaine (2009):

Anyone can observe that two samples of speech or writing are different. Sociolinguistic analysis can show us that these differences are objectively measurable, and that there are patterns in the choices which a speaker/writer does make, on the one hand, and can make, on the other. Since the choices are not entirely free, we need to observe the conditions or factors that may influence them [...]. (ROMAINE, 2009, p. 13)

Tendo em consideração o fato de que a tecnologia para a gravação da fala não estava disponível antes do século XX, o registro escrito precisa e deve ser tratado como uma importante fonte de evidência acerca da maneira com que os indivíduos pronunciavam os vocábulos em tempos mais remotos na história de uma língua. Em outras palavras, o registro escrito viabiliza verificar como o sistema fonético-fonológico de uma língua se estruturava e funcionava em uma determinada época. Durante alguns séculos, a língua escrita exerceu o papel de objeto de estudo para os estudiosos que buscavam descrever e explicar fenômenos linguísticos no passado e, principalmente, para obterem evidências acerca da fala de uma comunidade. É necessário destacar ainda que, no começo do século XIX, a língua escrita forneceu informações relevantes sobre os estágios

fonéticos das línguas, portanto, não há como negar a seu valor à linguística.

De acordo com Michael Montgomery (2007), os registros escritos são compostos por formas ortográficas, as quais podem servir como instrumento para a interpretação linguística. Embora o texto escrito não se comporte como o reflexo simples e direto da fala, a escrita pode permitir a observação de traços gramaticais e de pronúncia se se considerar sua regularidade e aproximação com evidências oriundas de outras fontes, como: os comentários linguísticos contemporâneos e os registros de períodos anteriores ou posteriores. Segundo Michael Montgomery:

The conformity of many misspellings to known pronunciation and the systematic patterning of grammatical features argue that the language of such documents is far from random and haphazard and can fill the gaps in the history of the language. While misspellings do indicate a struggling writer, normally his/her speech is brought constantly to bear in this process, producing "systematic attempts by writers to utilise what orthographic knowledge they possess in a rule governed way to express their phonological and phonetic intuitions. (JONES, 1991, p. 83, apud MONTGOMERY, 2007, p. 116)

No que tange ao *corpus* de análise, Michael Montgomery ressalta que é preciso obedecer a alguns critérios para a sua composição e destaca que o caráter da análise, quantitativo ou qualitativo, será determinado pelo tipo de material disponível à investigação. Neste caso, o pesquisador precisará identificar, descrever e selecionar os textos e os autores que produziram estes registros. Consequentemente, isso conduzirá o pesquisador a estabelecer seus próprios critérios no que se refere à seleção dos textos que formarão o *corpus*, melhor dizendo, que texto será incluído ou excluído da seleção e a justificativa para a adoção desse procedimento.

In corpus construction, texts are selected using accountable, transparent principles, e.g., they are the earliest or the most reliable edition of a printed work, or they form equal-sized text-samples chosen by time period, genre, type of author/speaker, locale, mode of language, etc. Validity and representativeness are multi-dimensional, ever-present issues in corpus construction regardless of the provenance or authorship/source of texts. (MONTGOMERY, 2007, p. 121)

Além disso, é importante dizer que a composição do *corpus* é uma tarefa que demanda paciência, persistência e tempo em virtude de a seleção desse material ser criteriosa e minuciosa. Em tal caso, dependendo do tipo de fenômeno a ser estudado e do tipo de material disponível, esta investigação pode levar meses ou anos para chegar a sua conclusão. Com o intuito de auxiliar o trabalho do linguista/pesquisador, Michael Montgomery (2007, p. 121-124) busca estipular 05 dimensões para servirem

como guia no momento da constituição do *corpus* ou *corpora*. Dentre essas dimensões, encontram-se:

a) ***dimensões textuais:***

Primeiramente, deve-se averiguar a natureza do registro escrito em si. Para tal, é necessário verificar que tipo de texto é, quão próximo da fala é e qual é o estilo textual do manuscrito, já que eles não são a representação simples e direta da fala. Portanto, deve-se ter cautela quanto a sua validade para a investigação histórica. Por exemplo, no caso dos textos literários (peças, diálogos ficcionais etc.), esses podem apresentar variação exagerada e explorar estereótipos, dificultando, assim, o trabalho do pesquisador.

b) ***dimensões temporais:***

É preciso buscar informações acerca da data em que o texto foi produzido e a que período da história da língua o texto representa. Nesta situação, existe uma grande vantagem em se utilizar cartas, documentos, jornais etc., como fontes primárias, devido à possibilidade de se obter a sua data e seu local de origem. Quanto aos textos literários (peças, poesias etc.), tem-se apenas a desvantagem de se obter a data de publicação, uma vez que o texto pode ter sido escrito muitos anos antes de sua publicação. Diante disso, acaba sendo difícil definir a época que a língua foi retratada pelo autor do manuscrito.

c) ***dimensões sociais:***

É necessário descobrir quem produziu o texto, que informações pode se obter a respeito da vida desse autor e de quem a língua do texto representa. Com relação aos textos publicados, existe grande desvantagem em delimitar a identidade e o perfil social dos envolvidos (editor, impressor, entre outros) na produção do texto por serem, com frequência, desconhecidos. No entanto, vale mencionar a grande vantagem em lidar com manuscritos pessoais, como cartas e bilhetes, pois, na maioria das vezes, é possível definir o perfil sociocultural daqueles que produziram os textos. Essas informações podem ser encontradas nos próprios manuscritos desses autores ou através do auxílio de arquivistas ou historiadores.

d) **dimensões espaciais:**

É preciso identificar de qual região aquele texto é oriundo; qual é a nacionalidade/naturalidade do seu autor e se a variedade linguística adotada é localizável, ou seja, se por meio do sistema ortográfico desse autor é permitido estabelecer de qual região ele provém. Em tempos mais antigos, era comum decifrar, através da escrita, o local de origem de um indivíduo, porque cada lugar apresenta sua própria característica gráfica em razão da desuniformização do sistema ortográfico das línguas. É importante mencionar que, por serem entidades que registram e preservam documentos, igrejas, cartórios, arquivos públicos, entre outros, podem ser consideradas ferramentas úteis para se obter informações sobre os autores dos manuscritos.

e) **dimensões de representatividade:**

É importante verificar quantos indivíduos produziram o texto, a que classe social eles pertencem e quão generalizável podem ser os padrões da língua que eles evidenciam por intermédio da sua escrita. Em vista disso, a obtenção dessas informações dependerá da disponibilidade ou da sobrevivência dos manuscritos. Na maioria dos casos, o material que se encontra à disposição da investigação histórica pode estar fragmentado, transcrito para uma linguagem mais atual, ter sofrido alterações gráficas ou, ainda, ter sido falsificado. Em virtude disso, deve-se ter cautela no que se refere à composição do *corpus* de análise.

Conforme Edgar W. Schneider (2002) e Michael Montgomery (2007), há uma grande diferença entre a execução de uma pesquisa sociolinguística, em sincronia atual, e uma pesquisa de cunho histórico. Essa grande diferença está relacionada com a amostra e os informantes. Para os sociolinguistas, há grande vantagem em definir a amostra e os informantes da pesquisa porque há abundância desses itens, ao passo que, para os linguistas socio-históricos, esses quesitos sempre estão sujeitos à disponibilidade e à conservação dos manuscritos antigos, os quais, em sua maioria, são poucos e malconservados. Isto significa que a escassez de materiais disponíveis para a análise dificulta a escolha dos informantes e o estabelecimento da amostra. Por conta disso, surgem alguns problemas ao longo do desenvolvimento da pesquisa histórica. Dentre eles, pode-se destacar: a) a representatividade da amostra, que normalmente é pequena; b) a validade dos textos escritos para análise, que depende do autor (sua vontade em representar através da escrita traços de oralidade); c) a escolha entre uma análise quantitativa ou qualitativa; d) a determina-

ção dos parâmetros de contextos extralinguísticos, que, em geral, é impossível devido à falta de acesso às informações sobre autor do manuscrito.

É essencial enfatizar que o *corpus* constituído por textos não representa rigorosamente a língua de uma comunidade de fala de modo semelhante ao *corpus* formado por amostras de fala. A razão para essa diferença reside no fato de que, em tempos mais remotos, a escrita era restrita às classes mais abastadas, logo, a variedade adotada nos manuscritos pode não ser refletir a fala da maioria daquela população. De acordo com William A. Kretzschmar e Merja Stenroos (2012), um *corpus* de textos nunca vai representar, no sentido de uma amostra aleatória, uma população histórica de falantes “reais” e a escolha de variáveis e traços linguísticos dependerá das realidades da produção textual, dos tipos de textos produzidos e do grau de institucionalização envolvidos no período e na comunidade pesquisados.

Apesar das dificuldades, isso não impossibilita a realização da análise, a qual pode ser de caráter qualitativo. Mesmo que a análise qualitativa não permita estabelecer amplas generalizações, ela pode fornecer observações razoáveis a respeito do fenômeno investigado (MONTGOMERY, 1995). Segundo William Labov (1994), é preciso fazer o melhor uso desses “dados ruins”, visto que os documentos históricos sobrevivem por acaso, sem propósito, e a seleção que está disponível à pesquisa é o produto de uma série imprevisível de acidentes históricos. Suzanne Romaine (2009) e Brian D. Joseph e Richard D. Janda (2003) defendem que, embora seja fragmentado e incompleto, o dado histórico é válido para a investigação histórica. Edgar W. Schneider (2002, p. 90-91) assegura que “working with written data requires somewhat more judgment and assessment than an analysis of audio recordings, but the difference is a matter of degree: essentially, with both approaches the goal is the same, and the pathways to reach it are very similar”. Ainda que o texto escrito não seja considerado o reflexo simples e direto da fala, a escrita propicia a observação não só de traços gramaticais, mas também de traços da oralidade.

Outro fato que merece destaque é a questão de a pesquisa de cunho histórico ser de grande utilidade para auxiliar o pesquisador na confirmação de resultados obtidos em estudos sociolinguísticos de sincronia atual. Os dados coletados com base em amostras de língua escrita antiga possibilitam obter evidências mais detalhadas sobre o fenômeno investigado desde o presente até o passado de modo a propiciar uma melhor vi-

são da atuação do processo linguístico ao longo do tempo. Com isso, há a possibilidade de verificar se um fenômeno está em processo de variação ou em vias de entrar em processo de mudança. Além disso, a união dos resultados das análises dos dados fornecidos por amostras de língua falada e de escrita permite alcançar a confirmação de hipóteses.

3. O registro escrito como fonte de evidências fonético-fonológicas

Segundo Roger Lass (2000), a testemunha de primeira ordem de um passado linguístico mais distante são os registros escritos. Apesar de serem imprescindíveis para explicar o passado de uma língua, isto não sugere facilidade na sua interpretação linguística em virtude de o estudioso ter de determinar a relação entre o sistema gráfico da língua investigada e a substância fônica que esta grafia pode estar representando.

Para Edgar W. Schneider (2002), o registro escrito funciona como uma espécie de filtro, cuja função é fornecer a representação de um ato da fala realizado em um dado momento no passado. Por conseguinte, a fim de reconstruir esse ato da fala, é preciso saber que efeito este filtro tinha, melhor dizendo, quão próximo essa representação estava do evento original de fala.

[...] whether explicitly or indirectly, a variationist linguist analyzing written records is likely to observe what I call a Principle of Filter Removal: a written record of a speech event stands like a filter between the words as spoken and the analyst. As the linguist is interested in the speech event itself (and, ultimately, the principles of language variation and change behind it), a primary task will be “to removal the filter” as far as possible, i.e. to assess the nature of the recording process in all possible and relevant ways and to evaluate and take into account its likely impact on the relationship between the speech event and the record, to reconstruct the speech event itself, as accurately as possible. (SCHNEIDER, 2002, p. 68)

Tendo em vista que a escrita pode “representar a língua” (LASS, 2000), assume-se que os registros escritos são valiosas fontes de evidências de traços da oralidade, ou seja, que podem fornecer indícios acerca da atuação de processos fonético-fonológicos na fala de um determinado indivíduo ou comunidade de fala.

Alphabets are standardly assumed to represent basically at phonemic level. Sometimes they may access ‘deeper’ (e.g. morphophonemic) strata, but not shallower ones: decent orthographies are not phonetic. This is fortunately not always true, and the fact that (some) scribes and traditions are given to (some) allophonic writing can be a useful source of historical information. (LASS, 2000, p. 57)

Isto demonstra que a grafia pode apresentar vestígios da forma como se pronunciava as palavras, em períodos mais antigos, dependendo do grau de escolaridade e do nível de formalidade do texto produzido. Quanto menos escolarizado for o autor do manuscrito, maiores serão as chances de se conseguir indícios de realizações fonéticas em seu texto.

Na concepção de Suzanne Romaine (2009), a escrita pode exibir uma variação regular nos símbolos ortográficos e essa variação é condicionada pelo contexto da mesma maneira como acontece com a língua falada, a qual apresenta variação alofônica. Neste caso, é válido mencionar que o estudioso precisa estar preparado para identificar e discriminar o que pode ser uma representação gráfica daquilo que pode ser uma representação fonético-fonológica dos segmentos de uma língua. Isso significa que o estudioso deve estar atento para não se equivocar durante a análise dos dados e acabar confundindo um erro de grafia com a representação dos sons da fala. Assim, para evitar esse tipo de situação, Roger Lass (2000) aconselha o linguista a tomar as seguintes medidas:

- a) é aconselhável que o pesquisador seja falante nativo da língua investigada⁴;
- b) é necessário que estudioso tenha conhecimento aprofundado sobre a estrutura e o funcionamento da língua na época em que o manuscrito foi produzido;
- c) o pesquisador precisa prestar atenção às pistas ou indícios que o contexto do texto examinado fornece a fim de alcançar as respostas para as indagações da pesquisa em questão.

No que tange à coleta de dados em registros escritos, Roger Lass (2000) recomenda uma classificação com o intuito de examinar se o dado a ser coletado pode ser considerado significativo ou não ao estudo de fenômenos linguísticos. Essa classificação é estabelecida por meio de categorias. Dentre elas, citam-se:

- a) **Lixo (Garbage):**
grafias que são entendidas como ‘*lapsus calami*’ ou um erro do escriba/escritor. Ex: *braso* ao invés de *braço*; *cainbra* ao invés de *câimbra*.

⁴ É interessante mencionar que tal recomendação não precisa ser seguida de maneira rígida, no entanto é relevante que o pesquisador tenha um nível elevado de proficiência na língua alvo.

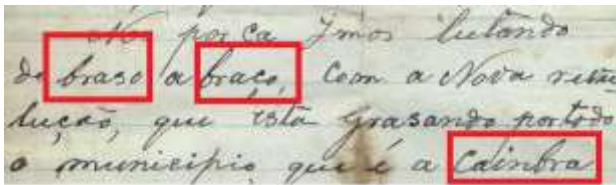


Figura 1. Trecho da carta de Manoel Vicente da Rosa⁵ (06/04/1894).

- b) **Varição puramente gráfica** (Purely Graphic Variation): grafias que exibem certas características de uma tradição ortográfica ou da busca por traços etimológicos. Ex: uso de <ph> em *tipho*.

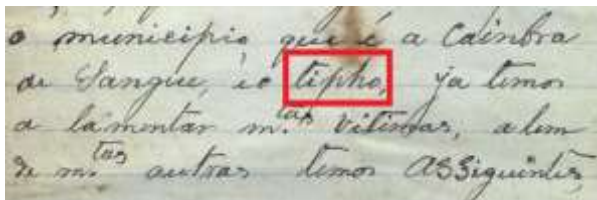


Figura 2. Trecho da Carta de Manoel Vicente da Rosa (06/04/1894).

- c) **Grafias fonologicamente significativas** (Phonologically Significant Variation): grafias demonstram ser indícios de fenômenos fonológicos, ou seja, traços característicos da fala. Ex: *disculpe* ao invés de *desculpe*.

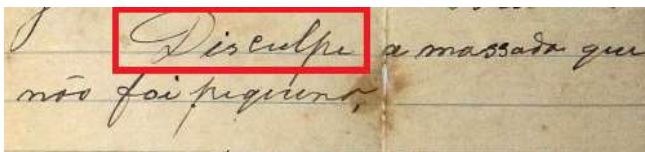


Figura 3. Trecho da Carta de Manoel Vicente da Rosa (06/04/1894).

⁵ Esta carta pertence à coleção do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRGS): Série Guerras e Revoluções (Revolução Federalista). A Revolução Federalista (1893-1895) foi uma guerra civil desencadeada por uma crise política, a qual atingiu a região sul do Brasil após a Proclamação da República.

Ao tratar sobre a análise de vestígios de oralidade em registros escritos, Michael Montgomery (2007) chama a atenção para a distinção entre *variação significativa* e *variação não significativa* por intermédio da interpretação de grafias ocasionais (*occasional spellings*), que são interpretadas como “*ponto(s) de partida inconsciente da grafia convencional de uma palavra*” (STEPHENSON, 1967, *apud* MONTGOMERY, 2007, p. 116). Excluindo os erros acidentais de ortografia, que não fornecem nenhuma evidência sobre os traços da pronúncia em uma determinada época, a grafia ocasional pode ser dividida em a fonética (*phonetic*) e inversa (*inverse*).

A phonetic spelling is “one in which the writer has substituted for the conventional spelling a spelling based on some familiar correspondence of symbol to sound” (1967: 39), e.g. ginneral for general. An inverse spelling is “one in which the writer substituted for the conventional spelling of a word a spelling based on the analogy of some other word containing an orthographic fossil, perhaps etymologically justified but no longer symbolizing a sound in the writer’s dialect... The imitative introduction of an orthographic fossil into the spelling of a word where it is not traditional usually means that the writer has created or employed an unhistorical spelling, although the fossil may be historical in the model the writer is imitating” (1967: 40), e.g. kneed for need. Examples in the latter category may also be characterized as orthographic hypercorrections.

No entendimento de Michael Montgomery (2007), as grafias ocasionais, que fornecem pistas mais significativas para a identificação de traços de pronúncia, são aquelas que: a) apresentam um padrão estrutural em uma determinada variedade de uma língua falada e não refletem apenas um caso de reversão grafêmica (grafias não significativas que podem ser fonética ou inversa); b) ocorrem na grafia de mais de um escritor (de preferência que esses escritores pertençam a épocas e lugares diferentes); c) permitam confirmação plausível da pronúncia oriunda de outras fontes e de outras variedades.

Ao lidar-se com grafias como fonte de evidência de traços da oralidade, conjectura-se que qualquer divergência quanto à norma se trate de uma grafia fonética e, dessa forma, possa evidenciar vestígios da pronúncia da época investigada. No entanto, geralmente não é isso que acontece na maioria dos casos devido ao fato de a ortografia nem sempre estar representando o som de um segmento. Em conformidade com Joan C. Beal (2012), a vantagem das grafias ocasionais, como evidências fonético-fonológicas, consiste em fornecer indícios da pronúncia coloquial/não padrão. Diferentemente dos gramáticos e estudiosos, os falantes/ escritores não têm a intenção de ditar normas ou regras, e, por isso, seus regis-

tros são concebidos como testemunhas confiáveis e desinteressadas (BEAL, 2012). Cabe lembrar que a desvantagem de se usar esse tipo de evidência reside na dificuldade em se interpretar os valores fonéticos das letras em períodos mais antigos na história de uma língua. Nessa situação, enfatiza-se novamente a necessidade de estudo aprofundado a respeito do sistema da língua.

Clarinda de Azevedo Maia (1986, p. 304) assegura que o conhecimento do estado fonológico moderno da língua investigada pode servir como um instrumento útil durante o processo de interpretação dos textos antigos no que tange às relações entre grafemas e fonemas. Todavia, a estudiosa recomenda que o que interessa é pôr em relação os grafemas com os fonemas pertencentes à época a que os manuscritos se referem e não com os fonemas atuais. Ainda na visão de Clarinda de Azevedo Maia:

Quando se faz a análise de qualquer material grafemático pretende-se averiguar a relação entre o respectivo sistema grafemático e o sistema fonológico ou, se possível, o grau de correspondência entre as unidades das formas escrita e falada da língua nessa época. Tal tarefa não é, naturalmente, fácil, dado que os sistemas de escrita são, a maior parte das vezes, insuficientes e imperfeitos no seu modo de representar a língua falada, já que a escrita não representa os sons concretos da fala, mas sons-tipo e, a partir daí, os fonemas. As dificuldades são evidentemente maiores quando se pretende fazer a análise de textos antigos, correspondentes a épocas em que faltam por completo as informações fonéticas de gramáticos contemporâneos. (MAIA, 1986, p. 300)

A linguista (1986) ainda aconselha considerar os testemunhos dos gramáticos antigos e contemporâneos, uma vez que suas descrições sobre o estado da língua constituem-se de fontes de informação preciosas acerca do processo evolutivo dessa língua. Por conseguinte, as declarações de gramáticos, ortógrafos, ortoepistas e elocucionistas são vistas como fontes relevantes de evidências diretas devido a terem a intenção de fornecer evidências linguísticas por meio da prescrição de normas (MAIA, 1986; PENKE & ROSENBAACH, 2007; BEAL, 2012; SCHALLEY, 2012). Já os registros escritos são tratados como fontes de evidências indiretas porque os falantes/escritores oferecem, de forma inconsciente, evidências sobre o estado de uma língua. Em virtude disso, estas pistas precisam ser interpretadas pelo pesquisador, logo são consideradas fontes indiretas. O estudo grafemático constitui-se em um importante recurso na reconstituição da pronúncia de épocas mais distantes, às quais não se tem acesso a não ser pelos registros escritos. Como resultado, pode-se inferir que a união desses dois tipos de fontes de evidências pode trazer significativas contribuições para o estudo de um fenômeno linguístico no passado.

Nesse sentido, pode-se assegurar que o registro escrito é uma fonte de evidência que pode trazer significativas contribuições aos estudos linguísticos de cunho histórico. É importante ressaltar que a utilização de obras metalinguísticas e didáticas pode auxiliar na confirmação de hipóteses estabelecidas acerca do fenômeno linguístico investigado. O ideal seria aliar as evidências obtidas a partir da análise dos registros escritos com as obtidas com base no estudo das obras metalinguísticas e didáticas em decorrência da riqueza de suas informações. Entretanto, é necessário ter em mente que nem sempre é possível tal procedimento devido à escassez de obras, manuscritos e dados.

Como diz William Labov (1994), é preciso fazer o melhor uso desses “dados ruins”, visto que os documentos históricos sobrevivem por acaso, sem propósito, e a seleção que está disponível para a pesquisa é o produto de uma série imprevisível de acidentes históricos. Mesmo que, na maioria das vezes, esteja fragmentado e incompleto, o dado histórico permanece válido para a investigação histórica. (ROMAINE, 2009; JOSEPH & JANDA, 2003)

4. Considerações finais

Ao demonstrar que não é só através de amostras de fala que é possível estudar processos de variação e mudança, Suzanne Romaine (2009) conseguiu revolucionar o campo de investigação linguística. Muitos linguistas de cunho histórico (CARDEIRA, 2009; MARQUILHAS, 2003; CARVALHO, 2005; NARO, 1973; ROMAINE, 2009; LASS, 2000; MONTGOMERY, 2007; SCHNEIDER, 2002) confirmam que a língua escrita é composta de formas ortográficas, que podem estar sujeitas à interpretação linguística. Nesta conjuntura, assume-se que o registro escrito pode e deve ser tratado como uma fonte primária tão valiosa quanto às amostras de língua falada no diz respeito à investigação de fenômenos linguísticos, já que ambas são meramente diferentes formas de se representar a mesma língua. De acordo com Michael Alexander Kirkwood Halliday (2006, p. 5), “*it is part of the task of linguistics to describe texts; all the texts, including those, prose and verse, which fall within any definition of “literature”, are accessible to analysis by the existing methods of linguistics*”. Isto quer dizer que o linguista deve estar preparado para investigar fenômenos linguísticos não só com base em amostras de fala, como também em amostras de língua escrita. Tendo em vista que os processos de variação e mudança podem ser estudados no presente e no

passado, tal procedimento proporciona uma maior compreensão sobre a estrutura e o funcionamento do sistema da língua que está sendo investigada, além de viabilizar a confirmação de hipóteses de maneira mais precisa e aprofundada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAL, Joan C. Evidence from sources after 1500. In: NEVALAINEN, Terttu; TRAUGOTT, Elizabeth (eds.). *The oxford handbook of the history of english*. New York: Oxford University Press, 2012, p. 63-94.

CARDEIRA, Esperança. A pronúncia do português. In: *Actas do Simpósio A pronúncia do português europeu cantado*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2009. Disponível em: <http://www.caravelas.com.pt/actas_cardeira.pdf>. Acesso em: 23-10-2014.

CARVALHO, Maria José. On the origin of the final unstressed [i] in Brazilian and other varieties of Portuguese: new evidence in an enduring debate. In: FORTESCUE, Michael D. et al. *Historical linguistics 2003*. Amsterdam/Philadelphia: Johns Benjamins Publishing, 2005.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Linguistic studies of text and discourse*, vol. 2. London/New York: A & C Black, 2006.

JOSEPH, Brian D; JANDA, Richard D. (Eds.). *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

_____. *Historical linguistics and sociolinguistics: strange bedfellows or natural friends?* 2011. Disponível em: <http://www.ling.ohio-state.edu/~ddurian/AWAC/Joseph_2011.pdf>. Acesso em: 17-06-2014.

KRETZSCHEMAR JR., William A.; STENROOS, Merja. Evidence from surveys and atlases in the history of English language. In: NEVALAINEN, Terttu; TRAUGOTT, Elizabeth (eds.). *The oxford handbook of the history of english*. New York: Oxford University Press, 2012.

LABOV, William. *Principles of linguistic change: internal factors*. v. 1. Cambridge: Blackwell, 1994.

LASS, Roger. *Historical linguistics and language change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MAIA, Clarinda de Azevedo. *História do galego-português: estado lin-*

guístico da Galiza e do noroeste de Portugal desde o século XIII ao século XVI. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1986.

MARQUILHAS, Rita. Mudança analógica e elevação das vogais pretônicas. In: CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês (Orgs.). *Razões e emoção*. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003, p. 7-18.

MONTGOMERY, Michael. *The linguistic value of ulster emigrant letters*. Ulster Folklife, n. 41, p. 1-16, 1995.

_____. Variation and historical linguistics. In: BAYLEY, Robert; LUCAS, Ceil. *Sociolinguistic variation: theories, methods, and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 110-132.

NARO, Anthony Julius. A história do *e* e do *o* em português: um estudo de deriva linguística. In: _____. *Estudos diacrônicos*. Trad.: Lais Campos e Katia Elizabeth Santos. Petrópolis: Vozes, 1973.

NEVALAINEN, Terttu; RAUMOLIN-BRUNBERG, Helena. Historical sociolinguistics: origins, motivations, and paradigms. In: HERNÁNDEZ, Juan M.; CONDE-SILVESTRE, J. Camilo. *The handbook of historical sociolinguistics*. Malden/West Sussex: Wiley-Blackwell, 2012.

PENKE, Martina; ROSENBAACH, Anette. What counts as evidence in linguistics? introduction. In: ____; _____. (Eds.). *What count as evidence in linguistics: the case of innateness*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007, p. 01-54.

ROMAINE, Suzanne. *Socio-historical linguistics: its status and methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009 [1982].

SCHALLEY, Andrea C. *Practical theories and empirical practice: a linguistic perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2012.

SCHNEIDER, Edgar W. Investigating variation and change in written documents. In: CHAMBERS, Jack K.; TRUDGILL, Peter; SCHILLINGESTES, Natalie. (Eds.). *The handbook of language variation and change*. Malden: Blackwell Publishing, 2002, p. 67-93.

A LINGUAGEM HÍBRIDA NA POESIA VISUAL DE TCHELLO D'BARROS

Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA/CEJLL)
prof.renatabarcellos@gmail.com

Sem dúvida que a conquista de outras expressões, em vez de destruir a poesia, é afinal a sua maneira de caminhar no tempo, e é o seu contínuo e inegável poder de metamorfose que lhe confere validade e presença no mundo. (Antônio Aragão, *Poesia Experimental 1*, 1964, p. 36)

RESUMO

O presente artigo visa a analisar alguns poemas visuais de Tchello d'Barros com cunho de crítica social a partir do uso das linguagens: verbal (escrita) e não-verbal (imagens) e sua fusão semissimbólica formando um novo código: a poesia visual. A poesia vinculada a elementos imagéticos compõe uma estética híbrida própria de uma parte da produção literária contemporânea. A visualidade, como elemento semiótico constitutivo do poema, suscita aos leitores novos caminhos interpretativos. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar os meios transitáveis e os processos pelos quais a linguagem poética se desdobra. Para isso, escolhemos a obra deste poeta, que representa de forma surpreendente e questionadora a poesia visual. Para as análises aqui realizadas, foram selecionadas dez, nos quais se indaga como o grafema engendra a imagem nos processos de significação a serem analisados.

Palavras-chave: Poesia visual. Letra. Imagem.

1. *Poesia visual*

Desde o Império Romano, passando pelo período Carolíngio, ao longo da Idade Média, até a atualidade, continuam a surgir os textos-imagens, em que a composição na página, isto é, a disposição de palavras, letras e outros signos, concorre para a formação de uma pluralidade de significados e, naturalmente, de leituras. Os primeiros registros da poesia visual “toda espécie de poesia ou texto que utilize elementos gráficos para se somar às palavras, em qualquer época da história e em qualquer lugar” (MENEZES, 1998, p. 14) datam da Grécia helenística e podem ser encontrados nas obras de Símias de Rodas (300-250 a.C.), Marco Júlio Vestino Ático (falecido no ano 65), Dosíades de Creta (nascido no final o século VII a.C.) e Teócrito (c.310-250 a.C.). Quanto ao poema figurativo O ovo, de Simias de Rodas, trata-se de um dos exemplos da

technopaegnia, técnica de compor poemas que imitem, através da diagramação de versos em metros (tamanhos) variados, a imagem do objeto neles descrita, ou só aludida. Para Sheila Maués (2009), o aspecto visual do poema é um questionamento de outrora e fundamental. Isso pelo fato de o poeta sempre ter cuidado com a organização visual dos seus textos, com o intuito de perpetuar a tradição ou para romper com ela.

Passando ao século XIX, continua-se a encontrar a reformulação da relação entre texto e imagem através de experiências que culminariam na criação, em 1897, *Lance de Dados* de Stéphane Mallarmé (1842-1898). Esta obra abre uma nova era na literatura ocidental na qual a poesia começou a emancipar-se de sua forma tradicional. Este poema abandona o arranjo linear do texto escrito e quebra todas as regras de sintaxe e tipografia.

De acordo com Ernesto Manuel Geraldês de Melo e Castro, *o poeta*

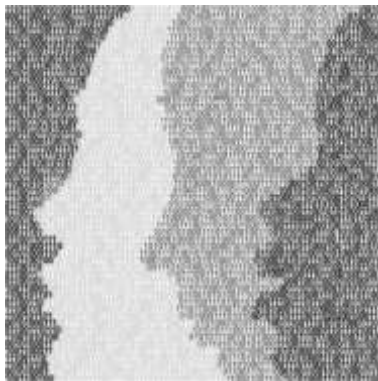
ante a solicitação da página em branco, joga e concebe o poema como se de um jogo de dados se tratasse. Dados que, no entanto, nunca esgotam as possibilidades totais do acaso, deixando-as sempre intocadas e as mesmas, após a concretização de cada resultado. E termina o poema dizendo: cada pensamento, cada ato, cada imagem descobre e propõe uma jogada. Põe em equação todas as potencialidades da vida, e apresenta um resultado livre, resultado que é válido em si próprio, mas não esgota as potencialidades nem da vida nem de quem cria o poema, de quem encontra o resultado e o propõe. Por isso cada poema é sempre um retorno ao começo. É sempre um trabalho de reinvenção do mundo. Por isso o poema nasce e vive no circunstancial, mas propõe-se e implica todos os valores da vida humana, no universo. Um poema, ou, mais genericamente, uma obra de arte, redescobre incessantemente o mundo, e simultaneamente o mundo se lhe escapa, em todas as suas virtualidades (MELO E CASTRO, 1962, p. 99)

Assim, Stéphane Mallarmé (1842-1898) traz para a Modernidade o que os gregos tinham já criado. No século XX, os poetas ressignificaram a escrita e a leitura. Na área da literatura contemporânea, a poesia visual é antecedida de todos os experimentalismos poéticos dos anos 60 e 70 e das pós-vanguardas artísticas do começo do século XX. Cabe destacar com a tradição da poesia-padrão, não se restringe à criação de poemas na forma de um objeto, utiliza-se de forma experimental do espaço tipográfico. Exemplo, o poema visual EUA USA BR?



Neste poema visual, verifica-se a utilização de palavras presentes em cédulas estadunidenses (como *private*, *dollars* e *federal*) compondo o formato do mapa do Brasil. O título atribuído apresenta o tom de crítica social ao utilizar o verbo *usa* e o ponto de interrogação. O jogo de significantes utilizados expressa o significado de como o território brasileiro está *vendido* aos Estados Unidos. Remete-nos ao pensamento de quanto o país *cedeu* ao seu domínio e de como estamos influenciados pela sua cultura. Dessa forma, *Ronaldo Werneck*, os poemas visuais de Tchello d'Barros são “caracterizados por grande apuro gráfico, pela inventiva utilização do espaço, pelo malabarismo na extração de imagens inusitadas de infográficos, de logotipos-quase-logomarcas-logovisuais-logográficos (<http://www.ronaldowerneck.com.br/tchello.html>).

Também é importante “ter em conta que a escrita alfabética é relativamente recente, e que muito antes dela já se estabelecia a comunicação por imagens” (BACELAR, 2001, p. 2), mostrando a importância da visualidade para a comunicação, mesmo antes do surgimento da escrita. A visualidade, com caráter comunicativo, passa a exercer também a função artística e poética. Quanto à língua escrita, vale ressaltar que ela opera dois canais simultaneamente: o oral e o visual. Escrita, ou inscrita à maneira dos hieróglifos egípcios, a palavra pode ser submetida a qualquer tipo de plasticidade, como obedecer a uma sintaxe visual e associar-se a outras imagens gráficas, gerando uma expressão poética complexa. Pode-se constatar isso no poema visual “Afetos Binários”.



Neste poema, percebe-se que o poeta utilizou a sintaxe visual na qual cria imagens de rosto de perfil associados à grafia: ao sistema binário. Este consiste em um sistema de codificação onde todos os valores são representados por 0 e 1. Além disso, para definir as formas, usa variações da cor cinza. Assim, gerando uma expressão poética complexa em *Afetos Binários* cujo título remete a sentimento (direcionado aos números, ao dinheiro) que se apresenta de forma antagônica: “0” significa uma posição sem valor (desligado) e “1” significa uma posição com valor (ligado). Segundo Ronaldo Werneck, Tchello d’Barros utiliza-se de mecanismos semióticos e manipula “com grande maestria seus signos – ele atua com rara inventividade”.

(<http://www.ronaldowerneck.com.br/tchello.html>)

No *Roteiro de Leitura: Poesia Concreta e Visual*, Philadelpho Menezes refere-se a esta como sendo a “que faz parte do nosso cotidiano e da nossa sensibilidade. E uma poesia que migrou para outros espaços, ganhou asas e voou para fora do modelo tradicional que conhecemos: o texto escrito em verso” (1998, p. 7). Além disso, ele acrescenta que “por poesia visual pode-se entender toda espécie de poesia ou texto que utilize elementos gráficos para se somar as palavras, em qualquer época da história e em qualquer lugar” (*idem*, p. 14). Não se trata assim de um movimento literário, com contexto histórico definido e delimitado, mas uma poética, nomeada com o termo definidor de um recurso de construção do poema. Vale ressaltar que se estabelece de fato, no início da segunda metade do século XX, com a produção de diversos poetas como Wladimir Dias Pino, Hugo Pontes e Ronaldo Werneck e, posteriormente, com o poeta escolhido para este estudo: Tchello d’Barros.

A seguir, faremos uma breve apresentação do poeta visual Tchello

d'Barros.

2. *Tchello d'Barros*

Antes da metade do século XX, mais especificamente antes da revolução tecnológica, viveu-se a era da *modernidade sólida*, período no qual se planejam e se criam metas a longo prazo. Já, no mundo contemporâneo, com tantas mazelas sociais (crise no sistema educacional e de saúde, por exemplo), a efemeridade do tempo, as relações fugazes. É preciso ser rápido, planejar a curto prazo, o que torna tudo inseguro e passível de mudança do descartável e tecnológico. Dado a um ritmo incessante, o homem vive imerso em angústias e incertezas. O que nos remete ao conceito de “sociedade líquida” (BAUMAN, 2001), pautada pelo individualismo e pelo consumo exacerbado, resultado de transformações sociais e econômicas, trazidas pelo capitalismo globalizado. É nesse cenário que surge a poesia visual de Tchello d'Barros como forma de crítica social. Por meio dela, o poeta expressa seus descontentamentos.

Nascido em Brunópolis (SC) em 1967, andarilho na essência: já morou em 15 cidades brasileiras. Realizou atividades culturais em todos os Estados do Brasil, deambulou por 20 países e, atualmente, está radicado no Rio de Janeiro desde 2013. Tchello d'Barros tem como característica ser um artista *multifacetado*, de acordo com poeta Vivaldo Lima Trindade. Isso porque ele transita no universo das artes por meio de várias linguagens: poesia, fotografia, desenho. Segundo ele, “apesar de rotulado eventualmente pelo vocábulo genérico de ‘multimídia’, vejo tudo apenas como literatura e artes visuais, só que diluídas em algumas modalidades, e para cada uma delas houve um estudo teórico e um preparo técnico”.

Em sua fortuna crítica, o poeta é definido de diversas formas como: “Tchello-multi-tudo: poeta, *designer*, desenhista, artista plástico, poeta visual, fotógrafo, artista digital, haicaísta, cordelista, cronista, promotor cultural, palestrante, viajante e profundo conhecedor da história das artes” (AL-Chaer – *Poeta* – Goiânia – 2009); “Tchello d'Barros vai além e insere-se na produção contemporânea brasileira sem se repetir, ou mesmo se reduzir, mas com uma tendência de se expandir sempre e cada vez mais.” (André Leite Ferreira); “Tchello d'Barros é um observador mordaz e implacável da realidade que o rodeia, e devolve a essa realidade de as idiosincrasias próprias da mesma” (Fernando Aguiar).

Não só um artista em constante movimento – viajante de olhar raro e atento, sempre em constantes deambulações por vários países e Brasil afora –, mas um dos poetas que melhor congrega, embasado nas possibilidades de produção/divulgação das novas ferramentas digitais, os próprios e agora redi-vivos movimentos do Poema Visual e do Poema Postal. Tchello d’Barros é um mundo, um mundo (em si) mesmo – um mundo de muito trabalho e engenho e invenção. Um mundo efêmero, é certo, mas que traz em si qualquer coisa de perene, quem sabe de eternidade (Ronaldo Werneck).

“Tchello d’Barros é, hoje, um dos maiores expoentes das artes visuais deste país: inteligente, criativo e poético, acima de tudo” (Tanussi Cardoso Jr.). Para nós, a partir dessas percepções, do estudo de sua obra e com a convivência dado os projetos realizados em parceria e/ou saraus literários frequentados, ele é um ser inquieto, questionador, “olhos de lince”. Esta nossa definição contempla bem o tema aqui escolhido para análise de 10 de seus poemas: a crítica social. Para alguns autores como Michael Wazer (1985) a crítica social pode ser compreendida como interpretação; se toda realidade é objeto de interpretação, a crítica social é uma nova interpretação da realidade.

Sua trajetória artística inicia-se em 1993 com o primeiro poema visual: *Preconceito*, quando vivia em Blumenau (SC). Na época, foi exposto na inauguração da Galeria do Papel. Esta e outras obras, como os *Poemínimos*, *Ideogramas Ocidentais*, *Alfabetos Criptográficos* e *Escritas Assêmicas*, podem ser conferidos no blog <www.tchellodbarros-poesiavisual.blogspot.com>. Para o poeta visual, o recurso utilizado por esta modalidade trata-se de “uma linguagem adequada para tratar de temas sempre contemporâneos (política, sexo, fé, amor, relações humanas etc.), de interesse geral de nossa sociedade. Minha produção em poesia visual tem alcançado uma maior visibilidade principalmente na Internet”.

Dessa forma, a poesia de Tchello d’Barros é exemplo vivo deste momento por explorar a capacidade poética por meio de diversos recursos. Trata-se de uma produção intersemiótica (base linguística relacionada às Artes Visuais), a fim de abordar a temática social em termos de sua consciência crítica e de seu posicionamento na sociedade. Conforme Leyla Perrone-Moisés, a criação intersemiótica é definida como “a interação de signos linguísticos variados: a palavra impressa em múltiplas representações tipográficas e espaciais, o verso ilustrado, o projeto gráfico, a fotografia e a mistura disto tudo”. (PERRONE-MOISÉS, 1989, p. 133)

Das características de Tchello d’Barros, cabe dizer que conforme Tanussi Cardoso Jr., “Nada é por acaso em sua obra. Nada sobra ou falta.

Consegue ser, ao mesmo tempo, racional e emotivo, e esse equilíbrio é o alicerce de sua obra. Lúdico, lírico e crítico audaz, mordaz, agudo”. Observa-se assim isso neste poema visual: “Para Lamentares”:



Neste poema visual, o poeta utiliza a imagem / símbolo do Congresso Nacional em Brasília. Vale destacar que se trata da sede do Poder Legislativo construída entre 1958 e 1960. Rodeado por espelhos d’água, o conjunto de edificações foi projetado por Oscar Niemeyer. O Senado está instalado na enorme cúpula convexa, com a parte esférica voltada para o céu. Já a Câmara fica na cúpula côncava, que lembra um pires. No lugar do edifício principal, Tchello d’Barros utiliza as palavras *parlamentares* e ao lado, também, na vertical outra palavra do sistema linguístico surge para expressar seu descontentamento com o cenário político atual brasileiro. Como se aquela instituição nos causasse *temor*. Segundo ele, a sociedade contemporânea está

em crise, uma crise de valores e valores sem precedentes. Viver nesses tempos de hiperinformação é diferente: multiplicaram-se os caminhos, pluralizaram-se os sentidos da vida, expandiram-se as visões de mundo. A poesia em si, as vivências poéticas, não sei se trazem as respostas, se mudam a vida, o mundo, o homem, mas permitem um caminhar, um seguir adiante mais sintonizado com nossas verdades interiores, por mais individuais que sejam”.

Outra característica a ser destacada em sua obra é o uso das cores branco e preto. A simultaneidade de imagens e de palavras, imersas no papel em branco e com a plasticidade em preto pode ser considerada uma forma poética característica na obra deste autor. Para ele, o uso somente do preto e branco é autoral, porque mais coerente – não apenas representa a realidade como também é uma interpretação dela. A essa simultaneidade alia-se o experimentalismo linguístico, recurso que permite ao au-

tor, ora fundir vocábulos procurando um efeito diferente do usual, ora cortá-los, obtendo, assim, outros novos vocábulos formados pela fragmentação de um primeiro. Ele explora as potencialidades do signo linguístico, buscando na relação palavra/imagem ou tudo ao mesmo tempo agora, atingir os limites possíveis de captação e subversão do signo. No mundo contemporâneo no qual há cada vez mais problemas sociais e velocidade de informação, o poeta, ao “penetrar surdamente no reino das palavras” (Drummond), possibilita o trânsito da poesia por novos espaços, com novos leitores e novos olhares.

Na próxima seção, serão analisados 10 poemas visuais de Tchello d’Barros.

3. *Análise de poemas visuais*

Nesta parte, analisaremos 10 poemas selecionados por nós com cunho social. Cabe destacar que esse é um dos principais temas abordados pelo poeta com espírito de engajamento social, cujas características são de ser inquieto e questionador. A partir disso, observaremos como ele utilizava as múltiplas linguagens em cada um.

O escritor é engajado

quando trata de tomar a mais lúcida e integral consciência de ter embarcado, isto é, quando faz o engajamento passar, para si e para os outros, da espontaneidade imediata ao plano refletido. O escritor é mediador por excelência, e seu engajamento é a mediação. Mas, se é verdade que se deve pedir contas à sua obra a partir da sua condição, é preciso lembrar ainda que a sua condição não é apenas a de um homem em geral, mas também, precisamente, a de um escritor. (SARTRE, 1993. p. 61-62)

A seguir, a análise de 10 poemas visuais de Tchello d’Barros:

3.1. Reforma política

No poema seguinte, Tchello d Barros criou um acróstico, forma de composição geralmente poética, que consiste em compor uma palavra vertical com as letras iniciais ou finais de cada verso gerando um nome próprio ou uma sequência significativa. Neste caso, o poeta seleciona léxicos associados à temática da política como: *prefeitura, sindicato, senado*. e, na vertical, encontra-se a opinião do poeta com o termo “corruptocracia” (fusão dos dois termos: corrupto e democracia) Ironizando assim o atual sistema político brasileiro cujo significado é: “Estado democráti-

co de direito onde o certo é quem paga para ser considerado dessa forma”. (<https://www.dicionarioinformal.com.br/corruptocracia>). Isso ainda é ratificado na opinião expressa no título “Reforma política”.

EXECUTIVO
VEREADOR
CÂMARA
IMPrensa
PREFEITURA
DEPUTADO
PRESIDENTE
GOVERNADOR
SINDICATO
PREFEITO
LEGISLATIVO
JUDICIÁRIO
ASSEMBLEIA
SENADO

3.2. Voto /Veto



Um poema visual em que Tchelmo d'Barros aborda a temática do cenário das eleições para demonstrar seu posicionamento quanto ao atual cenário político através de duas palavras: uma apresentada em sequência, o ato do direito do cidadão: *voto* e a outra demonstrando sua opinião *veto*. A troca de uma letra, no caso, a vogal “o” pelo “e” muda a palavra atribuindo-lhe outro teor. Além disso, vale destacar o recurso gráfico-visual no qual o poeta desenha o formato da vogal “o” a partir da repetição do “e” sobrepondo os sentidos.

3.3. Subversivo



Este poema visual une os aspectos gráfico-visual a fim de demonstrar a necessidade da transgressão, de quebrar paradigmas com relação aos fatos socio-político-econômicos atuais. O poeta dispõe dos significantes, as letras da palavra SUBVERSIVIDADES no formato do significado. No caso, a base da granada acompanhado do desenho da parte de cima do artifício. Assim, pode-se dizer que a poesia visual trata de uma rede intersemiótica da palavra verbal *subversividades* junto com a palavra imagem *granada*. Remete-nos a uma consideração do grupo Noigrandes de São Paulo: “composições não somente para serem lidas, mas também olhadas”. Segundo Xavier, a página em branco “não é mais um depósito frio de letras, mas um suporte espacial ativo, como a tela de uma pintura” (http://redesemfronteiras.com.br/noticia_ver.php?id=3918). A partir dessas considerações, pode-se dizer que os poemas de Tchello d’Barros são híbridas de linguagem que provoca uma reação estética de espanto tal qual se tem ao *olhar* uma obra de arte.

3.4. Totalitário-democrático?

O poema visual abaixo utiliza letras organizadas em um *grid* para remeter aos passatempos de caça-palavras. Tratando-se de um caligrama no qual “o desenho dá a forma externa do poema, e a força do elo que o ata ao sentido depende do talento do autor: ele não provém de uma necessidade textual; o desenho preenche a função de um título; uma moldura na qual se inscreve o discurso (ZUMTHOR, 1993, p. 71), a partir da decomposição do termo *totalitarismo* cujo significado é ”um sistema po-

lítico no qual o Estado, normalmente sob o controle de uma única pessoa, político, facção ou classe social, não reconhece limites à sua autoridade e se esforça para regulamentar todos os aspectos da vida pública e privada, sempre que possível” (onde_ç). Cabe ressaltar que, pela escolha lexical, constata-se o pensamento do poeta com relação ao sistema político atual.

T O T A L I T Á R I O
O T O T A L I T Á R I
C O T O T A L I T Á R
I C O T O T A L I T Á
T I C O T O T A L I T
Â T I C O T O T A L I
R Â T I C O T O T A L
C R Â T I C O T O T A
O C R Â T I C O T O T
M O C R Â T I C O T O
E M O C R Â T I C O T
D E M O C R Â T I C O

3.5. Justi\$\$a



Por meio dos recursos gráfico-visuais, o poeta expressa seu anseio por *justiça* no qual apresenta a forma (imagem) da balança símbolo do próprio conteúdo, tema do poema visual. Vale ressaltar que o título trata de uma crítica social feita por meio do uso do significante cifrão (\$) cuja definição é “sinal gráfico representado por um S cortado por um ou dois traços verticais (\$) e que indica as unidades monetárias de diversos países” (<https://www.dicio.com.br/cifrao>). De acordo com Fernando Aguiar,

Tchello d'Barros é “um observador mordaz e implacável da realidade que o rodeia, e devolve a essa realidade as idiossincrasias próprias da mesma, filtradas pela capacidade de interpretar poeticamente o referido contexto”.

3.6. Capetali\$mo\$



Nesse poema visual, no título, o poeta já utiliza a palavra “capitalismo” mesclada com recurso gráfico: no lugar da letra “s”, utilizou o cifrão: Recorre ao recurso gráfico para expressar sua crítica social quanto ao consumismo exacerbado cada vez mais da sociedade contemporânea. Tchello d'Barros utiliza símbolos como cifrão (\$), a marca de uma rede de *fast-food* mais popular do mundo (M), a estrela de cinco pontas (também conhecida como Pentagrama), representa tanto os cinco continentes habitados, como os cinco componentes da sociedade comunista (os camponeses, os operários, o exército, os intelectuais e a juventude), entre outros. Conforme, Joaquim Branco, na maioria dos poemas de Tchello d'Barros, nota-se o uso de letras e outros signos isolados para compor uma grafia própria como no emblemático *Causa e Consequência* em que essa mesma palavra (Capitalismo) se posta como um pesado bloco sobre outra, em cinza, o *proletariado* em que se põe o homem comum em fuga... a obra de Tchello d'Barros se nos apresenta como um conjunto que adiciona quase sempre a leveza na sua concretização, mas que não esconde o lado ímpar da direção poética: a crítica, o humor e o sentido universal dos temas encontrados em seus poemas.

3.7. Fé de +



Neste poema, observa-se o uso criativo da linguagem não-verbal (de moedas brasileiras de 1 real) organizadas espacialmente formando as letras “f” e “e” e um sinal gráfico simbolizando o acento agudo sobre a vogal, uma vez que se trata de uma palavra monossílaba tônica. A composição da imagem com o título cujo nome é ambíguo *FÉ DE* + remete-nos a uma crítica ao sistema capitalista. Ao excessivo valor que as pessoas dão ao dinheiro. A palavra *fé* realça esta concepção pelo seu significado: “Crença; convicção intensa e persistente em algo abstrato que, para a pessoa que acredita, se torna verdade”.

(<https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=F%C9>)

Assim, ao lermos só o título, pensa-se em crença religiosa. Mas, quando se vê a imagem, imediatamente, constata-se a crítica social.

3.8. Obnubilados sufrágios



Este poema visual é um dos mais críticos do poeta desde o título *OBNUBILADOS SUFRÁGIOS* que, de imediato, causa estranheza. O primeiro termo já apresenta este teor: *obnubilados* significa: “Ofuscado; que se escureceu; que se tornou obscuro, como se visto por entre nuvens: visão obnubilada. Acometido por...”

(<https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=OBNUBILADOS>). E o segundo sufrágio” cujo sentido é: “Processo de escolha através do qual os indivíduos selecionados terão o direito ao voto; processo de seleção feito através de...” (onde ζ) também. Ao se ler a imagem e correlacioná-la com o nome atribuído, entende-se a crítica social. Percebe-se a imagem da bandeira brasileira em preto e branco (marca de sua produção) e no lugar da escrita *ordem e progresso*, o poeta substituiu a frase de Augusto Conte (na verdade, nos textos do autor, a frase correta seria Amor, Ordem e Progresso) pelo título *Obnubilados Sufrágios*. Cabe ressaltar também a arroba no lugar das estrelas ser uma referência ao voto, que se tornou digital, virtual, possivelmente fraudado, provavelmente manipulado, em tempos de pós-verdade e *fake news* etc.

3.9. Democracia

No poema abaixo, o poeta utiliza a forma das palavras-cruzadas na qual uma das colunas verticais não apresenta letra. O espaço está vazio para que o leitor seja coautor da obra e verifique que o termo é *democracia*, o título atribuído. Esse está com cada letra relacionado a uma questão da atual conjuntura: corrupção, conchavo e propina, por exemplo. Além disso, os borrões em volta sugerem marcas de tiro. Como se o autor almejasse exterminar essas mazelas que assolam o atual cenário.

IMPUNI ADE · ●
D SVIO
· ● DE AGOGIA
C NLUIG
· NEGQ IATA
COR UPÇÃO ·
CONCH VO ·
ES ANDALO
· NEPOT SMO
PROPIN · ●

3.10. Consumai ou Excluir-se-vos-á



Este poema visual tem como temática um dos piores problemas sociais: o consumismo exagerado. Em forma de quebra-cabeça, o poeta menciona várias marcas de produtos diversos como: Rolex, de relógio; Sony, de TV; All Star e Nike, de tênis; Apple, de telefone... O título "*Consumai ou excluir-se-vos-á*", sugere que a pessoa tem duas opções: consumir ou ser excluído, voltando assim a outra característica que tangencia também sua obra: a dialética. Para All Chaer, na obra do poeta "há uma coerência em que clareza e simplicidade são cúmplices. E uma objetividade que nos faz concluir que, se Tchelmo d'Barros sente com o *olhar*, ele *pensa* com um trabalho rigorosamente planejado e cuidadosamente estabelecido em um cronograma sem fim. Seu *olhar* não para de trabalhar" (onde – identificar a fonte). Outra questão a ser ressaltada é ao formato da imagem ao centro remetendo à pintura *O Grito* de Edvard Munch, de 1893. Dentro desse contexto, pode-se dizer que o poema simboliza a perplexidade do poeta diante de uma sociedade extremamente consumista.

Pode-se constatar assim a partir dos 10 poemas analisados o quão questionador e inventivo é o poeta visual Tchelmo d'Barros. De acordo com ele,

é instigante estarmos aqui nesse momento histórico testemunhando e em certa medida protagonizando esse novo tempo, onde a literatura parece não ter limites. Este é um tempo para seguirmos em frente, descortinando os limites da linguagem, encontrando novos sentidos e vivências para o fenômeno poético.

Através da forma como se apropria dos significados e significantes, percebe-se o seu posicionamento quanto às questões relativas ao uni-

verso social conforme foram analisadas aqui nesta seção.

4. Considerações finais

A partir da análise de 10 poemas visuais selecionados de Tchello d'Barros, inferimos que o poeta apresenta contribuições relevantes para o estudo da literatura contemporânea, por sua obra apresentar uma constante experimentação de novas formas com o signo linguístico e com a construção de uma linguagem poética singular. Isso devido aos suportes, os deslocamentos intertextuais efetuados que permitem ao poeta oferecer diferentes perspectivas (verbal/visual/sonora) para seus poemas, explorando, camada por camada, as possibilidades de produção de sentido que um texto pode oferecer.

Por meio da poesia visual, expressa as inquietações do poeta que transita pelo universo da palavra e da imagem com muita propriedade. Como o poeta diz, nas mais de duas décadas de atuação, sua obra é resultado de: “entrega, disciplina e um amor pelo que se faz que transcende qualquer explicação racional”. Dessa forma, ele mergulha na profundidade do signo e dele elabora suas criações surpreendentes. De acordo com ele, “talvez esse trânsito entre a grafia e a visualidade sejam dois igarapés diferentes, mas com certeza, afluem para o mesmo rio... sigo remando apenas”. E, nesse percurso, sempre segue em frente. Ele vai “além e insere-se na produção contemporânea brasileira sem se repetir, ou mesmo se reduzir, mas com uma tendência de se expandir sempre e cada vez mais” (como bem disse André Leite Ferreira).

O poeta visual aborda questões sociais atuais como democracia, justiça e capitalismo utilizando-se dos múltiplos recursos no espaço em branco. A partir dos elementos da comunicação: emissor, receptor, meio e mensagem, pode-se perceber a urgência de uma certa provocação, de forma poetizada. Para Tchello d'Barros, enquanto poeta, ele se vê como

um soldado, que apenas segue em frente apesar das condições do campo de batalha. Essa analogia metafórica é um pouco a condição de cada artista em nosso país, onde o mercado da arte, as políticas públicas da cultura, os meios de comunicação, os interesses acadêmicos e todos os componentes que formam o sistema da cultura são ora um campo desértico, ora um campo minado, onde é necessária muita determinação para seguir em frente e encontrar aqui e ali algum oásis, alguma aurora redentora. E nesse fogo cruzado, não importam as intempéries, é preciso seguir em frente...

<http://www.poemasflordapele.com.br/2013/10/carlos-correia-santos-entrevista.html#.XDSf-FVKjIU>

A partir da análise dos poemas visuais aqui escolhidos de cunho social para demonstrar suas inquietações quanto aos fatos sociais e seu pensamento em relação aos temas abordados, cabe não só destacar o uso da linguagem híbrida como também ressaltar a reflexão que esta poética proporciona a nós, leitores e/ou pesquisadores. Por ter como características ser questionador e inquieto, pode-se dizer que segundo Al Chaer,

da maneira rara como *Tchello* as vê, as palavras se tornam mais jovens. *Da forma surpreendente, criativa e talentosa como Tchello nos mostra, as palavras nos rejuvenescem.* Assim também o é com os traços, com as formas e com as imagens.

Para o poeta fica o desafio de criar formas para novos recursos. E tudo isso criada e apreciada pelo *enlevo, estesia e alumbramento* que proporciona ao autor/leitor. Isso ocorre, como vimos nos poemas dados como exemplo, por meio da escrita e da imagem. Esses dois tipos de linguagem verbal e não-verbal estão a serviço da expressão das suas inquietações, para o contentamento do leitor para quem é sempre destinada, como se vê na *extemporânea* como ele prefere intitular. Isso porque, a contemporaneidade é “uma bússola com N direções e nenhuma unanimidade – permite pouco ou nenhum espaço para as experiências que primam pela sensibilidade, pelo sublime, pela contemplação, sobretudo na arte” (fonte:), palavras do poeta visual.

Por fim, Tchello d’Barros é “um mundo (em si) mesmo – um mundo de muito trabalho e engenho e invenção” (segundo Ronaldo Werneck). Por sua acentuada inteligência, destaca-se no cenário artístico brasileiro de forma singular, desenvolvendo uma escritura poética capaz de conciliar suas experiências com as outras expressões artísticas, como a poesia visual, com artes plásticas, com a fotografia, com a videopoesia, dentre outros. Esse trânsito, diferenciado pelas diversas linguagens, característico da sua poesia por ser direta, explícita, configura-se como um espaço capaz de oferecer diferentes leituras a respeito da realidade sócio-política, tornando-se um campo de observação privilegiado sobre diversas questões como: corrupção, capitalismo, desvio de verba. Além disso, percebe-se na obra desse poeta, a criação de expressões linguísticas (fusão de palavras, deslocamentos lexicais, quebra de palavras etc.) que surgem do experimentalismo com a linguagem. Responsáveis assim por desencadear efeitos de sentido diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, António. In: *Poesia Experimental*, n. 1 do ebook *Poesia Experimental Portuguesa - Cadernos e Catálogos*, organizados por Ana Hatherly e Ernesto Manuel Gerales de Melo e Castro (Orgs.). Lisboa:1964.

BACELAR, Jorge. *Poesia visual. Biblioteca on-line de ciências da comunicação*. Portugal, 2001.

BARCELLOS, Renata da Silva de. Entrevista com Tchello d'Barros. Disponível em:

<http://redesemfronteiras.com.br/noticia_ver.php?id=3918>. Acesso em 31-01-2019.

BARROS, Tchello d'. *Poesia virtual – Visual Poetry*. Disponível em:

<<http://tchellodbarros-poesiavisual.blogspot.com>>. Acesso em 31-01-2019.

FERNANDES, José. *O poema visual: leitura do imaginário esotérico (da antiguidade ao século XX)*. Petrópolis: Vozes, 1996.

HATHERLY, Ana; MELO E CASTRO, Ernesto Manuel Gerales de. (Eds.). *Po-Ex – textos teóricos e documentos da poesia experimental portuguesa*. Lisboa: Moraes, 1981.

MAUÉS, Sheila. Percurso visual da poesia ou a diacronia do moderno poético. *ZUNÁI- Revista de Poesia & Debates*, 2009. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/299901589/Maues-Sheila-Percurso-Visual-Da-Poesia-Ou-a-Diacronia-Do-Moderno-Poetico-Artigo-ZUNAI-Revista-de-Poesia-Debates-2009>>. Acesso em: 31-01-2019.

MELO E CASTRO, Ernesto Manuel Gerales de. Texto lido no stand de Guimarães Editores, no lançamento do livro *Ideogramas*, Feira do Livro de Lisboa, 1962, in: *PO-EX*, 1962.

MENEZES, Philadelpho. *Poética e visualidade: uma trajetória da poesia brasileira contemporânea*. Campinas: Unicamp, 1991.

_____. *Roteiro de leitura: poesia concreta e visual*. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, Alckmar Luiz dos. *Leituras de nós: ciberespaço e literatura*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003. Disponível em:

<<http://www.poemasafjordapele.com.br/2013/10/carlos-correia-santos-entrevista.html#.XDSf-FVKjIU>>

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* São Paulo: Ática, 1993.

WERNECK, Renato. *Tchello, poeta-viajor: ser efêmero, ser eterno*. Disponível em: <<http://www.ronaldowerneck.com.br/tchello.html>>. Acesso em: 31-01-2019.

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
ACERCA DE UMA PROVÁVEL ORIGEM DA LINGUAGEM:
ENTRE O BIOLÓGICO E O SOCIAL**

Airton Santos de Souza Junior (UFAC)
airton.airtonsantos.santos09@gmail.com

RESUMO

Tomando como eixo norteador as discussões que visam elucidar e explicar uma possível natureza/origem da linguagem humana, o presente estudo tem por objetivo demonstrar que tal explicação dificilmente se encontrará numa abordagem isolada, seja inatista ou social, mas que talvez a explicação sobre o fenômeno da linguagem resida numa síntese dialética entre as perspectivas correspondentes a uma faculdade biológica inata à espécie humana, e a questão da sociabilidade que perpassa e constitui o próprio homem a tal ponto de se conceber que ele é, sobretudo, um ser social. Nesse sentido, Toma-se como fundamentação teórica as contribuições de Melvin Lawrence Defleur e Sandra Ball-Rokeach (1985), José Luiz Fiorin (2013), José Fernando Fontonari (2009), Bruna Franchetto e Yonne Leite (2004), Eric Richard Kandel et al (2014), Heronides Moura e Tayse Feliciano Marques (2011), François Rastier (2009) Edward Sapir (1971) e Ferdinand de Saussure (2010). Assim, os resultados da pesquisa mostraram possível perceber a linguagem de certo modo concentrada tanto numa provável origem biológica, quanto social, pois se por um lado existem evidências históricas que apontam para uma provável faculdade biológica da linguagem, por outro lado às evidências também apontam para um aspecto social da linguagem ao considerarem a possibilidade da linguagem ter sido criada juntamente com outras formas de convenção, além da discussão de que o processo de aquisição da linguagem se efetiva por meio de uma análise feita pela criança da linguagem de seus pais e do meio que a cerca.

Palavras-chave: Origem. Linguagem. Linguística. Origem da linguagem.

1. Introdução

As perguntas para as quais ainda não se obteve uma resposta plenamente aceitável e que não desperte uma série de questionamentos sempre inquietaram o ser humano. Questionamentos sobre a origem da vida e o que há depois da morte fazem parte das discussões que historicamente inquietam a humanidade. Embora em 1866 a *Société Linguistique de Paris* tenha excluído de suas comunicações as questões acerca da origem da linguagem pontuando em seu artigo 2º dos estatutos que “A sociedade não admite nenhuma comunicação referente à origem da linguagem ou à criação de uma língua universal”. Da segunda metade do século XX em diante, devido à emergência de novas áreas (como a linguística gerativa,

cognitiva, psicolinguística e neurolinguística), os debates sobre uma possível origem da linguagem têm recebido maior relevo.

Nesse sentido, semelhantemente aos questionamentos que historicamente acompanham a humanidade, acerca da origem da vida e o que há depois da morte, também o pensar a respeito de uma possível origem da linguagem humana desperta igual curiosidade e inquietação tendo em vista que o fenômeno da linguagem trata-se de uma das mais formidáveis e mesmo complexas habilidades que o homem possui, sendo por meio dela que, segundo George Gusdorf (1976), o homem atesta sua soberania diante dos demais seres, tornando-se assim senhor do mundo.

Nessa lógica é importante que se destaque, ainda, que a linguagem movimentava diversos elementos que não se encontram restritos exclusivamente a aspectos linguísticos, visto que a linguagem pertence ao mesmo tempo ao domínio físico, psíquico e fisiológico (SAUSSURE, 1916). É possível compreendermos, portanto que a tessitura de discussões em torno de uma possível origem da linguagem torna-se uma tarefa bastante complexa e ao mesmo tempo desafiadora, pois não basta que se encaminhem o debate unicamente a partir de uma determinada área do saber, mas, faz-se necessário ultrapassar as fronteiras que demarcam as especialidades do conhecimento.

Desse modo, parece pertinente que neste caso se parta de uma perspectiva inter e mesmo multidisciplinar permitindo assim o diálogo entre os mais variados campos do conhecimento; indo desde a linguística, passando pela biologia, neurociência, filosofia e sociologia, visto que “a surpreendente façanha da linguagem é muito complexa para ser compreendida com ferramentas de uma única especialidade acadêmica ou médica”. (KUHLE & DAMASIO, 2014, p. 1194)

Assim, buscaremos, portanto neste estudo demonstrar que uma provável explicação para natureza da linguagem dificilmente se encontrará numa abordagem teórica isolada, seja inatista ou social, mas que talvez uma possível explicação acerca da origem da linguagem resida numa síntese dialética entre as perspectivas correspondentes a uma faculdade biológica inata à espécie humana, e a questão da sociabilidade que perpassa e constitui o próprio homem a tal ponto de se conceber que ele é, sobretudo, um ser social. Desse modo, toma-se como aporte teórico a direcionar o debate aqui proposto às contribuições de Melvin Lawrence Defleur e Sandra Ball-Rokeach (1985), José Luiz Fiorin (2013), José Fernando Fontonari (2009), Bruna Franchetto e Yonne Leite (2004), Eric Richard

Kandel *et al* (2014), Heronides Moura e Tayse Feliciano Marques (2011), François Rastier (2009) Edward Sapir (1971) e Ferdinand de Saussure (2010).

Dessa forma, por meio das contribuições tanto de uma perspectiva teórica inatista (gerativismo chomskyano) quanto convencionalista (estruturalismo saussuriano) da linguagem, verificaremos se mostra-se possível pensarmos numa provável gênese da linguagem humana, e se a compreensão acerca da origem de um processo tão complexo e enigmático, como o fenômeno da linguagem, pode ser construída e explicada a partir de uma dessas abordagens isoladamente, ou se para isso mais promissora seria a construção de uma síntese dialética que promova uma interface entre as abordagens inatistas e convencionalistas da linguagem.

2. *Linguagem: um breve recorte*

Antes de adentrar no espaço das correntes teóricas que buscam formular explicações para o incrível fenômeno da linguagem, primeiramente faz-se necessário a realização de um recorte acerca do tipo de linguagem a que estamos nos referindo, tendo em vista que por linguagem de maneira consideravelmente ampla podemos entender todas as formas de comunicação, abrangendo assim categorias verbais e não verbais, humanas e não humanas.

Todavia, e convergindo com o que nos interessa neste estudo, a concepção de linguagem aqui adotada é compreendida, a partir de Mário Eduardo Martelotta (2012), como a habilidade humana de se comunicar por meio de uma língua. Assim, de maneira semelhante também para José Luiz Fiorin (2013) a linguagem consiste na capacidade humana de se comunicar através de signos, e diferentemente de outras ferramentas culturais, como a pintura, a matemática, ou a física, que precisam ser aprendidas, a linguagem é uma capacidade já programada no homem, isto é, o homem nasce programado para a linguagem; perspectiva esta que como podemos observar alude perfeitamente o pensamento inatista chomskyano.

Nesse sentido, e estabelecendo um diálogo com George Gusdorf (1976) José Luiz Fiorin aponta que é justamente o fenômeno da linguagem o marco central que diferi o humano do animal, e nesse ponto não podemos confundir a comunicação observada entre os animais com linguagem, pois embora se reconheçam em algumas espécies a presença de

um sistema de comunicação, as abelhas, por exemplo, informam a localização do pólen por meio de uma “dança”, entretanto há um consenso entre os teóricos de que tais sistemas em nada se confundem com a complexidade que reside no fenômeno da linguagem.

Desse modo, na tentativa de melhor ilustrar os componentes que diferem a linguagem dos demais sistemas de comunicação animal, Gabriel de Ávila Othero (2017) nos mostra que a linguagem basicamente caracteriza-se por três elementos fundamentais: atemporalidade, criatividade e recursividade. À atemporalidade é uma característica das línguas que nos permite falar não apenas a partir de um recorte temporal específico e limitado, mas sobre acontecimentos passados, que ainda estão por vir (futuro) e que estão acontecendo durante o ato de fala; característica esta não observada em nenhum outro meio de comunicação animal.

Já a criatividade linguística, por sua vez, é a qualidade das línguas que nos permite construirmos sentenças nunca antes ouvidas ou produzidas, possibilitando dessa maneira que o código linguístico não esteja restrito a uma única informação, a qual não possa ser alterada. Por fim, a recursividade nos permite construir a partir de um número finito de elementos infinitas possibilidades de comunicar/expressar, isto é, consiste no processo de estabelecer conexões subordinativas entre as orações e demais elementos que constituem uma língua.

Essas três características que configuram a linguagem não se mostram presentes em nenhum outro sistema de comunicação animal, o que nos permite entender a linguagem como uma capacidade única da espécie humana. Capacidade essa que nos permite irmos além da comunicação e troca de informações com o outro, que nos permite relatar fatos sobre acontecimentos que já ocorreram, presentes, ou que ainda estão por vir, que nos permite criar e produzir novas e infinitas sentenças linguísticas a partir de um conjunto finito de elementos. De maneira geral podemos então concordar com George Gusdorf (1976) de que é pela linguagem, e somente por ela, que frente aos demais seres, nos tornamos de fato senhores do mundo.

2.1. Refletindo sobre a origem da linguagem: uma perspectiva biológica e evolutiva

Para que possamos entender a origem da linguagem, e os mecanismos e fenômenos que culminaram com o modo majoritário como nos

comunicamos hoje, isto é, por meio de línguas, torna-se necessário talvez entendermos primeiro a origem do próprio homem. Diferentemente de quando se pensa na origem da vida como uma categoria muito mais ampla e não restrita ao humano, e que abarca todo sistema que pode ser dito como vivo, em que a este pensar se ancoram as famosas perguntas “de onde viemos e para onde vamos”, quando pensamos na origem do *homo sapiens* observamos, por sua vez, que a ciência já conseguiu de certo modo desvendar a trajetória de nossos ancestrais saindo da África e colonizando todo planeta.

Nesse sentido, na tentativa de mapear o processo de evolução da comunicação humana Melvin Lawrence Defleur e Sandra Ball-Rokeach (1985) trazem uma explicação para a origem e evolução da linguagem em paralelo com a evolução humana, delimitando cinco etapas/eras históricas que marcam um processo de 70 milhões de anos de evolução: era dos símbolos e sinais, era da fala e da linguagem, era da escrita, era da impressão, era da comunicação de massa.

Neste estudo não serão abordadas todas as eras históricas apresentadas pelos autores, mas apenas trataremos da era de símbolos e sinais chegando ao início da era da fala e da linguagem que é o que eminentemente nos interessa. Antes de abordarmos essas duas etapas, retomemos primeiramente um breve recorte temporal acerca do processo evolutivo que culminou com o homem que conhecemos hoje.

De acordo com Melvin Lawrence Defleur e Sandra Ball-Rokeach (1985) registros fósseis acumulados por paleantropólogos durante mais de um século revelam que a humanidade resultou de um processo evolutivo que data de aproximadamente 70 milhões de anos. No início desse processo estudos realizados por investigadores relatam a identificação de uma criatura pequena denominada de *Proconsul*, que viveu no período dos dinossauros, como nosso mais remoto ancestral. E foi a partir dele, segundo os registros, que então a ordem dos mamíferos acabou evoluindo.

Segundo os autores, várias formas de primatas evoluíram durante sucessivas e longínquas eras, sendo a maioria bem pequena, vivendo nas árvores. Após várias eras uma nova espécie do tamanho aproximado de um gato doméstico começa a adaptar-se a viver no chão, assim como na floresta, e embora não fosse à única espécie capaz de mover-se no solo tinha a seu favor uma importante e fundamental característica: a relação de seu cérebro com as demais partes do seu corpo era significativamente

superior à da maioria dos outros seres. Em consonância a isso, grosso modo esse tipo de capacidade cerebral relacionada com o processo de aprendizagem, segundo apontam Melvin Lawrence Defleur e Sandra Ball-Rokeach (1985), seria, portanto, um fator crítico no processo de evolução dos seres humanos.

Em algum período entre 14 e 15 milhões de anos atrás, segundo os autores, um animal semelhante a um chimpanzé, denominado de *Ramapithecus* vivia no que chamamos atualmente de África e Europa, e embora não se saiba ao certo (devido a controvérsias entre especialistas) a aparência e comportamento de tal animal, alguns estudiosos apontam que ele possa ter sido o primeiro membro da família hominidae, isto é, de criaturas com aparência humana.

Posteriormente a tal criatura, um animal denominado de *Australopithecus africanus*, que viveu entre 5,5 milhões de anos atrás, cujos restos foram encontrados, de acordo com os autores, na região da África, é aceito, sem muita controvérsia, como o primeiro primata que pode realmente ser classificado como a primeira criatura de aparência humana.

Em sequência, num período de cerca de 2,5 milhões de anos atrás aparece o *homo habilis*, que diferentemente dos seus antecessores possuía uma característica extremamente importante: começara a fabricar ferramentas. E em aproximadamente um milhão de anos depois seguiu-se o que historicamente denominamos de domínio do fogo. Esta evolução é um marco fundamentalmente importante, pois segundo os autores podemos interpretá-la como sendo o primeiro passo rumo ao desenvolvimento de uma cultura humana.

Mais tarde, cerca de um milhão de anos atrás, de acordo com Melvin Lawrence Defleur e Sandra Ball-Rokeach (1985), a cadeia ancestral que se encontrava em evolução se dividiu em duas linhas, originando o *homo sapiens neanderthalensis*, caracterizados como corpulentos e musculosos, possuidores de dentes grandes e cérebros relativamente volumosos. Duraram aproximadamente até cerca de 35 mil anos atrás.

A segunda linha, por sua vez, se desenvolve com os então denominados de *Homo sapiens, sapiens* que aparecem entre as regiões do Oriente Médio e Europa entre aproximadamente 90.000 e 40.000 anos atrás, caracterizados justamente por serem “virtualmente idênticos na aparência e capacidade cerebral aos seres humanos de hoje [...] eram o produto final de um processo evolutivo de 70 milhões de anos.” (DEFLEUR; BALL-ROKEACH, 1985, p. 21).

2.2. Era dos símbolos e sinais

Na perspectiva de Melvin Lawrence Defleur e Sandra Ball-Rokeach (1985) nesta era as mais antigas espécies de *hominidae*, anteriores aos primeiros fabricantes de ferramentas, se comunicavam de modo similar aos animais que conhecemos hoje, por meio de ruídos e movimentos corpóreos que constituíam símbolos e sinais entendidos entre o grupo. Segundo os autores

Nossos remotos ancestrais não usavam linguagens faladas exigindo formação de singelas combinações de sons. O que parece mais plausível, dos exíguos indícios de que dispomos, é que as primeiras formas humanas se comunicavam através de um número limitado de sons que eram fisicamente capazes de produzir, tais como rosnados, roncões e guinchos, além de linguagem corporal, provavelmente incluindo gestos com mãos ou braços, e movimentos e posturas de maior amplitude. (DEFLEUR & BALL-ROKEACH, 1985, p. 26)

A inexistência nessa era de uma linguagem articulada tal qual a conhecemos hoje, ocorre de acordo com os autores, pois, dentre outros fatores, aquelas primitivas criaturas de aparência humana compartilhavam alguns traços anatômicos com outros primatas. Sua laringe, por exemplo, era virtualmente idêntica a do chimpanzé e outros primatas conhecidos contemporaneamente. Estudos mais recentes revelaram que a localização da laringe e da caixa de ressonância não permitia a esses “primitivos” alcançarem a extensão de fones necessários para a fala humana; o que nos permite entender que eles não falavam, dentre outras possibilidades, por serem fisicamente incapazes de assim fazer.

É importante observarmos, ainda, que essa incapacidade física para a fala não se restringe unicamente à inexistência de um aparelho fonador, mas também, e, sobretudo ao fato de o cérebro dos primeiros *hominidae* não se encontrar plenamente desenvolvido, de maneira que lhes possibilitava única e exclusivamente uma comunicação rudimentar em termos de linguagem como conhecemos hoje. Pensando nisso, e nos questionando, portanto se há uma relação entre a evolução do cérebro/inteligência e o surgimento da linguagem, algumas especulações comecem a aparecer.

Sobre esse ponto, e adentrando no início da era da fala e da linguagem, Melvin Lawrence Defleur e Sandra Ball-Rokeach (1985) apontam algo bem interessante:

Mais importante, o Cro-magnon tinha uma estrutura craniana, assim como da língua e da laringe, exatamente como a nossa, hoje em dia. Evidentemente,

tenham capacidade para falar e parece escassa a dúvida de o haverem feito. Assim a fala e a linguagem parecem ter se originado algures entre 35 e 40 mil anos atrás, entre pessoas que fisicamente se pareciam com os seres humanos de hoje. (DEFLEUR & BALL-ROKEACH, 1985, p. 30)

Diferentemente da era dos sinais, na era da linguagem os autores pontuam que o que difere este *hominidae* (*Cro-magnon*) do anterior, em termos fisiológicos, diz respeito a uma alteração em sua estrutura craniana, assim como da língua e laringe, de modo que essas características se apresentavam exatamente da forma como a fisiologia humana é atualmente.

Partindo disso, temos então duas possibilidades as quais dialogam com algumas das abordagens que temos para entender a natureza da linguagem. Em primeira instância a linguagem pode ter sido construída pelos *Cro-magnon* na era da linguagem se entendermos que na medida em que seus cérebros e inteligência foram se desenvolvendo, desenvolvimento este acompanhado por significativo crescimento no processo de construção de ferramentas, na elaboração de expressivas pinturas nas rochas, que segundo Anne-Marie Christin (1995) precedem a origem da escrita alfabética, também como parte desse desenvolvimento a linguagem pode ter sido criada juntamente com esses outros processos de convenção, e ao passo que os grupos começam a se organizar e formar sociedades a própria linguagem também se ramifica em diversas línguas.

Essa compreensão da linguagem como convenção social manifesta nas línguas se faz presente nos estudos de pesquisadores como Ferdinand de Saussure (1916) e Edward Sapir (1971). Por outro lado, partindo de uma ótica evolutiva, não podemos desconsiderar o fato de a linguagem ter surgido paralelamente a um processo de evolução do cérebro e da fisiologia como um todo do *Cro-magnon* da era da linguagem. Posto isso, essa consideração abre margem para a segunda possibilidade que também converge com os estudos de pesquisadores como Noam Chomsky que irá associar o surgimento da linguagem não a um processo de convenção, mas a uma faculdade bilógica própria da espécie humana.

Se nos atentarmos de forma isolada para as duas possibilidades aqui expostas, a natureza da linguagem como construto social ou como faculdade biológica, logo perceberemos que ambas não conseguem explicar em sua totalidade a origem do complexo fenômeno da linguagem. Basta pensarmos que se por um lado a linguagem é uma instituição/convenção social separada de estruturas biológicas, como podemos então explicar o fato de que determinadas lesões, provocadas por trauma-

tismo craniano ou doenças degenerativas como *Alzheimer*, no hemisfério esquerdo do cérebro poderem acarretar prejuízos/dificuldades no processamento da linguagem?

Por outro lado, podemos pensar também que se a linguagem é unicamente uma faculdade biológica e que assim como a habilidade de andar que já vem programada no homem (salvo algumas exceções por conta de deformidades) e independentemente do local e cultura, a uma certa idade todos os homens andam; como podemos então explicar o fato de que pessoas, quando, privadas do convívio social não desenvolverem a habilidade da fala articulada, ainda, que possuam intactas todas as habilidades e competências biológicas para a produção da linguagem?

E embora a perspectiva Noam Chomsky ana aponte que para que a faculdade inata da linguagem seja ativada é preciso que a criança seja exposta a uma experiência linguística, e que essa exposição atinge áreas modulares da linguagem, entendendo que existe um módulo separado para a morfologia, a sintaxe e etc, contudo, os estudos neurocientíficos mostram que embora o hemisfério esquerdo do cérebro, onde se encontra a área de broca, aparentemente seja responsável pelo processamento da linguagem, todavia no uso da linguagem ele não atua sozinho, mas em interação com o hemisfério direito, posto isso, como encarar então a tese de que áreas da linguagem se encontrariam separadas e acionadas separadamente?

Ao que parece são questionamentos que apenas uma forma de se pensar numa possível origem para a linguagem, seja ela no social ou biológico, não dão conta de responder em sua totalidade. De maneira que parece necessária à discussão uma abordagem com um enfoque inter e mesmo multidisciplinar, visto que como já se destacou o fenômeno da linguagem envolve fatores que não se encontram restritos e possíveis de serem explicados unicamente por meio de uma especialidade acadêmica isolada. Considerando isso voltemo-nos agora para o que a Neurociência, apoiada em estudos de outros campos como a própria Linguística, tem a nos dizer acerca da gênese da linguagem e mesmo do processo de aquisição desse fenômeno.

2.3. A perspectiva neurocientífica da linguagem

“A linguagem é unicamente humana, e é possivelmente, a maior habilidade e a maior conquista dos seres humanos”. (KUHL; DAMASIO,

2014, p. 1179). É justamente por meio da afirmativa de que a linguagem é uma capacidade unicamente restrita à espécie humana que os autores citados iniciam as discussões acerca do fenômeno da linguagem a partir da ótica neurocientífica.

De acordo com os estudiosos, apesar da alta complexidade da linguagem, todas as crianças em desenvolvimento típico a dominam por volta dos 3 anos de idade. No que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem, o que nos permitiria de certo modo entender como que a linguagem se origina, na segunda metade do século XX os debates em torno do processo de aquisição da linguagem pelas crianças encontravam-se dispersos entre duas fortes perspectivas, uma de base comportamentalista centrada nas contribuições do psicólogo behaviorista Burrhus Frederic Skinner, e outra de base inatista centrada nos estudos de Noam Chomsky.

Para Burrhus Frederic Skinner a criança adquire a linguagem por meio de um aprendizado construído através de estímulos e respostas, assim as crianças, nessa perspectiva, aprenderiam a linguagem por meio da resposta aos estímulos lançados pelos adultos, culminando num processo de repetição da fala adulta e articulada. Entretanto, há que se notar que essa perspectiva abre margem para alguns questionamentos, pois se a linguagem é originada através de um processo de aprendizado e repetição como então explicar o fato de que crianças por volta dos 3 anos de idade, quando já dominam a linguagem, produzirem sentenças nunca antes ouvidas e pronunciadas no meio em que se encontram?

Pensando nessa questão, Noam Chomsky vai de encontro à Burrhus Frederic Skinner defendendo que o aprendizado por reforço na verdade pouco tem a ver com a capacidade do ser humano em adquirir uma linguagem. Em vez disso, todo indivíduo possui uma faculdade de linguagem que lhe é inata, que inclui por sua vez, uma gramática universal, e a exposição da criança a uma determinada língua dispara um processo de seleção para essa língua.

Segundo Patricia Katherine Kuhl e Antonio Rosa Damasio (2014) estudos recentes sobre o processo de aquisição da linguagem apontam que tal processo difere significativamente da abordagem comportamentalista, com base na modelagem e no reforço, proposta por Burrhus Frederic Skinner, assim como revelam algumas divergências com relação a uma abordagem inatista como a de Noam Chomsky, aonde a língua que a criança recém-nascida escuta dispara uma escolha entre opções inatas.

Tendo em vista que essas duas abordagens, comportamentalista e inatista, mas, sobretudo, a comportamentalista, não se mostram na perspectiva dos autores inteiramente suficientes para que possamos compreender como se efetiva a origem e mesmo aquisição do fenômeno da linguagem, Patricia Katherine Kuhl e Antonio Rosa Damasio apontam que, diferentemente da abordagem de Burrhus Frederic Skinner e Noam Chomsky, bem antes das crianças começarem a produzir suas primeiras palavras elas primeiramente aprendem os padrões de sons das unidades fonéticas, as palavras e também a estrutura de frases da língua que escutam, de modo que “Ouvir a língua altera o encéfalo do bebê precocemente no desenvolvimento, e o aprendizado de uma língua no início da vida afeta o encéfalo de forma permanente”. (KUHL; DAMASIO, 2014, p. 1180)

De acordo com os autores é o conjunto finito de fonemas que podem ser combinados em infinitas possibilidades a característica chave que distingue a linguagem de outras formas de comunicação. Cada idioma possui regras concernentes à combinação dos fonemas em morfemas e palavras. Na língua portuguesa, por exemplo, os fonemas /r/ e /l/ representam sons distintos, o que significa que modificam o significado/sentido de uma palavra, como no caso de lua e rua, no entanto, na língua japonesa essa alternância entre os fonemas /l/ e /r/ não altera o significado de uma palavra visto que tais fonemas são utilizados indistintamente.

Posto isso, e pensando no processo de aquisição da linguagem há que se considerar o fato de que muitas línguas utilizam de fonemas idênticos, mas os combinam de forma diferente, o que por sua vez, exige e revela que “as crianças precisam descobrir como os sons são agrupados em sua língua para diferenciá-los de maneira significativa”. (KUHL; DAMASIO, 2014, p. 1180)

Segundo os autores, independentemente da cultura, todas as crianças inicialmente exibem padrões universais de percepção e produção da fala.

Ao final do primeiro ano, os bebês já aprenderam, pela exposição a um idioma específico, quais unidades fonéticas transmitem significado naquele idioma, e reconhecem palavras prováveis, embora ainda não as entendam. Aos 12 meses de idade, as crianças compreendem cerca de 50 palavras e já começaram a produzir uma fala que se parece com o idioma nativo. Aos 3 anos, as crianças conhecem cerca mil palavras (o adulto 70 mil), criam frases longas como os adultos e podem manter uma conversação. (KUHL & DAMASIO, 2014, p. 1181)

No início da década de 1970 o psicólogo Peter Eimas revelou que os bebês são notavelmente bons em escutar mudanças acústicas, e são capazes, ainda, de distinguir unidades fonéticas dos idiomas existentes no mundo. O psicólogo observou que as crianças recém-nascidas podiam discernir sutis mudanças sonoras nas fronteiras entre categorias fonéticas, e mais, podiam fazê-lo para idiomas que nunca haviam experimentado. Esse processo, segundo Patricia Katherine Kuhl e Antonio Rosa Damasio (2014), foi chamado de percepção categórica.

Este achado nos permite uma importante reflexão acerca do processo de aquisição da linguagem que até certo ponto mantém a perspectiva chomskyana de que a linguagem é uma faculdade biológica específica da espécie humana, mas por outro lado, difere de Noam Chomsky ao pensar a aquisição da linguagem não como um processo de escolha entre opções inatas provenientes de uma gramática universal, mas sim como oriunda de uma habilidade auditiva preexistente cuja “capacidade do bebê em escutar todas as diferenças possíveis na fala os prepara para aprender qualquer língua”. (KUHL; DAMASIO, 2014, p. 1182)

Nesse sentido, os autores apontam que existe uma espécie de período crítico de percepção da fala, sendo que aproximadamente até aos 4 meses de idade os bebês possuem a capacidade de discriminar contrastes fonéticos entre todas as línguas, ao passo que um pouco antes do início das primeiras palavras que ocorre por volta dos 12 meses a capacidades dos bebês em discernir unidades fonéticas não nativas diminui rapidamente. Desse modo, conforme Patricia Katherine Kuhl e Antonio Rosa Damasio (2014), ao final do primeiro ano as crianças já não discriminam mudanças fonéticas que reconheciam bem seis meses antes, à medida que, ao mesmo tempo, tornam-se sensivelmente mais aptas a reconhecerem diferenças fonéticas da língua nativa.

Segundo os autores muito antes de os bebês entenderem que as coisas e eventos que constituem o mundo possuem nomes, eles primeiramente memorizam os padrões globais de fonemas típicos de sua língua. Mesmo no útero, apontam os estudiosos, as crianças aprendem escutando a prosódia da fala produzida por suas mães. “Certos sons são transmitidos pela condução óssea ao útero, sendo normalmente sons intensos (acima de 80 dB) e de baixa frequência (particularmente abaixo de 300 Hz, mas até 1000 Hz com alguma atenuação”. (KUHL; DAMASIO, 2014, p. 1184)

Dessa maneira, percebe-se então que os padrões prosódicos da fa-

la, como o timbre da voz, a acentuação e entonação, característicos de uma língua e um falante em particular são transmitidos ao feto. E ao nascerem às crianças mostram um aprendizado que depende dessas informações prosódicas, e apresentam preferências por “ouvir a língua falada por sua mãe durante a gravidez, a voz de sua mãe em vez da voz de outras mulheres, histórias, com um tempo e ritmo determinados, lidas pela mãe durante as 10 semanas de gravidez”. (KUHL & DAMASIO, 2014, p. 1184)

Nesse sentido, podemos, portanto, concluir que:

Essas formas de aprendizagem claramente não envolvem o reforço de Skinner. Os adultos que convivem com as crianças não administram contingências, nem usam estratégias de reforço para gradualmente, moldarem as análises realizadas pelas crianças. Por outro lado, o aprendizado da língua pelos bebês também não parece refletir um processo em que opções fornecidas de modo inato são escolhidas com base na experiência de linguagem. Na realidade, as crianças aprendem a língua por meio de uma análise detalhada e sofisticada da linguagem que escutam, uma análise capaz de revelar padrões de variação na língua natural. O aprendizado desse padrão, por sua vez, altera a percepção para favorecer a língua nativa. (KUHL; DAMASIO, 2014, p. 1184)

3. Considerações finais

A partir das discussões e questionamentos suscitados neste artigo espera-se ter demonstrado que a compreensão para uma possível origem do fenômeno da linguagem dificilmente se encontrará numa única abordagem teórica isoladamente, seja ela biológica ou social, mas levando em consideração que no processamento da linguagem são vários os elementos que se fazem presentes, pensamos que um olhar que vislumbre todas essas facetas (e não apenas uma) se mostrará muito mais promissor no que concerne à tarefa de elucidar questionamentos acerca da natureza da linguagem.

Se considerarmos que existem regiões do cérebro humano como a área de broca, localizada no hemisfério esquerdo do cérebro, que podem ser responsáveis pelo funcionamento da linguagem, e que uma lesão provocada nessa área pode acarretar deficiências no uso e compreensão de uma linguagem articulada, e que o processo de aquisição da linguagem ocorre por meio de uma análise refinada da linguagem que as crianças escutam dos pais e do círculo social que as cerca, podemos, portanto pensar a natureza da linguagem de certo modo fincada tanto numa perspectiva biológica quanto social.

As evidências históricas apontam para a ideia de que a linguagem possa ter surgido em paralelo com a evolução e desenvolvimento do cérebro e fisiologia humana como um todo, bem como as descobertas sobre o gene FOXP2 denominado por alguns como gene da linguagem, além das afasias que são, de uma maneira bem simples, distúrbios de linguagem. Há contribuições para manter a tese de que a linguagem tem uma possível origem biológica; por outro lado, também podemos pensar que o debate, defendendo o processo de aquisição da linguagem na criança, ocorre por meio de uma análise detalhada da linguagem que escutam, corrobora a tese de que a linguagem pode ser originária de um processo de interação que muito antes do social se inicia no próprio útero entre a mãe e a criança.

Partindo dessas duas questões podemos então nos questionar, qual das duas perspectivas é a correta? Se nos esforçarmos para responder a partir dos pares certo/errado certamente não chegaremos a uma conclusão satisfatória, pois ambas as abordagens se levadas ao extremo se mostram promissoras de um lado, mas abrem possibilidades para questionamentos de outro, de maneira que uma possível resposta que abarque um maior diâmetro talvez possa ser encontrada se partirmos de uma ótica inter e mesmo multidisciplinar que mobilize e interligue os pontos aonde se convergem e se complementam as teorias que formulam explicações para o vasto e complexo fenômeno da linguagem. Até agora o que as teorias nos permitem apontar é que a linguagem ao mesmo tempo se concentra numa esfera tanto biológica quanto social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHRISTIN, Anne-Marie. *L'image écrite: ou la déraison graphique*. Paris: Flammarion, 1995.

DEFLEUR, Melvin Lawrence; BALL-ROKEACH, Sandra. *Teorias da comunicação de massa*. São Paulo: Paulista, 1985.

FRANCHETTO, Bruna; LEITE, Yonne. *Origens da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FRANÇOIS RASTIER, França. *Tem a linguagem uma origem?* Trad.: Daisy Guttmann e Regina Campo Salgado. *Revista Brasileira de Psicanálise*, vol. 43, n. 1, 2009.

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. In: ____.

- (Org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013, p. 13-43.
- FONTONARI, José Fernando. Reflexões sobre a origem e evolução da linguagem. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 45, p. 247-258, 2009.
- GUSDORF, George. *A fala*. Trad.: João Morais-Barbosa. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
- KUHL, Patricia Katherine; DAMASIO, Antonio Rosa. A linguagem. In: KANDEL, Eric Richard *et al.* *Princípios de neurociências*. Trad.: Ana Lúcia Severo Rodrigues *et al.* 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014, p. 1179-1195.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MOURA, Heronides; MARQUES, Tayse Feliciano. A linguagem como produto da história: as teorias de Vico e Rousseau. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, vol. 12, n. 2, p. 01-14, 2011.
- SAPIR, Edward. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Trad.: J. Mattoso Camara Jr. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2010.
- OTHERO, Gabriel de Ávila. *Mitos de linguagem*. São Paulo: Parábola, 2017.

ARGUMENTAÇÃO: O QUE É? COMO POSSIBILITÁ-LA?

Ivan Vale de Sousa (UNIFESSPA)
ivan.valle.de.sousa@gmail.com

RESUMO

As dimensões argumentativas pedagógicas encontram no contexto da sala de aula terreno fértil para a produção, a análise dos discursos e a interação entre os sujeitos. Nesse sentido, são objetivos deste estudo: apresentar as instâncias teóricas da argumentação; discutir a argumentação como forma de comunicação e expressão por meio da língua; relatar as etapas de uma proposta realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos no estudo do gênero textual argumentativo artigo de opinião; analisar os argumentos inseridos em uma das produções utilizadas como *corpus* deste trabalho e definir, ao longo das reflexões, a constituição argumentativa e suas possibilidades de uso no contexto de ensino. Ao final destas reflexões, espera-se que as concepções referentes à argumentação sejam ampliadas.

Palavras-chave: Argumentação. Gênero textual. Artigo de opinião.

1. Introdução

A instância efetivada da argumentação é a realização da língua inserida em um contexto social de uso. Quando a língua considera as mudanças contextuais, as diferentes formas de realização da linguagem transitam entre as formas verbais e não verbais, adequando-se às necessidades de seus usuários linguísticos, porque a maneira como comunicamos algo a alguém demonstra as categorias do discurso, isto é, a língua em uso.

Este estudo lança luz à argumentação como prática social e, logicamente, comunicativa, partindo do duplo questionamento: o que é argumentar? Como realizar a arte argumentativa no contexto escolar? As respostas às questões serão reveladas, aos poucos, nas partes que compõem este artigo.

Reitera-se com isso destacar que a dimensão argumentativa formulada doravante, aproxima-se dos fenômenos linguísticos e do trabalho com a linguagem em sala de aula, pois a dimensão textual e discursiva em que o espaço escolar se aproxima das categorias de pessoa e agentes da argumentação: locutor e interlocutor e com o elemento em contextualização significativa de uso, o discurso.

A natureza da argumentação e sua realização ocorrem mediante a prática de respeito ao espaço dialógico assumido pelo outro, porque para que a arte de argumentar se efetive há a necessidade de dois sujeitos interagirem e se comunicarem a partir de uma situação-problema na formulação de argumentos eficazes e postulantes da tese defendida pelos participantes da argumentação.

As especificidades referentes à argumentação, neste trabalho, inserem-se nas instâncias pedagógicas, sobretudo, no estudo textual do gênero artigo de opinião em situações reais de aprendizagem, a sala de aula, em que a compreensão dos argumentos e da estruturação do gênero estabelece os indicadores de compreensão da argumentação à luz do plano textual-discursivo.

Principiando os estudos acerca da argumentação no contexto pedagógico, esclarece-se que estas reflexões estão estruturadas em duas partes discursivas. Na primeira, as instâncias teóricas subjacentes à argumentação são apresentadas a partir das contribuições de estudiosos que tomam a argumentação como objeto de investigação e compreensão comunicativa argumentativa, considerando os elementos que compõem o campo da argumentação.

Na segunda parte, por sua vez, os argumentos de estudantes inseridos na Educação de Jovens e Adultos são visibilizados a partir da mediação docente e da utilização do procedimento sequência didática, que pressupõe a aprendizagem por meio de oficinas estruturadas para o ensino, com a objeção de estudar, debater e produzir textos argumentativos no entendimento do gênero textual artigo de opinião, no reconhecimento dos tipos de argumentos que os alunos na função de emissores utilizam.

Além disso, o modelo de pesquisa-ação com o gênero textual artigo de opinião manteve relação com a funcionalidade dos suportes de gêneros, pois todo e qualquer texto carece de um suporte para realizar-se e produzir uma cadeia comunicativa com seus interlocutores e, por fim, uma síntese do estudo é apresentada nas considerações finais.

2. As instâncias teóricas da argumentação

A linguagem é o meio pelo qual os indivíduos interagem desde os primórdios da História da Humanidade. Nesse sentido, a linguagem é compreendida mediante sua função multifacetada inserida na necessidade do sujeito e na interação com seus semelhantes por representar um elo

comunicativo entre as modalizações verbal, não verbal e sincrética.

Tanto as variantes entre as concepções verbal e não verbal no campo da linguagem, quanto as formas como os sujeitos escolhem para se comunicarem, tornam as instâncias comunicativas marcas representativas de inserção discursiva no contexto do outro. De certo modo, todos nós somos seres que nos valemos da linguagem para demonstrar e reafirmar as nossas carências diante do fazer dialógico.

A natureza do homem é comunicar. O homem é um ser sociável e comunicável e, nesse caso, pode-se dizer que as formas como comunicam e interagem representam as instâncias da linguagem persuasiva e argumentativa na efetivação da língua em uso, o discurso. Desse modo, a necessidade de interagir e comunicar são essenciais à existência humana, sobretudo na sociedade contemporânea.

As mudanças nas formas de interagir na sociedade contemporânea têm estabelecido um descompasso na comunicação humana, vista como multimodos de estruturação dos discursos. Nesse contexto multilinguístico e comunicativo enquadram-se as variantes da linguagem com suas adaptações instanciadas pela dinâmica fenomenológica das dimensões cognitivo-linguísticas da argumentação nas práticas sociais.

As multidimensionalidades e instâncias da argumentação como marcas representativas e necessárias da interação humana na sociedade postulam-se como necessárias, visto que comunicar é humano e argumentar é trazer nossa humanidade para dialogar com a humanidade do outro. Sendo assim, a evidência de que todo processo argumentativo parte de finalidades estabelecidas entre sujeitos, significa considerar também que a eficácia no ato de argumentar pressupõe o posicionamento na defesa do que acreditamos.

A finalidade de toda argumentação, já o dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam ao seu assentimento: uma argumentação eficaz é aquela que consegue aumentar essa intensidade de adesão de forma a desencadear nos auditores a ação que se tem em vista (ação positiva ou abstenção), ou pelo menos criar neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 54)

Se partirmos do pressuposto de que argumentar é também uma forma de comunicação e interação entre os sujeitos do discurso, compreenderemos ainda a necessidade de promoção da arte argumentativa no conhecimento dos anseios do auditório em que o processo interdiscursivo encontra a eficácia no artifício de estabelecer adesões, negações ou refu-

tações do que está sendo proposto dialogicamente.

Argumentar, nesse sentido, nem sempre significa concordar com os interlocutores acerca da temática apresentada. Ao propor um plano eficaz da argumentação em quaisquer contextos de uso é preciso compreender ainda na interação entre locutor e interlocutor tais papéis, que em dado momento, são alternados possibilitando a manifestação comunicativa entre os participantes do discurso.

Além disso, é necessário também entender que a argumentação não se realiza unicamente por meio da fala, mas por meio da linguagem não verbal e de textos sincréticos que cumprem a função de persuadir e convencer os diferentes interlocutores envolvidos na interação a compreender a mensagem transmitida.

Conhecer o auditório e suas expectativas faz-se necessário para que a proposta argumentativa se estabeleça. Estabelecer conexões dialógicas, nesse sentido, significa, pois, realizar um plano estratégico sobre o que dizer, como dizer e de que maneira o fazer para que o auditório responda à altura dos propósitos estabelecidos pelo orador. Sendo assim, na efetivação da argumentação dois agentes discursivos interagem: *locutor* (orador) e *interlocutor* (auditório) a partir de uma situação-problema comunicativa (discurso) inserida em determinado contexto.

As instâncias comunicativas em que se realizam a argumentação carecem de principiar a polidez no uso das sentenças que, por ventura, serão proferidas. De modo algum, a arte de argumentar deve ser vista como uma arena em que os argumentos se digladiam. Antes de tudo, devem cumprir a função de estabelecer com o outro uma proposta respeitosa, esclarecida e discursiva.

Com tais finalidades estruturadas é válido reiterar que “argumentar é arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando”, mas não é apenas convencer o outro simplesmente por convencer, todavia, utilizar-se de artimanhas capazes de persuadi-lo e, mais ainda, “construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir”. (ABREU, 2000, p. 8)

Entender a argumentação como prática comunicativa é, ao mesmo tempo, respeitar o espaço destinado à defesa ou refutação do outro. Nem sempre em uma proposta de argumentação os argumentos dos quais o locutor se valha são capazes de convencer ou persuadir seu interlocutor, por isso que na concepção dialógica argumentativa o gerenciamento das

emoções carece de estratégias e finalidades capazes de estabelecer o ato de dizer.

Muito mais que convencer, persuadir, ser convencido e persuadido, a argumentação é uma instância comunicativa que cumpre a finalidade de informar, esclarecer e ampliar os vieses capazes de possibilitar ao auditório a noção de descompasso no plano argumentativo, despertando-lhe a participação de ambos os interactantes.

Desse modo, argumentar é organizar na gerência das emoções os discursos, pois o gerenciamento das emoções é também saber tomar as decisões pela razão, porque sempre que comunicamos algo o fazemos, primeiramente, a nós mesmo e, posteriormente, ao outro.

A politização da argumentação no gerenciamento da troca de informações entre os agentes da situação argumentativa, orador e auditório, fundamenta-se na relação dos argumentos utilizados, já que estes devem ser claros e eficazes na estruturação das instâncias comunicativas. Não há argumentação sem sujeito, tampouco sujeitos sem argumentos.

A arte de dizer e comunicar nos é comum, visto que os argumentos partem de uma situação contextual elaborada em uma concepção histórica, ideológica, pedagógica, entre outras, como “meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese”. (FIORIN, 2015, p. 19)

Desconsiderar que a argumentação não é parte constituinte do propósito comunicativo da linguagem significa reconhecer que a língua não representa as marcas da identidade do indivíduo. Desse modo, argumentação e discurso não são instâncias desarmônicas, já que argumentar é gerenciar o saber que se pretende dialogar com o outro e o discurso é a representação da língua colocada em uso, porque a noção de argumentação não institui um “método de regulação racional das diferenças de interesses, de apreciação; ela está na língua não na fala em circulação”. (PLANTIN, 2008, p. 22)

Considerando que a argumentação está inserida na língua, entende-se que argumentar é natural do ser humano, pois desde os primeiros dias de existência do homem, os modos de instanciar a argumentação têm sido mostrados. Claro, com o desenvolvimento humano, cognitivo e a interação social essas instâncias vão sendo estabelecidas entre os sujeitos, criando um interdiscurso entre eles.

Ao propor a realização da argumentação, almeja-se também o acionamento de conhecimento acerca de determinado assunto, quando esta é

levada à ciência do auditório. Antes das funções de *convencer* e *persuadir*, a justificativa da argumentação é, primeiramente, comunicar, informar, esclarecer e, principalmente, agir de maneira respeitosa, reconhecendo o lugar epistêmico que o outro tem no discurso e nas formas de dizer, garantindo que a “argumentação é uma questão de linguagem. Por isso, nela o enunciador trabalha com a pluralidade de sentidos de uma palavra (polissemia), com as ambiguidades. É ela que permite os jogos de palavras, os sofismas”. (FIORIN, 2015, p. 78)

Os agentes da linguagem *enunciador* e *enunciatário* (orador e auditório) na realização da argumentação, de certo modo, desenvolvem estratégias capazes de reafirmar o posicionamento assumido pelos sujeitos. Não é apenas uma questão de apresentar convicções acerca de uma temática, a argumentação é, sobretudo a oportunidade de justificar, inferir, decidir, informar e convencer à luz da interação social e humana.

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que *o ato de argumentar*, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois *a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia*, na acepção mais ampla do termo. (KOCH, 2011, p. 17)

A argumentação parte sempre de um plano ideológico no qual o enunciador está inserido e se aventura, por vezes, no esclarecimento com seus enunciatários, em que a realização do discurso traga uma carga de intencionalidade capaz de fazer com que o outro dialogue com ele nos mesmos pressupostos linguísticos, estabelecidos na comunicação, sendo válido, portanto, reiterar que a argumentação faz parte da linguagem que é politizada por seus interlocutores.

Visibilizar a relevância da argumentação como processo de interação social e de comunicação entre os sujeitos é sinalizar como os discursos são formulados na defesa de uma tese a partir de argumentos válidos, visto que o argumento se enuncia e “põe em jogo três elementos: o enunciador, o enunciatário e o discurso, ou, como foram chamados pelos retores, o orador, o auditório e a argumentação propriamente dita, o discurso”. (FIORIN, 2015, p. 69)

Considerando a estabilização dos três elementos na postulação do ato argumentativo, as finalidades direcionadas ao fazer dialógico encon-

tram terreno fértil a partir da eficácia dos argumentos na ação enunciativa e na atuação dos sujeitos da enunciação.

Nesse sentido, a argumentação realiza-se por meio de intencionalidades e interações, partindo de um plano ideológico em que as ideias sejam capazes de dialogar como o contexto e marcar as ideologias anunciadas e subentendidas na linguagem. E nesse propósito, entende-se que enunciar é comunicar e interagir é argumentar e, argumentar é permitir que a língua se realize.

3. A argumentação na sala aula: mediação e prática

A realização da argumentação nas práticas de sala de aula pode ser efetivada tanto à luz da oralidade quanto ao plano da produção textual. Na concepção da oralidade, o professor, como agente mediador e orientador das múltiplas aprendizagens, assume a função de moderador, propondo aos sujeitos os mesmos direitos de expressarem-se mediante os argumentos do outro na produção dos discursos. Já na esfera textual, o trabalho com os gêneros textuais ganha destaque na elaboração dos enunciados inseridos no plano enunciativo-textual.

O trabalho com a argumentação na sala de aula é, antes de tudo, uma proposta de mediação de estudo com as capacidades de linguagem, sem desconsiderar os diferentes níveis que os sujeitos se encontram e, da mesma forma, à luz dos gêneros de texto, pode-se também discutir as intervenções com os estudos postulados pela gramática.

A proposta de argumentação revelada nesta parte do trabalho foi realizada em meados de 2014, com alunos de uma instituição pública municipal, sediada na cidade de Parauapebas, sudeste do Pará, no estudo e na produção do gênero textual argumentativo artigo de opinião, a partir da análise de uma reportagem polêmica, transmitida por uma emissora televisiva sobre o tema *Transplante de cabeça*.

Os sujeitos participantes, à época, eram alunos inseridos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, quarta etapa, turno vespertino, em que o conhecimento, o estudo e a produção do gênero textual tiveram como metodologia o desenvolvimento de uma sequência didática. Tal procedimento enxerga as práticas de ensino a partir da utilização modular, em que as atividades transitam das propostas simples às atividades complexas, sendo, pois, um modelo de gênero flexível às necessidades dos sujeitos.

O planejamento de sequência didática perpassa pela realização constituída de módulos em que as dificuldades de leitura, escrita e discurso podem ser trabalhadas. Assim sendo, o modelo de sequência utilizada teve como base a proposta genebrina formulada por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), promovida a partir dos seguintes passos: *apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final*. Além dessas etapas, foi acrescida outra, denominada por mim, como *divulgação dos resultados* nos suportes mural didático da instituição escolar e no *blog Práticas de Letramentos na Escola*⁶.

A proposição da argumentação na sala de aula, por meio do gênero artigo de opinião, deve considerar o nível de letramento dos alunos, sendo que a utilização do procedimento sequência didática como forma de apresentar as atividades de maneira progressiva ao desenvolvimento dos alunos precisa adequar-se ao contexto. Assim, como esclarecimento, cabe-nos questionar o que, de fato, são sequências didáticas?

Sequências didáticas são atividades planejadas mediante uma situação-problema com fins a amenizar as necessidades dos sujeitos, partindo de propostas simples às complexas em que têm como finalidade apresentação de um produto final em que se faz uma comparação da situação antes, durante e após a aplicabilidade do procedimento, sendo, portanto, uma metodologia inclusiva por envolver sujeitos nos mais diferentes níveis de letramento. (SOUSA, 2018a, p. 7)

Na realização da sequência didática houve espaço para a oralidade, para os debates e as reflexões em sala de aula, como também para a produção escrita e fundamentada na pesquisa. Além disso, à luz do gênero textual argumentativo artigo de opinião, os alunos foram apresentados aos diferentes argumentos, como de autoridade, consenso e outros que poderiam alocar nos textos. Nesse propósito, os textos estudantis tornaram-se instrumentos de análise e aprendizagem, funcionando como instrumentos de ensino.

Por estarem inseridos em uma modalidade de ensino que tem como uma das características, a distorção idade/série, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar as ações de letramento e suas visões de mundo, valorizando-se, dessa forma, os saberes internalizados e inserindo ao processo outros conhecimentos didáticos se que faziam necessários.

Na tentativa de responder aos questionamentos do subtítulo deste

⁶ Todos os artigos de opinião produzidos podem ser acessados em: www.vivanteatroteatros.com.blogspot.com.

estudo, as instâncias da argumentação tornam visíveis os diferentes discursos produzidos em sala de aula, a partir dos níveis de letramento encontrados na escola, em que a promoção da linguagem se faça mediante propostas capazes de clarificar os caminhos que devem ser percorridos pelos sujeitos em situações de aprendizagem.

Foi necessário esclarecer, por exemplo, no contexto da Educação de Jovens e Adultos que a estruturação e os sentidos da produção de um artigo de opinião diferem qualitativamente da elaboração de um conto foi necessário. Ao apropriarem-se das capacidades de linguagem, os sujeitos inseridos na modalidade em questão são propositores dos próprios discursos e das formas como os enunciados se organizaram no plano da textualidade.

Trabalhar com a noção de textualidade à luz da argumentação pedagógica, significa elaborar um projeto de intertextualidade com outros discursos capazes de fundamentar o que se pretende esclarecer e argumentar com o artigo de opinião, sobretudo partir da compreensão de que o gênero textual é “constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito”. (CUNHA, 2010, p. 193)

Mediar a prática argumentativa na sala de aula mediante a politização pedagógica do artigo de opinião é também instrumentalizar os sujeitos para que percebam como outros discursos são recepcionados na efetivação do gênero textual. Uma ideia-chave apresentará os argumentos eficazes e capazes de clarificar o plano ideológico linguístico-textual, criando uma cadeia de significados a partir do estabelecimento comunicativo e da linguagem persuasiva inserida no texto.

A possibilidade da prática argumentativa no contexto da sala de aula não está condicionada às respostas aceitáveis pelo professor, mas ao plano libertário das ideias em que os argumentos e as tomadas de decisão sejam capazes de habilitar “o dizer”, na esfera oral e “o produzir”, no plano constituinte do texto. Além disso, nas instâncias comunicativas, “argumentar, nesse sentido, significa afirmar-se mediante as interpelações e os efeitos que a tomada de posição desencadeia no outro”. (SOUZA, 2016, p. 7)

Professor e aluno, em sala de aula, assumem a função de agentes interativos da argumentação pedagógica em que a situação-problema desencadeia a instância argumentativa na comunicação. Ora o professor

medeia o conhecimento, ora interage com estudantes, apontando os caminhos a serem seguidos para a realização do discurso e da produção argumentativa.

O desafio em trabalhar à luz da argumentação, sobretudo tendo o procedimento de sequência didática como indicador das intervenções está no planejamento das oficinas didáticas das simples às complexas, que se iniciam com uma análise da produção inicial, isto é, do conhecimento de que os sujeitos já dispõem, repensando, a partir dele, como as intervenções podem ser realizadas.

Assim sendo, uma síntese da sequência didática com o gênero artigo de opinião realizada no contexto de ensino e aprendizagem do letramento de jovens e adultos é apresentada no quadro seguinte.

ETAPAS	SÍNTESE DESCRITIVA DAS INTERVENÇÕES
Apresentação da situação	Esclarecimento dos objetivos com o gênero textual.
Primeira produção	Solicitação da produção inicial, conhecimentos prévios.
Módulo 1	Estudo das características do gênero artigo de opinião.
Módulo 2	Discussão e estudos de ortografia dos enunciados.
Módulo 3	Estudos gramaticais e capacidades de linguagem.
Módulo 4	Estudos de coesão textual e tipos de argumentos.
Módulo 5	Estudos de coerência textual a partir dos argumentos.
Produção final	Apresentação escrita final do gênero artigo de opinião.
Divulgação dos artigos	Exposição dos textos no suporte mural didático e <i>blog</i> .

Figura 1: Síntese da sequência didática. Fonte: Adaptado de Sousa (2016).

Na realização de cada etapa, os textos eram revisitados, discutidos e refeitos, levando-se em consideração os conhecimentos formulados em cada módulo da sequência didática. Reitera-se que os enunciados dos estudantes, bem como os discursos produzidos em sala de aula constituíram-se como objeto de estudo e análise no estabelecimento do procedimento didático, tendo sempre em questão a relevância dos argumentos estabelecidos.

Faz-se necessário considerar o contexto da Educação de Jovens e Adultos e as muitas histórias que fizeram com que os destinos se cruzassem e encontrassem na escola oportunidades de transformação fizeram-se necessárias.

Partindo desse contexto, deve-se humanizar as práticas de ensino-aprendizagem é necessário, porque não basta apenas enxergar as necessidades de linguagem não adquiridas, sem visibilizar os vários sonhos e trajetórias que estão por trás da escolha da modalidade de ensino. É preciso criar estratégias que se adequem às necessidades linguísticas e de le-

tramento dos sujeitos.

Ao pensar nas significativas mudanças que podem ser feitas na vida do aluno inserido na Educação de Jovens e Adultos, é preciso também que se proponha o ensino dos gêneros argumentativos, isto é, que se permita que as vozes sejam ouvidas e se entenda como os sujeitos se enxergam diante do papel da linguagem, possibilitando um sincero e autêntico ressoar de suas vozes omitidas, muitas vezes, pela escassez de oportunidade e, principalmente os tire da inércia ideológica.

Com a função de provocar mudanças a partir do que se ensina e discute em sala de aula é que o estudo dos gêneros textuais tem se mostrado cada vez mais trivial no processo de ampliação dos letramentos. A função do professor nesse contexto possibilita a dinamização em sala de aula com as propostas significativas de interação.

Isso pode ser feito, tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar. (BAZERMAN, 2006, p. 30)

Permitir que os sujeitos, no contexto de sala de aula, sejam autênticos na organização das ideias é também levá-los à reflexão e à ação no desafio de formular enunciados, produzir e ampliar os discursos a partir da instrumentalização pedagógica com o texto é o primeiro passo para trilhar novos caminhos capazes de levá-los a enxergar no plano global e particular do texto a oportunidade de trabalhar com as concepções argumentativas.

O que tornam as atividades significativas no contexto da sala de aula é partir do que os alunos já sabem e são capazes de construir, das hipóteses defendidas e da formulação de saberes, considerando-se a experiência de cada um e as trajetórias de letramento que têm sido utilizadas como exploração do conhecimento exposto por eles. Há, desse modo, que compreender ainda a diversidade de conhecimento presente no contexto escolar e averiguar como as intervenções atendam às carências de aprendizagem.

Assim, entre os muitos artigos produzidos à luz das instâncias argumentativo-pedagógicas, este estudo selecionou apenas um dos textos para uma síntese em que a identidade do aluno será preservada, conforme apresentado a seguir.

O primeiro transplante nos Estados Unidos

Eu quero falar sobre o transplante de uma cabeça, de uma pessoa para outra. Eu entendi que um doutor tentou fazer um transplante em um animal para ver se dava certo e terminou que sua pesquisa não deu tão certo, mas agora a ciência está mais avançada e se pode transplantar a cabeça.

Eu acredito que esse transplante que talvez vai dar certo, o médico Sergio Canavero é que esse paciente que vai fazer o transplante e que a cirurgia seja um sucesso que eu não quero mal a ninguém e que a ligação dos vasos sanguíneos e os músculos da cabeça e que acontecer nos Estados Unidos e que os médicos não fiquem com raiva do médico Sergio Canavero.

Eu acredito que o transplante de cabeça é possível, porque são médicos profissionais, transplante de coração é possível, o transplante de rins é possível, o de cabeça não vai ser tão difícil assim para os médicos, o transplante de coração é mais complicado e o de cabeça não deve ser tão difícil.

Dessa forma, o primeiro transplante que foi em animais não deu tão certo que o animal morreu, mas no segundo transplante espero que dê certo no paciente que vai realizá-lo, pois o de coração foi possível e o de cabeça não será tão difícil para o médico Sergio Canavero.

Figura 2: Artigo de opinião produzido

O artigo organizou-se em quatro parágrafos e, em todos eles, o estudante valeu-se das marcas enunciativas de pessoalidade, uma das características do artigo de opinião, em que as vozes partem de um emissor, direcionadas aos múltiplos interlocutores. As marcas enunciativas de pessoalidade foram apresentadas no modo indicativo do tempo presente, como “eu quero falar”, “eu acredito” e que se alternam com o pretérito perfeito do indicativo em “eu entendi”.

Além de discutir o possível transplante, o aluno, na função de emissor, cria expectativas quando reitera que “a cirurgia seja um sucesso”, “o transplante de cabeça é possível, porque os médicos são profissionais”. Além dos argumentos de consenso presentes na persuasão produzida pelo aluno, há que se destacar também a utilização do argumento de autoridade, quando destaca “o médico Sergio Canavero”, tornando-o interlocutor dos discursos e enunciados que serão mostrados.

Em relação à instrumentalização dos sujeitos, no plano de mediação pedagógica, os alunos tiveram a oportunidade de lerem sobre o assunto e assistirem à reportagem exibida em sala de aula. Nesse sentido, o planejamento da argumentação em sala de aula faz-se na oferta de possibilidades a serem redescobertas, pois não basta simplesmente exigir que os sujeitos reproduzam apenas o que sabem, mas, incentivá-los a buscarem outros modos de ampliação do conhecimento, principalmente na arte

de argumentar e de organizar os argumentos.

Argumentar é refletir. Argumentar é estreitar os processos de interação. Argumentar é organizar os modos de pensar. Argumentar é nos inserirmos no plano dialógico da linguagem. Há que se destacar que a argumentação como processo contínuo está implícita em todas as fases da vida do homem: quando tomamos decisões estamos argumentando; quando defendemos nossas convicções estamos argumentando; quando apoiamos o outro estamos argumentando; quando avaliamos que em determinadas situações há a dualidade entre os prós e contras de aceitabilidade, estamos argumentando. (SOUSA, 2018b, p. 42)

Ao vislumbrar a realização de trabalho com a argumentação na lógica pedagógica é importante que o professor esteja preparado para a reestruturação do planejamento e adequação dos propósitos às necessidades de linguagem dos estudantes, porque a “ação de planejar um projeto de intervenção exige o conhecimento da realidade, senso crítico, vontade e necessidade de transformar a realidade escolar”. (SOEK; HARACEMIV & STOLTZ, 2009, p. 46)

O conhecimento do contexto para a realização de propostas argumentativas, sobretudo à luz da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos fornece ao professor os subsídios necessários para que as intervenções atinjam seus propósitos. Se o aluno compreender que é por meio do texto que as vozes ampliam os enunciados, certamente, ele promoverá um processo de reflexão de como as ideias podem ser estruturadas na formulação do que se pretende dizer.

Trabalhar com os gêneros textuais em quaisquer que sejam as modalidades de ensino, possibilita-se aos sujeitos repensarem seus lugares de atuação como pessoas capazes e propícias a colaborarem, pois o ensino da argumentação na sala de aula perpassa pela valorização dos saberes internalizados, os chamados conhecimentos de mundo, bem como com as instrumentalizações eficazes e, mais ainda, capazes de atribuir às identidades na organização dos discursos, estabelecendo uma cadeia de enunciados que demonstrem de que ponto os sujeitos partiram ao posto de chegada.

Discutir a relevância da argumentação no contexto pedagógico é trazer para o centro dos debates os alunos que ora ocupam a função de emissor, ora caracterizam-se como interlocutores do próprio discurso. Nesse sentido, argumentar faz-se necessário na permissão de que o exercício da cidadania seja estabelecido, oferecendo a todos as mesmas possibilidades e oportunidades de acessar, produzir e divulgar o conhecimento.

4. Considerações finais

O espaço da argumentação na instância pedagógica encontra-se com as carências cognitivas dos sujeitos e os insere em um processo contínuo de trabalho em que a linguagem é percebida como proposição do ato de dizer. Entre a ação de formular enunciados e produzir discursos, ocorre à interação entre os sujeitos, no estabelecimento da comunicação como marca de nossa identidade social.

Argumentar é saber que o outro também tem algo a contribuir e muito a dizer. É saber ouvir e analisar de que maneira a comunicação se torna mais eficaz no plano de realização da linguagem. Argumentar é desbravar outros contextos, agir cautelosamente, respeitar o espaço do outro e as formas como ele complementa o nosso estilo de comunicar.

Possibilitar que as instâncias da argumentação encontrem no contexto escolar o estabelecimento da interação é principiar a instrumentalização dos sujeitos, incentivá-los a desbravar outros caminhos e a surpreenderem o plano inerte das ideologias, porque sempre que argumentamos, possibilitamos que a comunicação se efetive e se contextualize na relação do saber com o outro.

A prática da argumentação contribui com a formulação do senso crítico dos que participam das finalidades comunicativas, tanto do plano discursivo quanto textual das ideias. Desse modo, a politização do gênero artigo de opinião com alunos da Educação de Jovens e Adultos reafirmou que o texto, quando utilizado na função de objeto de ensino e aprendizagem, sempre será o lugar epistemológico de encontro discursivo entre locutores, interlocutores e situações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suarez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê, 2000.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícias e artigo de opinião. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e*

ensino. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1999.

PLANTIN, Christian. *A argumentação*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; STOLTZ, Tânia. *Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos*. Curitiba: Positivo, 2009.

SOUSA, Ivan Vale de. *Argumentação na educação de jovens e adultos*. In: *Anais do IV Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: discursos e desigualdades sociais*. Belo Horizonte – MG, Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais, 14 a 17 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://simposioad.wordpress.com/programacao-preliminar/anais-2/>>. Acesso em: 14-08-2018.

_____. Metodologias interacionistas em questão: pesquisa-ação e sequência didática no ensino da linguagem. In: _____. (Org.). *Língua portuguesa, linguagem e linguística*, vol. 2. Ponta Grossa: Atena, 2018a.

_____. *O texto argumentativo na escola: abordagem, reflexão e metodologia*. Latvia: Novas Edições Acadêmicas, 2018b.

ARTETERAPIA COM CRIANÇAS NA SEPARAÇÃO DOS PAIS

Carla Bittencourt Felício (UENF)

carlabfelicio@hotmail.com

Flávia da Cunha Pereira (UENF)

Juliana Marinho Santos (UENF)

RESUMO

A proposição deste artigo é analisar as contribuições da arteterapia no processo de compreensão da separação dos pais. A repercussão da separação na vida cotidiana da criança pode variar de acordo com a idade em que ela se encontra. Os sintomas psicológicos a partir da separação dos pais nas crianças podem ser a curto ou longo prazo, destaca-se a baixa autoestima, regressão e tristeza. O problema que se apresenta para discussão neste estudo orienta-se pelo seguinte questionamento: até que ponto as técnicas arteterapêuticas facilitam o processo de compreensão da separação dos pais? A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos. Os resultados apontam que a arteterapia proporciona maiores ganhos no desenvolvimento emocional das crianças, oferecendo-lhes um espaço de aceitação e acolhimento.

Palavras chave: Arteterapia. Crianças. Separação dos pais.

1. Introdução

O presente trabalho é pautado nas contribuições da arteterapia no processo de compreensão da separação dos pais. Assim sendo, a pergunta norteadora é: até que ponto as técnicas arteterapêuticas facilitam o processo de compreensão da separação dos pais? Sabendo que a decisão de se separar é muito difícil para qualquer casal, especialmente para aqueles que têm filhos. O medo de gerar algum transtorno na vida dessas crianças, a insegurança de como e quando lhes revelar a verdade são alguns dos conflitos que tomam conta dos pais num momento como este. Entretanto, a criança tem total direito de estar ciente do que está acontecendo na relação de seus pais, uma vez que elas fazem parte deste contexto e que serão diretamente atingidas com qualquer decisão que venha a ser tomada.

Isto não quer dizer que a criança deve participar ativamente do processo de separação, nem do momento difícil que o precedeu. Em geral, as crianças tendem a ser subestimadas, devido ao fato de os adultos julgarem que elas não entendem determinadas situações. Ocorre, entretanto, que ao presenciar as agressões trocadas pelos seus pais e sem ter o devido esclarecimento, as crianças absorvem todo esse conflito, o que

pode acabar por acarretar sérios comprometimentos comportamentais, já que a separação dos pais pode afetar diretamente a autoestima da criança.

Partindo-se deste difícil momento na vida destas crianças, que nem sempre recebem o devido acompanhamento e orientação para atravessar essa fase sem maiores prejuízos, é de suma importância realizar um estudo acerca de como a arteterapia contribui neste contexto, facilitando o tratamento das crianças atingidas por este processo. Além disso, estudos nesta área se mostram escassos na literatura brasileira, sendo uma temática relevante, visto o aumento de divórcios em nossa sociedade. Assim, tal estudo pode trazer um melhor esclarecimento para pais e todos aqueles que convivem com a criança no processo de separação.

Baseado em tais questões, o presente artigo busca as contribuições da arteterapia nesse contexto. Para tanto o artigo ainda pretende esclarecer como o processo de separação dos pais atinge as crianças e identificar os principais sintomas psicológicos que a separação pode provocar. Esta questão observada aponta para a necessidade de identificar como ocorre o tratamento a estas crianças dentro da arteterapia, favorecendo a compreensão familiar da criança. Os procedimentos metodológicos foram a pesquisa bibliográfica em livros e artigos encontrados em revistas científicas. Os resultados encontrados apontam que a arteterapia afeta de maneira positiva a autoestima e a autoconfiança, fortalecendo a criança e preparando-a para dar continuidade a sua vida.

2. Referencial teórico

2.1. Considerações sobre a arte no contexto terapêutico

A arte é uma expressão inerente ao ser humano e está, ao menos potencialmente, ao alcance de todos, sendo pessoal e única com o poder de expressar a linguagem do inconsciente. Deste modo, serve de canal para um nível não verbal de percepção que leva ao processo de individualização. Neste processo o indivíduo é forçado a se confrontar com diversas facetas de seu íntimo que estão geralmente em conflito com suas ideias e comportamento consciente. Daí, a importância das artes nos processos terapêuticos. Elas possibilitam que o ser humano dê sentido às suas vivências, ressignificando experiências, expandindo deste modo a consciência de si mesmo em relação ao mundo (CIORNAI, 1994, p. 41-42). Deste modo, a arte é capaz de integrar, informar e encantar o homem, se prestando a conscientizá-lo para que ele possa alterar suas percepções interio-

res e estruturas psíquicas.

A arteterapia é o uso da arte como terapia e inúmeras são suas conceituações. Uma delas é considerá-la um processo terapêutico decorrente da utilização da arte. Embora seja uma atividade milenar, se desenvolveu como prática terapêutica há cerca de 60 anos. No Brasil, destacam-se os trabalhos da psiquiatra junguiana Nise da Silveira, que fundou o Museu de imagens do Inconsciente, no Rio de Janeiro, e do psiquiatra paulista Osório César, que desenvolveu seu trabalho no Hospital do Juqueri, em São Paulo, onde criou, em 1925, a Escola Livre de Artes Plásticas do Juqueri.

Considerando a descoberta de Freud de que o inconsciente se manifesta mais por imagens do que por palavras, Maria Margarida M. J. de Carvalho (2000) coloca que:

(...) as imagens por serem mais livres da censura da mente do que palavras, as imagens, como linguagem plástica (artes plásticas), aliadas às outras expressões, como movimentos corporais (dança), dramatização (teatro), canto (música) e a linguagem literária (verso e prosa), são os meios usados nas terapias expressivas para a facilitação do autoconhecimento, visando à solução dos conflitos emocionais para um desenvolvimento pessoal harmonioso.

Arteterapia é então um processo terapêutico que se serve do recurso expressivo para ligar os mundos internos e externos do indivíduo através de sua simbologia. Consiste na criação de material sem preocupação estética e sim apenas de expressar sentimentos. Esse processo é muito importante porque faz com que o indivíduo se reorganize internamente. Criar é expressar a existência, as emoções humanas mais profundas e a arteterapia vai lidar com este processo criativo, buscando desvendar sentidos presentes nos símbolos e através deles, resgatando elementos intrínsecos ao indivíduo, favorecendo contatos com a autoestima, ansiedade, depressão dentre outros estados. Ou seja, tal processo se utiliza de diversas modalidades expressivas, permitindo a atribuição de significado às informações advindas da psique. (PHILIPPINI, 2004)

A arteterapia é uma prática terapêutica que trabalha com a união de vários saberes, como educação, saúde, arte e ciência, buscando resgatar as potencialidades do homem. De acordo com Angela Philippini (2004), a arteterapia se dá no encontro de diversas modalidades teóricas e práticas voltadas para uma intervenção terapêutica ampla e integrada. Dessa forma o interesse de tal prática é voltado especialmente para a imagem, a criatividade, a expressão da potencialidade humana, tocando de forma significativa em questões como identidade, transformação da

pessoa, cultura e autenticidade. De acordo com Angela Philippini (2000), a arteterapia resgata a promoção, a prevenção e a expansão da saúde.

Como explica Liomar Quinto de Andrade (2000), sendo o homem um ser essencialmente social, “a psique humana não pode existir sem uma cultura de origem, onde a individualidade vai se processar por diferenciação deste contexto maior”. Mas como consequência dos problemas da nossa atualidade, o homem tenta resolver, sem sucesso, os conflitos advindos das dificuldades de inserção na realidade social. Envolvido pelo excesso de pressão exigida nesse processo, muitas vezes, sem alternativa de conciliação.

Maria Margarida M. J. de Carvalho (2000) diz que a arte é uma expressão do ser humano e, como tal, uma forma de comunicação de linguagem simbólica. É um produto da intuição e da observação, do inconsciente e do consciente, da emoção e do conhecimento, do talento e da técnica, da criatividade. Acolher e utilizar as modalidades de expressões artísticas dentro de um processo psicoterápico vem enriquecer a possibilidade de um conhecimento profundo e, conseqüentemente, uma maior compreensão da pessoa a ser auxiliada.

O processo arteterapêutico tem como algumas das vantagens o aumento da autoestima e redução da ansiedade, tendo como exemplo, a técnica de desenhar. A função do arteterapeuta é levar a pessoa a entender o porquê da pintura; quais os sentimentos que foram postos na criação artística e como lidar com eles. Dessa forma, o arteterapeuta é o mediador entre a criação e o paciente, possibilitando novas formas de interpretar a realidade e ressignificar os símbolos no contexto onde estão inseridos. Além disso, proporciona benefícios como a melhora da comunicação, estimulando a criatividade e o autoconhecimento. O desbloqueio da expressão criativa é feito através do manuseio e experimentação de materiais e formas diversas das múltiplas modalidades de arte, facilitando o resgate das possibilidades individuais, promovendo mudanças internas e a superação de problemas.

2.2. A criança frente a separação dos pais

A separação tem conseqüências não só para os cônjuges, mas para os filhos que estão inseridos nesse contexto, por vezes marcado por desentendimentos, discussões e, às vezes, violências. É possível dizer que, na separação o maior impacto cai sobre os filhos, principalmente se fo-

rem crianças. A criança se sente contrariada e acaba tendo a impressão de que a culpa é sempre dela, o que acarreta baixa autoestima e insegurança, podendo levar, na idade adulta, a problemas como ansiedade e depressão. Por isso é importante que a criança tenha um acompanhamento psicológico durante esse processo.

Como expõem Françoise Dolto (1985), os pais devem explicar aos filhos o motivo da separação e que os conflitos existentes não mudam a maternidade/paternidade. Cabe aos pais cuidarem dessa criança, fazendo o possível para acompanhá-la no seu sofrimento. Evitar ao máximo as brigas quando estiverem na presença de seus filhos para que eles não ouçam as coisas ruins que se fala nessas ocasiões. Quando é feito isso, o sofrimento do filho é um pouco amenizado. Estarem por perto, pai e mãe, contribui bastante para diminuir o sofrimento.

A repercussão da separação na vida cotidiana da criança pode variar de acordo com a idade em que ela se encontra. Em crianças mais novas é comum apresentar regressão podendo voltar a urinar na cama ou apresentando alterações no sono. Em crianças por volta dos sete ou oito anos já é possível identificar a expressão de tristeza ao divórcio, refletindo diretamente no rendimento escolar. Já em crianças que estão entrando na pré-adolescência geralmente a reação é de raiva de um ou de ambos os pais, por terem causado a separação. Nessa fase, os pais, familiares ou terapeuta devem estar atentos para o desempenho escolar e para os prejuízos no relacionamento com colegas. Deste modo, os pais precisam buscar um equilíbrio para que haja uma convivência saudável, priorizando os interesses dessas crianças.

Faz-se necessário compreender esse momento único da criança e buscar o apoio de um psicólogo levando em consideração que cada caso requer um método de intervenção. Nesse processo de acomodação da nova situação é fundamental que os pais conversem bastante com os filhos, dando-lhes bastante carinho e atenção após a separação, não deixando que pensem que eles são os culpados. Uma separação amigável é o mais indicado, a criança deve receber atenção de ambos, para não se sentir reprimida.

Segundo Judith Wallerstein, Julia Lewis e Sandra Blakeslee (2002) fica claro em nossa cultura de divórcio que os filhos mais jovens tendem a sofrer mais. Uma vez que, numa idade em que precisam de proteção constante e cuidado amoroso, essas crianças pequenas têm pais em conflitos. É importante destacar que em cada criança existem sentimentos

ocultos que muitas vezes não se consegue expressar. Os maus sentimentos, como a dor, a tristeza, o rancor, e outros, se não remediados, podem acabar convertendo-se e ganhando formas distintas. Esses sentimentos podem levar a criança não somente a sofrer depressões contínuas, como também a ter complexo de culpa, mudanças repentinas de humor, crise de ansiedade, de pânico, reações inexplicáveis, indecisões, inveja excessiva, medos, hipersensibilidade, pessimismo, impotência e outros males.

O importante em todo o processo de separação é que os pais deem aos filhos a possibilidade de ser, de sentir-se bem com eles mesmos. Que os esforços dos pais, familiares, terapeutas estejam vinculados ao afeto, ao carinho, à observação, a valorizar suas qualidades, e apoiá-los quando algo vai mal. Um dos elementos mais importantes e decisivos para o bem estar dos filhos de casais separados é que o pai, ou a mãe, não se torne uma figura distante. Outro ponto importante é desviar a criança o menos possível de sua rotina antes da separação. E para isso é necessário conhecê-los a cada dia, favorecendo os encontros, as conversas e dando oportunidades a essas crianças de expressarem o que estão sentindo.

2.3. Arteterapia: uma possibilidade de intervenção

Para um desenvolvimento emocional saudável é importante que o ambiente seja favorável, que sustente a criança em seu processo de constituição do eu. Segundo Donald Woods Winnicott (1956) um ambiente favorável para uma criança é representado pela mãe ou por alguma outra pessoa que desempenhe este papel neste momento de total dependência da criança. Depois de algum tempo, esse ambiente vai se ampliando e alcançando outras pessoas, sejam familiares ou não, mas que de certo estão próximas a esta criança desempenhando um papel importante de acolher e oferecer o necessário para sua subsistência. Donald Woods Winnicott (1975) ainda pontuou que a saúde teria ligações com o brincar e a criatividade das pessoas.

Analisando as colocações sobre o desenvolvimento emocional, o brincar e a criatividade, pode-se pensar que técnicas arteterapêuticas quando aliadas a um ambiente favorável, “suficientemente bom” como dizia Donald Woods Winnicott (1956) podem promover a exteriorização dos sentimentos, o acolhimento com o conseqüente desenvolvimento da criança. Em crianças que estão vivenciando o momento de separação dos pais, as atividades artísticas se constituem como um resgate da qualidade do viver. A expressão verbal vem para enunciar o que se elaborou plasti-

camente.

Para Maria Cristina Urrutigaray (2004), “a arteterapia possibilita a reconstrução e integração da personalidade, fornecendo condições para o sujeito transcender vivências imediatas, e estar disponível para novas experiências e sentimentos”. O arteterapeuta, neste contexto, tem o papel de estimular a criatividade e observar as expressões verbais enquanto o cliente “cria” sua arte. Após a “tarefa” finalizada, abre-se uma plenária onde o cliente é incentivado a falar sobre a produção que acabou de fazer. Dessa forma o terapeuta leva o cliente a elaborar o que está se apresentando através dos símbolos. A arteterapia serve como um caminho espontâneo que proporciona a experiência de ser alguém singular e único.

Tendo como foco principal a reestruturação emocional da criança, cujos pais estão em processo de separação, a conduta do arteterapeuta é fornecer materiais expressivos diversos e adequados para a criação de símbolos presentes no universo singular da criança. Esse universo traduz-se em produções simbólicas que retratam estruturas psíquicas internas que expressam como a criança está enfrentando as mudanças e como está elaborando a separação dos pais. Este processo, como cita Angela Philippini (1995) “colabora para a compreensão e resolução de estados afetivos conflitados, favorecendo a estruturação e expansão da personalidade através da criação”. Dentre os vários recursos expressivos usados em arteterapia, destaca-se a utilização de máscaras, fantoches, literatura e escrita criativa, artes plásticas, dançaterapia e musicoterapia.

O comportamento imaginário é muito importante para o desenvolvimento da criança, contribui para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança. É através das brincadeiras de faz-de-conta que a criança rompe as fronteiras de tempo e espaço, ampliando assim seu próprio mundo. Sabe-se que todas as relações do homem são mediadas pela linguagem, o que faz entender que essas também são. As crianças que estão passando por mudanças como o afastamento do pai ou da mãe, geralmente tornam-se mais caladas, distantes, e na grande maioria dos casos, com sérios comprometimentos na comunicação. A escrita criativa e a literatura trabalham essa comunicação e expressão da criança.

2.4. Técnicas arteterapêuticas

2.4.1. Técnica: Modelagem na Argila (MOREIRA, 2006, p. 14)

Material: argila, água.

Objetivo: Acessar o inconsciente pessoal e coletivo, deixando surgir imagens arquetípicas, instintivas, ricas em conteúdos simbólicos; proporcionar consciência e autoconhecimento, relaxamento e bem-estar; trabalhar com o lado visceral (pois leva o indivíduo aos estados mais regressivos da psique).

2.4.2. *Técnica: Conto de Fadas e Patchwork* (MOREIRA, 2006, p. 23)

Material: Tecido algodão em retângulo (retalho de tecidos de vários tipos, cores e estamparias), agulha, linha colorida, tesoura, alfinete.

Objetivo: É uma técnica projetiva, pois os contos de fadas incentivam as pessoas a projetarem seus conteúdos internos; o ato de tecer e destecer da história é muito simbólico, remetendo a pessoa a refletir sobre o que, na vida dela, necessita ser destecido, desmanchado, para tecer seus projetos; o trabalho com patchwork também tem uma função bem simbólica, que é juntar partes que vão construir o todo.

2.4.3. *Técnica: Desenho* (OAKLANDER, 1980, p. 35)

Materiais: folhas A4, lápis de cor, hidrocor, giz de cera.

Objetivos: trabalhar a imaginação, criatividade, representações do inconsciente.

Passo-a-passo: solicitação de uma sequência de desenhos:

Feche os olhos e entre no seu espaço. Veja o seu mundo – como ele é para você? Como você mostraria o seu mundo no papel só usando curvas, traços e formas? Pense nas cores no seu mundo. Quanto espaço cada coisa tomaria no seu papel? Onde você se colocará no desenho?

3. *Metodologia*

A pesquisa foi desenvolvida por meio da revisão bibliográfica. Foram colhidos dados bibliográficos de diversos autores relacionados ao tema em livros e artigos científicos obtidos em revistas e periódicos, a fim de fundamentar os conceitos trazidos e atingir os objetivos inicialmente propostos.

4. Resultados e discussão

Os resultados encontrados apontam que a arteterapia, enquanto técnica interventiva que favorece a criatividade, a espontaneidade, o acesso a conteúdos do pré consciente e do inconsciente, pode afetar significativamente a autoestima e a autoconfiança, fortalecendo a criança e preparando-a para dar continuidade a sua vida. Portanto, a arteterapia é um importante recurso de promoção e reestabelecimento do equilíbrio inferior da criança, uma vez afetada em virtude da separação dos pais.

5. Conclusões

A repercussão da separação na vida cotidiana da criança é um problema de tamanha relevância que passa a ocupar grande parte das preocupações de familiares e terapeutas. Essas são razões pelas quais foram expostas neste artigo, não somente formas de esclarecer o sofrimento da criança em aceitar a separação, mas também para compreender os sintomas que elas apresentam em curto e longo prazo, dentre eles destaca-se baixa autoestima, regressão e tristeza.

Pode-se pensar, a partir do presente artigo, que a arteterapia proporciona maiores ganhos no desenvolvimento emocional dessas crianças, oferecendo-lhes um espaço de aceitação e acolhimento. Através de técnicas voltadas para o contexto da criança, ela pode expressar o que está sentindo, da mesma forma que pode ter um contato maior com aspectos de si.

Faz-se necessário que os pais, familiares, terapeutas, educadores e professores estejam atentos a mudanças na rotina da criança e como é sua reação a essas mudanças.

Espera-se que novas pesquisas venham ajudar, não somente como forma de compreensão desse sofrimento, mas de forma a contribuir para melhorias na qualidade de vida dessas crianças, que agora não possuem mais todos os membros da família residindo no mesmo ambiente, visando ao fim desse sofrimento e à compreensão pela criança do seu novo modo de conviver com seus pais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Liomar Quinto de. *Terapias expressivas: arte-terapia – arte-*

educação – terapia-artística. São Paulo: Vetor, 2000.

CARVALHO, Maria Margarida M. J. de. Prefácio. In: Liomar Quinto de. *Terapias expressivas: arte-terapia – arte-educação – terapia-artística*. São Paulo: Vetor, 2000.

CIORNAI, Selma. Arte-terapia: o resgate da criatividade na vida. In: CARVALHO, Maria Margarida M. J. de (Org.) *A arte cura? Recursos artísticos em psicoterapia*. Campinas: Psy II, 1995.

DOLTO, Françoise. *Quando os pais se separam*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

MOREIRA, Patrícia Rose Teixeira. *Arte-terapia: comece onde você está construindo sua própria imagem*. Maceió, 2006.

OAKLANDER, Violet. *Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus, 1980.

PHILIPPINI, Angela. Arteterapia, um caminho. *Revista Imagens da Transformação*. Rio de Janeiro: Pomar, 1995.

_____. *Cartografias da coragem. Rotas em arteterapia*. Rio de Janeiro: Pomar, 2000.

_____. *Para entender arteterapia: cartografias da coragem*. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. *Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens*. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

WALLERSTEIN, Judith; LEWIS, Julia; BLAKESLEE, Sandra. *Filhos do divórcio*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

WINNICOTT, Donald Woods. A preocupação materna primária. In: _____. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. Teoria do relacionamento paterno-infantil. In: _____. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

**EDIÇÕES FAC-SIMILAR E SEMIDIPLOMÁTICA
DE UM LIVRO DE ÓBITOS NOVECENTISTA
DE SANTA RITA DO RIO PRETO (BA)**

Luiz Henrique de Oliveira França (UFOB)

henrickfranca@gmail.com

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto (UFOB)

josenilce.barreto@ufob.edu.br

RESUMO

Os documentos manuscritos são fontes fundamentais para investigações no que concerne à escrita, à história, à memória e à cultura de um povo em dada época e local. Neste contexto, junto com suas ciências auxiliares como a paleografia e a codicologia, a filologia desempenha uma função essencial, pois ela busca descrever a matéria *scriptorica*, isto é, as ferramentas da escrita, o local de produção e a escrita utilizada em documentos monotestemunhais de tempos pretéritos, a fim de conservar documentos indelévels da história da humanidade. Partindo de tais considerações, objetiva-se, neste artigo, apresentar as edições fac-similar e semidiplomática de alguns fólhos de um *Livro de Óbitos de Santa Rita do Rio Preto (BA)*, *corpus* desta pesquisa, lavrado em 1857, pertencente à Cúria Diocesana de Barreiras, localizada na região Oeste da Bahia, mais especificamente na cidade de Barreiras (BA), no qual são encontrados os rituais fúnebres locais que nos dão a conhecer o contexto histórico e as práticas socio-culturais do século XIX. Para a discussão, o aporte teórico se concentra em César Nardelli Cambraia (2005) e Gladstone Chaves de Melo (1975). Além disso, serão demonstradas, a partir das edições, particularidades das certidões de óbito do período, as quais descrevem e caracterizam os indivíduos, tais como as condições em que morreram e foram sepultados os indivíduos: data, hora e local em que ocorreu o falecimento, a *causa mortis*, a idade, o sexo e a naturalidade do falecido, bem como serão apontadas a ocorrência de abreviaturas e a condição social dos sujeitos encontrados no texto.

Palavras-chave:

Filologia. Edição fac-similar. Edição semidiplomática. *Livro de óbitos*.

1. Introdução

Através da compreensão da língua, enquanto manifestação cultural de um povo em dada época e local, é possível vislumbrar as diversas facetas que um contexto histórico desempenha nas nossas práticas em determinados cenários histórico-sociais. Desta forma, um estudo que busca vestígios no passado pretende resgatar mais do que apenas registros de sociedades pretéritas, mas instiga compreender as maneiras como nossos antepassados estabeleciam suas relações sociais através da língua.

Nessa conjuntura, vê-se que a filologia desempenha um papel fundamental, haja vista que ela utiliza como principal objeto de estudo o texto, independentemente de que ele seja manuscrito, datiloscrito ou impresso. Além disso, sabe-se que a filologia é “[...] uma ciência aplicada, dado que o seu escopo, a sua finalidade específica é fixar, interpretar, e comentar os textos” (MELO, 1975, p. 27). Portanto, é tarefa primordial dos filólogos proporcionar o resgate e a preservação da memória contida nos documentos, por meio de edições filológicas que respeitem a fidelidade do texto, acondicionando da melhor forma possível suas valiosas informações.

Uma vez editados, esses registros são submetidos a investigações históricas, linguísticas e literárias, além de passarem por outras áreas de pesquisa que realizam o estudo do texto. Ademais, a partir da apresentação de um único *corpus* para pesquisa, podem surgir diversos aspectos a serem estudados de acordo com as intenções próprias de cada pesquisador, isto é, um historiador obviamente vai se interessar em realizar trabalhos com textos históricos, jurídicos e religiosos, já os amantes da literatura logo irão buscar desenvolver, através dos textos, estudos direcionados ao processo de criação da cultura, da estética, da própria literatura etc. Para os especialistas em linguística, valem tanto os textos literários quanto os não literários, visto que os dois se fazem importantes para o conhecimento da língua estudada.

Partindo disso, a filologia procura assegurar um texto fidedigno e confiável que sirva como texto-fonte, a fim de que ele possibilite a análise histórica, literária e linguística por parte dos pesquisadores. Asseverasse que, desta forma, o texto deixa de ter o fim em si mesmo para se mostrar como um instrumento que viabiliza aos diversos pesquisadores utilizarem das conclusões e metodologias aferidas pelo filólogo para embasar seus estudos.

No encaço dessas prerrogativas, portanto, objetiva-se apresentar, neste trabalho, as edições fac-similar e semidiplomática de alguns fólios de um *Livro de Óbitos* da cidade de Santa Rita do Rio Preto, localizada na região Oeste da Bahia, que iniciou o seu processo de escrita ainda no século XIX, no ano de 1857, que nos permitem evidenciar algumas peculiaridades constantes nesse documento, que pertence ao arquivo particular da Cúria Diocesana de Barreiras, localizada na região Oeste da Bahia.

Para tanto, foi utilizada a edição semidiplomática, pois ela admite um grau mediano de intervenção pelo editor, isto é, as interferências rea-

lizadas na edição são previamente estabelecidas, garantindo a permanência das particularidades linguísticas presentes no *corpus*.

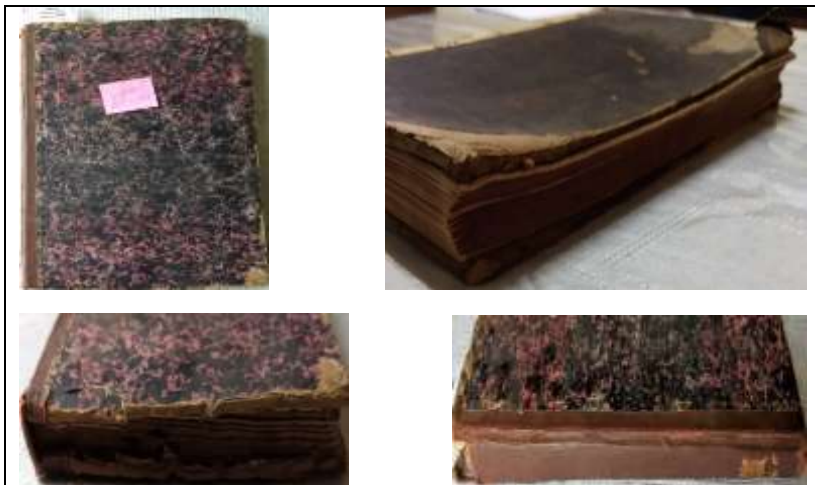
2. Sobre o Livro de Óbitos: o *corpus* da pesquisa

O *corpus* deste trabalho é constituído por parte de um *Livro de Óbitos de Santa Rita do Rio Preto (BA)* que se encontra no arquivo particular da Cúria Diocesana de Barreiras, na região Oeste da Bahia, datado de 1857 a 1881, embora tenhamos editado, até o momento, apenas os fólios que compreendem o período de 1857 a 1867. O referido livro possui os seguintes aspectos codicológicos inerentes ao manuscrito, dispostos no quadro a seguir.

Aspectos codicológicos	Constatação dos aspectos codicológicos no <i>corpus</i>
Cor da tinta	Preta
Tipo da letra	Humanística cursiva
Tipo de papel	Pardo
Número de fólios	200
Rubricas	Não existem
Assinaturas	Existem
Numerações	de 1 a 200 em todos os fólios nos rectos
Selos	Não existem
Carimbos	Não existem
Quantidade de colunas	Duas colunas
Marca d'água	Não existem
Intervenção de terceiros	Na margem central do fólio 1 recto
Manchas	Existem
Borrões	Existem
Rasuras	Existem
Furos	Existem
Fólios escritos no recto e verso	Todos os fólios
Esfera	Eclesiástica
Período	1857 a 1881
Local	Santa Rita do Rio Preto-BA

Quadro 1 – Aspectos codicológicos constantes no *Livro de Óbitos de Santa Rita do Rio Preto (BA)*, lavrado entre 1857 a 1867

O documento, encadernado em capa dura, é marcado por várias abreviaturas, manchas, furos, muitas assinaturas, bem como outras singularidades concernentes a um livro de óbito da época, conforme se pode observar nas imagens expostas a seguir:



Figuras 1, 2, 3 e 4 – Capa do tipo brochura, parte inferior e laterais do códice.
Fonte: *Livro de Óbitos 1857 a 1881/ Cúria Diocesana de Barreiras – Bahia*
Fotografias: Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto



Figura 5 – Furo no fólio 1r

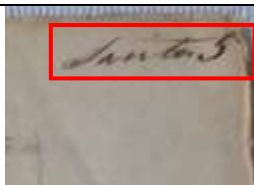


Figura 6 – Numeração de todos os fólhos rectos na margem superior direita, acompanhada da assinatura do *scriptor*

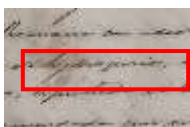


Figura 7 – fólio 26v *causa mortis*:
hydropesia e syphylis

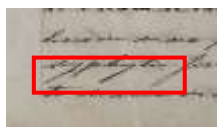


Figura 8 – fólio 32r *causa mortis*:
hydropesia e syphylis



Figura 9 –
Presença de manchas no fólio 10r

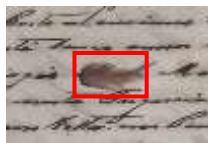
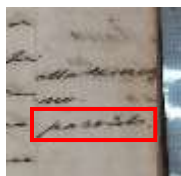
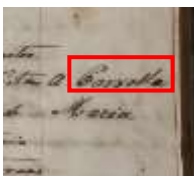
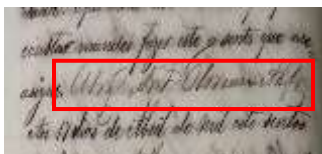
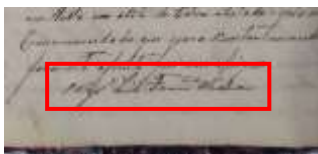


Figura 10 –
Presença de manchas no fólhos 23 r



Figuras 11 e 12 – fólhos 21r e 7r: Nomenclatura característica dos livros de óbito para as crianças falecidas: Parvolla e parvollo



Figuras 13 e 14 - fólhos 26v e 44v: Assinatura dos vigários, Luis Francisco Viana e Antonio Florencio Alvez Monteiro, responsáveis pelos assentos de óbito de Santa Rita do Rio Preto - Ba nos anos de 1861 e 1866, respectivamente

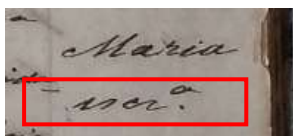


Figura 15 – fólho 7r: Abreviatura escrit^a – escrava

Fonte: Livro de Óbitos 1857 a 1881/ Cúria Diocesana de Barreiras (BA)

Fotografias: Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto

Ainda sobre a descrição extrínseca, o *Livro de Óbitos de Santa Rita do Rio Preto (BA)* é, como se pôde identificar, um documento manuscrito livro do tipo brochura, com as seguintes dimensões⁷ na capa da encadernação: 330 mm X 230 mm, em tinta preta, escrito em duzentos fólhos. O texto apresenta grafias distintas, comprovando que foi escrito por escrivães diferentes, dentre os quais identificamos dois vigários que assinaram os assentos de óbito, sinalizados no quadro anterior.

A dimensão dos quarenta e oito fólhos iniciais, editados para este trabalho, é a seguinte: fólho 1r – 320 mm X 222 mm, sendo que a medida da mancha escrita no mesmo fólho é de 217 mm X 185 mm. Nos demais fólhos as proporções são 312 mm X 210 mm. Além disso, todos os 48 fólhos são escritos no recto e no verso, com exceção apenas do fólho 1v. O documento contém numeração a partir do primeiro fólho, sempre no recto

⁷ As dimensões dos fólhos são apresentadas em altura x largura.

e na margem superior direita do manuscrito. O *Livro de Óbitos* apresenta um grau de conservação mediano, pois, apesar de manter uma estrutura física relativamente boa, encontram-se nele alguns furos (como na linha 18 do fólho 1r), manchas (como nas linhas 22 e 23 do fólho 10v) e borões (como na linha 11 do fólho 20v), além do fato de suas folhas começarem a se desfazer a partir do fólho 80r.

O documento apresenta também algumas abreviaturas, tais como: Fran^{co} (Francisco), N. S^{ra} (Nossa Senhora), P. (Parvollo/ Parvollo) e Vig^o (Vigário), sendo esta última a que mais se repete, pois é a assinatura do vigário responsável pelos respectivos assentos, o que significa dizer que ele deu fé a cada um dos assentos de óbito. Sobre estes, cada fólho do documento possui, geralmente, quatro assentos e cada fólho foi dividido em duas colunas, sendo que a segunda delas (localizada à direita do fólho, quando se trata do fólho recto, e à esquerda, quando se trata de fólho verso) foi destinada à repetição do nome do falecido e, em alguns casos, ao estado civil (casado/ solteiro), à condição social dos falecidos (escravo/ liberto), ou ainda quando o sujeito era criança, esta era identificada como parvulo/parvullo ou parvula/parvulla. Quanto aos indivíduos escravos, também são apresentados, no conteúdo dos assentos, os seus respectivos proprietários. Além disso, são apresentadas classificações étnicas no documento, tais como: Branco, Crioulo e Pardo.

No processo de escrita, identifica-se que o documento foi redigido majoritariamente por dois vigários, a saber: Luis Francisco Vianna e Antonio Florencio Alvez Monteiro, porém é possível afirmar que nem sempre os vigários eram os escribas, pois existem muitos assentos que constam “[...] mandei faser este apsenito que me apsigno [...]” e logo após vem assinatura do respectivo vigário, que possui um punho diferente do exposto na redação do referido assento, ou seja, havia terceiros que realizavam o trabalho de redigir o acontecimento e este era ratificado com a assinatura do vigário, ao final, para garantir a veracidade do que foi escrito.

Outro aspecto relevante presente nos registros são as *causa mortis*, visto que não se tinha, à época, a precisão ou o conhecimento necessário para diagnosticar uma doença ou a causa real que levou o sujeito a óbito. No entanto, é evidente a importância dessas informações nos documentos para que seja possível vislumbrar as condições de saúde das pessoas daquela época. As maiores ocorrências vistas neste *corpus* são de pessoas mortas por conta de um catarrão (grande quantidade de secreções advindas dos pulmões), moléstia interna (doença infecciosa que pode

acometer diversos órgãos do corpo), hydropesia (acúmulo de água no ventre), pleuris (infecções da membrana pulmonar), morte de parto (complicações no trabalho de parto) e, em casos particulares, syphilis (sífilis – infecção bacteriana sexualmente transmissível).

O conteúdo do manuscrito descreve as condições em que morreu e foi sepultado o indivíduo identificado nesses registros, bem como a data, hora e local em que aconteceu o falecimento, a *causa mortis*, a idade, o sexo e a naturalidade da pessoa falecida, o nome do pai, o nome da mãe, o local onde morava, onde o seu corpo foi enterrado, a cor e o tecido da mortalha usada pelo falecido etc.

3. Metodologia

Utilizando-se os critérios de edição estabelecidos dentro do Projeto de Pesquisa intitulado *Edição Filológica do Patrimônio Documental do Oeste da Bahia*, sob a coordenação da Professora Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto, aprovado sob o código PIC241-2018 e cadastrado na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Oeste da Bahia, decidimos, para a descrição do *Livro de Óbitos* supramencionado, observar os seguintes aspectos:

- a) Número de colunas;
- b) Número de linhas da mancha escrita;
- c) Existência de ornamentos;
- d) Maiúsculas mais interessantes;
- e) Existências de sinais especiais;
- f) Número de abreviaturas;
- g) Tipo de escrita;
- h) Tipo de papel.

Para a edição semidiplomática, optamos por:

- a) Respeitar fielmente o texto: grafia, linhas, fólhos, cor da tinta utilizada etc.;
- b) Fazer remissão ao número do fólho no ângulo superior direito;
- c) Desdobrar as abreviaturas, apresentando-as em itálico;
- d) Respeitar as linhas da mancha escrita;
- e) Numerar linha por linha do texto, indicando a numeração de cinco em cinco, desde a primeira linha do fólho;

- f) Respeitar os sinais diacríticos;
- g) Respeitar a pontuação;
- h) Usar a *crux desperationes* nas passagens ilegíveis [†];
- i) Usar colchetes e interrogação nas passagens duvidosas [?];
- j) Usar colchetes nas interpolações [];
- k) Adotar letras maiúsculas, negrito e a respectiva cor de tinta usada no texto, nos trechos impressos;
- l) Usar colchetes e seta direcionada para cima, para indicar acréscimo lançado na entrelinha superior [↑];
- m) Usar colchetes e seta direcionada para baixo, para indicar acréscimo lançado na entrelinha inferior [↓];
- n) Usar colchetes e seta direcionada para a esquerda, para indicar acréscimo lançado à margem esquerda [←];
- o) Usar colchetes e seta direcionada para a direita, para indicar acréscimo lançado à margem direita [→];
- p) Usar parênteses e reticências para leitura impossível por dano no suporte (...);
- q) Assinalar os lapsos cometidos pelo autor, em notas de rodapé;
- r) Manter as notas marginais existentes no texto.

4. As edições do documento

Foram escolhidos, para esta pesquisa, apenas dois tipos de edição, a saber: a fac-similar, que consiste, basicamente, na realização de uma fotografia digital do documento e a semidiplomática, a qual tem o escopo de manter as características originais do manuscrito, pois o grau de intervenção realizado pelo editor do texto é mediano, isto é, as interferências a serem aplicadas no manuscrito devem ser previamente estabelecidas com o fim de manter, da maneira mais genuína possível, as características linguísticas e ortográficas do período. Dessa maneira, as edições realizadas no *corpus* somente interferiram nas particularidades intrínsecas do documento quanto ao desdobramento de suas abreviaturas, sinalizando-as em itálico, com o simples objetivo de facilitar a leitura desse manuscrito por parte de outros pesquisadores, pois

A viabilização dos estudos diacrônicos depende, sem dúvida, da realização de edições rigorosas e fidedignas, que ofereçam o máximo possível de informações sobre o texto, reproduzindo, na medida do possível, todas as características do original e efetuando apenas aquelas intervenções que se fizessem necessárias para a inteligibilidade do texto (como, por exemplo, o desdobra-

mento de abreviaturas). (CAMBRAIA, 1999, p. 14)

Nesse sentido, o intuito primordial dessa abordagem metodológica de pesquisa se concentra na conservação das informações presentes no texto, de tal modo que nos antecedemos à possível deterioração completa do suporte material, causada pelas adversidades do tempo, tais como as traças, a poeira, a umidade, as manchas ocasionadas pelo tipo de tinta usado sobre aquele etc. Assim, buscamos evitar, a perda do conteúdo que nos relata como eram os rituais fúnebres e como eram ocasionadas as mortes na região Oeste da Bahia, em meados do século XIX, bem como descrevemos o estado de conservação do suporte material no momento em que realizamos a edição semidiplomática.



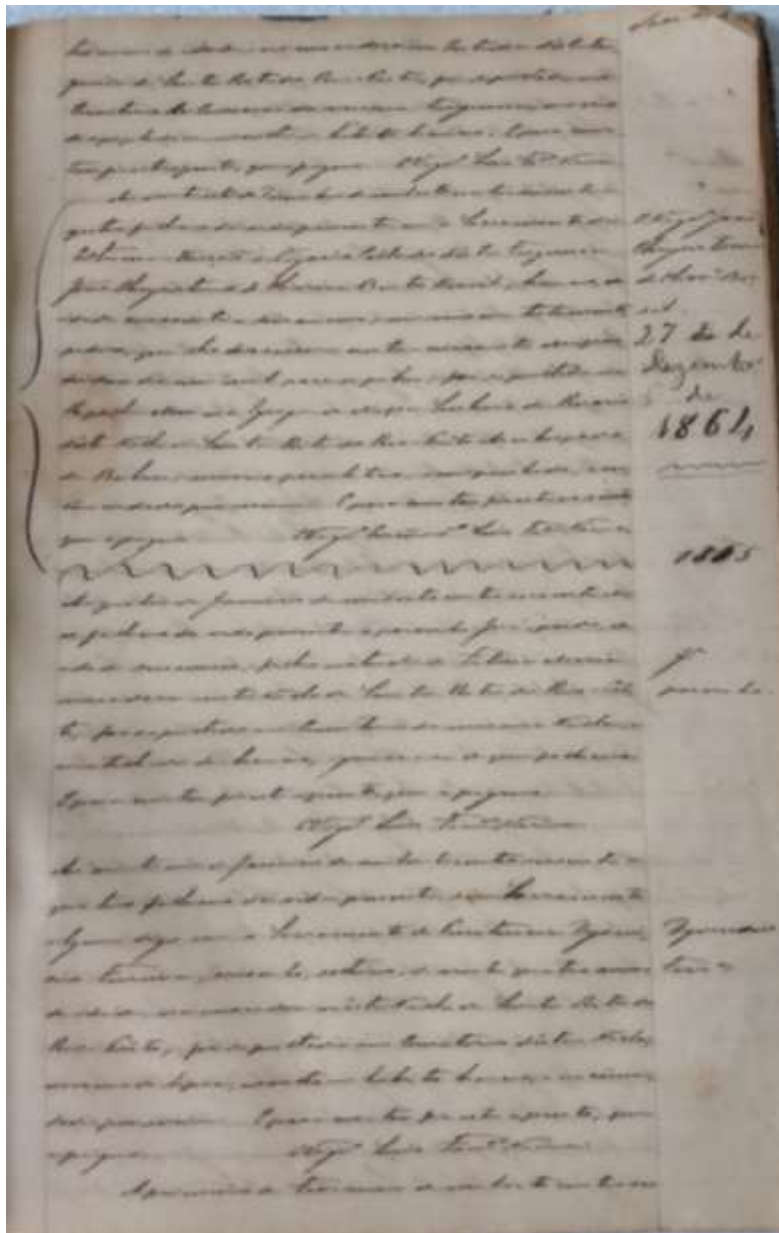
	Numero 4 Reis_ 15#280 _	S
		antos 1 .1r
	O g de 191 folhas quinze mil duzentos e oitenta <i>reis</i> .	
	Santa Rita 11 de Outubro de 1858	
	O Collector	O Escrivam <i>interino</i>
5	Bastoz	Martyres
	<i>Obitos</i>	
	Rio Preto	
	1857-1881	
10	Este livro ha de servir para Freguesia de Sems ⁸ .	
	Santa Rita do Rio – Preto para lancamento dos	
	asentos de obito; vai tendo numerado e rubri-	
	cado como o meo apelido de que ass = Santos =	
	e no fim levo termo de um sacramento. Fre	
15	guizia de São Francisco das Chagas da Villa	
	da Barra 7 de <i>Dezembro</i> de 1859	
	O <i>Vigario</i> José Gregorio dos Santos	
	<i>Vigario</i> Geral e visitador da	
20	louvação Ecclesiastica da Barra	

⁸ Até o presente momento ainda não conseguimos identificar qual é esta palavra abreviada.

Handwritten text in a cursive script, likely a manuscript or a page from a book. The text is dense and covers most of the page. There are several marginal notes and corrections, particularly on the right side, written in a smaller hand. The paper appears aged and slightly yellowed. The text is written in a fluid, connected style characteristic of 18th or 19th-century handwriting.

		Santos 2	f.2r
	Aos vinte quatro de Agosto de mil oito centos cincoenta e sete falleceo da vida presente com o sacramento da Eucharistia Medrada Eustodia da Rocha, de idade de trinta e doeis annos, casada com José Honorio da Rocha, moradores nesta Villa, envolta em habito preto, encomendada e acompanhada por min e o Sacristão Antonio Texeira Bueno, e foi sepultada no arredor da Capela de Nopsa Senhora, nesta Freguesia de Santa Rita, de que para constar fis este apseno,	Medrada Eustodia da Rocha	
0	que apsiguinei. O Vigario Luis Francisco Vianna.		
	Aos vinte sete de Agosto de mil oito centos cincoenta e sete falleceo da vida presente sem sacramentoal- gum Perpeta, viuva, de morte aprepsada, envolta	Perpeta	
5	em habito branco, e sepultada nesta Matris de grades a baixo, com idade de quarenta annos para mais ou menos, morados na villa, d'esta Freguesia de Santa Rita, deque para constar fis este apseno que apsiguinei. O Vigario Luis Francisco Vianna.		
0			
	Aos vinte sete de Agosto de mil oito centos cincoenta e sete falleceo da vida presente a Parvula <↑Joanna>, filha legitima de Brito José de Lima, e sua mulher Messias Maria da Conceição, de febres intermitentes, foi	Joanna Parvula	
5	sepultada nesta Matris de Santa Rita de grades a baixo, e envolta em habito branco, encomendada por min, de que para constar fis este apseno que apsigno. O Vigario Luis Francisco Vianna.		
	Aos vinte nove de Agosto de mil oito centos cincoenta		
0	e sete deu-se sepultura o parvulo Luis, filho legitimo de Dionisio José d'Oliveira, e sua mulher Luanna Pereira, moradores nesta Matris, morreo de um catarrao, envolto em habito preto, sepultado nesta Matris de Santa Rita, grades abaixo, en-	Luis parvulo	
5	comendado por min, de que para constar fis este		

		e envolto em branco, do que para constar fis este apseno que apsigno. O <i>Vigario Luis Francisco Vianna</i> .	f.5v
5	Maria Angeli - ca. Casada	Aos desesete de Agosto de mil oito centos cincoenta e oito falle- ceo de vida presente sem sacramento algum de infla- mação Maria Angelica, de idade de vinte seis annos, casada com Delfino de tal, moradores nesta Villa de Santa Rita, sepultada ao pé do Cruseiro, e envol- to em branco, do que para constar fis este apseno que apsigno.	
10		O <i>Vigario Luis Francisco Vianna</i> .	
15	Iria Escrava	Aos desenove de Agosto de mil oito centos cincoenta e oito fale- leceo da vida presente sem sacramento algum Iria, de idade quarenta e seis annos, escrava de <i>Dona Rosa Guima- rães Rocha Medrado</i> , envenenada, moradora na Fa- senda Boa - esperança d'esta Villa de Santa Rita, foi sepultada ao pé do Cruseiro d'esta Matris, e envolto em habito branco, do que para constar fis este apseno <i>que</i> apsigno.	
20	João Parvulo	O <i>Vigario Luis Francisco Vianna</i> . Aos vinte oito de Agosto de mil oito centos cincoenta e oito falleceo da vida presente de febres, tendo de idade seis annos o parvulo João, filho natural de Edwirges Ma- ria, moradora no Gato d'esta Freguesia de Santa Rita, sepultado no terreno d'esta Matris, e envolto em habi- to prêto, do que para constar fis este apseno que apsigno.	
25		O <i>Vigario Luis Francisco Vianna</i> .	
30	Ignacio José de Lima Basá;casado	Aos vinte nove de Agosto de mil oito centos cincoenta e oi- to falleceo da vida presente com o sacramento da Peniten- cia de uma m(...)lestia interna Ignacio José de Lima Basá, de idade de trinta e oito annos, casado com Florencia Cal- deira, moradores nesta Villa, foi sepultado ao pé do Cruseiro d'esta Matris, e envolto em habito branco, do que pa- ra constar fis este apseno, que apsigno.	
35		O <i>Vigario Luis Francisco Vianna</i> . Aos quatro de Setembro de mil oito centos cincoenta e oito falleceo da vida presente, sem sacramento algum apsapsi-	



		Santos 43 ^{9a}	f.41r
5	<p>tro annos de idade, era moradora na Entrada d'esta Freguesia de Santa Rita do Rio- Preto, foi sepultada no Cemiterio da Caissara da mesma Freguesia, morreo de apoplexia, envolto em habito branco. E para constar fis este apsentto, que apsigno O Vigario Luis Francisco Vianna.</p> <p>Aos vinte sete de Dezembro de mil oito centos sesenta e quatro falleceo da vida presente com o Sacramento da Extrema Unção o Vigario Callado d'esta Freguesia</p>		
10	<p>João Chrizostomo de Oliveira Bento Brasil, branco, de idade cincoenta e seis annos; morreo em tratamento, pedio, que lhe deixassem cento e cincoenta Mipsas, deixando cem mil para os pobres; foi sepultado na Capella Mor na Igreja de Nopsa Senhora do Rosario d'esta Villa de Santa Rita do Rio – Prêto Arcebisgado da Bahia, morreo paralitico, acompanhado, e encomendado por mim. E para constar fis este assento, que a psigno. O Vigario Escrivão Luis Francisco Vianna.</p>	<p>O Vigario João Chrizostomo de Oliveira Brasil.</p> <p>27 de* de Dezembro de 1864</p>	
15			
20	<p>Aos quatro de Janeiro de mil oito centos sesenta e cinco falleceo da vida presente o parvulo José, pardo, de idade seis meses, filho natural de Felicia Maria moradora nesta Villa de Santa Rita do Rio – Prêto, foi sepultado no cemiterio da mesma Villa, e amortalhado de branco, ignora-se de que falleceo. E para constar fis este apsentto, que apsigno.</p> <p>O Vigario Luis Francisco Vianna.</p> <p>Aos vinte um de Janeiro de mil oi to centos sesenta e quatro falleceo da vida presente sem Sacramento algum digo com o Sacramento da Penitencia Dyonisio Ferrera, crioulo, solteiro, de vinte quatro anos de idade, era morador n'esta Villa de Santa Rita do Rio – Prêto, foi sepultado no Cemiterio d'esta Villa, morreo de lepra, envolto em habito branco, e encomendado por mim. E para constar fis este apsentto, que apsigno. O Vigario Luis Francisco Vianna.</p> <p>Ao primeiro de Fevereiro de mil oi to centos ses</p>	<p>1865</p> <p>José parvulo</p> <p>Dyonisio Ferrera</p>	
25			
30			
35			

* Nesta passagem o Vigário se equivocou e indicou erroneamente a numeração do fólio, isto é, seguindo a ordem crescente dos números ordinais, ele deveria escrever "Santos 41". Logo, houve um vício de ordem.

* Nesta passagem há uma rasura feita pelo escrivão, a qual foi retificada logo à frente.

5. Resultados e discussões

O fólio 1r, apresentado neste trabalho, destaca-se por ser o termo de abertura do *Livro de Óbitos, corpus* desta pesquisa. As informações nele contidas representam os aspectos gerais do manuscrito como, por exemplo, o custo do livro, a sua finalidade para a comunidade, o local ao qual o livro é destinado, a quantidade de páginas, bem como o nome dos vigários pertencentes à Freguesia da Barra, responsáveis pela entrega do documento à Freguesia de Santa Rita do Rio Preto. Além disso, este fólio ainda possui a intervenção de terceiros, os quais fixaram um papel menor sobre o recto do manuscrito com a datação catalogada, marcando o início e o fim dos anos presentes do livro (1857 a 1881).

O fólio 2r possui algumas características pertencentes aos Livros de óbitos lavrados nos séculos XIX e XX como, por exemplo, a denominação de “parvulo” ou “parvula” quando o falecido se tratava de uma criança. Além disso, esses assentos de óbito apresentam *causa mortis* peculiares, como na linha 25 “febres intermitentes”, na linha 15 “morte aprep-sada” e na linha 34 “morreu de um catarrão”. Evidencia-se ainda, neste documento, a existência de um acréscimo da palavra Joanna na entrelinha superior das linhas 23 - 24, indicado, na transcrição deste manuscrito, por uma seta direcionada para cima e entre colchetes.

O fólio 5v mostra a existência de algumas abreviaturas como, por exemplo, na linha 7: M^a (Maria) e na linha 14-15: escr^a (escrava). Ademais, apresenta também, na coluna de identificação do falecido, o estado civil do falecido, como, por exemplo, na linha 29 – 30: Cas^{do} (Casado). Quanto ao assento de óbito da escrava Iria, presente entre as linhas 11 e 18 deste fólio, é apresentada a sua respectiva proprietária, a saber: Dona Rosa Guimarães Rocha Medrado.

O fólio 41r se constitui de início, por um vício numeral, pois não respeitou a ordem dos números anteriores e subsequentes, conforme é indicada na nota de rodapé criada na página da respectiva edição semidiplomática. No mais, apresenta, em destaque, o assento de óbito de um importante vigário da região, o qual foi sepultado com a realização de todos os sacramentos e rituais fúnebres, além de manifestar seus interesses testemunhais ainda em seu leito de morte, enquanto passava por tratamentos médicos. Assim, a última morte registrada do ano de 1864 é ornamentada com símbolos, tais como uma chave – { – que chamam mais a atenção para este assento em relação aos demais, demonstrando o prestígio da Igreja para com o seu discípulo devoto.

6. Considerações finais

Muitos dos documentos encontrados nos acervos brasileiros demonstram estar no ostracismo, em um péssimo estado de conservação ou ainda dispersos em montantes de papéis sem ter o mínimo de cuidados necessários para um melhor acondicionamento desses registros. Esses espaços comportam documentos de todos os tipos, dos literários aos não literários, que nos possibilitam ter um melhor conhecimento do dia a dia das sociedades da época em que eles foram elaborados ou lavrados. Assevera-se, portanto, que esses textos se constituem de grande valor como fontes para diversos estudos, sejam estes históricos, literários e/ou linguísticos, devendo ser inventariados e publicados, a fim de proporcionar o estudo desses documentos para que se preserve o patrimônio linguístico e escrito de uma determinada localidade, o que gera uma enorme obrigação aos arquivistas, historiadores e, principalmente, aos filólogos de perpetuar essa memória cultural, linguística e histórica para as gerações vindouras.

Em relação às certidões de óbitos apresentadas neste trabalho, resta-nos concluir que elas descrevem e caracterizam os indivíduos que viviam na região Oeste da Bahia, mais precisamente na cidade de Santa Rita do Rio Preto, e se constituem como um importante documento, que merece investigações com mais afinco para que possam servir aos estudos históricos, linguísticos, filológicos, dentre outras áreas das ciências humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBRAIA, César Nardelli. Subsídios para uma proposta de normas de edição de textos para estudos linguísticos. In: SEMINÁRIO DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA, 1.,1997. São Paulo. *Anais...* São Paulo: Humanitas, 1999, p. 13-23.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1975.

EM DEFESA DA LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO HUMANA

Jéssica Rodrigues Souza (UESB)

jessicaaleluia20@gmail.com

Carla da Silva Lima (UESB)

carla.shine@gmail.com

RESUMO

Este artigo de opinião objetiva apresentar o discurso de um jornalista durante uma reportagem exibida na Rede Globo de Televisão. Nesse discurso, o jornalista acredita em um ensino normativista de língua, no qual o professor é o único detentor de conhecimento. Além disso, desqualifica as outras variedades existentes, concebendo-as como incoerentes, bagunçadas e erradas. Nesse sentido, entendendo que o ensino de língua portuguesa não pode se restringir ao normativismo, pretende-se defender o uso da linguagem num viés interacionista, de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, possibilitando, assim, que percebam as variedades cultas e populares, usuários de uma mesma língua, que é a língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino normativista. Língua portuguesa. Linguagem.

1. *Introdução*

Embora muitos linguistas tenham lutado para que fossem reformuladas as noções de certo e errado, torna-se notório que infelizmente até hoje, em pleno século XXI, muitas pessoas ainda defendem uma concepção normativa de língua e de gramática, concebendo-as como maneira ideal de ensino.

Contudo esta visão torna-se equivocada, uma vez que, estudar língua e gramática significam identificar as relações que são estabelecidas por meio da fala, da escrita e da leitura. E perceber, que para cada situação interacional haverá um grau de intimidade, um contexto, um lugar e níveis de formalidade que poderão ser mais formais ou informais.

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa se torna um aliado para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. A língua portuguesa permite que além do estudo da gramática normativa, seja possível entender que a língua não é estática e que suas variedades fazem parte de um mesmo conjunto linguístico.

Portanto, assumir que haverá distintas maneiras de falar, escrever

e ler, torna-se um dos primeiros passos para um cenário de mudança no ensino de língua portuguesa, visto que cada discente utiliza uma variedade característica de sua comunidade e possuem sua própria bagagem de mundo.

Após essas considerações iniciais, a seguir será apresentada a análise do discurso que foi propagado por Alexandre Garcia numa reportagem, exibida na Rede Globo de Televisão, na qual o jornalista defende um ensino normativista da língua portuguesa.

2. Análise do discurso do jornalista

O jornalista da Rede Globo de Televisão, Alexandre Garcia, acredita que a concepção normativa de língua e gramática deve fazer parte do currículo de quase meio milhão de alunos. Ele considera que a norma culta deve ser exigida, e menciona que, com essa velha desculpa de que não há certo ou errado na língua, as pessoas continuam a falar errado.

Contudo, o discurso do jornalista é equivocado, pois em nenhum momento, quando se enfatiza que não há certo ou errado na língua, tem-se o intuito de desconsiderar a norma culta. Ao contrário, a intenção é evidenciar que o termo *errado* se torna incoerente, uma vez que, para cada situação, haverá níveis de formalidade, os quais poderão ser mais ou menos formais, dependendo do contexto sociocomunicativo.

Como afirma João Wanderly Geraldi (2002, p. 42) “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação”, ou seja, estudar a língua é saber identificar as relações que são estabelecidas por meio da fala e perceber que, para cada uma delas, existirá contextos específicos de uso.

Todavia, Alexandre Garcia não crê que um ensino concebido dessa maneira irá ajudar os estudantes, mas sim considera que o ensino tradicionalista deve ser defendido com unhas e dentes, e nesse sentido, ele se recorda do seu primeiro ano no grupo escolar, lembrando que sua professora de língua portuguesa corrigia os alunos quando percebia que eles falavam errado. Por conta disso não é difícil perceber que Alexandre Garcia está preso numa primeira concepção de linguagem, na qual a figura do professor é vista conforme Adriana Beloti e Shirlei Aparecida Doretto (1983, p. 93) “[...] associada à constituição de um sujeito único,

centro e controlador de todo o dizer [...]”.

Além disso, não pode ser esquecido, que tal concepção corresponde à gramática prescritiva, visto que não contempla as variações linguísticas e, o que é pior, concebe-as como “erradas”, considerando somente as variedades cultas como as únicas formas “certas” que devem ser utilizadas pelos falantes.

Nesse tipo de gramática prescritiva é muito mais importante que os falantes escrevam e falem de acordo com uma norma já imposta do que, por exemplo, entendam o porquê de, em cada situação interacional, haver a necessidade de se adequar o discurso de uma determinada maneira. Nessa perspectiva, falar e escrever bem fazem parte de uma cultura capitalista, na qual ter prestígio social e econômico significa adquirir respeito e, principalmente, ter poder dentro da sociedade.

Apesar de o jornalista defender um ensino tradicionalista, ele considera também que o conhecimento vem pela educação recebida em casa, na escola e na vida, e acredita que todo esse saber envolve a capacidade de se comunicar. No entanto, caros leitores, não se enganem, pois tal capacidade de se comunicar não abrange o desenvolvimento da linguagem oral dos educandos e muito menos engloba oralidade e escrita como parte de um *continuum*, mas estaria ligada a outra concepção de linguagem, a que defende o uso da língua como mero instrumento de comunicação.

Essa concepção corresponde à gramática estruturalista, ou seja, “[...] conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes [...]” (POSSENTI, 2002, p. 48). Nessa gramática, o objetivo é mostrar que os sujeitos não passam de emissores e receptores, isolados tanto social como historicamente.

Considerando que o jornalista é insensível à realidade dos alunos e entendendo que cada sujeito, além de possuir suas próprias leituras de mundo, levará “em conta o discurso de outrem, que está presente no seu” (FIORIN, 2008, p. 19), torna-se importante responder a seguinte indagação: Por que o professor de língua portuguesa deve trabalhar *com* e *sobre* a linguagem numa visão interacionista?

Ao desenvolver um trabalho que contemple uma visão interacionista, o professor levará em consideração que a linguagem faz parte de um processo de interação social que envolve a gramática internalizada do falante. Essa, que seria um conjunto de regras que a pessoa já domina e utiliza para interagir com outros indivíduos em situações reais de comu-

nicação, é considerada, portanto, em sua forma contextualizada.

Nessa perspectiva, percebendo que tal visão contribui para que os sujeitos tenham uma atuação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem, uma sugestão seria propor atividades linguísticas e epilinguísticas para esses educandos.

Mas, o que seria uma atividade linguística e epilinguística?

A atividade linguística seria um trabalho *com* a linguagem, o qual explora o uso da língua sem a necessidade de fazer uma reflexão. Um exemplo seria produzir textos, orais e escritos, a partir de determinadas situações de comunicação. Numa produção oral, também se poderia simular uma situação de compra e venda, na qual o aluno precise utilizar os recursos e estratégias linguísticas específicas de um vendedor no momento de realizar a propaganda de determinado produto. Já na produção escrita, seriam observados tais recursos e estratégias e seria feita uma análise descritiva dessa simulação.

Por sua vez, a atividade epilinguística seria um trabalho realizado sobre a linguagem, no qual é possível perceber os procedimentos que são utilizados e ao mesmo tempo refletir acerca dos seus usos. No caso da sugestão proposta acima, o aluno simularia uma situação de compra e venda em que o vendedor deverá adequar a linguagem levando em consideração o local e o tipo de interlocutor. Nessa simulação, o local seria uma loja de sapatos e teríamos dois clientes, o senhor Juliano (49 anos e graduando do curso de licenciatura em letras da UESB) e o adolescente Diogo (15 anos e aluno do 9º ano da rede municipal de ensino).

O primeiro cliente é o senhor Juliano. Ele a todo momento utiliza da norma culta para atribuir características ao sapato que quer comprar. Percebendo tal uso, o vendedor adequa sua linguagem para um discurso mais formal com o intuito de persuadir o cliente a efetuar a compra do referido produto. Já com o segundo cliente, o vendedor necessita mudar a estratégia utilizada anteriormente, visto que não se trata mais de uma pessoa com curso superior, mas sim de um adolescente que usa muitas gírias e, neste caso, o vendedor deverá utilizar uma variedade mais popular.

Um outro exemplo seria fazer com que os alunos refletissem sobre o uso do termo *invadir* em uma notícia exibida pela emissora Rede Globo de Televisão durante o período da ocupação estudantil. Tal notícia informava que o Enem não seria mais realizado na data que estava pre-

vista, pois os espaços escolares tinham sido invadidos pelos estudantes. Dessa forma, a intencionalidade dessa atividade seria fazer com que o discente percebesse o porquê de se utilizar o termo *invadir* ao invés de *ocupar*, observando os discursos políticos que estão embutidos nesses dois termos.

Por meio desse trabalho *com* e *sobre* a linguagem é importante que se entenda que as atividades linguísticas e epilinguísticas devem ser trabalhadas em sala de aula, pois somente se valer de uma perspectiva tradicionalista não é suficiente para compreender o funcionamento da língua.

No entanto, tal visão tradicionalista atua como soberana dentro da sociedade, ditando regras para seus falantes. Tais regras que podem ser observadas, por exemplo, na seguinte atividade metalinguística: solicitar aos alunos que preencham a forma que completa adequadamente a frase – “Junto aos _____ de várias ruas, foram plantados _____”: – () meio-fios/malmequer () meios-fios/malmequer (X) meios-fios/ malmequeres () meio-fios/malmequeres () meios-fio/malmequeres () NDA.

Não é à toa que Alexandre Garcia defende tal normativismo. Contudo, pior do que defender essa forma de ensino é o jornalista ironizar um livro didático que tenta justamente mostrar que não há a noção de certo ou errado, mas sim o que há de fato é o adequado e inadequado. Um livro que demonstra logo pelo título – *Por uma Vida Melhor*, que as variedades populares também merecem ocupar o seu espaço dentro da sociedade e que os cidadãos necessitam saber e conviver com as diferenças, tanto linguísticas como culturais.

Então, por gentileza, Alexandre Garcia, não ironize o referido livro didático, desmerecendo as variedades linguísticas, pois tal atitude não atinge apenas uma pessoa, mas sim a todos os graduandos, professores, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores que realizaram os mais variados estudos no campo da linguística e da sociolinguística.

O jornalista ainda não satisfeito em ironizar o livro, tenta criar outra polêmica, argumentando agora que aqui no Brasil os alunos analfabetos passam automaticamente de ano para não serem constrangidos. Ao fazer essa afirmação, Alexandre Garcia renega a existência das exceções, isto é, dos professores que defendem a concepção de linguagem apresentada nesse livro, justamente essa que ele insiste em menosprezar e desqualificar.

Numa última tentativa frustrante, Alexandre Garcia menciona o exemplo da China que estava há poucos anos atrás do Brasil, e atualmente está à frente do sistema educacional brasileiro, citando ainda que o Produto Interno Bruto (PIB) de 2018 cresceu 10% em relação a 2017. O jornalista acredita que se o país possui uma educação mais rígida e competitiva terá mais chances de crescer no mercado. Todavia, tal crescimento está mais voltado para uma ótica mercantilista. Essa que transforma os estudantes em força de trabalho e meros instrumentos de compra e venda a serviço do capital.

Compreendendo que os argumentos apresentados pelo jornalista são completamente inconsistentes, nessa perspectiva. O que se pretendeu nesse artigo de opinião foi defender o uso da linguagem como forma de interação humana, percebendo que apesar da norma culta ser exigida, não há razão para supervalorizá-la em detrimento da norma popular, pois ambas fazem parte de uma mesma língua, que é a língua portuguesa.

3. Considerações finais

Apesar de ser defendida uma concepção normativista da língua, foi possível observar que a língua portuguesa não necessita se restringir a essa concepção, devendo englobar também as variedades cultas e populares existentes na modalidade de ensino em sala de aula.

Por essa razão, torna-se importante observar seus contextos socio-comunicativos e os sujeitos envolvidos neste processo, vistos que essas pessoas fazem parte de uma comunidade específica e, logo, seu modo de falar, escrever, ler e interpretar serão únicos, mesmo que compartilhe de ideologias semelhantes.

Compreendendo a necessidade de mudança nas aulas de língua portuguesa, nessa perspectiva, o que se pretendeu com esta análise foi defender o uso da linguagem num viés interacionista, considerando que, apesar de o ambiente escolar privilegiar a norma, o papel do professor é o de promover o amadurecimento da fala, da escrita, da leitura e da interpretação; e isso só será possível quando a maioria das pessoas entender que os alunos são agentes ativos e, como tais, participam de um processo social, no qual a linguagem é uma forma de interação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELOTI, Adriana; DORETTO, Shirlei Aparecida. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Revista Encontros de Vista*, Departamento de Letras da UFRPE, 8. ed. p. 89-103, 2011. Disponível em:

<http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf> Acesso em: 21-03-2017.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, João Wanderly. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderly. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

**EM TORNO DO CONTO *FELICIDADE CLANDESTINA*:
A LEITURA COMO NECESSIDADE, PRAZER E DOR**

Rute da Silva Santos (UFT)

s_rute@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

Fico às vezes reduzida ao essencial, quer dizer, só meu coração bate.

(Clarice Lispector)

A expressão adequada de um objeto no sujeito – um absurdo contraditório: porque entre duas esferas absolutamente diferentes como o sujeito e o objeto não existe causalidade nem exatidão, mas uma relação estética, isto é, uma transposição insinuante, uma tradução balbuciante em uma língua totalmente estranha.

(Frederico Nietzsche)

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, por meio de uma conceituação filosófica de literatura, de leitura, de texto e de leitor. Nossa análise adota as concepções teóricas de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), na perspectiva da geofilosofia; além de Frederico Nietzsche (2014) e Macedonio Fernández (1998), que tratam respectivamente da vontade da potência e da leitura literária. O objetivo dessa análise crítica é compreender os modos tão singulares da leitora que é personagem do conto, para revelar os aspectos metafóricos do território da leitura literária, ampliando esse universo para os processos de desterritorialização e reterritorialização. A metodologia adotada é um mergulho poético no mundo conflitante da personagem que se submete a terríveis humilhações em busca do livro desejado. Apresentaremos os traços de semelhança entre a narradora-personagem da história e a autora, e colocaremos em evidência a dicotomia entre o leitor e o não leitor.

Palavras-chave: Literatura Brasileira. Leitura. Leitor. Territorialização.

1. Introdução

A leitura se torna muitas vezes uma necessidade intrínseca e individual, como são a fome e a sede; por isso, nós precisamos que ela seja saciada, sua ausência causa um desconforto progressivo que se transfor-

ma em dor, desespero, angústia e morte. A literatura é isso, o alimento do leitor. Compreendemos como leitor aquele que lê, não por obrigação, mas por uma necessidade vital e de prazer, não há um padrão de leitura a ser seguido, cada leitor cria o seu, levando em conta contextos, assuntos, gêneros e tipologias textuais de seu agrado, que contemplem seus interesses particulares tanto conscientes quanto inconscientes.

2. *A felicidade clandestina*

O conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, expõe a relação entre o texto e o leitor no limite mais profundo de dependência. A menina leitora retratada na história vive situações conflitantes em busca da leitura. Ela própria narra os episódios torturantes a que se sujeitava na esperança da recompensa sagrada, o livro: “na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia”. Nota-se aqui o início dessa tortura ainda nem percebida, a vilã, dotada de puro sadismo, descobriu naquela menina quixotesca uma presa fácil para sua maldade, pois “possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livreria”. Nesse contexto, ler estava fora das posses financeiras da garota que adorava livros, e, a partir daí, ela passa a ser subjugada.

Entender o papel da literatura na vida do leitor é algo complexo e metafórico, ou simbólico, que perpassa por desejos, sentimentos, expectativas, ambições e frustrações. Após a leitura desse conto, a autora permite que façamos essas observações até então não vistas, envolvendo-nos na narrativa, provocando em nós os mesmos sentimentos e as mesmas apreensões daquela menina.

Clarice Lispector é sempre surpreendente na criação de suas histórias intimistas e não é insensato dizer que, em muitas de suas ficções, há um pouco do seu próprio *eu*. No conto em questão, podemos fazer uma analogia entre ela e a narradora, uma pela necessidade de escrever; a outra, de ler. Eis o que ela mesma nos revela numa bela e emocionante confissão:

Há três coisas para as quais nasci e para as quais eu dou minha vida. Nasci para amar os outros, nasci para escrever e nasci para criar meus filhos. [...] A palavra é o meu domínio sobre o mundo. Eu tive desde a minha infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei por que, foi esta a que segui. Talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. É que não

sei estudar. Adestrei-me desde os sete anos de idade para que um dia eu tivesse a língua em meu poder. E, no entanto, cada vez que vou escrever, é como se fosse a primeira vez. Essa capacidade de me renovar toda à medida que o tempo passa é o que eu chamo de viver e escrever. (LISPECTOR, *apud* NUNES, 1986, p. 3)

O desejo de ler é o sentimento mais aguçado da narradora do conto, na mesma dimensão da vocação da autora em escrever – para ambas aí estava o sentido de viver. Quando aquela menina gorda e sardenta descobre que sua colega, esbelta e bonitinha, tem esse sentimento incontrolável pela leitura, instaura contra ela uma discreta vingança. Por que tamanho ódio por quem amava ler? As duas garotas ocupavam dois paradigmas opostos: a leitora e a não leitora.

Mas afinal, o que é o leitor? A literatura em suas inúmeras ficções procura resposta para essa indagação e para outras subjacentes. Quem é aquele que lê? Onde está lendo? Para quê? Em que condições? Qual é sua história? Para Macedonio Fernández (1998), “para poder definir o leitor é preciso saber encontrá-lo”. Esse é um dos papéis da literatura. No conto *Felicidade Clandestina*, o leitor é uma adolescente, humilde, cheia de encantos e apaixonada por livros, que se descobriu inteiramente entregue a essa paixão, quando soube que a sua fiel inimiga possuía o livro de seus sonhos. Leiamos:

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam. (LISPECTOR, 1998, p. 6)

É mais que natural uma adolescente nutrir-se de paixões avassaladoras; entretanto, personificar um livro nunca havia sido comum nesse universo jovem. Eis o perfil desse leitor, aficionado tão bem por Clarice. O livro é para a garota um jovem galã a quem ela precisava decifrar e devorar. À vilã caberia a tarefa de fazer essa apresentação entre os dois, quando prometera o empréstimo: “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria”. (*Idem, ibidem*)

A partir dessa promessa, a jovem apaixonada penetra num mundo de fantasias, desejando cada vez mais o amado, dia após dia; e a ânsia de tê-lo nos braços renascia a cada expectativa negativada pelo “volte amanhã”. E por quanto tempo permaneceram as andanças da leitora àquela casa? “Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não

escorresse todo de seu corpo grosso” (LISPECTOR, 1998, p. 7). O desejo daquela moça paradoxalmente se torna dor, ela agora passa a ser um animalzinho ingênuo na rede do caçador.

Estabelece-se, assim, um conflito, que será determinante para a continuidade da narrativa. E a base desse conflito é uma forma de ajustamento que almeja uma conformação de forças, uma verdadeira transposição ou transvaloração entre as partes envolvidas no embate.

Frederico Nietzsche discute bastante esse jogo de forças que se estabelece na manifestação da vida; em *Assim Falou Zaratustra*, o filósofo afirmou que a própria vida é vontade de potência – toda manifestação de vida é, realmente, uma guerra ou uma relação de forças, o que fica claro no conto: ela já não enxergava mais nada ao seu redor, seus dias resumiam-se na incessante e alucinante espera, seu corpo já dava sinais do mal prazeroso que ela sentia, embriagada pelo ópio da perversa inimiga da leitura:

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados. (LISPECTOR, 1998, p. 7)

A leitora em questão é uma personalidade pouco comum, dentre tantos leitores do universo da literatura, é uma espécie de masoquista, ela se alegra com o sofrimento, passa ser vítima, por vontade própria, porque acredita na felicidade vindoura. Ela se desterritorializa de seu mundinho anterior e se reterritorializa em outro espaço, perdida no fluir de suas sensações internas e externas - isso traduz a noção deleuziana da literatura, quando percebemos a criação de um novo jeito de catalisar a potência da leitura, que leva ao limite da expressão. Nossa leitora é movida por afetos e por perceptos, em busca do devir. (DELEUZE, 1997, p. 14)

Finalmente, o amado cai em seus braços, quando a mãe da menina sádica descobre a ação malévola da filha e a faz entregar o livro; releamos as passagens finais do conto:

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para de-

pois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante. (LISPECTOR, 1998, p. 7 e 8)

A menina se acostumara tanto com o amor clandestino em que vivia, que mesmo agora, empoderada pelo livro desejado, ela se reterritorializa no universo psicológico anterior, para reviver novamente o sabor do não ter e depois deleitar-se com o ter. A ideia da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, na perspectiva do território, leva-nos a entender, de certa forma, esse comportamento:

A desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra por vir. Resta que a desterritorialização absoluta só pode ser pensada segundo certas relações, por determinar, com as desterritorializações relativas, não somente cósmicas, mas geográficas, históricas e psicossociais. Há sempre uma maneira pela qual a desterritorialização absoluta, sobre o plano de imanência, toma o lugar de uma desterritorialização relativa num campo dado. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 116)

No contexto dessa leitora de modos tão singulares, os limites das funções da literatura se extrapolam e nos remetem a novos territórios literários. A leitura tem essa capacidade de ampliar os horizontes em ângulos e possibilidades distintas e cada leitor passa ser único no espaço literário. Clarice Lispector nos abriu uma janela para enxergar esse leitor perdido nesta paisagem geográfica da leitura. Ler, nesse sentido, é construir rizomas para fixar territórios e permitir agenciamentos entre o eu leitor e o texto.

3. Considerações rizomáticas e provisórias

Esse jogo, brinquedo solitário de espera e de conquista, elaborado num solilóquio feliz, estabelece-se como pedaço de recordação do sofrimento anterior, quando da ausência do livro tão desejado. Assim, brincando de dentro e de fora, a leitora sente prazeres inconfessáveis, frutos de devaneios e de flanares de felicidades clandestinas.

A literatura permite as experiências do fora, e do dentro, que, nas palavras de Maurice Blanchot, instauram o sentir o que não se sabe: “uma experiência que, ilusória ou não, aparece como meio de descoberta e de um esforço, não para expressar o que sabemos, mas para sentir o que não sabemos” (1997, p. 81). A palavra, dessa forma, instaura o mundo do fora e se contrapõe à falência do *logos* clássico. Essa experiência do fora é, para Gilles Deleuze, a criação do campo de imanência, um campo de forças – o campo da vontade da potência, de Frederico Nietzsche, o campo estético por excelência.

Esse campo estético foi trabalhado com lucidez por Clarice Lispector, já que a autora cria diferenças e repetições; cria, de fato, novos mundos. E, para Gilles Deleuze, a criação da vida se dá apenas pela diferenciação do virtual, já que diferenciar é criar:

No virtual, a diferença e a repetição fundam o movimento da atualização, da diferenciação como criação, substituindo, assim, a identidade e a semelhança do possível, que só inspiram um pseudomovimento, o falso movimento da realização como limitação abstrata. (1988, p. 342)

O virtual alcança, assim, a multiplicidade; afastando-se da semelhança e da realização de algo possível. Kafka, Proust e Lispector criam mundos de virtualidade – planos de força, cheios de potência vital – destarte, criam vida e felicidades clandestinas.

A literatura cria, então, simulacros do fora por meio da possibilidade de que novos perceptos e novas sensações sejam experimentados – cria experiências para sentir o que não sabemos, já que, oriundas do fora, permitem que vivenciemos virtualidades, planos novos de imanência. E, a partir daí, a vivência da leitura literária permite a coparticipação de novos mundos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCHOT, Maurice. *A parte do fogo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Crítica e clínica*. Trad.: Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.
- FERNÁNDEZ, Macedonio. *Tudo e nada*: pequena antologia dos papéis

de um recém-chegado. Trad.: Sueli Barros Cassal. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora*: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2018.

NIETZSCHE, Frederico. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2014.

NUNES, Benedito. O mundo imaginário de Clarice Lispector. In: _____. *O dorso do tigre*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

SANTOS, William Moreira. O conceito de geofilosofia em Deleuze e Guattari. *Revista Pandora Brasil*, n. 34, p. 155-169, 2011.

**ENTRE CARTAS E CARTAS:
UMA PROPOSTA DE ANÁLISE CRÍTICA PARA O CONTO
“A CARTOMANTE”, DE MACHADO DE ASSIS**

Danielle Reis Araújo (UFRJ)

João Paulo da Silva Nascimento (UFRJ)

jpn0401@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de análise crítica do conto “A Cartomante” (1984), do célebre escritor brasileiro Joaquim Maria Machado de Assis. Para tanto, valemo-nos de uma tendência de crítica textual que se concebe ora nos proponentes da filologia, ora nos estudos de interface em teoria e análise literárias, na medida em que centramos nosso olhar às peculiaridades estilísticas pressentidas na escrita, a fim de consolidar uma proposta de crítica coerente. Como pressupostos teóricos, tomamos por base, sobretudo, os estudos acerca da relação autor-personagem-público leitor (BENJAMIN, 1987) e a respeito da importância do decoro para o texto literário (HORÁCIO, 1984). Estimamos, assim, propor uma breve análise do conto em vias de seus aspectos sociais, históricos e culturais, bem como contribuir para a difusão de uma crítica interdisciplinar.

Palavras-chave: Machado de Assis. Análise literária. Crítica textual.

1. Introdução

Certamente, é quase impossível que algum brasileiro não tenha escutado o nome de Joaquim Maria Machado de Assis. Independente do contexto em que este seja mencionado, corriqueiramente a figura do escritor realista representa símbolo de grandiosa austeridade, na medida em que se constitui sob um emblema marcante para a literatura brasileira desde o século XIX. Isso se deve, em grande parte, devido à estilística própria de que dispunha, sendo capaz de projetar em suas obras um cenário não muito distante da realidade vivida, mas que, por ser dotado de entrelinhas aprofundadas no propositalmente esquecido no âmbito social, retém atenção da crítica textual por sua ampla possibilidade analítica, quer seja para refletir a sincronia literária brasileira em que o autor viveira, quer seja para recompor caminhos e marcas típicas de um fazer literário tão inovador a ponto de marcar a história literária do país.

Notadamente, muitas de suas obras são marcadas por características e temáticas peculiares – as quais parecem terem sido precisamente arquitetadas, a fim de cumprirem com suas respectivas funções em con-

junto. Por isso, não é incomum depreender certa inclinação à ironia e à alta descrição psicológica de suas personagens no tratamento de polêmicas da época. Contudo, especialmente para esta análise, focaremos na abordagem do adultério em Joaquim Maria Machado de Assis, visando expor as máximas conceptuais do autor no que se refere à experiência da modernidade, ao desvelar da ideologia e à relação tensa com o público da narrativa.

Oportunamente, o conto “A Cartomante” (1884) ressalta-se como uma das obras de Joaquim Maria Machado de Assis que versam sobre as consequências do adultério através de uma narrativa que se mostra um tanto quanto ofegante. Trata-se de uma obra curta, cujo enredo é focado nas figuras de quatro personagens de alguma maneira interligados: Rita, Camilo, Vilela e a cartomante. Com base nessas personalidades, a trama se desenvolve através de uma relação adúltera entre Rita, esposa de Vilela, e Camilo, que não privilegia sua amizade em detrimento de uma aventura. Paralela e misteriosamente, há a cartomante, quem parece ser dotada de onisciência com relação aos atos das outras personagens.

Isso posto, partimos da análise de “A Cartomante” (1884) de modo a propor caminhos possíveis para a interpretação do mistério em torno do qual o conto se desenvolve sem, entretanto, abandonarmos traços de sua estética. Pretendemos, por exemplo, discutir aspectos como (i) a inquietude de um amor proibido dado em uma relação de adultério, (ii) a relevância das quatro “faces” apresentadas pelo conto; (iii) a metonímia construída com a palavra “carta”; (iv) a dualidade do ato da traição e seu valor na construção de um *ethos* do século XIX.

2. O ponto de vista e a intertextualidade em “A Cartomante” (1884)

Notadamente, o ponto de vista de Joaquim Maria Machado de Assis em “A Cartomante” constitui-se com base em aspectos intertextuais por meio dos quais se torna possível analisar o conto em suas múltiplas faces. Isso significa dizer, em outras palavras, que a intertextualidade alçada propositalmente pelo autor parecia-se à articulação de sua premissa não só inaugural como também sintetizadora de suas ideias, alegóricas ou não, a respeito da temática elaborada.

Já na primeira frase do conto, deparamo-nos com uma referência à emblemática tragédia “Hamlet, o filho da Dinamarca”, do escritor inglês William Shakespeare (1564-1616), com a citação da máxima em torno da

qual o conto machadiano se desenvolve, a saber, “há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia”. Cabe ressaltar, aqui, o intuito comparativo com o qual Machado inicia sua estória fazendo referência à fala de Hamlet a Horácio, de modo a compará-la à justificativa de Rita a Camilo no que se refere à procura pela cartomante. Porém, o que chama mais atenção nessa remissão intertextual é o fato da controvérsia apresentada por Camilo no instante em que a referência retorna ao contexto do conto com o abandono do racionalismo do rapaz, tal como mostra a passagem abaixo:

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras cousas: mas a voz do marido sussurrava-lhe a orelhas as palavras da carta: "Vem, já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar. Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas cousas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários: e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: "Há mais cousas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se...?

Dessa maneira, torna-se claro o ponto de vista saliente do autor em torno do episódio, uma vez que a subversão da ideia inicial defendida por Camilo, que debochava da justificativa de Rita, chama atenção pelo modo como o indivíduo e suas crenças podem ser frágeis a depender da situação em que se encontram na trama de Joaquim Maria Machado de Assis. Assim, se por um lado, em primeiro momento, Camilo estava para o céptico Horácio tal como Rita para o pretensioso Hamlet, por outro, o receio e o medo, o conduziram à ressubjetivação de seus ideais.

Por isso, a intertextualidade em “A Cartomante” não se mostra arbitrária, mas altamente regulada pela esfera de tensão particular promovida pela temática do conto. Esse aspecto, por si só, reflete-se diretamente na aproximação de Hamlet – também uma história de traição e vingança – ao contexto descrito por Joaquim Maria Machado de Assis. Dessa forma, pilares como o tratamento da vergonha diante do ato adúltero, a tensão constituída no enredo e traços ideológicos podem ser contemplados à luz de uma intertextualidade que se apresenta inovadora em Machado por não reter somente tendência emulativa, mas também por ser dotada de inovações estilístico-conteudistas em termos de abordagens literárias.

3. *O narrador e a experiência da modernidade: o tratamento da vergonha*

Embora seja incluído, nos manuais de literatura, no escopo do Realismo brasileiro, Joaquim Maria Machado de Assis apresentou, em seu tempo, um conjunto de obras inovadoras, destacando-se por introduzir, ainda no século XIX, uma literatura cujo viés e orientação filosófica se mostra em essência modernista. Segundo o escritor francês Émile Zola (1904), por exemplo, as obras de Machado retêm uma poética própria, na medida em que

O observador apresenta os fatos tais como os observa, assenta o ponto de partida e estabelece o terreno sólido sobre o qual vão mover-se as personagens e desenvolve-se os fenômenos. Então aparece o experimentador e institui a experiência, quero dizer, faz com que os personagens se movimentem numa história particular. (ZOLA, 1904, p. 97)

Partindo desse ponto de vista, volvemos nosso olhar à “A Cartomante”, dessa vez, sob o enfoque de um enredo e sua relevância no contexto do século XIX. Evidentemente, a narrativa construída por Joaquim Maria Machado de Assis mostra-se deveras dotada de críticas, sobretudo à instituição social do casamento, o qual, naquele contexto, era visto como emblema idealista de uma organização sociopolítica pautada em fraternidade. Diante disso, é possível perceber que “A Cartomante”, além de propor uma veemente indagação a despeito de um ideário à época, não só o faz por fazê-lo, mas sim a fim de compará-lo, do ponto de vista cordial, a quaisquer relações interpessoais possíveis.

Destacamos, então, dois aspectos a serem considerados nesta seção, quais sejam (a) a equiparação do casamento à amizade – o que, por vezes, não se levava em conta, visto que o casamento, conforme mencionado, dava-se pela mediação de um acordo político; e (b) a dificuldade de lidar com o discurso da vergonha em face de uma traição que tem seu ponto de interseção biunívoco, dado o fato de partir tanto do amigo, Camilo, quanto da esposa, Rita. Com relação ao primeiro, analisemos o conto do ponto de vista de Vilela, para quem a amizade com Camilo se projeta como um sentimento tal qual o amor que sente por Rita. Igualmente, com relação ao segundo, o final catastrófico do conto mostra-se analisável do ponto de vista da insalubridade em que o homem se vê, diante da tentativa de se ressubjetivar por meio do assassinato cometido.

Ao descrever a relação entre Vilela, Rita e Camilo, Joaquim Maria Machado de Assis demonstra a maneira por que o adultério vem complementado por uma angustiante repulsa não considerada por seus

praticantes. A forma como é narrada a história em 3ª pessoa, permitindo que o leitor saiba de cada ato decorrido, mostra-nos a importância da amizade de Camilo para Vilela, sendo esta um ponto alto da convivência estabelecida por eles. Assim, anteriormente à tentativa de lidar com a vergonha, põe-se a dupla entrada por onde escoo o sofrimento do homem traído; se por um lado, Rita se mostra a esposa mais preocupada em ser a enfermeira moral do amigo, por outro, Camilo mostra-se um autor igualmente ativo do ato hedônico.

Além disso, chamemos atenção ao ponto (b) considerando o sentimento de vergonha, segundo Emmanuel Levinas (1982), como um desejo de não ser alguém. Nesse caso, sendo a identidade dolorosa, Vilela pode ser contemplado à luz dessa perspectiva, uma vez que, ao assassinar a esposa e o amigo motivado pela indignação, transparece um ato de incomformidade. Não ao acaso, do ponto de vista dialético, essa fúria de Vilela como resultado de um estado vergonhoso perante a sociedade desabrocharia na concretização da vingança, que o serviria como uma espécie de cura cujo processo de realização se institui com base em angústia.

No entanto, a subversão de valores outrora apresentados no conto devido ao contato com a vergonha mostra-se presente antes mesmo do ato cruel e findo de Vilela. Se analisarmos bem, a consulta desesperada de Camilo à cartomante após o bilhete estonteante do amigo evidencia o modo como o medo e a vergonha pelo erro praticado força uma tentativa de ressignificação em busca de um discurso que confirme, verbalmente, a expectativa por ele estimada. Essa relação entre vergonha como sinônimo de fardo a ser carregado com a existência de si mesmo e a tomada de decisões repudiadas em contexto anterior pode ser exemplificado pelo trecho abaixo:

Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho: ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a ideia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos...

Diante disso, percebemos que as experiências ordenadas, da maneira como Joaquim Maria Machado de Assis sugere, chamam atenção ao comportamento psicológico de suas personagens, de modo a apresentar como estas se mantêm altamente norteadas pelas sensações as quais

se submetem. Em “A Cartomante”, especificamente, vemos dois exemplos de reflexos da vergonha: o homicídio praticado por Vilela frente à posição de traído e a à procura pela cartomante por Camilo frente à posição de desespero e receio de que seu verdadeiro eu, digno de vergonha, tenha vindo a conhecimento do amigo.

4. O desvelar da ideologia: odor di femina

Consideremos a seguinte passagem do conto:

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela, era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. Odor di feminina: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio (...) Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura, mas a batalha foi curta e a vitória delirante.

Com base no trecho acima, percebe-se que um ponto de extrema relevância a ser observado em “A Cartomante” diz respeito à ideologia transmitida na obra como uma questão anteposta ao adultério. De alguma maneira, a culpa pela traição é sugerida como uma responsabilidade inalienável de Rita e isso, dadas as circunstâncias temporais do século XIX, mostra-se passível de uma análise ideológica, uma vez que a forma como Machado expõe a decorrência do acontecido inclina-se à isenção de Camilo que, antes de reter o foco narrativo sobre si, trata-se de uma personagem do sexo masculino.

De fato, a descrição da mulher em episódios de adultério em Joaquim Maria Machado de Assis perpassa um detalhamento questionável, o que pode ser visto, inclusive, em obras posteriores a “A Cartomante”, como, por exemplo, em *Dom Casmurro* (1889). Assim, o ethos feminino que emerge da leitura do conto, do ponto de vista do desvelar da ideologia, apresenta uma visão que pode ser confrontada em vista de uma base machista não incomum à época.

Incontestavelmente, a narrativa centrada nos pensamentos angustiantes de Camilo, faz com que Rita seja vista como geradora de toda a situação desconfortante, dado que se teria achegado àquele em momento de fragilidade, não lhe permitindo escapatória. Essa ideia se afirma justamente pelo fato de as marcas linguísticas da descrição do autor serem bem claras nesse sentido. Veja-se a utilização de adjetivos como “serpen-

te” e a categorização da figura feminina como uma mera serventia ao homem, evidente na expressão “*odor di femina*” (do italiano, “cheiro de mulher”).

É importante ressaltar, ainda, que esse aspecto ideológico situa a mulher machadiana, especificamente neste conto, dentro dos padrões estimados ao decoro. Em *Arte Poética*, Horácio (18 a.C.) defende a ideia de que um texto não existe antes do seu público, o que nos leva a crer que um decoro pressupõe a recepção de outrem. Em outras palavras, a imagem feminina construída discursiva e ideologicamente em “A Cartomante”, ao ser projetada com base em uma concepção machista que a coloca como âmagô do adultério cometido, mostra-se sustentada pela visão social secularista, embora, ao término do conto, tanto a mulher quanto o homem paguem o preço com suas vidas.

5. *Entre cartas e cartas: mistério e tensão no conto*

Tipicamente, tratando-se de uma obra machadiana, “A Cartomante” não se isenta de possuir pontos narrativos de tensão e ministério, que se encarregam de promover ao espectador demasiada inquietude no curso da leitura. Essa característica, componente do clímax machadiano permite, de alguma maneira, a aproximação literária entre o leitor e a personagem em aflição, dado que, quanto mais a história parece chegar ao fim, menos soluções são projetadas de maneira elucidativa até que se concretize o final peculiar de Joaquim Maria Machado de Assis.

Concentremo-nos, aqui, na descrição da aflição de Camilo após o recebimento do bilhete misterioso de Vilela, o qual dizia “Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora”. Antes, porém, lembremo-nos do contexto em que tal aflição vinha se moldando devido às cartas anônimas endereçadas a Camilo. Isso posto, parece viável afirmar que, além da intertextualidade e dos aspectos ideológico-experimentais da modernidade, “A Cartomante” constitui-se por uma grande metáfora perceptível, sobretudo, pela utilização da palavra “carta”.

Deve-se considerar, como já citado, o tamanho curto do elenco do conto, o que interfere diretamente nas formulações teóricas no desvelar de seu mistério. Por isso, não são incomuns questionamentos como “Vilela teria descoberto muito antes do caso adúltero entre a mulher e o amigo e, em busca de acabá-lo sem grandes escândalos sociais, remetera as cartas anônimas?”, “Vilela teria consultado a cartomante paralelamente

às visitas de Rita e esta, em busca de lucro pessoal, teria lhe contado a verdade, ou escrito as cartas anônimas a fim de lhe atrair mais um cliente (Camilo)?”, “a cartomante fora pensada por Joaquim Maria Machado de Assis propositalmente como uma figura misteriosa e arbitrária aos danos que não lhe afetassem, sendo ela uma verdadeira manipuladora de cartas (anônimas e místicas)?”

De antemão, as respostas às perguntas acima não são respondidas precisamente pelas expectativas de cada leitor – fato que faz da obra de Joaquim Maria Machado de Assis uma verdadeira relíquia, à qual se deve sempre recorrer em busca de refinamentos no âmbito da teoria e crítica literárias. No entanto, é inegável que o clima de mistério e tensão que leva Camilo à ressubjetivação de sua concepção inicial em face de um sentimento vergonhoso e desesperado, encarrega-se de confrontar filosoficamente a noção de consolidação do ideário de um sujeito.

Passagens como a que segue abaixo se encarregam de mostrar, ao mesmo tempo, tanto o momento de transição de Camilo, quanto a perspicácia da cartomante ao adverti-lo ludibriosamente quanto a seu futuro.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas, ou então, — o que era ainda pior, — eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Vilela. "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a ideia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num túburi. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo (...). Deu por si na calçada, ao pé da porta: disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve ideia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar (...). Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe: — Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto... E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma cousa ou não (...) pegou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuradas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela. curioso e ansioso (...). Então, ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável muita cautela: ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita... Camilo estava deslumbrado.

Com base nisso, percebe-se que a figura da cartomante, que parece onisciente em relação a todo o ocorrido, destaca-se, misteriosamente, como aquela de quem parte todo o caos que finda o conto. Assim, essa sensação de “leitura em círculo”¹⁰ dada em um ambiente de tensão vivido por Camilo, leva-nos à consideração de Walter Benedix Schönflies Benjamin (1987) se analisarmos do ponto de vista da relação leitor X romance, para quem

Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia. Mas o leitor de um romance é solitário. Mais solitário que qualquer outro leitor (pois mesmo quem lê um poema está disposto a declamá-lo em voz alta para um ouvinte ocasional). Nessa solidão, o leitor do romance se apodera ciosamente da matéria de sua leitura. Quer transformá-la em coisa sua, devorá-la, de certo modo. Sim, ele destrói, devora a substância lida, como o fogo devora lenha na lareira. A tensão que atravessa o romance se assemelha muito à corrente de ar que alimenta e reanima a chama. (BENJAMIN, W., 1987, p. 76)

Em síntese, percebe-se que o estado de tensão e mistério promovido no clímax do conto “A Cartomante” por Joaquim Maria Machado de Assis se constitui em uma espécie de harmonização entre a relação narrador x personagem, na medida em que se pode contemplar a maneira como a agonizante subversão de Camilo, em face da arbitrariedade impedida da cartomante e da intimidação de Vilela. Desenrola em um percurso descritivo questionável, se comparado ao contexto de incerteza causado pelas cartas anônimas e pelo fim trágico que sucedera à visita do homem à cartomante. Para tal, o aspecto de análise psicológica de Joaquim Maria Machado de Assis, mostra-se eficiente, visto que permite um ângulo de possíveis entradas interpretativas.

6. Para não concluir...

Por fim, chegamos ao término desta proposta de análise que buscou integrar aspectos teórico-reflexivos do conto “A Cartomante”, escrito por Joaquim Maria Machado de Assis, em 1884. Embora esta não seja, nem de longe, a única maneira de tecer uma análise interpretativa da obra, a julgamos consistente pelo fato de reunir pontos de relevância do conto diante de uma breve fundamentação da teoria literária no que se re-

¹⁰ Refiro-me aqui ao aspecto da narrativa centrada na figura da cartomante. Parece-me que o fluxo narrativo, embora centrado em Camilo, seja delimitado a partir da mulher, uma vez que, após a visita até então improvável de Camilo, a leitura parece consolidar um ciclo.

fere à relação entre narrador e leitor, modernidade e experiência, ideologia e contexto histórico da produção estética e intertextualidade e imagens construídas. Nesse sentido, ressalta-se a pertinência de “A Cartomante” às vias interpretativas concebidas na tendência realista da literatura brasileira do século XIX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. *A cartomante e outros contos*. São Paulo: Moderna, 1995.

BENJAMIN, Walter Benedix Schönflies. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HORÁCIO. *Arte Poética*. Introdução e comentários de Raul Miguel de Oliveira Rosado Fernandes. Lisboa: Inquérito, 1984.

LEVINAS, Emmanuel. *De l'évasion*. Introduit et annoté para Jacques Rolland. Paris: Fata Morgana, 1982a.

ZOLA, Emile. *Der Experimentalroman*. Leipzig: J. Zeitler. 1904.

ESCRITA ESCOLAR EM TEMPOS DE *WHATSAPP*: INOVAÇÃO, USO E INTERAÇÃO

Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal (UERJ)

pilarcordeiro@hotmail.com

RESUMO

A escrita de estudantes há muito vem sendo alvo de críticas diversas, mormente, por meio da sociedade que tem no cerne de seu pensamento a máxima sofista do “bem falar e escrever”. Assim, seja no campo escolar, como também de grupos alheios à sala de aula, a sociedade têm lançado mão de julgamentos severos a qualquer manifestação escrita de indivíduos, de diversas faixas etárias, mas especialmente, daqueles que ainda se encontram no sistema de ensino. Tal posicionamento se deve à força social de manutenção da língua materna, somado ao preconceito relacionado àqueles que desviam da norma padrão escolar. Por isso, as abreviações usadas por alunos nas redes sociais são também objeto de críticas e sanções negativas, quando muitas vezes, são condicionadas por fatores externos à língua ou a capacidade desses indivíduos serem usuários da norma de prestígio. Este trabalho, portanto, lança luz a uma nova discussão a respeito das abreviações manifestadas no registro escritos de alunos da rede pública. Propondo, assim, uma discussão tendo como escopo os pressupostos da sociolinguística para verificar quais são as condições de realização das alternativas manifestadas pelos estudantes. Para isso, mapeamos as conversas via aplicativo de mensagens e analisamos em que contextos as abreviações realizadas por esses alunos se realizam como elementos vigentes e reais, parte de um contrato de comunicação exigido pelo ambiente virtual de interação.

Palavras-chave: Escrita. Normas. Rede social.

1. Introdução

A escrita foi a tecnologia mais importante para a evolução humana. Foi por meio dela que se perpetuaram memórias, estabeleceram-se territórios e consolidaram-se as línguas de cultura como nossa. Por ser tardia e compor uma habilidade adquirida com o tempo, as sociedades a valorizam demasiadamente. Desse modo, não seria diferente com o português brasileiro, cujo processo evolutivo e empréstimo do português europeu exacerbou o excesso de cuidado e o monitoramento da escrita nos diversos contextos. Soma-se a isso, os compêndios gramaticais se basearam na literatura brasileira e portuguesa para exemplificar a manifestação do uso “correto” da língua. Logo, todo aquele que se desvia dessa normatização estará sujeito à sanção negativa por parte da escola e por parte da sociedade em geral.

Nessa perspectiva, o ambiente virtual é mais afeito a permitir desvios, alterações e inovações, já que as regras do ambiente mediado à distância protegem a face do indivíduo real. Isso porque o sujeito social que se apresenta nesses ambientes, sobretudo, em redes de relacionamento se comporta de acordo com a regra primaz desde o advento da internet no Brasil: “tudo é permitido na internet”, ou quase tudo. Há tempos que existem regras de comportamentos estabelecidas e estatutos e diretórios da rede, sejam em páginas privadas, ou em redes sociais como: *Instagram*, *Facebook*, entre outras. São passíveis à exclusão, denúncia, investigação, processo e até mesmo reclusão todo aquele que assume comportamento inadequado, ofensivo ou agressivo nesses ambientes.

Por outro lado, a língua manifestada em sua forma escrita não sofre monitoramento dos administradores, mas dos indivíduos partícipes desses ambientes. Isso porque devemos levar em consideração o fato de que mesmo sendo um ambiente no qual se estabelecem relações virtuais, cujo contrato social é mais flexível, a interação se dá por meio da modalidade escrita. Assim, ao observarmos a perspectiva da realização de abreviações em ambiente virtual, de alunos da rede pública de ensino, é possível levantarmos alguns questionamentos:

- a) Os fatores condicionantes para o uso de abreviações desviadas do padrão são motivados pelo meio virtual?
- b) A maior incidência desses registros é motivada pela presença de autoridade linguística como o professor?
- c) O uso das abreviações está condicionado pela comunidade familiar/ social em que os indivíduos se inserem?
- d) O nível de letramento favorece as realizações de abreviações?
- e) Quais fatores internos à língua condicionam tais manifestações?

A partir dessas indagações observamos diversas manifestações textuais de alunos nosso em dois ambientes virtuais, o *Facebook* e *WhatsApp*. A partir disso, podemos nos aprofundar em que medida a escrita em ambiente diverso à redação escolar se manifesta e quais os contextos que a condiciona para as relações que se apresentaram. Por isso, exporemos a seguir o caminho percorrido para que algumas dessas inquietações fossem respondidas.

Na primeira seção, abriremos a discussão que norteia nosso trabalho cotejando três vertentes: a variante padrão, a escrita enquanto moda-

lidade da linguagem/língua e a noção de sintagma dentro da perspectiva do letramento. Além disso, discutiremos o que promove o fenômeno de *hipossegmentação* e a hipercorreção em anos finais do ensino fundamental.

Na segunda seção, abordaremos o conceito de abreviações e siglas, expondo o que a gramática tradicional (GT) aponta como tais nomenclaturas e eventuais explicações para a realização desse que é parte do processo de formação de novas palavras na língua, mas constantemente ignorado pela tradição.

Por último, a análise do material recolhido a partir de interações com esses alunos será observado dentro das perspectivas da Sociolinguística e os fatores que condicionam os textos produzidos em rede social, especialmente, os textos produzidos em aplicativo de mensagens e a site de relacionamentos.

2. A variante padrão, a escrita e a segmentação de palavras

A escola tem como um dos objetivos do ensino de língua portuguesa a função de ensinar a variante culta ou de prestígio, principalmente, para que os sujeitos envolvidos nesse processo possam ser proficientes em uma variedade que não seja apenas aquele que traz de seu ambiente familiar. Isso é consenso há tempos, Irlandé Antunes (2016), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2014) e muitos outros vêm ratificando esse pensamento, já algum tempo, com o qual concordamos. Esses autores também salientam que mais do que ensinar a variante padrão culta na escola, é necessário se compreender o processo pelo qual a variante de menor prestígio, trazida pelos alunos desde sua aquisição de linguagem, passa, em outros termos, como e porque a alternância, ou melhor, da variante de prestígio acontece.

A norma padrão é uma virtualidade. Um parâmetro disposto por meio de regras nos compêndios gramaticais. Essa norma é um ideário que tentamos alcançar nas falas mais monitoras e tensas, obviamente, ficam apenas as tentativas. Essa norma é que se preconiza para o ensino de língua como o português brasileiro (PB). Há, no entanto, diversos fatores que impedem da língua oral se aproximar a essa virtualidade, principalmente pelo fato de o português brasileiro falado ser diferente daqueles observados nas gramáticas tradicionais normativas. Isso se deve ao fato de a normatização refletir modelos do português europeu (PE), desconsi-

derando a prosódia, a distância geográfica dos dois países e as relações sociais que aqui se estabelecem. Isso para mencionarmos apenas alguns fatores extralinguísticos que incidem sobre nossa variante da língua.

Quanto à norma de prestígio, ou norma culta, é aquela que faz parte dos registros de uso de grupos socialmente prestigiados. É comum que a norma culta seja pautada pela fala de jornalistas e intelectuais, pois além de apresentarem prestígio social, também são manifestações reais da língua em uso. Conforme afirma Marco Antônio Martins et al. (2016, p. 11),

(...) Conhecido normalmente como norma gramatical ou (norma padrão), seja por parte de grupos de usuários da língua (uma *norma-padrão* assumida por elites socioculturais para uniformizar a fala e a escrita de prestígio; uma norma cuja idealização nem sempre coincide com a que fundamenta a *norma-padrão gramatical*, mas tende a dela se aproximar)

É essa variante da língua que deve ser ensinada no ambiente escolar, muitas vezes, confundida como uma só variante culta e variante padrão. Como vemos, não é possível que obriguemos nossos alunos à utilização, nas diversas interações, de uma norma virtual, mas sim de uma norma real. O ideal, nesse caso, é que o aluno, enquanto ser social, aproprie-se das diversas variantes existentes na sua língua e possa estabelecer relações diversas em contextos distintos, sem que seja, com isso, constrangido ou reprodutor de preconceito linguístico. Nesse sentido, é sempre bom lembrar as palavras de Evanildo Bechara (2004): “O falante tem que ser poliglota em sua própria língua”.

O que é importante, dentro dessa perspectiva, é que a língua é heterogênea e dinâmica, mas também, um sistema ordenado. Isso significa que as mudanças ocorridas no interior da língua são pertinentes e previstas por fatores que as condicionam para tal. Além disso, devemos sempre nos atentar para o fato de que a língua é um sistema social, mas também individual. Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog (2006) Nesse sentido, como instituição social, a língua é homogênea, sistemática e constante. É dessa maneira que se mantém a unidade linguística de um determinado grupo, de um povo. Já como instituição individual, a língua é heterogênea, assistemática e variável.

Assim, a variante não padrão (ou as variantes) são aquelas em que se podem observar modificações e inovações, cujas motivações podem ser internas à língua ou externas a língua. Nesse caso, as variações podem o correr enquanto internas em níveis fonológicos, morfológicos ou sintáticos, mas também, coadunar um o mais desses fatores provocando o

que Izete Lehmklh Coelho et al. (2015) classificam como interface. Isso ocorre quando dois fatores condicionam internamente o surgimento de uma variante como no exemplo que extraímos de um dos diálogos com os alunos:

Exemplo: *Concerteza*, professora!!!

O exemplo anterior, destacado de nosso *corpus*, demonstra o acartamento em si fatores internos e externos à língua. Como fatores internos devemos chamar atenção à oralidade, cadeia sintagmática que implica em um fenômeno *fonossintático* da língua. Em outros termos, a partícula “com”, gramaticalmente entendida como “preposição”, é concebida no exemplo como parte integrante de “certeza” e não como compostos distintos. Na oralidade, portanto, a expressão dita se cristalizou no cotidiano há tempos e apenas com advento do aplicativo de mensagem que passou a ser escrita. Desse modo, resultando no desvio da segmentação escrita. Além disso, não é possível tal realização no nível da fala sem que haja pausa entre a preposição e o substantivo, mas oralmente é percebida sem nenhuma pausa nas realizações diversas.

Quanto aos fatores externos, a classe social desse indivíduo, além de sua escolarização em processo são fatores que adicionam a realização de tal variante. Devemos somar também ao fato de o ambiente familiar ser pouco letrado, pois a maior parte dos alunos, cujos pais estão em condições de baixo letramento, são passíveis de inovações tanto na fala, quanto na escrita. Ou seja, sua comunidade familiar, sua escolaridade, seu ambiente social, serão influenciadores dessas inovações. (COELHO et al., 2015)

Por outro lado, a oralidade no ambiente escolar e seus elementos inovadores e constitutivos, já é observada com menor distanciamento e preconceito que antes. Hoje é possível notar modificações no tratamento dado às “correções” da oralidade dos estudantes por parte dos professores, sobretudo, de língua portuguesa. Observamos relatos em nosso ambiente escolar e em articulações maiores como em minicursos para professores. Há um movimento de tendência à compreensão daquele cenário, sobretudo, de compreensão de que o desconhecimento e o desvio à norma de prestígio são reflexos de conjuntura de fatores. A esse respeito, Fábio André Coelho e Roza Palomanes (2016, p. 80) afirmam:

(...) vemos aí a implicação do princípio de que a língua é um objeto dotado de heterogeneidade ordenada, o que faz cair por terra a visão da fala como caótica e impossível de ser sistematizada; o de que a mudança linguística raramente é um movimento de um sistema inteiro para outro, mas de um conjunto de fe-

nômenos variáveis dentro de um mesmo sistema.

Há, no entanto, um descompasso quanto ao comportamento docente. Pois se diante da oralidade “desviada” do aluno, que é permeada de gírias, ausências de concordância de número e gênero, dentre outros fenômenos variacionais, o docente consegue compreender um reflexo social na língua, por outro lado, não assume tal posição quando o desvio se dá na modalidade escrita. Seria esse um paradoxo do falante leigo se refletindo no ensino?

Nesse sentido, é correto afirmar que a escrita é uma tecnologia supervalorizada pelo meio escolar. Desse modo, é compreensível que haja a sanção negativa aos desvios cometidos nas escritas diversas e que seja, de certa forma, de menor aceitação; seja em maior grau por indivíduos leigos, não especialistas da língua; seja em menor, por docentes. Isso porque numa sociedade letrada, como a nossa, a escrita faz parte do componente de elevação de *status* social, ou seja, faz parte de mecanismo de prestígio para os indivíduos em diversos contextos de ascensão e reconhecimento.

Portanto, ainda que o docente compreenda a realização de variantes de menor prestígio na escola, principalmente, não a reconhece como legítima no contexto da escrita por diversos fatores, mas especialmente por ser a variante se realizar prioritariamente na escrita a norma padrão escolar, conforme atestam Marco Antônio Martins et al. (2016, p. 10) “Não poucas vezes, professores de português, buscando aprimorar a prática de escrita de produção textual de seus alunos, apontam que determinados usos são inadequados ao padrão esperado para o texto escrito”. Dessa maneira, podemos notar que há um extinto protetor da norma em realização escrita.

Como adiantamos anteriormente, ao redor do processo de escrita e seu resultado, o texto, há não apenas depósito de valores e crenças, mas também, relações de poder e *subalternidade*. O texto quando escrito em variante culta é apreciado e eleva seu autor a mudança de nível social. Do contrário, é rechaçado e descaracterizado como objeto resultante de um processo. Não há segunda chance a quem rompe com a norma de prestígio no texto escrito. Há o preconceito, a sanção negativa, a restrição a determinado grupo social.

No meio escolar é pelos entraves do texto que se promovem os sujeitos ou se retêm. Socialmente, assim como na escola, é através do produto da escrita, que se afere aquilo que um indivíduo sabe ou não.

Como se somente através desse objeto se fosse capaz de aferir todo seu conhecimento de mundo e de vida. Em outros termos, a escrita é a guardiã das expectativas sociais. É por meio dela que se perpetuam práticas ou se modificam quadros sociais.

Não estamos aqui desvalorizando a necessidade de se ensinar a escrever o mais próximo possível da variante culta, mas em muitos casos (ou em quase todos), isso não basta. Não é apenas obedecer às normas que se realiza um texto eficaz e com propósito comunicativo adequado. Mas saber que um texto abecede a uma sequência lógica de pensamento, está trelado ao um gênero, a uma organização discursiva e, também, a um suporte, o que determinará, principalmente, o registro a ser adotado. É comum, entretanto, que mesmo se tendo esses parâmetros, a norma de padrão ou mesmo a norma de prestígio sejam exigidas em ambientes informais de interação escrita.

Nesse sentido, Irlandé Antunes (2016) chama atenção para o fato de que é preciso também revisar o que se entende como ensino de língua para se revisar o ensino da escrita, já que a escrita atual não corresponde por completo à norma camoniana que ainda ensinamos.

Outros obstáculos que observamos está, não no entorno do estudante, mas no próprio processo. Pois, assim como a leitura, a quantidade de temáticas oportunizadas na escola são inúmeras. Ou seja, a quantidade de vezes que se propõe o tema da aula como “redação” é tão grande quanto as vezes que repetimos: “o aluno não sabe escrever”. O equívoco reside não na proposta em si, mas na abordagem que se toma como estratégia. É comum que se peça aos estudantes para escrever textos em provas ou a partir da leitura de um livro, mas em todos os momentos, a avaliação que se quer observar são avaliações somativas, ou seja, são avaliações que tem por objetivo a promoção de série.

A escrita de um texto precisa necessariamente observar um propósito que seja além daquele que é imposto pelo sistema escolar, a prova. Além disso, a quantidade de textos não são necessariamente o caminho para a salvação do estudante que tem lacunas na construção textual (KLEIMAN, 2007). A reescrita textual no mesmo sentido, é um processo necessário e mais eficaz. Um movimento que deve ser habitual para o estudante sem que precise escrever diversas temáticas. Uma temática escrita e reescrita auxilia no processo de composição de um escritor eficiente mais do que os 20 textos anuais como apregoam algumas instituições de ensino. (ANTUNES, 2016)

Desse modo, em momento algum, a escrita se desenvolve com destreza como aquilo que se deseja, pois é o controle sobre o processo que está em jogo nesse caso. Os docentes propõem atividades de escrita a esmo ou após a leitura obrigatória de um livro. A redação, tão temida dos estudantes não tem propósito de ser, pois são textos lidos apenas por um único avaliador: o professor. Isso significa que o propósito de escrita se perde em si mesmo. João Wanderley Geraldi et al. (2011) acreditam que é preocupação com o controle e a mensuração excessiva na avaliação do aluno que atrapalha o processo de escrita

Em contraponto a isso, não é raro que em ambientes menos monitorados como redes sociais, estudantes façam textos constantes e produzam com grande frequência. Isso porque o ambiente proporciona maior liberdade (ainda que aparente) e, também, há, nesses casos, propósito comunicativo aos textos produzidos. Podemos dizer, então, que a escrita desenvolva como realização em um texto não passa, necessariamente, pelo cumprimento das regras gramaticais explicitadas em compêndios, mas, primeiramente pelo objetivo social do texto e pela interação que ele proporciona.

Lembre-mos que a escrita sempre será uma tentativa de traduzir a oralidade por meio de suas regras próprias, mas que nunca será capaz de contemplar todos os recursos com os quais a oralidade conta como gestos, entoação de voz, inclinação de cabeça etc. Nesse sentido, temos de entender que a escrita é algo que se aprende e faz parte de um processo, como dito. Não é apenas o objetivo atrelado às aulas do primeiro ano do ensino fundamental, mas a todos os momentos dos anos escolares vindouros. Por isso, é necessário que se incentive os alunos a escreverem mesmo que em ambientes virtuais.

Além disso, as práticas escolares adotadas para a escrita são, por vezes, inibidoras dos avanços, sobretudo para aqueles que ainda não têm consciência fonológica e a noção sintagmática para língua escrita. O que acaba acontecendo é a inibição e a recusa em escrever diante desses desafios, especialmente, quando familiarizado com o ambiente virtual e a suposta liberdade, o aluno se vê diante do texto escrito, sem o auxílio da máquina, com inúmeros parâmetros e regras que dependem de compreensão que demora a ser solidificada no entendimento.

Assim, não entender os mecanismos sintagmáticos são reflexos do baixo nível de letramento do aluno. Obviamente que muitos são os fatores que levam a não perceber essa noção de que a cadeia linear do sin-

tagma precisa ser respeitada. É na ausência dessa percepção que, muitas vezes, o docente classifica amalgamas dos sintagmas como erros ortográficos, quando são, realmente comprometimento na aquisição escrita. A seguir alguns exemplos:

- a) opaichega do trabalho > O pai chega do trabalho.
- b) Comdo o meninopedi > Quando o menino pede.

Nos exemplos a e b, apresentamos duas sequências em que alunos diferentes em anos distintos de letramento apresentam a mesma dúvida: separar ou não as palavras numa frase. Na frase a, o aluno está chegando ao 6º ano do ensino fundamental. Na frase b, ao 7º. Podemos concluir, então, que tal dúvida permeia os momentos de escrita dos nossos alunos. Tal fenômeno se repete por mais vezes em outros alunos. Como veremos a diante palavras que se cristalizaram como parte da gíria carioca em geral são as que mais apresentam dúvidas quanto à escrita. Gerando, desse modo, a inovação consequente por meio das abreviações ou das siglas.

O que se percebe nesses casos em que há amalgama de grupos sintagmáticos diversos e o rompimento de uma das fases do letramento inicial, no qual a segmentação escrita fica comprometida com os fenômenos que são denominados como *hipossegmentação*. Tal fenômeno é comumente associado a erros ortográficos ou o popular “não saber escrever” quando, na verdade, é o receio e baixa consolidação da convenção da escrita por parte do estudante. Devemos acrescentar também que, conforme Ademar da Silva (1994), os critérios para *hipossegmentação* são peculiares, ou seja, individuais. Assim como os critérios para a fala de os indivíduos serem únicas também.

Por outro lado, soma-se a isso o fato de alunos desses anos de escolaridade pode continuar apresentando discrepâncias entre a oralidade e a escrita em diversos níveis e, também, por diversos fatores que o condicionem. A *hipossegmentação* é apenas um dos fatores de complexidade nos diversos níveis de letramento de um estudante.

Sabemos que a sociolinguística não se ocupa da cognição humana, mas o processo acima e seu resultado são indícios de fatores condicionantes. Por isso, chamamos atenção para a *hipossegmentação* ocorrer em virtude da insegurança linguística que tem aluno, além de supor que, assim como na fala, as expressões em uso são “ditas de uma vez”, por tanto, a hipótese escrita é de realização também única para os compostos como “de repente” > “derrepente”. Temos nesse caso, o surgimento de

hipercorreção por força do ambiente social. Como atesam Maria Elizabeth Bortone e Sheyla Brito Alves (2014, p. 135), a tendência a imitação de padrões de prestígios somados à insegurança causam hipercorreção: “A hipercorreção é um fenômeno de linguagem comum entre as pessoas que deram conta da existência de outro falar muito mais prestigiado que o seu”.

Nesse contexto, podemos entender, então que a *hipossegmentação* é, na realidade uma das faces da hipercorreção sendo realizada em contexto de menor monitoramento, mas ainda pertinente a sanção negativa do interlocutor.

É nesse ambiente de dúvidas e inseguranças que por não observar a relação linear do sintagma que o estudante opta por abreviações, tendo em vista que primeiro há dúvida quanto à escrita dos compostos juntos ou separadamente, optando-se pela união, mas com permanência da incerteza, logo resultando nas abreviações. Essas abreviações permitidas e aceitáveis em grande parte dos textos promovidos em ambiente virtual são rechaçadas pelo ambiente letrado escolar em todos os níveis de ensino. É fato que a adequação discursiva é necessária aos sujeitos em suas diversas interações, mas não se pode negar que tais escolhas também são fruto da sacralização que a escola assume diante da língua escrita, sobretudo, rechaçando qualquer tipo de informalidade, ainda que seja pertinente a um determinado gênero.

A deficiência no letramento dos alunos, portanto, no seu curso escolar interrompe seu processo de aquisição de escrita adequada, ou seja, dentro dos parâmetros vigentes para a escrita do português brasileiro. Desse modo, a noção segmentação escrita fica comprometida nesse caminho, sendo mais confortável ao estudante em construção de aprendizagem utilizar em todos os contextos escritos abreviações como veremos a diante.

3. Abreviações, siglas e nomenclaturas

As abreviações de palavras para as construções textuais vêm tomando vulto desde o advento da internet. Já na década dos anos 1990 havia preocupação dos puristas quanto ao seu uso, considerado à época pelos sensores da língua, excessivo e desmedido. Prova disso é a seguinte pensamento de Wilma Ramos, escritora, em entrevista ao site G1:

Os jovens criaram uma linguagem paralela que mata o padrão da língua portuguesa, com abreviaturas que nunca existiram. Parece que não há limites para tantos erros de ortografia, regência e concordância. A preocupação que nós temos é que essa linguagem motivada pela pressa, que é inimiga da perfeição, se transforme numa realidade. O uso do internetês pode prejudicar o futuro profissional e a vida acadêmica.

Nota-se um temor do escritor diante das manifestações linguísticas no processo de mudança com a internet. No entanto, as previsões terríveis quanto à escrita em ambiente virtual não se concretizaram como um todo. As abreviações de palavras existem em grande escala, mas são resultados da economia linguística pertinente a esse ambiente. Isso porque há fatores que impedem a extensão textual como o dinamismo exigido nas interações, o número de caracteres permitidos em alguns sites de relacionamento e a suposta liberdade que condiciona a rede. Além disso, há de se concordar que uma abreviação utilizada em lugar de uma palavra reduz o risco do usuário em incorrer em erro ou desvio.

Quando mencionamos “erro” tomamos por base a concepção de Izete Lehmklh Coelho et al. (2015) que concebem “erro” qualquer palavra ou construção agramatical. Em outras palavras, uma um vocábulo composto somente por consoantes, por exemplo, não pertence à língua Portuguesa, portanto, ou ainda como no exemplo:

Exemplo: Nós *comei*.

É agramatical tal enunciado, já que não há consonância entre o morfema *ei* designador de 1ª pessoa do singular (EU) e o pronome *nós*. Temos, portanto, um erro.

Para o meio virtual, entretanto, há a dependência das máquinas, então, qualquer mal desempenho é possível que o usuário da rede de computadores não comprometa seu entendimento através dessas realizações. Isso tendo em vista que os interactantes levam em consideração essa dependência. Por outro lado, dentro dessa perspectiva, o que dizer então das abreviações ainda não gramaticalizadas, mas em uso corrente nos ambientes virtuais? Note-se que há uma extrema diferença entre os dois exemplos dispostos:

Exemplo: Por onde andei, já sabia *disso*.

Observemos que o “s” é repetido além das duas vezes. Está claro que o escritor sabe a existência do duplo ‘S’ para a grafia do pronome, mas que por equívoco de digitação, a palavra “disso” foi grafada com um grafema a mais. Segundo Maria Elizabeth Bortone e Sheyla Brito Alves

(2014), a palavra “erro gramatical” só deveria ser utilizadas em contextos de fala e em enunciados ininteligíveis, ou seja, quando implicasse em entendimento quanto a erro de pronúncia, estrutura sintática da frase ou que o sentido do enunciado fosse comprometido. As autoras ainda salientam que quanto à fala o máximo de termos que se poderia usar seria *inadequação ao contexto linguístico*. O que nos faz observar que a no exemplo anterior não há erro, pois não compromete o entendimento do enunciado disposto.

Por sua vez, a gramática tradicional registra como abreviação como um processo de formação de palavras. Nesses casos, há uma criação de novo componente do léxico conforme José Carlos de Azeredo (2013, p. 467). O autor salienta três tipos de ocorrências de variedades de abreviação, cujo propósito é a redução da forma de uma com construção que funciona como unidade lexical:

a) redução ao primeiro elemento

Ex.: foto (fotografia); Pré (curso pré-vestibular)

b) supressão da parte fonética sem significado:

Ex.: Mengo (Flamengo); Flu (Fluminense)

c) Representação de um nome composto ou de uma expressão por meio das suas unidades iniciais.

Ex.: Embratel, UFRJ, FM

Tal processo de formação de novas palavras assume na língua tamanha importância ponto de constituírem base para outros vocábulos. José Carlos de Azeredo (2012) denomina como *siglagem* ou *acronímia*. Isso porque o novo vocábulo além de seguir o processo que leva em conta, não somente as letras iniciais das expressões, observa também fonemas, sílabas ou até os nomes das letras. José Carlos de Azeredo (2012, p. 468), conforme os exemplos seguintes: uerjiano, puquiano, uspiano, ruralino (estudante da UFRRJ)

Segundo Evanildo Bechara (2004, p. 371) no estudo de abreviações siglas, não há a subdivisão proposta por José Carlos de Azeredo (2012), no entanto, há uma consonância com o seu pensamento a respeito de o uso das siglas em relação à abreviação de nomes das instituições, ou seja, utilização de iniciais para a formação de siglas se dá diante de nomes de instituições, em grande medida.

Claudio Cezar Henriques (2011, p. 137) acrescenta a essa perspectiva que as siglas podem remeter a significados de cunho institucional, eufemístico ou de outra natureza. Desse modo, as siglas encontradas no ambiente virtual como “pqp”, “cdf” e as mais atuais entre uso dos jovens, como “wtf”, (sigla em inglês para interjeição “Que porra é essa?!”) são parte dessa relação eufemística existente dentro do diálogo manifestado por modelo escrito. O que Claudio Cezar Henriques não aborda, porém, são as siglas resultantes da mesma *truncação* a que se refere, mas de natureza diversa à eufêmica ou as já mencionadas anteriormente.

Como se pode notar, é parte da inovação linguística o uso de siglas e abreviações como nas realizações diversas, sobretudo, se pensarmos num ambiente de interação escrita que exige, por força da velocidade de informações disposta, agilidade na disposição das mensagens.

4. O objeto, o meio e os fatores condicionantes

Como vimos a escrita e suas regras partem de convenção social estabelecidas para nortear as interações por meio dela. Por esse motivo, são parte de uma convenção. Superestimada quando se compara a escrita literária à escrita de alunos dos anos iniciais da formação fundamental. Esquecendo-se de que se há variação na língua por diversos fatores, a realização escrita também mostrará esse fenômeno por fatores que a condicionem para tal. Além disso, as variações que apresentamos ocorrem apenas na escrita, estão a serviço do ambiente virtual de interação.

Dentro dessa perspectiva, nosso objeto de análise é fruto de conversas informais com alunos do 7º ano do ensino fundamental, da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, via aplicativo de mensagens, *WhatsApp*, e através da rede social *Facebook*. Nessas conversas, os conteúdos ministrados são desde esclarecimento de dúvidas sobre as aulas, até brincadeiras como “correntes” e “memes”, circulantes da internet. Por meio delas, durante o período de seis meses deste ano, foi possível constatar algumas características apresentadas como variantes à escrita desses alunos, as siglas.

Assim, observamos que as siglas têm o papel além de cumprimentos de um contrato social vigente, no qual se espera que as palavras escritas sejam encurtadas diante do dinamismo do ambiente, e, de ratificar a presença de grupos sociais distintos na rede. Além disso, apresentar-se diante de nós fatores característicos como idade e faixa etária. Em outras

palavras, aqueles que optam por maior quantidade de abreviações estão na faixa etária de 12 a 18 anos. A classe social também pode ser atribuída como fatores condicionantes as realizações desses jovens, já que são per-tinentes à escola pública e às classes D e E.

Durante esse tempo, foi possível observarmos que as abreviações são recorrentes em quase todos os registros dos alunos. Pois de 36 presentes no grupo da turma, apenas 2 não recorrem à abreviação para se manifestar nas conversas. Número que corresponde a 98% dos estudantes da turma. Curiosamente, observamos que em outra rede social, outros estudantes utilizam as mesmas abreviações para seus textos. Fato que nos levantou às hipóteses anteriores: observamos que a resposta positiva para todos os questionamentos era satisfatória. Voltemos, então, às nossas perguntas:

- a) os fatores condicionantes para o uso de abreviações desviadas do padrão são motivados pelo meio virtual?

A resposta ao nosso primeiro questionamento se confirma ao observarmos o comportamento virtual de indivíduos de diversas faixas etárias. Há um consenso, um contrato social, e virtual estabelecido no qual se firma, que em meio virtual, as abreviações são necessárias e permitidas em todos os momentos, pois do contrário, recai-se no alongamento textual. Prova disso, são as constantes justificativas quando alguém rompe tal regra: “senta que lá vem textão”. Esse enunciado, já frequente em uso, faz parte da dinâmica de justificativa e pedido de desculpas, quando em redes sociais o usuário ultrapassa ou extrapola o limite de linhas para a interação.

- b) A maior incidência desses registros é motivada pela presença de autoridade linguística como o professor?

Acreditamos que nossa presença o ambiente virtual de interação proporciona a maior incidência de abreviações. Antes as mais comuns em todos os ambientes virtuais eram hj > hoje; vc > você; oq > o que?. Atualmente, as abreviações estão mais intensas nas respostas às mensagens comuns no *WhatsApp*, mas também, na própria página dos alunos no *Facebook*. Nesse sentido, o medo à correção, é fator determinante para opção de uso, principalmente, devido a muitos deles interagirem virtualmente, não apenas com seus familiares e amigos, mas também com seus professores. Esses que muitas vezes os corrigem nesse ambiente, expondo-os à avaliação dos demais usuários do *Facebook*.

- c) O uso das abreviações está condicionado pela comunidade em que os alunos se inserem?

Acreditamos que essa resposta também é positiva, pois tendo em vista a comparação que há tempos estamos fazendo a respeito de como indivíduos se comportam discursivamente no ambiente virtual, foi possível observar que a faixa etária na qual se inserem esses alunos, seu ambiente social e o nível escolar, solidificam essa hipótese. Isso porque todos os alunos residem em um mesmo sub-bairro, a comunidade Nossa Senhora das Graças, ou a favela da Carobinha, como é popularmente conhecida. Além disso, estudantes egressos da Escola Municipal Cora Coralina, residentes do mesmo local apresentam as mesmas siglagens, e também, outras apresentando condicionadores internos à língua diferentes como: s > sim; nn > não ou nem: at > ah, tá!, entre outros.

Em nossa observação, coletamos algumas amostras de inovação de abreviações as quais dispomos a seguir. Todas as siglas dispostas no quadro fazem parte de interação dialogal. Por serem constantes em respostas aos questionamentos e tomada de turno, observamos como indício de variante condicionada pelos fatores que já expomos.

SIGLAS	HIPÓTESE VARIANTE ESCRITA	REALIZAÇÃO SEGMENTADA	SIGNIFICADO
TMJ	Tamujunto	Tamo junto	Somos companheiros
FLS	Falaserio	Fala sério	Não creio no que diz
CCTZ	Concerteza	Com certeza	ratifico o que diz
PPRT	Paporeto	Papo reto	O que diz é verdade
TLG	Taligado	Ta ligado	Preste atenção/ te dou um conselho
NSS	Numsei	Num sei	desconheço tal coisa.

É interessante notar que as abreviações acima seguem o padrão de amalgama de expressões ou sintagmas. Como no exemplo, a expressão “Tamo junto” sofre por força dos fatores internos e externos o amalgama e a consequente “siglagem”. Isso afirmamos se decorrente da relação fonossintática que transfere para o segundo componente do sintagma a força de realização oral. Nesse caso, por ser de maior corpo, ou seja, a extensão do segundo elemento do par é maior ou igual ao primeiro elemento, tendendo a “puxar” a entoação.

A princípio pensamos que a realização era condicionada pela presença da preposição em compostos como “de repente”, no entanto como se pode ver, não há apenas a realização de amalgama ou siglagem quando os compostos estão em presença de preposição, mas também em ou-

tros. Além disso, não registramos ainda a inovação de siglagem quanto à expressão “de repente”.

Há, em todos os exemplos, dois elementos formando a parte da cadeia sintagmática. Confirmando, portanto, nosso pensamento de que o receio da escrita “errada” força o sujeito a optar por escolhas como as anteriores. Além disso, em nenhuma das siglas o desvio ortográfico se apresenta como parte de fator condicionante, ou seja, as siglas apresentadas nos textos das mensagens dos alunos não apresentam desvios ortográfico, como por exemplo, a troca de “s” no lugar de “c”, em ‘certeza’. Justificando mais uma vez nosso pensamento até aqui.

Notamos também que as realizações dispostas nos exemplos são parte de um mecanismo de defesa e identificação de um determinado grupo, pois se considerarmos que alunos são de uma mesma escola, que interagem no ambiente virtual, além disso são moradores de uma determinada região, é possível afirmar que adotam as abreviações anteriores por pertencimento ao grupo social no qual estão inseridos. Dessa forma, temos, portanto, uma relação da variação em contexto determinado por um grupo social, ou seja, além da variação fonossintática apresentada em realização escrita, podemos observar também uma variação diastrática, aquela que ocorre e faz parte de determinado grupo social. Nesse caso, especialmente para ratificar interações e o reconhecimento desse indivíduo como membro do grupo.

Diante das *siglagens* apresentadas, temos de concluir que faz parte do uso desses jovens a opção por essa variante, sobretudo dentro da perspectiva de um observador/ avaliador como é o caso de nossa presença no grupo de *WhatsApp*. Não os corrigimos, no entanto, por acreditarmos na pertinência dessas manifestações a esses ambientes. Tal escolha seria equivocada diante de nossa investigação e reforçaria, mais uma vez equívocos perpetrados pela escola.

5. *Considerações finais*

Ao chegarmos ao final desse debate, chegamos também à conclusão de que muitas das incapacidades julgadas pelo saber escolar são fruto de abordagens equivocadas quanto à fala e à escrita de alunos. Isso porque desconsideramos a origem dos sujeitos, suas histórias e seus saberes. Ao mesmo tempo, tentamos impor uma variante idealizada e conferimos erro a qualquer desvio dessa normatização.

Tentamos, com este trabalho, chamar atenção para os motivos pelos quais o estudante dos anos finais do ensino fundamental optam pela escrita de siglas ao invés de palavras expressões completas e, como pudemos ver, há fatores imprescindíveis a essas escolhas como o lugar de inserção do sujeito, suas relações sociais, seu processo de letramento ainda em curso e, principalmente, a manutenção e pertencimento a determinado grupo. Além disso, os fatores fonológicos também contribuem para o amálgama e siglagem dos compostos aqui distribuídos.

Finalmente, podemos dizer que o olhar para a escrita dos estudantes deve ser modificado. As condições de realização e o suporte, no qual se escreve, devem ser fatores que levem a menor rigidez, mas sim, considerar qual é o propósito comunicativo do texto em questão, como também, para qual público esse sujeito está se dirigindo. Apenas a partir desse movimento de mudança que será possível reduzir os estigmas que os alunos carregam consigo e os impedem de avançar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. O desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. (Orgs). *Ensino de produção textual*. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2013.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 14. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BORTONE, Maria Elizabeth; ALVES, Sheyla Brito. O fenômeno da hipercorreção. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014, p. 129-60.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. (Orgs.). *Ensino de produção textual*. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

COELHO, Izete Lehmkl et al. *Para conhecer a sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-97.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, João Wanderley *et al.* (Orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Morfologia: estudos lexicais em perspectiva sincrônica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2007.

MARTINS, Luzineth Rodrigues; MOURA, Ana Aparecida Vieira. Orações relativas e interrogativas: aproximação entre teoria e prática na sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014, p. 109-28.

MARTINS, Marco Antônio *et al.* *Ensino de português e sociolinguística*. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

SILVA, Ademar da. *Alfabetização: a escrita espontânea*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.

ESTUDO DOS ZOOTOPÔNIMOS MINEIROS

Cassiane Josefina de Freitas (UFMG)

cassianej@yahoo.com.br

RESUMO

O processo de nomeação é um ato designativo constituído a partir da relação homem/sociedade, representada pela linguagem. Dessa forma, os estudos toponímicos oferecem um valioso conjunto de indícios para o estudo da paisagem e dos costumes de determinada região. Este artigo tem como objetivo apresentar dados parciais do estudo descritivo (linguístico e cultural) dos topônimos (nomes próprios de lugar) de índole animal, os denominados zootopônimos, presentes no estado de Minas Gerais. A pesquisa está alicerçada no conceito de cultura de Alessandro Duranti (2000), nos pressupostos teórico-metodológicos da ciência onomástica de Albert Dauzat (1926) e Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990a, 1990b, 2004 e 2006) e na teoria de variação e mudança linguística de William Labov (1974). O *corpus* da pesquisa é proveniente do banco de dados do Projeto ATEMIG - Atlas Toponímico de Minas Gerais

Palavras-chave: Cultura. Léxico toponímico. Zootoponímia.

1. Introdução

O presente trabalho apresenta resultados preliminares relativos à pesquisa de doutorado em andamento que consiste em investigar e descrever a zootoponímia (nomes de lugares motivados por nomes de animais) presente no território mineiro e terá como finalidade contribuir com as investigações linguístico-culturais referentes à língua portuguesa no Brasil.

O estudo dos nomes de lugar possibilita a identificação e a recuperação de fatos linguísticos recorrentes no ato denominativo. Os topônimos testemunham parte da história da língua, já que os contatos linguísticos e culturais entre os povos são registrados e conservados através dos signos linguísticos.

A língua é um fato social que evidencia as particularidades com que cada comunidade vê e representa o mundo. A linguagem é, ao mesmo tempo, manifestação primária do social, do “ser com o outro” do homem, e a língua não é “obrigatória” como imposição externa, mas como obrigação livremente assumida (COSERIU, 1982, p. 29). Esse caráter social da língua faz com que a veiculação de ideias e experiências seja favorecida e reforce a interação entre os membros de uma sociedade. Se-

gundo Ana Maria Pinto Pires de Oliveira (1999) a língua funciona como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua. A língua e o comportamento linguístico dos falantes estão, assim, ligados à cultura e às relações sociais.

Dizer que existem palavras que estão relacionadas deitivamente com algum “objeto” ou aspecto do mundo significa reconhecer que as palavras levam consigo um poder que vai além da descrição e identificação de um povo, dos objetos, das propriedades e dos acontecimentos, significa tratar de identificar os modos como a língua se transforma em uma ferramenta através da qual nosso mundo social e cultural é descrito, evolui e se reproduz constantemente. (DURANTI, 2000, p. 43)¹¹

O processo de nomeação, por sua vez, é um ato designativo constituído através da relação entre ambiente, povo e cultura. Sendo assim, essa inter-relação homem-ambiente também é representada pela linguagem. Segundo Patricia de Jesus Carvalhinhos e Alessandra Martins Antunes (2007) a questão do nome sempre foi foco de inúmeras análises, como a da relação semântica entre um objeto, o conceito e a forma da palavra. O gramático Dionísio da Trácia (170-90 a.C.), ainda de acordo com os referidos autores, já formulara tais questões na Grécia do século II a.C., ele descrevera o *onoma* quando ainda não havia conceito de nome próprio como concebemos hoje, que se opõe ao nome comum.

Os filósofos gregos do tempo de Sócrates, e, em seguida, Platão, propuseram a questão nos termos em que ela geralmente se propõe até hoje. Para eles a relação semântica que liga as palavras às coisas é a de “denominar”; e a questão que daí decorre é a de saber se os “nomes” dados às “coisas” eram de origem “natural” ou “convencional”. No curso do desenvolvimento da gramática tradicional, tornou-se hábito distinguir entre o significado da palavra e a “coisa” ou as “coisas” por ela “denominadas”. (LYONS, 1979)

Para Maria Tereza Camargo Biderman (1998) a atividade de nomear é específica da espécie humana. A nomeação é o resultado do processo de categorização, que é, ainda segundo a autora, a classificação de objetos feita por um sujeito humano, “resultando numa única resposta a uma determinada categoria de estilos do meio ambiente”.

A designação é, pois, uma possibilidade da linguagem que se fundamenta na linguagem como significação. E a designação é o que nos conduz ao mun-

¹¹ “Decir que hay palabras que están relacionadas deitivamente con algún <objeto> o aspecto del mundo significa reconocer que las palabras llevan consigo un poder que va más allá de la descripción e identificación de la gente, los objetos, las propiedades o los acontecimientos. Significa tratar de identificar los modos con los que la lengua se convierte en una herramienta a través de la cual nuestro mundo social y cultural se describe, evalúa y reproduce constantemente.” (TN)

do das coisas que, em consequência, como mundo “estruturado” (diferenciado de tais ou tais “classes de coisas”), só pode ser alcançado mediante a linguagem. A linguagem possibilita, portanto, o acesso ao extralinguístico, às próprias coisas. Pode por isso ser também instrumento da vida prática, que é precisamente, a convivência no mundo extralinguístico. Mas ainda mais importante e essencial é o fato de a linguagem tornar acessíveis as coisas à investigação objetiva, razão pela qual pode ser ela considerada como princípio e base primeira da ciência. Dito de outra maneira, o mundo das coisas (ou “objetos”) está dado ao homem, mas só através do mundo dos significados: através da configuração linguística. E é a linguagem que proporciona “objetos” às ciências: às ciências do geral, objetos como “árvore”, “peixe”; à história dos objetos como “Pedro”, “Roma”; à filosofia, objetos como “verdade”, “virtude”. (COSERIU, 1982)

É o vocabulário que melhor reflete o ambiente físico e social dos que falam. Sendo assim, pode-se afirmar que as palavras são como “etiquetas” para o processo de categorização. Os estudos de natureza lexical se ocupam em estabelecer, organizar e veicular os signos na relação entre o homem e o mundo que o rodeia. Proporcionam um “maior conhecimento da língua falada, ao mesmo tempo em que nos proporcionam o reconhecimento das diferenças culturais que compõem a realidade de um país”. (ENCARNAÇÃO & CRISTIANINI, 2008, p. 7)

Os dados que formam nosso *corpus* foram retirados do banco de dados do projeto ATEMIG (Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Um dos objetivos desse trabalho concentra-se no reconhecimento dos remanescentes lexicais na rede toponímica do estado de Minas Gerais, cuja origem remonta a nomes portugueses, indígenas, africanos, dentre outros.

2. Onomástica e toponímia

Onomástica é a ciência da linguagem que se ocupa do estudo dos nomes próprios. Está integrada à lexicologia, que objetiva estudar, categorizar e estruturar as palavras dentro do universo lexical.

A antroponímia e a toponímia são subáreas da onomástica. A antroponímia se ocupa do estudo dos nomes próprios individuais, os nomes parentais ou sobrenomes e as alcunhas e apelidos. A toponímia, por sua vez, investiga o léxico toponímico, por meio do estudo da motivação dos nomes próprios de lugares (SEABRA, 2006, p. 1953). Segundo Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (2006, p. 1953), ambas se constituem de elementos linguísticos que conservam antigos estágios denominativos.

De acordo com Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (2006, p. 96) toponímia e antroponímia são duas faces de um mesmo rosto maior ou corpo maior: a onomástica, cujo objeto de trabalho é o nome próprio genericamente considerado, a partir da definição do *onoma*. Está justamente no *onoma* o ponto de encontro da antroponímia com a toponímia. A palavra, ao deixar seu uso pleno na língua transmitindo para um uso onomástico, reveste-se de caráter denominativo – em uso dêitico ou anafórico – e passa a ser referenciada como topônimo ou antropônimo, seguindo direções opostas, mas que se complementam. (DICK, 1999, p. 145)

A toponímia é um ramo da onomástica que se ocupa em estudar a expressão linguístico-social que reflete aspectos culturais de um núcleo humano existente ou preexistente, além de propor o resgate da atitude do homem diante do meio, através do estudo da motivação dos nomes próprios de lugares. José Leite de Vasconcelos (1931, p. 3) define toponímia como o estudo dos nomes de sítios, de povoações, de nações, de rios, de montes, de vales etc. – isto é, os nomes geográficos. Já Adolfo Salazar-Quijada (1985, p. 18) a define como ramo da onomástica que se ocupa do estudo integral no espaço e no tempo, dos aspectos: geo-históricos, socioeconômicos, antropolinguísticos, que permitiram e permitem que um nome de lugar se origine e subsista.

Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, entretanto, contempla as duas definições supracitadas, evidenciando seu caráter inerentemente interdisciplinar:

O conceito tradicional de toponímia envolve o significado etimológico do próprio vocábulo (do gr. *topos*, “lugar” e *onoma*, “nome”), qual seja, o estudo dos nomes de lugares ou dos designativos geográficos, em sua bipartimentação física (rios, córregos, morros, etc.) e humana, antrópica, ou cultural (aldeias, povoados, cidades etc.). (DICK, 1990b, p. 119)

Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick afirma, ainda, que a toponímia é, antes de tudo, um imenso complexo línguo-cultural, em que dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e, não, exclusivamente. Devendo ser considerado, em sua função intrínseca, um fato do sistema das línguas humanas, já que nos permite conhecer aspectos sócio-históricos e culturais presentes e pretéritos da comunidade.

A nomenclatura de uma região encerra, na tipicidade de suas designações, amplas possibilidades de estudo. A tessitura toponímica, com efeito, longe está de ser monótona no significado que recobre ou destituída de interesse prático ou científico. Através das camadas onomásticas, revelam-se, numa perspectiva globalizante, as feições características do local, sejam as de ordem física

quanto socioculturais. De tal modo esses aspectos se corporificam nos topônimos que se pode mesmo, muitas vezes, estabelecer a correlação entre o “nome” dos acidentes e o “ambiente” em que ele se acha inscrito. (DICK, 1990b, p. 35)

Os topônimos, que são originalmente extraídos de uma língua viva, são enunciados linguísticos que passam pelo crivo do denominador que os seleciona e interpreta segundo seus conceitos, valores, intenções, códigos e usos que representam também seu grupo. Para Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1998, p. 1) o topônimo, funcionalmente, apresenta-se com uma dupla marca linguística, exercendo não apenas um papel sígnico no universo do discurso, mas também o de suporte de identificação: sugere pistas, indica caminhos interpretativos, torna-se evidência de comportamentos extintos, resgate de memórias vivenciadas.

Segundo Patricia de Jesus Carvalhinhos (2002-2003, p. 172), uma área toponímica pode ser comparada a um sítio arqueológico: podemos reconstruir, através do estudo de significados cristalizados de nomes de lugar, fatos sociais desaparecidos, contribuindo com material valioso para outras disciplinas, como a história, a geografia humana e a antropologia.

Assim como um fóssil descoberto pela paleontologia, o maior ou menor grau de “descoberta” ou “achado valioso” depende da antiguidade do nome cristalizado em determinado momento da oralidade [...]. Descreve-se, assim, a tendência conservadora do topônimo. (CARVALHINHOS, 2002-2003, p. 173)

3. Projeto ATEMIG

O ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais – é um projeto que teve início em 2005 vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Professora Doutora Maria Cândida Trindade Costa de Seabra. O projeto segue os pressupostos teórico-metodológicos propostos pelo francês Albert Dauzat (1926), adaptados à realidade brasileira por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990a e b) e detalha a realidade toponímica de todo o território mineiro.

Partilhando de metodologia comum, adotada pelas demais equipes de pesquisadores que seguem o modelo do ATB em outros estados, o projeto mineiro segue: i) o “método das áreas” utilizado por Albert Dauzat, que propõe o remapeamento da divisão municipal, de acordo com as camadas dialetais presentes na língua padrão; ii) a distribuição toponími-

ca em categorias taxionômicas que representam os principais padrões motivadores dos topônimos no Brasil, sugerida por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990a e b).

São objetivos básicos do ATEMIG:

1. Construir um *corpus* com todos os topônimos presentes nas cartas geográficas do IBGE, correspondentes a 853 municípios mineiros;
2. Catalogar e reconhecer remanescentes lexicais na rede toponímica mineira cuja origem remonta a nomes portugueses, africanos, indígenas, dentre outros;
3. Classificar e analisar o padrão motivador dos nomes, resultante das diversas tendências étnicas registradas (línguas indígenas, africanas e de imigração);
4. Buscar influência das línguas em contato no território (fenômenos gramaticais e semânticos);
5. Cartografar nomes de acidentes físicos e humanos do Estado de Minas Gerais;
6. Realizar gravações orais com o objetivo de coletar outros topônimos que não constam na rede toponímica oficial do estado;
7. Analisar a toponímia de mapas antigos que remetem ao território mineiro;
8. Realizar estudos diacrônicos a partir dos dados coletados;
9. Construir glossários toponímicos;
10. Estudar os nomes de logradouros (bairros, ruas, praças, becos etc.) presentes em cidades mineiras. (SEABRA, 2012, p. 73-74)

A coleta de dados dos 853 municípios mineiros foi feita seguindo divisão proposta pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que faz o mapeamento do estado em doze mesorregiões. Esse sistema de divisão é fundamental à elaboração de políticas públicas e de subsídio ao sistema de decisões referentes à localização de atividades econômicas, sociais e tributárias no estado. Contribui, ainda, para as atividades de planejamento, estudos e identificação das estruturas espaciais de regiões metropolitanas e outras formas de aglomeração urbanas e rurais.

Foram levantados, então, em cada mesorregião, todos os nomes de cidades, vilas, povoados, fazendas, rios, córregos, ribeirões, morros, serras, dentre outros acidentes geográficos – físicos e humanos – dos 853 municípios de Minas Gerais, documentados em cartas topográficas – fontes do IBGE, com escalas que variam de 1:50.000 a 1:250.000, perfazendo, até o presente momento, um total de 85.391 topônimos. Após a coleta e catalogação desses dados, os topônimos foram registrados em fichas, conforme modelo sugerido por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (2004), para serem analisados e classificados. Essas fichas constitu-

em uma análise – linguística e cultural – detalhada do topônimo, com informações que integram a sociedade e a cultura.



Mapa 1 – Lista de mesorregiões de Minas Gerais

4. *Etapas metodológicas*

Como apresentado anteriormente, o presente trabalho tem como base os pressupostos teóricos dos estudos lexicais, fundamentados na relação entre língua, cultura e sociedade. Foram assumidas as orientações teóricas de Edward Sapir (1961) e George Matoré (1953). O primeiro, por enfatizar o papel relevante dessa correlação para os estudos da linguagem, destacando o léxico como nível linguístico que melhor revela o ambiente físico e social dos falantes; e o segundo teórico por definir a palavra não como um objeto isolado, mas como parte de uma estrutura social, já que o léxico torna-se testemunha de uma época ao refletir as distintas fases que marcam a história de uma sociedade.

As análises relativas à variação e mudança linguística, linha de pesquisa à qual a pesquisa em andamento está vinculada, estão sendo rea-

lizadas sob a orientação teórica de William Labov (1974). O teórico americano foi “quem, mais veementemente, voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada” (TARALLO, 2007, p. 7). William Labov propôs um modelo teórico metodológico que, levando em conta a relação existente entre língua e sociedade, era capaz de sistematizar a variação natural da língua ao longo de diferentes períodos da história. Assim, propomos observar os dados toponímicos em mapas contemporâneos e históricos (séculos XVIII e XIX), a fim de realizar a comparação dos dados.

A investigação toponímica é a base norteadora da nossa pesquisa; para realizá-la nos apoiamos nas teorias de Albert Dauzat (1926) e Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990a; 1990b; 2004; 2006), que propõe modelo teórico-metodológico toponímico de origem indutivo-dedutiva, segundo os procedimentos onomasiológico-semasiológicos característicos da pesquisa lexical.

De acordo com Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, o modelo construído para a investigação toponímica propriamente dita não difere do método científico de análise em geral e dos princípios de metodologia aceitos. Para a autora, tal modelo envolve, sistematicamente, três pontos: a) formulação da hipótese de trabalho, ou de uma proposição de estudos, cuja finalidade é verificar as possibilidades de realização do tema escolhido, já enunciando as etapas admissíveis para esse exame; b) delimitação da área básica de estudos (nível da toponímia) ou do objeto da investigação (nível da onomástica), detalhamento temático, em extensão areal (nível quantitativo) ou em profundidade (nível qualitativo), de acordo com a disponibilidade do pesquisador; c) tratamento dos dados ou do *corpus*; d) conclusão e bibliografia utilizada e suporte. (DICK, 2006, p. 100-101)

A metodologia seguida em uma análise toponímica envolve aspectos da própria construção do texto onomástico, em geral, resguardadas as proporções do alcance de cada um deles. Enquanto um tem por concepção uma visão mais teórica, ampla e abrangente do conhecimento científico advindo dos que representam outra maneira de se estudar a língua e suas variações; o outro busca o conhecimento prático das parcialidades locais/regionais, segundo os modelos teóricos propostos, visando a (re)construção de uma tipologia onomástica de aplicação mais ampla, a partir de novas formas recolhidas. (DICK, 2006, p. 101)

Como a presente pesquisa se constitui a partir de uma investigação toponímica, seguimos o seguinte roteiro, proposto pela autora.

- a) partimos, inicialmente, da hipótese de que, em Minas Gerais, o emprego dos nomes de animais na toponímia relaciona-se diretamente com o processo de povoamento do estado.
- b) de maneira vinculada ao Projeto ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais – há a verificação de como se dá a distribuição geográfica dos zootopônimos nas doze mesorregiões mineiras, a partir da coleta e organização de topônimos que constam do banco de dados do Projeto, constituindo, assim, um *corpus* de dados contemporâneos.

O projeto ATEMIG (FALE/UFMG), tem realizado o detalhamento e a análise da realidade toponímica de todo território mineiro, seguindo os pressupostos teórico-metodológicos de Albert Dauzat (1926) e Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990a e 1990b).

Os dados levantados foram registrados em tabelas que especificam o tipo de acidente geográfico, a origem etimológica do nome e distribuição toponímica em categorias taxionômicas. Parte desses itens já foi catalogada em fichas lexicográficas toponímicas, de acordo com modelo proposto por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (2004).

Os topônimos que constituíram o *corpus* da pesquisa são provenientes do banco de dados do Projeto ATEMIG, do qual serão extraídos todos os nomes de caráter animal, ou zootopônimos, segundo a taxionomia proposta por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990). Segundo apresentação anterior, os zootopônimos compõem os topônimos de natureza física, conforme podemos observar no esquema a seguir:

Os zootopônimos se subdividem em três grupos: os domésticos – topônimos referentes a animais criados pelo homem para uma certa finalidade, o que implica em que sua reprodução e genética são controlados. Ex: Fazenda Cachorro, Córrego do Boi, Córrego da Novilha Brava -; os não domésticos – topônimos referentes a animais que habitam seus ecossistemas de origem, constituindo populações sujeitas à seleção natural, cuja reprodução e genética não foram controladas pelo homem. Ex.: Ribeirão do Guará, Lagoa Jacaré, Córrego do Onça -; os grupos – topônimos referentes a grupos de animais da mesma espécie. Ex.: Ribeirão da Boiada; Vacaria.

Para a coleta dos nomes, conforme metodologia pré-estabelecida no projeto ATEMIG, serão utilizadas cartas geográficas do IBGE que propõem a divisão territorial dos 853 municípios mineiros em 12 mesor-

regiões.

5. Análise de dados

Em todo o território mineiro se constatou a ocorrência de 5.570 zootopônimos, que correspondem a 361 bases léxicas distintas. Observa-se que a origem predominante de tais nomes é a indígena, mais especificamente o tupi, seguida pela origem portuguesa e africana, como nos mostra o gráfico a seguir:

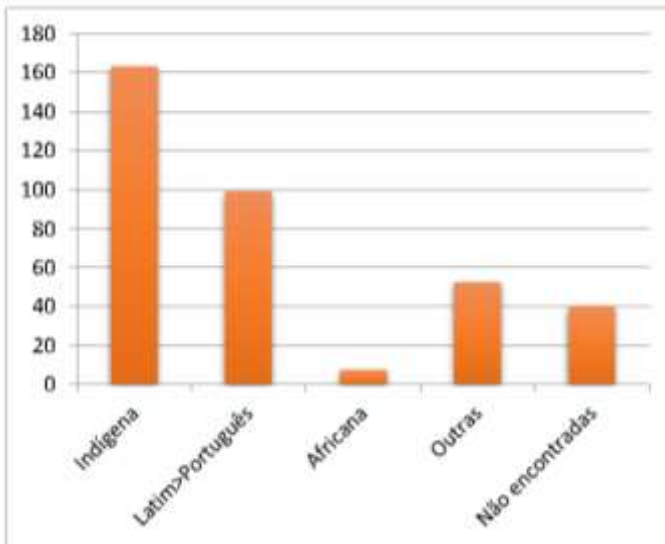


Gráfico 1 – Origem dos Topônimos

Dos 361 nomes contabilizados, 163 são de origem tupi, o que corresponde a 45% do total de dados registrados. Tal predominância pode ser justificada pelo fato do indígena ser o primeiro conhecedor da fauna brasileira, cabendo-lhe apresentá-la ao colonizador. Em seguida estão os topônimos de origem portuguesa, com 99 ocorrências ou 28% dos nomes. Em número bem menos expressivo, estão os nomes de origem africana, com apenas 07 ocorrências (2%). Outras origens, como a árabe e francesa, por exemplo, correspondem a 52 ocorrências. Cabe ressaltar que os dados aqui apresentados são oriundos de pesquisa em andamento, portanto, ainda nos faltam maiores esclarecimentos acerca de bases léxicas cuja origem ainda não foi determinada, que representam 40 ocorrên-

cias dos dados levantados.

A etimologia dos topônimos pesquisados, até então, foi determinada por consulta às seguintes obras lexicográficas, cujas informações mais detalhadas encontram-se na bibliografia ao final deste artigo:

- i) *Aurélio Sec. XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira;
- ii) *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, de Antônio Houaiss;
- iii) *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, de Antônio Geraldo da Cunha;
- iv) *O Tupi na Geografia Nacional*, de Teodoro Sampaio;
- v) *Contribuição Indígena ao Brasil*, do Irmão José Gregório.

As bases léxicas selecionadas, referentes aos zootopônimos mineiros, também foram analisadas segundo a categoria, ou família, à qual pertence o animal. Dada a riqueza da fauna brasileira, há o registro de múltiplas categorias, predominando a dos mamíferos, seguida por aves e peixes, conforme gráfico a seguir:

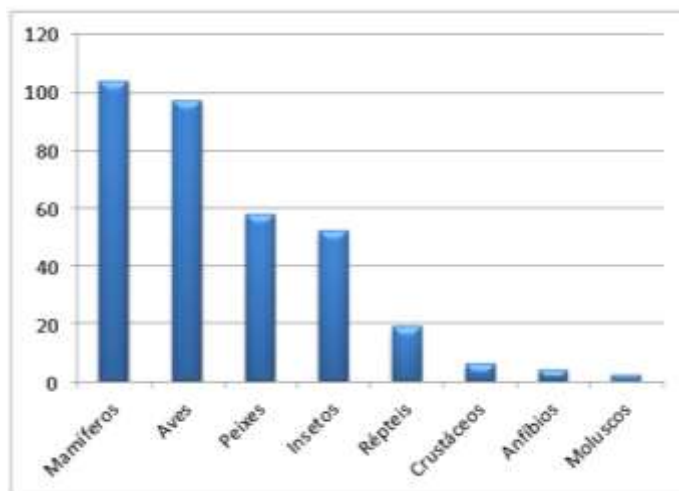


Gráfico 2 – Categoria dos zootopônimos

A família dos mamíferos é a mais representativa no cenário dos zootopônimos de Minas Gerais, com um número de 104 bases léxicas re-

ferentes a essa categoria. Em seguida podemos verificar as aves, com 97 tipos distintos de nomes; peixes e insetos, com 58 e 52 tipos registrados; em seguida, com um menor número de tipos de bases léxicas temos a família dos crustáceos (6 ocorrências), dos anfíbios (4 ocorrências) e dos moluscos (2 ocorrências).

Dentre os 5.570 topônimos de caráter animal pesquisados, foi verificado que o topônimo com maior ocorrência no território mineiro foi o de origem latina *onça*, referente a 23% dos zootopônimos, como pode ser constatado no gráfico a seguir, onde foram apresentadas as bases lexicais mais recorrentes em nossa pesquisa.

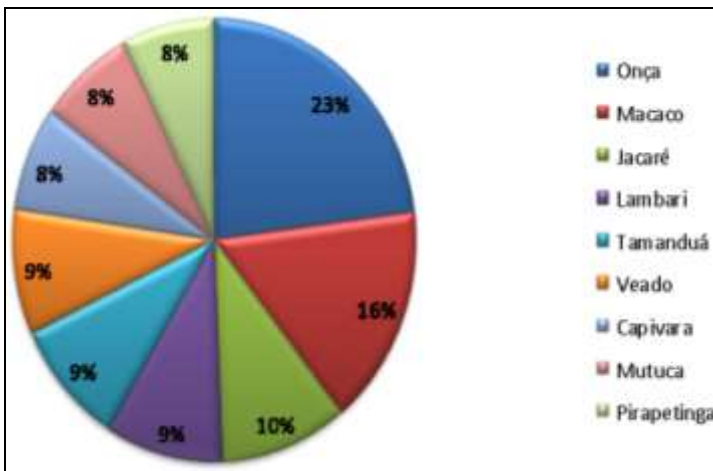


Gráfico 3 – Nomes de animais mais recorrentes

6. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo apresentar dados preliminares de pesquisa de doutorado em andamento, a fim de colaborar com os estudos toponímicos. A escolha pela análise de zootopônimos se deu pela grande variedade de nomes de origem animal no estado de Minas Gerais, que se relaciona diretamente com a história da formação do território mineiro, assim como a relação do homem com seu espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. In: MEGALE, Heitor. (Org.). *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, Humanitas, FFLCH/USP, n. 2, p. 81-118, 1998.

_____. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001.

_____. A estrutura mental do léxico. In: _____. *Estudos de filologia*. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1981, p. 131-145.

CARVALHINHOS, Patricia de Jesus; ANTUNES, Alessandra Martins. Princípios teóricos de toponímia e antroponímia: a questão do nome próprio. *Cadernos do CNLF*, vol. XI, n. 02, 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xicnlf/2/09.htm>>. Acesso em: 19-01-2019.

CARVALHO, Ana Paula Mendes Alves de. *Hagiotoponímia em Minas Gerais*, 2014. Tese (Doutorado em Linguística). – UFMG, Belo Horizonte.

COSERIU, Eugenio. *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença, 1982.

CRISTIANINI, Adriana Cristina; ENCARNAÇÃO, Márcia Regina Teixeira da. A contribuição dos estudos sociogeolinguísticos para a escolha lexical na recepção e produção de textos orais e escritos. *Cadernos do CNLF*, (CiFEFil), vol. XII, n. 16, p. 89-96, 2008. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xiicnlf/16/09.pdf>>. Acesso em: 19-01-2019.

CUNHA, Antônio Geraldo da; MELLO SOBRINHO, Claudio. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DAUZAT, Albert. *La toponymie française*. Paris: Payot, 1926.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Métodos e questões terminológicas na onomástica. Estudo de caso: o Atlas Toponímico do Estado de São Paulo. *Investigações Linguísticas e Teoria Literária*. Recife, UFPE: vol. 9, p. 119-148, 1999.

_____. Fundamentos teóricos da toponímia. estudo de caso: o Projeto ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais (variante regional do Atlas Toponímico do Brasil). In.: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculda-

de de Letras/UFMG, 2006, p. 91-117.

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

DURANTI, Alessandro. *Antropología Lingüística*. Trad. espanhola: Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GREGÓRIO, José. *Contribuição indígena ao Brasil*. Juiz de Fora: Esdeva Empresa Gráfica Ltda, 1980, 3 vols.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

ISQUERDO, Aparecida Negri; CASTIGLIONI, Ana Claudia. Em busca de modelo de dicionário onomástico toponímico. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS; Porto Alegre: UFRGS, 2010, p. 291-310.

KRIEGER, Maria da Graça. Lexicografia: o léxico no dicionário. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p. 157-171.

LABOV, William. Language change as a form of communication. In: SILVERSTEIN, Albert (Ed.). *Human Communication*. Hillsdale: Erlbaum, 1974, p. 221-256.

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

MATORÉ, George. *La méthode en lexicologie: domaine français*. Paris: Marcel Didier, 1953.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. *O português do Brasil: brasileirismos e regionalismos*. 1999. Tese (de doutorado). UNESP, Araraquara.

SALAZAR-QUIJADA, Adolfo. *La Toponímia en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 1985.

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geografia nacional*. 5. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1987.

SAPIR, Edward. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1961.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Referência e onomástica. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (Orgs.) *Múltiplas perspectivas em linguística: Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)*. Uberlândia: ILEEL, 2006, p.1953-1960.

TARALLO, Fernando. *Pesquisa sociolinguística*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VASCONCELOS, José Leite de. *Opúsculos*: vol. 3 – onomatologia. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1931.

**FILOLOGIA E LÉXICO:
EDIÇÃO E ESTUDO LEXICAL
DE UM PROCESSO CRIME DE HOMICÍDIO DE 1902-1909**

Izaías Araújo das Neves Paschoal (UEFS)

izaiaसारaujo215@gmail.com

Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS/USP)

rcrqueiroz@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo a edição fac-similar e semidiplomática dos 26 fólios escritos à mão do processo crime de homicídio do início do século XX, lavrado entre os anos de 1902 e 1909, da vítima Marcellino Manoel dos Santos, cometido pelo réu Manoel Mendes de Aragão, na cidade baiana de Feira de Santana, de acordo com os critérios filológicos adotados por Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (2007). Em seguida, no âmbito lexicológico, pretende-se estudar o vocabulário do campo lexical jurídico, com as lexias constantes no documento manuscrito editado, de acordo com a teoria dos campos lexicais de Eugenio Coseriu. Vale ressaltar que este artigo já foi publicado anteriormente.

Palavras-chave: Filologia. Léxico. Lexicologia. Lexicografia. Edição de textos.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo a edição fac-similar e semidiplomática, de acordo com os critérios adotados por Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (2007) e utilizados nas edições filológicas feitas no âmbito do Núcleo de Estudos do Manuscrito (NEMA) da Universidade Estadual de Feira de Santana e, posteriormente, do processo crime de homicídio de Marcellino Manoel dos Santos e, posteriormente, o estudo das lexias constantes no documento, adotando a teoria dos campos léxicos de Eugenio Coseriu (1991). É importante ressaltar que esta pesquisa se encontra em andamento e os resultados apresentados são preliminares.

A filologia, enquanto ciência autônoma e independente, tem como objetivo principal da edição de textos, isto é, a reconstrução da forma original dos documentos e, dessa maneira, auxilia na compreensão dos movimentos de variação e mudança das línguas naturais. Além da relevância para os estudos em linguística histórica, a edição de textos contribui para a preservação da história, da cultura e da memória de um povo. Sobre a filologia, Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (2012) considera que:

Nos últimos anos, a filologia, através da sua atividade mais autêntica, a edição de textos, tem ganhado o seu espaço. Como falar em edição de texto sem falar de tradição e memória, lembrança e esquecimento? Os estudos filológicos podem ser compreendidos, em sua amplitude, como um modo de preservação da memória de um povo através do texto. Todos os estudos acerca dos documentos manuscritos, por mais atuais que sejam, sempre evocam a memória coletiva, com o objetivo de resgatar as obras — legado cultural e artístico — que dão testemunho das atividades intelectivas de um dado povo. A Filologia sempre assumiu essa missão: a de trazer para o presente a memória de uma sociedade até então esquecida. (QUEIROZ, 2012, p. 16)

Assim, guiado pelo estudo filológico, este trabalho justifica-se pela possibilidade de ajudar no resguardo da memória, história, cultura e língua da cidade de Feira de Santana, na Bahia, local em que o processo crime foi lavrado. Por outro lado, o estudo lexical corrobora na perspectiva linguística, ao entender-se que estudar o léxico de uma língua é, nas palavras de Celina Márcia de Souza Abbade, “abrir possibilidades de conhecer a história social do povo que a utiliza”. (ABBADE, 2011, p. 1332)

2. *Filologia em foco: a edição do processo crime*

O processo crime de homicídio da vítima Marcellino Manoel dos Santos foi lavrado entre os anos de 1902 e 1909 e encontra-se sob a guarda do Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC), arquivo público vinculado à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com a seguinte classificação: estante 04, caixa 96, documento 2015.

O documento, escrito em papel almaço, encontra-se em razoável estado de conservação. Devido ao tempo, os fólios apresentam um desgaste, porém a leitura não foi prejudicada. O processo crime possui 26 fólios, escritos à mão, no recto e no verso – apenas os fólios 1, 3, 4 e 7 são escritos apenas no recto. Destaca-se que o fólio 1r apresenta manchas de giz de cera vermelho feitas após a escrita do documento.

Em seu conteúdo, o processo crime traz a investigação do homicídio de Marcellino Manoel dos Santos, cometido pelo réu Manoel Mendes dos Santos em 15 de julho de 1902, na fazenda do senhor Sabino Bispo, para quem ambos haviam trabalhado durante todo o dia junto a terceiros. As cinco testemunhas, ouvidas no auto de inquirição, concordam que os dois, junto ao grupo de trabalhadores, estavam voltando na roça do senhor Sabino Bispo ao fim de um dia de trabalho e, ao chegarem em um determinado ponto, pararam para descansar. Neste momento, o réu deu

uma “rasteira” em Galdino, descrito no documento como *pobre velho*, e o levou ao chão. Marcellino não conseguiu conservar-se calado diante do *incorrecto acto* e pediu ao Manoel Mendes de Aragão que não repetisse o comportamento e, em resposta, foi esfaqueado pelo réu, que fugiu em seguida e nunca foi encontrado pela justiça. O ferimento levou a vítima a falecer no dia seguinte, 16 de julho de 1902.

A edição do processo crime narrado é feita com base em critérios adotados por Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (2007), descritos a seguir:

Para a descrição do documento, observa-se:

- Número de colunas;
- Número de linhas da mancha escrita;
- Existência de ornamentos;
- Maiúsculas mais interessantes;
- Existência de sinais especiais;
- Número de abreviaturas;
- Tipo de escrita;
- Tipo de papel.

Para a transcrição:

- Respeitar fielmente o texto: grafias, linhas, fólhos etc.;
- Fazer remissão ao número do fólio no ângulo superior direito;
- Numerar o texto linha por linha, constando a numeração de cinco em cinco;
- Separar as palavras unidas e unir as separadas;
- Desdobrar as abreviaturas usando itálico.

Com base em César Nardelli Cambraia (2005), os tipos de edição escolhidos foram a semidiplomática e a fac-similar. Sobre a primeira, César Nardelli Cambraia afirma que permite uma menor intervenção do filólogo, que tem liberdade apenas para desdobrar abreviaturas, unir palavras separadas ou separar palavras unidas, mantendo o estado original

da escrita do documento. Já a edição fac-similar, de acordo com o autor, constitui-se como uma reprodução imagética do documento, em que há “grau zero” de intervenção do filólogo. No entanto, o “grau zero” é questionável porque em uma fotografia, por exemplo, a luminosidade pode modificar o estado do documento. Porém ambos os tipos de edição permitem um olhar mais próximo do texto original, com poucas intervenções e facilitando a disponibilização para pesquisas acadêmicas ou consulta do público em geral.

Para uma melhor visualização do documento, abaixo seguem as edições fac-similar e semidiplomática do fólio 1r:

1702
Muro de Drelle
Fura de Sant'Anna
Denuncia
A justiça pa mil Promotor A.
Muro de Drelle de Chaga R.
Escrivão Pedro Boga
A muro de mil
resumido e dor, com a
de la fura de Sant'Anna, e
contas de quella, em um
cartão, foy entregue a
dennuncia de Drelle, com
de seguir, de que se está
tudo de Drelle, que se
Boga, escrevo, e
Boga

Figura 1. Fac-símile do fólio 1r. Fotografia: Izaías Araújo das Neves Paschoal

1902	F1
	Juizo de Direito
	Feira de Sant'Anna
0	Denuncia
5	A justiça por seu Promotor <i>Acu-</i> <i>sa</i> Manoel Mendes de Aragão <i>Reu</i>
0	Escrivão Pereira Borges
5	Anno de mil novecentos e dois, nesta cida de da Feira de Sant'Anna, aos vinte cinco de julho, em meu
0	cartorio, faço autuação da denuncia despachada, que se segue, do qual faço este termo. Eu Anibal Jose Pereira Borges, escrivão, escrevi

3. *O léxico no processo crime do início do século XX*

Estudar o léxico de uma língua significa se enveredar pelos seus costumes, cultura e história porque é impossível dissociar a língua da sociedade em que está inserida. O léxico é a parte mais viva da língua, é dinâmico e está em constante movimento de variação e mudança, revelando os hábitos do povo que o utiliza. Maria Tereza Camargo Biderman (1981) considera que:

O acervo verbal de um idioma é o resultado de um processo de categorização secular e até milenar, através do conhecimento das semelhanças e das diferenças entre os elementos da experiência humana, tanto a experiência resultante da interação com ambiente físico como com o meio cultural. (BIDERMAN, 1981, p. 134)

Após a análise e edição do processo crime de homicídio, as lexias foram catalogadas e divididas em campos léxico-semânticos, organizadas em microcampos e inseridas em macrocampos. Para este trabalho, o campo léxico-semântico escolhido foi o jurídico. Para a organização, os critérios de Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (2012) foram utilizados: “as lexias foram dispostas em ordem alfabética, destacadas em negrito e com letras maiúsculas, seguidas da natureza gramatical, da definição e do contexto (constando algumas ocorrências, o número do fôlio e linhas)”. (QUEIROZ, 2012, p. 20)

3.1. Campo léxico semântico: jurídico

3.1.1. Macrocampo das Leis e Sanções

3.1.1.1. Microcampo: Documentos

Mandado – s. m. ‘ordem enviada por autoridade judicial informando à parte interessada da propositura de ação judicial e concedendo-lhe prazo para de definir a respeito dessa ação’.

“**mandado** de prisão preventiva”. (f. 2v, l. 4).

3.1.1.2. Microcampo: Punições

Prisão preventiva – loc. adj. ‘ato ou efeito de prender; captura, aprisionamento, detenção’. → ‘medida cautelar com objetivo de evitar que novos crimes sejam cometidos pelo acusado’.

“mandado de **prisão preventiva**”. (f. 2v, l. 4).

3.1.1.3. Microcampo: Representantes da Justiça

Cartorio – s. m. ‘repartição onde funcionam os tabelionatos, os escritórios de notas, os registros públicos, as escrivânias de justiça, e se mantêm os respectivos arquivos’.

“[...] em meu / **cartorio**, faço autuação da / denuncia despachada [...]”. (f. 1r, l. 26-28).

Escrivão – s. m. ‘auxiliar do juízo de primeiro grau, titular de cartório ou escritório, que escreve ou subscreve autos, termos de processo, atas e outros documentos de fé pública’.

“Certifico eu **escrivão** abaixo assigna- / do”. (f. 4r, l. 23-24).

Peritos – s. m. ‘técnico nomeado pelo juiz ou pelas partes para que opine sobre questões que lhe são submetidas em determinado processo.’

“[...] defferio aos **peritos** o juramen- / to na forma da lei [...]”. (f. 5r, l. 22-23).

Promotor público – s. m. ‘membro do Ministério Público que representa a sociedade e atua como acusador contra os suspeitos de terem cometido alguma ação criminal e como fiscal da aplicação das leis nos feitos civis.’

“De accordo com o que / requer o *Doutor* **Promotor Público**, expeça-se [...]”. (f. 2r, l. 8-9).

Testemunhas – s. f. ‘pessoa chamada ou indicada para depor numa causa ou investigação.’

“[...] que vai por mim / escripto, rubricado e assignado pelo Subcomi- / missario de Policia, peritos e **testemunhas** [...]”. (f. 5v, l. 24-26).

3.1.1.4. Microcampo: Procedimentos Jurídicos

Autuação da denuncia – loc. adj. ‘ato através do qual o escrivão inicia a formação dos autos de um processo, encapando, qualificando e registrando o mesmo no tombo geral’.

“[...] em meu / cartorio, faço **autuação da / denuncia** despachada [...]”. (f. 1r, l. 26-28).

Corpo de delicto – loc. adj. ‘exame realizado por perito, que visa à constatação da materialidade do fato criminoso, ou seja, a existência do crime’.

“Auto de **corpo de delicto** no feri- / mento de Marcellino Mano- / el dos Santoz”. (f. 5r, l. 1-3).

Denuncia – s. f. ‘ato verbal ou escrito pelo qual alguém leva ao conhecimento da autoridade competente um fato contrário à lei, à ordem pública ou a algum regulamento e suscetível de punição’.

“Aceito a **denuncia** para iniciar-se a instrução [...]”. (f. 2r, l. 4)

Instrução da culpa – loc. adj. ‘a soma de autos e diligências esclarecedores e elucidadores que, na forma das regras legais estabelecidas, de-

vem ou podem ser praticados, no curso de um processo, para determinar a procedência ou improcedência dos fatos imputados a alguém’.

“Aceito a denuncia para iniciar-se a **instrução / da culpa**, marcando o escrivão [...]”. (f. 2r, l. 4-5).

Inquirição das testemunhas – loc. adj. ‘averiguação metódica e rigorosa’. → ‘fazer perguntas, interrogar, perguntar, indagar’.

“[...] dia para a / **inquirição das testemunhas**, que deveram [...]”. (f. 2r, l. 5-6).

4. *Considerações finais*

O léxico de uma língua é a sua parte mais rica e revela hábitos da sociedade que utiliza a língua em questão e permite uma incursão em sua cultura, história e memória. O vocabulário contido no processo crime de homicídio, em especial as lexis jurídicas, retratam o desenvolvimento da sociedade feirense ao longo da história e permitem um olhar mais amplo sobre as relações sociais existentes à época em que o documento foi manuscrito. Através da edição e estudo lexical deste documento, se espera compreender o percurso de transformação linguística e social de Feira de Santana, bem como analisar o uso da língua portuguesa pelos falantes, em âmbito oficial, há mais de cem anos; ressaltando que, até mesmo em um documento de caráter jurídico, é possível notar a interferência da oralidade na escrita porque os autos eram narrados aos escrivães, que muitas vezes manifestavam o seu uso linguístico na escrita do documento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. *Cadernos do CNLF*, vol. 15, n. 5, t. 2, p. 1332-1343. Rio de Janeiro: CiFEFil, 2011. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/105.pdf>. Acesso em: 11-11-2018.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estrutura mental do léxico. In: *Estudos de filologia e linguística*. Homenagem a Isaac Nicolau Salum. São Paulo: T. A. Queiroz / Edusp, 1981, p. 131-145.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COSERIU, Eugenio. *Principios de semántica estructural*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1991.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; MELLO FRANCO, Francisco Manoel de. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Elaborado no Instituto Houaiss de Lexicografia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de (Org.). *Documentos do acervo de Monsenhor Galvão*: edição semidiplomática. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2007.

_____. Filologia e lexicologia: a edição e o estudo de autos de deflora-
mento. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, vol. 16, n. 2, p. 15-28, 2012.

Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/33527>>.

Acesso em: 11-11-2018.

**GÊNERO MONOGRAFIA:
ORGANIZAÇÃO RETÓRICA, COMUNIDADE DISCURSIVA
E PROPÓSITO COMUNICATIVO**

Gilvan Santos Gonçalves (UEMA)
gilvansantosg@outlook.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar as abordagens retóricas recorrentes que visam comprovar implicações do processo de construção e escrita do gênero monografia e evidenciar sua comunidade discursiva e propósito comunicativo no meio acadêmico. A partir da abordagem teórico-metodológica da análise de gênero textual de linha anglo-americana, a nova retórica de Carolyn Rae Miller (1994,1984), Charles Bazerman (1997), Luiz Antônio Marcuschi (2010) e a sociorretórica de John Malcolm Swales (1990), este estudo propõe fornecer subsídios para que os estudantes universitários reconheçam e exercitem o gênero monografia a partir de suas características formais e funcionais, a fim de que realizem eficazmente os propósitos comunicativos desse gênero e as práticas sociais que o envolvam na comunidade acadêmico e discursiva. A análise da organização retórica e discursiva do gênero monografia deve estar baseada em um processo argumentativo que gira em torno da relevância do conteúdo do trabalho proposto ao leitor e sua essa caracterização deve ser importante tanto para pesquisadores da área de gêneros textuais como para os que pretendem iniciar-se ou aprimorar seus conhecimentos em relação à constituição desse gênero textual.

Palavras-chave: Monografia. Comunidade discursiva. Propósito comunicativo.

1. Introdução

Os trabalhos sociorretóricos que os membros de uma comunidade se envolvem devem refletir o processamento de todas as atividades e habilidades linguísticas, discursivas e retóricas aprendidas em um contexto. Nesse sentido, para alcançar a dimensão sociorretórica dos gêneros, recorreremos novamente a Charles Bazerman (2006) para quem os textos são atos de nossa vontade, motivados pelos nossos desejos e intenções, e os gêneros, formas de vida, frames para a ação social, lugares onde o sentido é construído. Eles moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. (BAZERMAN, 2006, p. 23)

Carolyn Rae Miller (1994, 1984) define gênero como ação recorrente e significativa, e como artefato cultural, e afirma que como padrões recorrentes do uso da língua, os gêneros ajudam a constituir a substância da nossa vida e cultura (MILLER, 1984, p. 163). Já John Malcolm Swales (1990) propõe uma definição de gênero mais completa e complexa.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso, influenciando e restringindo as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero.

Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo.

Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional. (SWALES, 1990, p. 58)

De forma geral, podemos observar que o gênero monografia na comunidade discursiva e acadêmica é um gênero elaborado como forma de resposta a um texto ou projeto anterior, neste caso o projeto de TCC (trabalho de conclusão de curso).

Dentro de uma perspectiva baseada nos princípios teórico-metodológico da análise de gênero textual de linha anglo-americana, este trabalho utiliza a nova retórica de Carolyn Rae Miller (1984,1994), Charles Bazerman (1997), Luiz Antônio Marcuschi (2010) e a sociorretórica de John Malcolm Swales (1990) que apontam para os principais conceitos sobre o estudo do gênero como tipificação, ação retórica, sistema de atividades e comunidades discursivas, a fim de possibilitar a compreensão de como as pessoas agem no meio em que vivem e percebem os gêneros.

Embora o estudo do gênero introdução de monografia seja baseado no modelo CARS (*Create a Research Space*), criado por John Malcolm Swales (1990) e por ter sido adotado e adaptado na investigação da organização retórica de diferentes gêneros, o modelo apresenta limitações e dificuldades nas análises dos blocos de textos. Uma das dificuldades é o começo e o fim de alguns movimentos e passos nos parágrafos. Como também, a sequência das informações, nem sempre ocorrem no

mesmo bloco textual.

É um gênero de função científica, dissertativa e argumentativa, pois traz marcas persuasivas em sua composição, tais como: operadores argumentativos, elementos modalizadores, linguagem objetiva, defesa de um ponto de vista, respostas a perguntas feitas e articulação crítica dos fatos. Outro aspecto importante e interessante utilizado para tecer e evidenciar os comentários em uma monografia são os modalizadores, que por sua vez, são os elementos que direcionam de forma direta ou indiretamente a intenção do locutor.

Tanto os modalizadores quanto os operadores argumentativos são formas estratégicas utilizadas para dizer algo de forma convincente e concreta, orientando o leitor para obter determinado aspecto conclusivo sobre o tema. Escrever um texto com essas características é uma forma de direcionar e envolver o leitor com o discurso argumentativo apresentando uma composição dinâmica, que permitirá uma boa articulação de ideias e fatos.

Os gêneros textuais acadêmicos ocorrem em comunidades discursivas, sendo que, sua estrutura esquemática e propósitos discursivo-comunicativos devem ser reconhecidos pelos membros mais experientes destas e, portanto, membros novatos passam por determinados processos, de forma implícita ou explícita, para inserir-se na comunidade e se tornarem usuários e produtores proficientes de determinados gêneros.

Carolyn Rae Miller (1984) argumenta que para uma teoria de gêneros o mais importante seria o fato de as situações retóricas serem recorrentes, porque assim, podemos tipificá-las por meio das similaridades e semelhanças importantes tanto em sua forma quanto em sua substância.

Na perspectiva de Charles Bazerman (2006), o gênero é visto como parte de um sistema, composto por um conjunto de gêneros e de atividades, que estão ligados às ações realizadas pelas pessoas e ao propósito que esses gêneros estabelecem em suas vidas. Para caracterizar como os gêneros configuram-se e enquadram-se em organizações e em diversas atividades, Charles Bazerman (2006) propõe vários conceitos que se destacam mostrando diferentes aspectos.

John Malcolm Swales (1990) diz que gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham alguns conjuntos de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem, e

assim constituem a lógica para o gênero. Essa lógica molda a estrutura esquemática do discurso, influenciando e constringendo a escolha de conteúdo e estilo.

Em outras palavras esses sistemas de gêneros funcionam dentro do sistema de atividades que, por sua vez, contém um conjunto de gêneros que estão inseridos no sistema de gêneros e que levam em conta esses sistemas de atividades e junto com esse sistema de gêneros direciona o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, não colocando os textos como fins em si mesmo.

2. O gênero monografia e sua organização retórica

O estudo do gênero textual monografia constitui uma ferramenta importante no saber acadêmico e por isso necessitam de rigor metodológico e não podem ser submetidos à pura espontaneidade criativa de que os elabora.

Assim, os aspectos metodológicos ganham progressivamente mais relevância à medida que o pesquisador vai se familiarizando com as normas e especializando-se no ato de pesquisar. Por essa perspectiva as monografias cumprem importante papel didático-pedagógico, pois dão ao estudante a oportunidade ímpar de descobrir a ciência e dominar progressivamente, o método e as diferentes técnicas de pesquisas.

O principal objetivo de uma monografia é reunir informações, análises e interpretações científicas que agreguem valor relevante e original à ciência, dentro de um determinado ramo, assunto, abordagem ou problemática. É um documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico de tema único e bem delimitado.

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a monografia é um trabalho científico ou tese elaborada com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão. É feito sob a coordenação de um orientador e visa obtenção do título de graduando, mestre, doutor ou similar.

O primeiro relato que se tem com relação ao desenvolvimento da monografia é em 1830, foi desenvolvida por Laplay, e só, em 1855, sua titulação como monografia passou a ser usada e reconhecida.

A origem e o significado da palavra monografia vêm de seu pró-

prio significado, ou seja, mono (que significa único ou união) e grafia (escrita) sobre um determinado assunto que é desenvolvido com unicidade em um só contexto. É uma exigência curricular que uma determinada instituição prioriza como requisito parcial ou final para se adquirir um certificado ou diploma.

A monografia pode ser entendida como um trabalho relativamente simples, onde seu autor procura abordar um único tema (diferente, portanto, de uma perspectiva panorâmica), fazendo-o com clareza, profundidade, objetividade e, evidentemente, dentro dos parâmetros de formatação exigidos pelo mundo acadêmico e definidos por instituições, tecnicamente qualificadas, como por exemplo, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A parte da normatização e organização, a rigor, bastaria que a monografia fosse dividida em apenas três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão, pois com isto deixaria explícito:

- a. Na *introdução* – o tema que se quer abordar – e de que forma se pretende fazê-lo, levantando algumas hipóteses (quando for o caso);
- b. No *desenvolvimento* – a problematização e abordagem do tema, suas origens, suas causas, implicações e efeitos e, por fim;
- c. Na *conclusão* – o que se depreende do estudo que se realizou: a síntese das causas e motivos daquele fenômeno – confirma-se ou não as hipóteses anteriormente levantadas e procurar-se apontar caminhos e ou construir cenários sobre a questão.

Portanto, a monografia serve para que o discente adquira conhecimento dissertativo e escrita acadêmico-científica para que de maneira coesa e coerente possa desenvolver melhor sua aprendizagem e capacidade intelectual.

Na produção de um trabalho monográfico, são necessárias algumas regras e etapas, como a construção de um pré-projeto e um projeto de trabalho de conclusão de curso (TCC), a delimitação de um tema específico voltado a uma determinada área, a escolha de um problema, objetivos, objetos de estudo e metodologias, que podem ser qualitativas, quantitativas, entre outras.

Para a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), conforme publicado nas normas NBR 14724 (2002), os trabalhos de conclusão de curso (TCC) e os de curso de especialização (monografias) devem “expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatori-

amente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa e outros ministrados”.

Os objetivos da monografia, segundo Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (1992, p. 153) são: 1 – revelar gosto e tendências; 2 – exteriorizar espírito de iniciativa e criatividade; 3 – demonstrar amplitude de juízos. 4 – manifestar capacidade de seleção em função das metas estabelecidas; 5 – expor a experiência obtida pelas leituras e vivências pessoais; 6 – apresentar capacidade analítica e valorativa e 7 – revelar capacidade de distinguir fatos de opiniões. Nos manuais de trabalhos científicos, “(...) é uma dissertação que trata de um assunto particular, de forma sistemática e completa”. (MEDEIROS, 2003, p. 248)

Segundo as normas técnicas que regulam os trabalhos científicos,

documento que representa o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso programa e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador. (NBR 14724:2002)

Por outro lado, se considerarmos outras abordagens do ensino dos gêneros textuais podemos situar os estudos sociorretóricos ou da nova retórica de autores como Charles Bazerman (2005, p. 11) que relata que, em uma abordagem da teoria sociorretórica de gêneros textuais, deve-se considerar muito mais do que aspectos puramente formais, mas principalmente pensar o gênero monografia de conclusão de curso como “um fato social emergente” em uma situação típica em que se devem coordenar atividades e compartilhar significados, tendo em vista um propósito.

Nessa perspectiva, um gênero existe apenas a medida que seus usuários o reconhecem e o distinguem. A noção de gênero como uma ação social exposta por Carolyn Rae Miller (1994, p. 29) traz uma nova concepção de gênero textual, no qual o texto não teria mais um papel central para análise, uma vez que a retórica do gênero não deve concentrar-se no conteúdo ou estrutura, mas na ação social que ele desempenha. Essa noção enfatiza o gênero como uma ação retórica tipificada que possui regras que o regulam e se distinguem em termos de forma, constituem uma cultura mediadora entre o público e o privado.

Vale dizer que as teses de Carolyn Rae Miller (1984) são muito importantes e fundamentais na abordagem sociorretórica de gênero. Segundo Carolyn Rae Miller (1984, p. 151) compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos.

E para que o gênero possa ser entendido como uma ação retórica recorrente e não mais como uma categoria decorrente do comportamento comunicativo em ambientes específicos e abertos ao novo, à tipificação deve ser compreendida como uma construção intersubjetiva da realidade e do agir sobre a realidade.

Nesse sentido, devemos pensar o gênero monografia como uma ação social decorrente de uma das exigências para obtenção do grau necessário para a conclusão de um curso de graduação e a consequente colação de grau e recebimento de diploma. Nessa sequência de eventos relacionados à produção de uma monografia, muitos textos são produzidos e diversos fatos sociais também.

Outro importante autor da abordagem retórica de gêneros, Charles Bazerman (2005, p. 22), enfatiza que “cada texto cria para seus leitores um fato social” e “cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social”. No evento conclusão de curso, há ações necessárias tais como:

- a. Cursar as disciplinas exigidas no currículo;
- b. Realizar as atividades exigidas nas disciplinas;
- c. Elaborar trabalho de conclusão de curso (TCC).

Portanto, na elaboração de um trabalho de conclusão de curso, outras ações são exigidas e, conseqüentemente, outros gêneros são produzidos: resumos, resenhas, fichamentos, projeto de monografia, questionários etc., até chegar à monografia propriamente dita.

Além disso, no evento defesa de monografia de conclusão de curso, pressupõe-se também a apresentação oral desse gênero, que pode se efetivar por meio de apresentação em PowerPoint. Além de identificar o sistema de gênero de que faz parte e qual o sistema de atividades produzido para sua realização, identifica as sequências textuais utilizadas em sua produção.

3. As comunidades discursivas e o meio acadêmico

Podemos caracterizar as principais definições de gêneros textuais e gêneros acadêmicos sempre tendo à visão de que gêneros são definidos em termos de uso da linguagem em contextos comunicativos convencion-

nados, que dá origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados, que estabelecem formas estruturadas relativamente estáveis e que impõem, até certo ponto, restrições de uso de recursos léxico-gramaticais. Esta visão está atrelada a três aspectos que são reconhecidos pelos estudiosos de gêneros:

Charles Bazerman (2006) assim como Carolyn Rae Miller (2012) trabalha na mesma perspectiva de gêneros como ação social com ênfase aos fatores sociais em que se vê nas situações recorrentes as recorrências na forma e no conteúdo do ato de comunicação. Ou seja, como as pessoas interpretam as situações e respondem a essas situações que podem ser definidas da seguinte maneira:

- a. Recorrência de situações retóricas, que são identificadas pela caracterização de aspectos relevantes do contexto sociorretórico em que um dado gênero acontece e por meio dos propósitos comunicativos compartilhados por participantes de uma comunidade discursiva particular;
- b. Propósitos comunicativos compartilhados são o segundo traço específico de descrição de gêneros tanto em termos de recorrência, compartilhamento ou regularidades na elaboração de gêneros e;
- c. Regularidades de organização estrutural. O segundo aspecto diz respeito à versatilidade genérica e pode ser observada em vários níveis, especialmente, na descrição linguística de gêneros, que vai desde a visão mais geral dos usos da língua (convenções genéricas) até sua realização mais específica.

Embora gênero seja visto como um evento textual retoricamente situado e institucionalizado há autores que defendem que os gêneros, por ter uma natureza dinâmica, tendem à inovação e à mudança explorada por membros experientes da comunidade discursiva para responder a contextos retóricos familiares, especialmente, pelo uso de recursos de multimídia, da tecnologia informacional e de contextos multidisciplinares no mundo de trabalho.

Porém, a lógica ou razão subjacente, absorve todo o teor de importância no gênero, nela está o seu propósito comunicativo. A última, mas não menos importante, está à terminologia que uma comunidade discursiva usa para o seu propósito, para nomear os gêneros usados por ela.

As noções que se tem de gênero e de comunidade discursiva são muito próximas para John Malcolm Swales (2009) que considera as comunidades discursivas como legítimas redes sociorretórica que possuem alvos comuns. Elas produzem convenções e linguagens que são partilhadas por seus membros.

A relação que os usuários e escritores estabelecem com os gêneros textuais aponta para a existência de dois tipos de comunidades discursivas, aquelas que “possuem” gêneros, ou seja, que modelam os gêneros com base em suas ideologias, normas e convenções; e outras que são possuídas por eles, no sentido de que reproduzem os padrões estabelecidos como meio de inserção na comunidade alvo.

Os gêneros acadêmicos são entendidos, neste trabalho, como gêneros escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação e interação entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, divulgação de pesquisa, resumo de ideias, resenhas, fichamentos e relatórios de atividades etc.

Portanto, o conhecimento dos gêneros textuais acadêmicos, no que se refere às suas características estruturais, discursivas, pragmáticas, retóricas, contextuais interpretativas e conceituais é um dos meios que instrumentalizam e viabilizam os aprendizes para a prática da leitura, do estudo e da pesquisa, reflexão crítica e formação como um discente/pesquisador, ou professor pesquisador, superando assim dicotomias existentes entre aquele que pesquisa (acadêmico) e aquele que executa (professor). (SWALES, 2004)

As pesquisas que se fundamentam nas teorias de John Malcolm Swales direcionaram o método aplicado por meio das características definidas por ele, para o reconhecimento do gênero textual usado nessas comunidades discursivas. Logo, nas concepções de gêneros e comunidade discursiva, o pesquisador encontra meios para analisar a pesquisa dentro da linha sociorretórica, utilizando para esse fim, o modelo CARS (*Create a Research Space*).

No entanto, o autor relata que não é fácil reconhecer uma comunidade discursiva e impor critérios para essa avaliação. Ele defende que os critérios devem ser claros ao máximo para serem aceitos ou não, além de propor seis características que podem confirmar uma comunidade discursiva. John Malcolm Swales (1990) apresenta, contudo, seis critérios de

finidores considerados por ele necessários para identificar um grupo de indivíduos de uma comunidade discursiva.

Uma comunidade discursiva possui mecanismos de intercomunicação variáveis, usados primeiramente para fornecer informação e opinião a seus membros, e um léxico específico que restringe e adequa os textos compartilhados por seus membros e ainda dificulta seu acesso por não membros.

Para que um grupo de indivíduos possa ser reconhecido como uma comunidade discursiva, seus participantes devem estabelecer os procedimentos e as práticas a serem utilizados entre eles. A sobrevivência dessa comunidade depende de um equilíbrio entre o número de membros mais novos e mais antigos, para que sua manutenção e conservação sejam viáveis. Esses participantes não compartilham necessariamente características específicas como emprego, faixa etária e/ou classe socioeconômica: devem compartilhar apenas seus objetivos na comunidade.

Em 1998, John Malcolm Swales especifica o conceito de comunidade discursiva dizendo que ela é o espaço de circulação responsável pela produção e reprodução de um grande número de gêneros, os quais têm como função social a validação das atividades interacionais, ou seja, que agem fora das comunidades.

Uma comunidade discursiva possui além dos mesmos objetivos e interesses, normas que regularizam as funções comunicativas, compartilham do mesmo léxico, o qual será produzido e utilizado para situações, eventos comunicativos específicos de uma comunidade.

O próprio John Malcolm Swales (1998) revisa sua pesquisa e amplia os critérios estabelecidos para a definição de comunidade discursiva, devido à possibilidade de um indivíduo fazer parte de diferentes comunidades discursivas, bem como da possível inter-relação entre as comunidades, acarretando novas interferências comunicativas, devido às adaptações e evoluções dos gêneros, que por sua vez, refletem o desenvolvimento natural das relações sociais e comunicativas dos indivíduos.

John Malcolm Swales desenvolve também a noção de comunidade discursiva de lugar, ou seja, a de um grupo de pessoas que trabalham juntas e que têm a noção clara dos objetivos propostos para o seu grupo. Essa noção de comunidade discursiva de lugar é muito semelhante ao conceito inicial de comunidade discursiva de John Malcolm Swales de 1990, exceto pelo fato de que ela passa a incorporar a ideia da divergên-

cia, da desunião e do conflito entre os seus membros, não cogitada ainda no conceito original formulado por ele anteriormente.

O propósito comunicativo deve ser um elemento definidor do gênero. Isso porque o objetivo, a forma e a função de um gênero podem ser usados a partir da intenção pessoal de um indivíduo experiente, nesse acaso pode haver outros propósitos implícitos naqueles socialmente reconhecíveis por um indivíduo menos experiente da comunidade discursiva. Desse modo, ocorre uma manipulação por parte daqueles que utilizam um gênero, podendo interferir na identificação do propósito real do gênero produzido ou utilizado, como é o caso do gênero textual monografia que é feito e produzido com uma intenção pessoal e ao mesmo tempo coletiva. John Malcolm Swales (1990) apresenta seis critérios definidores considerados por ele necessários para identificar um grupo de indivíduos de uma comunidade:

- 1°. A comunidade discursiva concorda amplamente com os objetivos públicos comuns associados a um discurso específico.
- 2°. A comunidade discursiva possui mecanismos de intercomunicação entre os membros que variam de acordo com cada comunidade.
- 3°. A comunidade discursiva usa mecanismos de participação a fim de compartilhar informações e promover *feedback*.
- 4°. A comunidade discursiva utiliza e compartilha gêneros. Esses gêneros são utilizados de modo a compartilhar o conhecimento, tendo em vista os propósitos da comunidade.
- 5°. Além dos gêneros, a comunidade discursiva possui um léxico específico. Os itens lexicais, incluindo as abreviaturas, são conhecidos pelos membros, especialmente os experientes. Sujeitos estranhos à comunidade costumam não compreender esse léxico.
- 6°. A comunidade discursiva possui membros mais experientes e menos experientes. Portanto, A sobrevivência da comunidade depende do equilíbrio entre esses membros.

Em John Malcolm Swales (1998), comunidade discursiva é o espaço de circulação responsável pela reprodução de muitos gêneros, os quais têm como função social a validação das atividades interacionais fora das comunidades.

Nessas perspectivas, a comunidade acadêmica é uma comunidade discursiva própria, cujos membros compartilham determinado discurso acadêmico (por exemplo, o científico, administrativo etc.) como forma de sustentar os sistemas de crenças da comunidade e que, com base nos gêneros textuais próprios dessa comunidade – que chamamos aqui de gêneros acadêmicos –, materializam seus discursos com propósitos comunicativos variados, como conseguir financiamentos para pesquisas, divulgar pesquisas em eventos acadêmicos, relatar experiências etc.

No 1º critério, a comunidade discursiva concorda amplamente com os objetivos públicos comuns associados a um discurso específico. Para o 2º critério, a comunidade discursiva possui mecanismos de intercomunicação entre os membros que variam de acordo com cada comunidade. No 3º critério, a comunidade discursiva usa mecanismos de participação a fim de compartilhar informações e promover *feedback*.

Já no 4º critério, a comunidade discursiva utiliza e compartilha gêneros. Esses gêneros são utilizados de modo a compartilhar o conhecimento, tendo em vista os propósitos da comunidade. Com o 5º critério, além dos gêneros, a comunidade discursiva possui um léxico específico, ou seja, os itens lexicais, incluindo as abreviaturas que são conhecidas pelos membros, especialmente os experientes. Porém, sujeitos estranhos à comunidade costumam não compreender esse léxico.

No 6º critério, a comunidade discursiva possui membros mais experientes e menos experientes, pois a sobrevivência da comunidade dependerá do equilíbrio entre esses membros. Em John Malcolm Swales (1998), comunidade discursiva é o espaço de circulação responsável pela reprodução de muitos gêneros, os quais têm como função social a validação das atividades interacionais fora das comunidades.

A comunidade acadêmica é uma comunidade discursiva própria, cujos membros compartilham determinado discurso acadêmico (por exemplo, o científico, administrativo etc.) como forma de sustentar os sistemas de crenças da comunidade e que, com base nos gêneros textuais próprios dessa comunidade – que chamamos aqui de gêneros acadêmicos –, materializam seus discursos com propósitos comunicativos variados, como conseguir financiamentos para pesquisas, divulgar pesquisas em eventos acadêmicos, relatar experiências.

Na teoria dos gêneros de John Malcolm Swales, há diversas contribuições fundamentais como a classificação do gênero como uma classe de eventos comunicativos que se constitui em torno de propósitos comu-

nicativos partilhados entre membros da comunidade discursiva e que produz e reconhece a lógica a eles, que produz um repertório de gêneros e léxico próprio para os gêneros. Essa contribuição favoreceu ao estudo de gêneros em três aspectos, a preocupação com textos, no qual se entende que o texto não pode ser analisado sem o seu contexto retórico e social.

4. *O propósito comunicativo e os movimentos retóricos*

Ao se trabalhar o gênero monografia na universidade é relevante que se tenha uma concepção de linguagem a respeito do evento comunicativo que esse gênero pode estabelecer como instrumento mediador nas práticas sociais, pois a mediação humana existe por meio da palavra e toda articulação de significados que são considerados coletivos e, portanto, compartilhados se evidenciam por meio da linguagem.

No universo acadêmico, a monografia é de fundamental importância, pois ela advém de uma exigência ou prática discursiva e intertextual que de certa maneira visa contribuir para o avanço da competência leitora e textual dos discentes envolvidos nas pesquisas. Neste contexto, não se pode deixar também de enfatizar a importância do docente neste caminhar científico como o “ativador e provocador” da construção do conhecimento científico.

Mas, para que esta prática se torne comunicativo-discursiva é necessário que toda a comunidade envolvida em sua finalização e elaboração esteja uniformizada de forma gradativa, enfatizando sempre as competências comunicativas orais e escritas por parte dos graduandos na elaboração de resumos, planos de trabalho, apresentação de trabalhos em sala, relatórios, monografias, comunicações científicas em congressos e seminários e artigos.

Por isso, escolhemos o gênero acadêmico monografia por se constituir como um dos trabalhos mais solicitados no ambiente acadêmico, uma vez que a grande maioria das instituições de ensino superior, seja privada e pública, exige a monografia como trabalho de conclusão de curso (TCC) e, em muitas especializações, a monografia configura-se como trabalho necessário para a obtenção do título de especialista. Entendemos que a monografia, além de ser um recurso eficiente para o contato com o saber científico, implica o domínio de práticas de diversas atividades comunicativo-acadêmicas, como resumir, resenhar e fichar.

A produção de um trabalho monográfico é uma tarefa que exige muito do aluno como produtor de um conhecimento inovador, pois não representa uma simples produção de textos, mas um processo de escrita muito bem elaborado. Na construção desse gênero, o autor deve dominar a linguagem científica que circula no meio acadêmico e que possui como característica a explicação, a clareza da expressão exata do pensamento, a imparcialidade, a ordenação lógica, a objetividade e, por último, a simplicidade.

Em linhas gerais, o gênero monografia, por sua especificidade apresenta um caráter científico, ele é essencialmente objetivo, direcionado a um meio e um fim, os quais por sua vez devem estar em consonância com o curso para o qual o trabalho é exigido como forma de avaliação final e obtenção de um grau superior.

A produção textual da monografia de graduação, nesse caso, implica em um ato linguístico onde um autor apresenta suas ideias por escrito a um público alvo, o leitor. Entre as características de uma monografia de graduação, destaca-se a necessidade de apresentar temática única e ter um problema de investigação bem delimitado, uma vez que, para convencer seus interlocutores da pertinência da temática e da relevância do problema a ser investigado, é preciso que se elabore argumentativamente a justificativa para que todos os interlocutores possam ser convencidos dessa pertinência.

Assim sendo, podemos perceber que o texto acadêmico monografia deve possuir em sua introdução elementos e recursos linguísticos que o caracterizem e o validem como tal, além da construção de uma justificativa que convença o leitor da validade do trabalho, a delimitação do tema e da situação problema, é alguns desses elementos que constituem o trabalho monográfico.

De acordo com John Malcolm Swales (1990), os movimentos retóricos refletem o propósito ou os propósitos retóricos e comunicativos que os membros de uma comunidade pretendem compartilhar, propósitos esses que constituem o fundamento do gênero e são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva. Esse fundamento é responsável por modelar a estrutura esquemática do discurso, influenciando e limitando a escolha de conteúdo e estilo.

Diante disso, podemos conceber o gênero, como ações retóricas tipificadas que se baseiam em situações recorrentes em determinada, Carolyn Rae Miller (1984, p. 39) defende que na prática discursiva nós

aprendemos a agir retoricamente através do uso de tipos de discursos socialmente adequados aos vários contextos e servem como chaves para o entendimento do como participar em ações de uma comunidade.

Na linguística textual, a noção de propósito comunicativo, sempre foi apresentada como parte de uma concepção funcional de gêneros, por oposição a uma visão meramente formal. A discussão concentra-se na definição de propósito comunicativo conforme apresentada por John Malcolm Swales (1990) e posteriormente revisada por ele em 2001 e 2004, em que se discute o uso do propósito não como critério imediato para a identificação do gênero, mas, em função de uma análise fundamentada no entorno social tipificado, como descoberta resultante do próprio processo de análise.

Entendendo-se o propósito comunicativo neste sentido, procura-se estabelecer procedimentos seguros para o reconhecimento do status do gênero ao final da investigação, sem deixar de manter a relevância do conceito como critério de análise.

O evento ou propósito comunicativo depende da linguagem verbal, que primeiramente é constituída do discurso, dos participantes, da função do discurso e do ambiente onde o discurso é produzido e recebido, e esse ambiente tem que possuir um papel significativo e indispensável.

Nessa concepção, uma característica extremamente importante é a de que os eventos comunicativos e suas tipicidades partilham um ou mais propósitos comunicativos. Há gêneros que atendem a conjuntos de propósitos comunicativos, como, por exemplo, uma monografia ou projeto de TCC, que são eventos comunicativos, pois seus propósitos têm a ver com suas respectivas funções na comunidade discursiva e acadêmica.

O propósito comunicativo realizado pelos gêneros, juntamente com convenções retóricas, contextos compartilhados, traços léxico-gramaticais e discursivos exibidos são as principais características que permitem delinear o que é um gênero textual e se este possui características inerentes do domínio discursivo que pertence uma comunidade discursiva.

John Malcolm Swales (2001, p. 200) apresenta três razões por que o conceito de propósito comunicativo pode ser produtivamente utilizado na análise de gêneros: o propósito comunicativo pode ter um “valor heurístico” como porta de entrada para a melhor compreensão de um

corpus de textos; pode ajudar a mostrar que os discursos eventualmente são multifuncionais.

Portanto, em um procedimento contextual e analítico, o propósito comunicativo mantém a sua relevância na identificação de qualquer gênero textual ou tipificação textual-social, mas as outras etapas no processo de análise constituem-se da identificação da comunidade, seus valores, seus propósitos, suas expectativas, seu formato e seu repertório de gêneros, além do levantamento dos traços peculiares desses gêneros.

Contudo, é importante frisar que todos os procedimentos valorizam o dinamismo dos gêneros e caracterizam, assim, de forma continuada a redefinição do papel do propósito na análise de gêneros.

Da mesma forma, também não se deverá tomar o propósito comunicativo como a uma mera “intenção” do autor ou do escritor. Não se trata de intencionalidade ou outro fator extralinguístico, e o estabelecimento do propósito comunicativo não é uma questão individual, e sim social, ou seja, é uma tipificação social com propósitos comunicativos, com constituição e identificação relacionada ao uso dos gêneros, que por sua vez são estabelecidos pelas práticas sociais específicas, que se tornam variáveis de acordo com contextos culturais definidos pela comunidade.

Com relação às tipologias textuais e suas funcionalidades linguísticas os propósitos comunicativos mantêm uma importância fundamental nas investigações sobre gêneros textuais, realçando e mostrando sempre as funções sociais dos gêneros, sejam eles praticados em modelos tradicionais ou em processo de transmutação, emergindo em suportes comunicativos já conhecidos e já identificados pelas diferentes tipificações sociais.

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente ligados a vida cultural e social, portanto, são entidades linguísticas sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. Partindo desse pressuposto e pautando-se no estudo de Luiz Antônio Marcuschi passamos a entender que os tipos textuais devem possuir sequência definida pela natureza linguística e que os gêneros textuais são os diferentes tipos de textos que encontramos no nosso dia a dia.

A expressão “gênero” sempre esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, mas já não é mais assim, como lembra John Malcolm Swales (1990, p. 33), ao dizer que “hoje, gênero é

facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. É assim que se usa a noção de gênero em etnografia, sociologia, antropologia, folclore, retórica e, evidentemente, na linguística.

5. *Considerações finais*

A análise da organização retórica e discursiva do gênero monografia deve estar baseada em um processo de argumentação que gira em torno da relevância do conteúdo do trabalho proposto ao leitor, e essa caracterização deve ser importante tanto para pesquisadores da área de gêneros textuais como para os que pretendem iniciar-se ou aprimorar seus conhecimentos em relação à constituição desse gênero textual.

Portanto, este estudo pretendeu analisar e caracterizar o gênero acadêmico monografia, tendo como delimitação suas partes constituintes, além de evidenciar de que forma os objetivos e o propósito comunicativo-discursivo desse gênero são conceituados dentro de uma comunidade discursiva. Esses objetivos e intenções apresentam-se de forma privilegiada, no caso da monografia, na seção de introdução (subgênero em que organiza todo o discurso monográfico).

Esse processo de argumentação deve estar evidenciado desde a elaboração de um simples artigo até a elaboração de uma monografia ou participação na iniciação científica, seja na pós-graduação, onde os resultados de pesquisa se voltam à elaboração de relatórios, ou em notas de leitura, resenhas, resumos, fichamentos até a elaboração da dissertação mestrado e da tese de doutorado.

Esses problemas se refletem na ausência e ou falta de capacidade leitora crítica, metalinguística, reflexiva e objetiva, ou pela imensa dificuldade em realizar ou fazer relatórios de pesquisa e outras ações que envolvem o gênero, a tipificação social, a comunidade discursiva e o propósito comunicativo do texto científico-acadêmico.

O incentivo das práticas comunicativas e discursivas de leitura, compreensão e interpretação de diferentes textos com propósitos comunicativos diferentes é o primeiro passo e meio de superação das dificuldades enfrentadas pelos discentes, este papel docente e discente é necessário e importante já que o discurso que se estende nos meios acadêmicos é que um número razoável de alunos, independentes de serem de graduação ou pós-graduação, ainda encontra sérios problemas com sua produ-

ção textual, e na compreensão dos gêneros existentes no ambiente acadêmico.

Portanto, o corpo docente e discente de toda faculdade ou universidade deve estar devidamente preparado para responder aos desafios e dificuldades encontradas no mundo acadêmico, e objetivar em especial as questões voltadas para o ensino e aprendizagem de textos acadêmicos em sala de aula, desenvolvendo uma prática de ensino e metalinguagem que possa linguística funcionalista e que venha a responder e corresponder aos anseios dos graduandos em qualquer área de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de. *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. São Paulo: Atlas, 1997.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Retórica da ação letrada*. São Paulo: Parábola, 2015.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; CAVALCANTI, Larissa de Pinho. *Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivos à pesquisa no Brasil*. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEFFA, Vilson José. (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

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

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair, Motta-Roth, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MILLER, Carolyn Rae. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Org.: Ângela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, n. 70, p. 151-167, 1984.

_____. Rhetoric Community: the cultural basis of genre. In: _____. *Genre and the New Rhetoric*, 2005, p. 67-78.

_____. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MURAMATSU, Roberta, RACY, José Caio; SCARANO, Paulo Rogério. *Manual de monografia da Universidade Mackenzie*. São Paulo: Atual, 2011.

RODRIGUES, Bernadete Biasi; ARAÚJO, Júlio Cesar; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. (Orgs.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas* (um diálogo com John Swales). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SWALES, John Malcolm. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah: Laurence Erlbaum, 1988.

_____. *Genre analysis english in academic and research settings*. Cambridge/New York: Cambridge University, 1990.

_____. *Genre identification and communicative purpose: a problem and possible solution*. Cambridge/New York: Cambridge University, 2001.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Cognição, discurso e interação*. Organização e apresentação: Ingedore Grunfeld Villaça Koch. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

**LÉXICO, MODA E MÍDIA:
O USO DE NEOLOGISMOS POR EMPRÉSTIMOS
NO VIDEOCLÍPE ME BEIJA, DE MANU GAVASSI**

Pauler Castorino Oliveira Barbosa (UFG)

pauler2009@hotmail.com

Vanessa Regina Duarte Xavier (UFG)

vrduxavier@gmail.com

RESUMO

Léxico, moda e mídia partilham de uma mesma propriedade, a renovação, pois sofrem constantes modificações para se manterem atualizados diante das mudanças socioculturais. Uma prova da renovação desta tríade pode ser observada no videoclipe *Me Beija* (2018), de Manu Gavassi, no qual avultam neologismos por empréstimos, os quais serão analisados nesta investigação. Nesse sentido, inventariamos um total de dezesseis (16) neologismos por empréstimos, conforme o aporte teórico levantado, que se constituiu sobretudo das discussões de Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012), dentre outros teóricos relacionados ao assunto. Posteriormente ao inventário, realizaram-se discussões sobre léxico, moda e mídia, e como estas esferas relacionam-se no mundo contemporâneo, possibilitando, assim, uma visão de como a língua, a moda e a mídia interagem entre si, causando impactos culturais e econômicos na sociedade.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Léxico. Campo lexical. Mídia.

1. Palavras iniciais

O léxico, a moda do vestuário e a mídia são esferas distintas. No entanto, nota-se a sua inter-relação na sociedade. Nesse sentido, considera-se que a moda está inserida na mídia, seja através de revistas, desfiles televisionados ou exibidos via *internet*, *blogs* e/ou vídeos, como é caso do *corpus* em questão. Por sua vez, o léxico da moda se representa nos diversos veículos midiáticos.

Assim, a presente investigação tem como *corpus* o videoclipe da cantora e compositora Manu Gavassi, intitulado *Me Beija* (2018), lançado em 30 de março de 2018 em seu canal da *Vevo* via *Youtube*, e que possui, até o presente momento¹², dois milhões, cento e dezesseis mil e trezentas e quarenta (2.116.340) visualizações. O vídeo faz referência à

¹²Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=66milhzU_1s>. Acesso em: 28-01-2019.

moda dos anos 2000, contendo lexias pertinentes ao léxico da referida área. À vista disso, pretende-se analisar nele o uso de lexias importadas de outros sistemas linguísticos, mais especificamente, dos neologismos por empréstimos, uma vez que eles aparecem em destaque no mesmo, causando indagações sobre as motivações para tal.

O videoclipe tematiza, ao longo dos seus três minutos e trinta e três segundos (3:33), indivíduos que estão cansados de se inspirar nas vestimentas dos anos 80 e 90, buscando, assim, inspirações na moda dos anos 2000. O vídeo remete a propagandas de vestuários, pois são destacados balões com lexias estrangeiras, nomeando as vestimentas.

A escolha deste *corpus* justifica-se pelo uso abundante de itens estrangeiros no léxico apresentado ao longo do videoclipe. Sabendo-se que os vídeos estão constantemente presentes no cotidiano de jovens e adultos, acredita-se que o vídeo em questão possa ter contribuído para um enriquecimento lexical do seu público alvo no que se refere às importações linguísticas.

Intenta-se, com esta investigação, analisar os neologismos por empréstimos presentes no vídeo *Me Beija* (2018), sendo que, em específico, visa-se a: a) discutir a influência de outros idiomas no léxico da língua portuguesa (LP), a partir do clipe em estudo; b) discorrer sobre a inter-relação entre produções artísticas culturais e as tendências na moda, matizadas em seu léxico, com base em Gilles Lipovetsky (2009); e c) discutir como a cultura de massa transcende das mídias para o léxico da língua portuguesa.

O embasamento teórico desta pesquisa menciona Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012), que discutem as importações lexicais na língua portuguesa; ii) Waldenyr Caldas, no que se refere à cultura de massa. Tendo como intuito classificar os neologismos em estrangeirismos ou empréstimos, foram utilizados os dicionários do tipo 4, aprovados por Brasil (2012), sendo eles as obras organizadas por Evanildo Cavalcante Bechara (2011), Francisco da Silva Borba (2011), Paulo Geiger (2011) e Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2011).

O percurso metodológico compôs-se de duas (2) etapas, quais sejam: a) inventário das lexias estrangeiras no videoclipe; e b) análise morfolexical dos dados obtidos. Desse modo, acredita-se que a presente investigação se mostra importante por salientar o diálogo entre léxico da moda e mídia na sociedade atual.

2. *Léxico, moda e mídia: algumas inter-relações*

Em um primeiro momento, este tópico visa a definir as diferentes áreas supracitadas, no sentido de divergir cada esfera uma da outra, para que, assim, possa ficar claro o que se entende por léxico, moda e mídia nesta investigação.

Inicialmente, conceitua-se léxico como o conjunto de lexemas que podem ser usados pelos falantes de uma língua, segundo Jacqueline Picoche (1977). De modo semelhante, Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012), definem o léxico da seguinte maneira:

Léxico – conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua. (CORREIA & ALMEIDA, 2012, p. 15)

Nessa perspectiva, Maria Tereza Camargo Biderman (2001), afirma que o léxico é perpetuado e reelaborado pelos falantes da língua, como observa-se abaixo:

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades. Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos-agentes, no processo de perpetuação e reelaboração contínua do léxico da sua língua. (BIDERMAN, 2001, p. 178)

Assim, considera-se o léxico um conjunto de lexemas de determinada língua, podendo ser composto por unidades consolidadas no sistema linguístico ou não, que representa o acervo cultural de uma sociedade. Além disso, os falantes são os únicos indivíduos que têm o poder de determinar a parcela do léxico que vai ou não ser utilizada, conforme suas necessidades interacionais.

Partindo da definição de léxico, mostra-se necessário apresentar também o conceito de moda. Para Diana Crane (2006, p. 22), “as roupas, como artefatos, ‘criam’ comportamentos por sua capacidade de impor identidades sociais e permitir que as pessoas afirmem identidades sociais latentes”. Assim, como afirma a autora, a moda revela identidades dos indivíduos na sociedade, uma vez que a moda indica “como as pessoas, em diferentes épocas, veem sua posição nas estruturas sociais e negociam as fronteiras de status” (CRANE, 2006, p. 21), ou seja, a moda é capaz de denotar o *status* social dos sujeitos diferenciando-os socioeconomicamente. Douglas Kellner (2001) corrobora esta questão ao postular que:

A moda oferece modelos e material para a construção da identidade. As sociedades tradicionais tinham papéis sociais e códigos suntuários relativamente fixos, de tal modo que o traje e a aparência indicavam instantaneamente a classe social, a profissão e o status da pessoa. (KELLNER, 2001, p. 336)

Conforme o exposto acima, a moda define e revela as identidades dos sujeitos na sociedade, o que pode ser visto nos inúmeros estilos que a compõem. É o que se pode notar no uso da lexia *girlie*, que tem como conceito uma vestimenta de *menina ingênua*, conforme Debora Busko (2018). Aprofundando-se a discussão sobre moda, partilha-se da afirmação de Douglas Kellner (2001) de que

A moda perpetua a personalidade inquieta e moderna, sempre à procura daquilo que é novo e admirado, enquanto foge do que é velho e ultrapassado. Moda e modernidade aliam-se para produzir personalidades modernas à cata de identidade em constantes renovações e atualizações de roupas, aparência, atitudes e estilos, com medo de estar desatualizadas e fora de moda. (KELLNER, 2001, p. 337)

Assim, para esta investigação, a moda será definida além da perspectiva de “construção de identidade” e de delimitação de classe e *status*, mas também será considerada pelo espectro da contínua renovação para manter-se viva e atualizada, podendo, assim, entrar em contato com outros ambientes sociais em busca de novidades, seja nas vestimentas, ou estilos.

Por fim, a última esfera a ser conceituada é a mídia, a qual possui um leque de acepções, sendo que a adotada neste trabalho refere-se a canais ou veículos de comunicação, como a internet e televisão, visto que videocliques são exibidos também em canais televisivos. De acordo com Douglas Kellner (2001, p. 317), “a identidade na sociedade contemporânea é cada vez mais mediada pela mídia que, com suas imagens, fornece moldes e ideais para a modelagem da identidade pessoal”. Em outras palavras, a mídia tem grande poder social, influenciando, assim, os processos de construção de identidade.

Em outro estudo, Douglas Kellner (2004, p. 5) disserta que as produções artístico-culturais que circulam na internet movimentam a venda de mercadorias, promovendo “espetáculos tecnologicamente ainda mais sofisticados para atender às expectativas do público”. Assim, a mídia mostra-se como uma grande vitrine para a venda de produtos, como ocorre com os videocliques, que são lançados nos grandes *sites* e canais de televisão, que têm a capacidade de impulsionar as vendas de músicas e produtos relacionados, como roupas, acessórios entre outros. A mídia, portanto, pode ser entendida como um veículo de comunicação que tem

como intuito propagar um produto pela sociedade, objetivando a sua identificação com este.

Após essas definições, mostra-se necessário apresentar a relação entre léxico, moda e mídia na sociedade. Dessa maneira, partilha-se da afirmativa de Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012, p. 26) de que “É preciso não esquecer que, nos dias que correm, a internet [mídia] é uma fonte inesgotável de texto escrito [...]”. Em suma, esta mídia armazena inúmeros textos que tornam possíveis os estudos voltados para a língua, visto que está em constante renovação, assim como a moda, que se altera ao longo das estações, para, assim, manter-se atualizada e com *status* de novidade, modificando da mesma forma seu léxico.

Sabendo-se que o léxico é o conjunto de lexemas de uma língua, percebe-se que ele está presente nas mais diversas esferas sociais e midiáticas. Por sua vez, a moda e a mídia inter-relacionam-se na medida em que aquela depende desta para se promover e, assim, obter lucros diante da sociedade capitalista. Além disso, conforme expôs-se anteriormente, o léxico, a moda e a mídia correlacionam-se à identidade de um indivíduo na sociedade.

3. *Estrangeirismos e empréstimos: um breve percurso pelas importações linguísticas*

Neste tópico, intenciona-se apresentar como o léxico mostra-se presente na mídia e na moda, expondo quais processos são corriqueiros nessas esferas. Partilha-se, então, da compreensão de Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012), que afirmam que os neologismos são frequentes nas mídias digitais, tendo em vista que elas têm como característica o fato de abrangerem as novidades sociais.

Portanto, confirma-se que a mídia, em uma de suas características, tem como foco abarcar as novidades socioculturais. O mesmo pode-se dizer da moda, que se renova sazonalmente, em seus vestuários e estilos e, conseqüentemente, em suas unidades lexicais.

Dado que os neologismos são frequentes no léxico midiático, mostra-se de suma importância definir os mesmos. Assim de acordo com Mário Vilela (1997, p. 40), os neologismos implicam uma novidade lexical na língua. À semelhança do que afirma o teórico, Maria Tereza Carmargo Biderman (2001, p. 203) caracteriza os itens neológicos como

“uma criação vocabular nova, incorporada à língua”.

Para melhor clareza no que se refere aos neologismos, expõe-se a fala de Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012, p. 23-24): “os neologismos podem constituir palavras formalmente novas, palavras preexistentes que adquirem um novo significado, ou, ainda, palavras que passam a ocorrer em registros linguísticos nos quais não costumavam ocorrer”. Acerca do assunto, Maria Tereza Camargo Biderman (2001, p. 207) pontua que os itens neológicos quando criados são lançados à “corrente vital da evolução da língua”, ou seja, depois de gerado ou importado, o neologismo passa a integrar o léxico de determinada sociedade, podendo, assim, solidificar-se como parte integrante da língua importadora ou cair em desuso.

Ante o exposto, ressalta-se que Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012, p. 24), apresentam dois (2) tipos de neologismos: o *formal* e o *semântico*. O primeiro ocorre “quando o neologismo apresenta uma forma não atestada no estágio anterior do registro de língua”, ou seja, acontece quando o lexema ainda não consta no léxico de determinado sistema linguístico. O segundo refere-se a “uma nova associação significado-significante, isto é, uma palavra já existente adquire uma nova acepção”; em outros dizeres, o item lexical já se encontra incorporado ao léxico da língua com uma acepção, no entanto, a unidade recebe um novo sentido.

Com base no exposto, para esta investigação, importam-nos apenas os neologismos *formais*, visto que são os mais comuns no léxico midiático bem como no léxico da moda. Estes decorrem de bases da própria língua ou não, como é o caso dos empréstimos e estrangeirismos.

Assim, quando se observa o léxico da moda, nota-se a utilização de inúmeras lexias estrangeiras. Segundo Antônio José Sandmann (1997, p. 72), “Quando culturas e línguas estão em contato, é natural que aconteça o intercâmbio, devendo ser realçado que a cultura de uma comunidade e, conseqüentemente, a língua podem exercer mais influência do que receber”. Nesse sentido, acredita-se que as influências socioculturais intervêm principalmente no léxico de uma língua, nesse caso, importando lexemas de outras comunidades linguísticas, o que se intitula de neologismos por empréstimos.

Grande parte dos teóricos diferem os neologismos por empréstimos em dois (2) tipos, sendo eles: estrangeirismos e empréstimos. Em consonância com Claudia Aparecida Ferreira Gonçalves et al. (2011, p.

2), classifica-se estrangeirismo como “o emprego de palavras que se originam de outra língua estrangeira e não possuem uma palavra correspondente a ela na nossa língua”. No entanto, discorda-se desta última parte da concepção, que afirma que ele ocorre quando não há lexia equivalente na língua adotante, visto que existem casos de adoções por questões de prestígio na língua portuguesa, por exemplo, *stylist* para *estilista*. Ainda segundo as autoras (2011, p. 2), o processo do empréstimo ocorre quando o item estrangeiro já faz parte do sistema linguístico importador, estando sujeito a modificações linguísticas.

Para melhor compreensão dos dois (2) subtipos de neologismos supracitados, compartilha-se da assertiva de Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012), que definem de forma sucinta os estrangeirismos e empréstimos:

A gramática tradicional portuguesa estabelece uma distinção entre “estrangeirismo” e “empréstimo”. De acordo com esta distinção, “estrangeirismo” denota uma unidade importada de outra língua que não sofreu quaisquer adaptações à língua de chegada, ao passo que “empréstimo” denota uma palavra estrangeira que se adaptou ao sistema linguístico de acolhimento, ou seja, no nosso caso, que foi aportuguesada. (CORREIA & ALMEIDA, 2012, p. 71)

As conceituações acima apontam o estrangeirismo como a unidade léxica adotada de outro sistema linguístico sem alteração em sua forma, ao contrário do empréstimo, que se designa pela incorporação do item lexical estrangeiro ao léxico da língua, sujeitando-se a alterações em sua forma.

Conforme a assertiva de Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012, p. 70), as importações linguísticas são um “fenômeno tão natural como a própria existência de línguas diferentes”. Destarte, acredita-se que as importações linguísticas ocorrem há tempos através do contato sociocultural, no entanto, pressupõe-se que as importações são maiores no mundo contemporâneo, visto que com o avanço da tecnologia e das diversas mídias, tornou-se mais fácil a interação entre os mais variados ambientes socioculturais.

4. Metodologia

Para o desenvolvimento desta investigação, utilizou-se a metodologia proposta por Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012), a qual será apresentada a seguir. Primeiramente, as autoras dissertam sobre a importância de delimitar um *corpus* conforme o estudo

pretendido, neste caso, o objeto de análise desta pesquisa são os neologismos por empréstimos presentes no videoclipe da cantora e compositora Manu Gavassi, *Me Beija* (2018). No que se refere à organização das lexias extraídas no *corpus*, utilizou-se a ficha elaborada pelas autoras contendo a) Forma lematizada do item neológico; b) Contexto, ou seja, abonação; c) Fonte e data.

As autoras afirmam que, após definir o modo de extração das lexias no objeto de estudo, deve ocorrer a definição do *corpus* de exclusão, que consiste em um conjunto de manuais que servirão para a averiguação do *status* dos itens coletados como empréstimos ou estrangeirismos. Sendo assim, Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012, p. 26) afirmam que o “*corpus* de exclusão é constituído por um conjunto de dicionários gerais da língua recentes, que se consideram representativos do estado atual do léxico da língua em causa”. Assim, este será o procedimento efetuado, considerando-se o que Anderlande Pereira Ferraz (2010) pontua a respeito da classificação dos itens nas categorias de empréstimo e estrangeirismo, a saber:

O critério da comprovação sistemática da aparição de unidades lexicais numa seleção de dicionários de língua faz com que as unidades que não estejam dicionarizadas sejam consideradas neologismos lexicográficos. É sabido que tal critério se ressent de maior precisão pelo fato de os dicionários não se atualizarem com mais frequência e, além disso, um dicionário jamais poderá conter todas as palavras de uma língua. Entretanto, talvez por ser menos subjetivo, esse é o critério mais usual entre aqueles que trabalham com neologismos. (FERRAZ, 2010, p. 68)

Portanto, conforme o exposto, a utilização de dicionários como *corpus* de exclusão vem sendo adotada há tempos como metodologia de classificação de itens neológicos por lexicólogos. Visto que as obras lexicográficas tentam abarcar uma parte do sistema linguístico em uso em determinada época, delimitou-se a consulta a quatro (4) dicionários, sendo eles os do *Tipo 4*, indicados por Brasil (2012), que são destinados ao ensino médio. A escolha deu-se devido à classificação mencionada, pelo seu rigor, pelo significativo número de entradas e pela qualidade das definições, salientada no trecho a seguir:

Como obras de referência, esses dicionários reúnem grande número de informações sobre cada palavra registrada. Para além da ortografia, da divisão silábica, da definição de uma ou mais acepções e dos exemplos de uso, presentes em obras dos quatro tipos, os dicionários de tipo 4 registram o maior número possível de acepções, associadas à classificação gramatical correspondente. Em sua maioria, indicam sinônimos, antônimos e parônimos. Também assinalam a pronúncia padrão de palavras que suscitem dúvidas [...]. (BRASIL, 2012, p. 35)

À vista disso, a escolha por estas obras lexicográficas ocorreu pelas qualidades apontadas acima, ao que Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012, p. 26) denominam *critério lexicográfico*. Desta maneira, apresentam-se, a seguir, as obras indicadas em Brasil (2012) que serão utilizadas como *corpus* de exclusão nesta investigação: *Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara*, organizado por Evanildo Cavalcante Bechara (2011), com cinquenta e uma mil e duzentas e dez (51.210) entradas; *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo*, organizado por Francisco da Silva Borba (2011), que contém cinquenta e oito mil e duzentas e trinta e sete (58.237) entradas; *Novíssimo Aulete: Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, organizado por Paulo Geiger (2011), que abarca setenta e cinco mil e setecentas e cinquenta e seis (75.756) entradas; e, por fim, *Dicionário Houaiss Conciso*, organizado por Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2011), que tem quarenta e uma mil e duzentas e quarenta e três (41.243) entradas.

A consulta a estes dicionários serviu como parâmetro para a classificação dos itens como estrangeirismo ou empréstimo, sendo que, se a unidade lexical neológica fez-se presente em três ou nas quatro obras consultadas, integrou a segunda categoria, pois, se acredita que o maior número de registros nos dicionários indica que a lexia já se mostra frequente no léxico de um idioma. Do contrário, a sua ausência ou o registro em uma ou duas das obras lexicográficas consultadas ocasionará a sua classificação como estrangeirismo, porque pode tratar-se de um uso lexical transitório, que não se fixou definitivamente na língua importadora.

De acordo com Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012),

De todos os neologismos produzidos no nível da fala, apenas alguns passarão para o sistema linguístico, isto é, para a língua. Em geral, essa passagem é certificada socialmente pela inserção nos dicionários gerais de língua, razão pela qual eles são usados normalmente para a constituição dos corpora de exclusão [...]. (CORREIA & ALMEIDA, 2012, p. 25)

Após a escolha do *corpus* de exclusão, segundo Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012, p. 27-28), deveria ser definida a maneira de extração das lexias no objeto de estudo, que poderia ocorrer de duas (2) formas, a primeira manualmente, em que “serão recolhidas todas as unidades sentidas como novas pela pessoa que se ocupará da extração”, enquanto a segunda utiliza-se de “métodos (semi)automáticos”, por meio de um “programa informático [que] detectará todas as sequências de caracteres não reconhecidas a partir de uma base

de dados morfológicos”. Optou-se, neste trabalho, pela extração manual das lexias no *corpus*, visto ser este relativamente curto. Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012) explicam que o cotejo deve levar em conta os seguintes aspectos:

Para cada unidade, deve-se verificar se a sua forma está registrada, se a categoria morfossintática é a mesma que se encontra registrada no dicionário, se o significado detectado corresponde aos registrados lexicograficamente, se as combinatórias da palavra correspondem às registradas; enfim, importa verificar os diferentes aspectos da unidade lexical que podem constituir novidade. (CORREIA & ALMEIDA, 2012, p. 28)

Em suma, o percurso metodológico desta investigação constituiu-se no apresentado neste tópico, enquanto a próxima etapa deve assentar-se nas discussões dos resultados obtidos, em que se mostra necessário cotejar os dados no *corpus* de exclusão, além de observar a relação entre os neologismos por empréstimos e aspectos socioculturais contemporâneos.

5. Neologismos por empréstimos: o léxico da moda na mídia

O presente tópico tem como intuito apresentar os dados obtidos na extração das lexias no *corpus* analisado. Assim, subsequentemente à sua exposição, pretende-se fazer uma discussão acerca dos resultados e da classificação dos neologismos em estrangeirismos ou empréstimos.

Antes de apresentar os dados, mostra-se, ainda, necessário distinguir o que é lexia e lexema, tendo como intuito demonstrar com clareza os itens que foram coletados no videoclipe *Me Beija* (2018). Para tanto, baseia-se em Maria Tereza Camargo Biderman (2001) que diz que os linguistas designam o termo *lexema* para referir-se à “unidade léxica abstrata da língua”, ou seja, a palavra propriamente dita, sem flexões. Para a autora (2001, p. 169), os lexemas estão presentes nos discursos em sua forma canônica ou flexionada, sendo esta a maneira mais frequente no contexto linguístico. Nesse sentido, a autora pontua que a “essas formas que aparecem no discurso daremos o nome de *lexia*”.

Portanto, o *lexema* é a palavra não flexionada sintaticamente na língua portuguesa, assim como os lemas em obras lexicográficas, como exemplifica o verbo *cantar*, conforme Maria Tereza Camargo Biderman (2001, p. 169). Em contrapartida, ainda à esteira da autora, no discurso esta unidade léxica poderia aparecer como *cantei*, *cantamos*, *cantávamos* entre outros. Neste caso, nota-se a flexão da palavra devido aos diferentes contextos de uso, o que caracteriza tais formas como *lexias*.

Após a conceituação dada acima, julga-se necessário apresentar as lexias extraídas do vídeo *Me Beija* (2018), de Manu Gavassi na tabela abaixo, baseada na ficha citada por Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012), as quais foram grifadas nas abonações para melhor compreensão:

Lexias	Abonação
<i>Bitches</i>	“Fur, fur, fur, fur, fur, fur, fake fur, bitches ”.
<i>Book</i>	“Manu’s Book ”.
<i>Bug</i>	“Então prepare-se agora para o bug, bug, bug ...”.
<i>Cowboy</i>	“Chapéu de cowboy se joga garota! Sem medo de ser feliz”.
<i>Fake</i>	“Fur, fur, fur, fur, fur, fur, fake fur, bitches”.
<i>Fur</i>	“ Fur, fur, fur, fur, fur, fur, fur , fake fur, bitches”.
<i>Inspired</i>	“Paris Hilton inspired ”.
<i>Jeans</i>	“Já fizeram todas as versões possíveis das roupas de seus pais? ... Jeans de cintura alta? ... Joker? ...”.
<i>Joker</i>	“Já fizeram todas as versões possíveis das roupas de seus pais? ... Jeans de cintura alta? ... Joker ? ...”.
<i>Look</i>	“ Look total jeans com boina”.
<i>Piercing</i>	“Sutiã metalizado piercing no umbigo short jeans curto [...]”.
<i>Plastic</i>	“ Plastic! Plastic! ”.
<i>Plush</i>	“conjunto de moletom plush ”.
<i>Short</i>	“Sutiã metalizado piercing no umbigo short jeans curto [...]”.
<i>Sutiã</i>	“ Sutiã metalizado piercing no umbigo short jeans curto [...]”.

Tabela 1 – Os neologismos por empréstimo no videoclipe *Me Beija* (2018), de Manu Gavassi.

A tabela contém a lexia em sua primeira coluna e na segunda o contexto de uso no discurso. Foram inventariadas dezesseis (16) lexias no *corpus* investigado. Posteriormente à extração manual das lexias, partiu-se para o seu cotejo no *corpus* de exclusão.

Primeiramente, convém apresentar quais lexias não foram registradas nas obras lexicográficas selecionadas, ganhando assim o *status* de estrangeirismos, quais sejam: *bitches*, *fake*, *fur*, *inspired*, *joker*, *look* e *plastic*. Portanto, as oito (8) lexias supracitadas são vistas como unidades neológicas na língua portuguesa. No entanto, ressalta-se que, com o passar do tempo, elas podem tornar-se parte do léxico do português em sua variedade brasileira ou não. O que irá demandar a adoção ou a não-adoção será a necessidade dos falantes de língua portuguesa nas situações de interação diversas.

Faz-se necessário, ainda, demonstrar os empréstimos, ou seja, as lexias estrangeiras que contêm definições nos dicionários de língua, a saber: *bug*, *jeans*, *piercing*, *short* e *sutiã*. Nesse caso, nota-se que as cinco

(5) lexias expostas transcenderam o uso no discurso para a constituição do sistema linguístico, especialmente do seu léxico, como atesta o seu registro em obras lexicográficas gerais de língua portuguesa.

Mostra-se importante apresentar três (3) lexias que tiveram uma análise diferenciada, por sua ausência ou presença no *corpus* de exclusão, sendo elas: *book*, *cowboy* e *plush*. Destaca-se, primeiramente, a lexia *plush*, que não obteve definição nas obras lexicográficas de Evanildo Cavalcante Bechara (2011), Francisco da Silva Borba (2011) e Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2011), mas na organizada por Paulo Geiger (2011) constituiu entrada. Nesse sentido, pode-se dizer que o item está começando a ser adotado pelos falantes da língua portuguesa, mas que, no entanto, para se perpetuar como um empréstimo deve fazer-se presente em mais dicionários da língua. Há que se levar em conta também a grandiosidade da nomenclatura da obra de Paulo Geiger (2011), pois a produção abarca setenta e cinco mil e setecentas e cinquenta e seis (75.756) entradas, sendo a maior dentre os dicionários analisados, podendo, assim, conter mais unidades léxicas da língua portuguesa. Em vista disso, considera-se a lexia *plush* como um estrangeirismo, por sua ausência nos outros dicionários consultados.

Em contrapartida, a lexia *cowboy* foi registrada em três (3) das obras consultadas, sendo elas as de Evanildo Cavalcante Bechara (2011), Francisco da Silva Borba (2011) e Paulo Geiger (2011). Neste caso, considera-se tal item um empréstimo. É preciso considerar que a produção de Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2011), em que se ausentou, é a que possui a menor nomenclatura, tendo em vista os dicionários consultados.

O último caso refere-se à lexia *book*, que apareceu em dois (2) dicionários, o de Evanildo Cavalcante Bechara (2011) e o de Paulo Geiger (2011). Neste caso, considera-se o item como um estrangeirismo, obedecendo ao critério adotado nesta investigação. Além disso, essa lexia foi registrada com sentido divergente do empregado no *corpus*, pois Evanildo Cavalcante Bechara (2011, p. 349), a define como “Espécie de álbum de fotos para a apresentação de modelos a agências” e Paulo Geiger (2011, p. 233) como “Álbum onde são expostos desenhos, fotos, resumos de trabalhos de determinado profissional (manequim, modelo, desenhista, fotógrafo), para serem apresentados a pessoas ou empresas interessadas em contratá-lo”; em contrapartida, no *corpus* analisado, a lexia faz

uma referência ao “livro do arraso¹³”, em tradução livre, do filme *Meninas Malvadas* de 2004, conforme afirma o site *Quem* (2018).

Neste caso, observa-se o que Aldo Luiz Bizzocchi (1997, p. 59) denomina de *empréstimo de significante*, que ocorre “quando a língua [...] toma emprestado um significante [...] atribuindo-lhe um novo significado [...]”. Em outras palavras, esse processo ocorre quando uma determinada língua adota uma unidade de outro sistema linguístico e atribui-lhe um novo sentido, como nota-se nas acepções da *lexia book* nos dicionários mencionados.

Assim, afirma-se, diante dos dados expostos, que o léxico presente em *Me Beija* (2018), contém dez (10) estrangeirismos seguidos de seis (6) empréstimos, nesse sentido, nota-se que *corpus* investigado é composto em sua maioria por anglicismos, unidades oriundas do inglês, sendo quinze (15) casos, enquanto, em menor escala por galicismos, itens originários do francês, com uma (1) ocorrência.

Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012) ressaltam, ainda, que a principal língua exportadora na sociedade contemporânea é o inglês, cujos empréstimos a outras línguas são denominados de anglicismos. Tal influência também se faz sentir no léxico da moda, materializado nas mais variadas mídias, como no *corpus* analisado, na referência à cultura norte-americana, por meio da menção a artistas como Britney Spears, Paris Hilton, ao filme *Meninas Malvadas* etc.

Para Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012), a adoção de *lexias* estrangeiras sempre foi “um fator de inovação lexical”, sendo ainda mais comuns no léxico midiático, bem como no da moda, visto que esta última está inserida na mídia. Assim, partilha-se da opinião das autoras de que “num mundo globalizado como aquele e que vivemos e em que, graças aos meios de comunicação que possuímos, nos encontramos em contato direto com comunidades falantes de outras línguas” (CORREIA & ALMEIDA, 2012, p. 69). Nesse sentido, observa-se, no *corpus* analisado, que a moda e as diversas mídias sofrem influência do mundo globalizado, o que se matiza no léxico, tendo em vista as referências à cultura pop dos anos 2000, presentes no videoclipe de Manu Gavassi.

¹³ “Livro do arraso” ou *Burn Book* é uma espécie de diário que aparece no filme *Meninas Malvadas* (2004), destinando-se a revelar aspectos ruins dos personagens e disseminar fofocas sobre os mesmos na obra cinematográfica.

Em síntese, a análise apresentada teve como intuito verificar como o léxico renova-se frente aos novos contextos socioculturais, incorporando em seu acervo algumas unidades lexicais, enquanto outras ainda não estão inseridas plenamente, podendo ter um uso transitório, e outras, ainda, parecem caminhar rumo à integração à língua importadora, uma vez que das dezesseis lexias do *corpus*, dez foram classificadas como estrangeirismos e apenas seis como empréstimos. A pesquisa verificou que quinze delas eram anglicismos, em contraste com apenas um galicismo.

Portanto, verifica-se que o léxico do videoclipe analisado demonstra que as questões socioculturais se fazem notar nos usos da língua, principalmente em mídias como a internet, que buscam constantemente o novo.

6. A cultura da moda na mídia: como a cultura de massa pode influenciar o léxico contemporâneo?

Como visto anteriormente, o léxico é o conjunto de lexias de uma língua, sendo que com a apresentação dos estrangeirismos e empréstimos extraídos do videoclipe *Me Beija* (2018), de Manu Gavassi, nota-se que o sistema linguístico permite influências de outras sociedades e de suas línguas, por conseguinte. Por isso, visa-se, neste tópico, a discutir sobre como se dá a relação entre a cultura da moda e a mídia, e como a esfera midiática pode influenciar o léxico contemporâneo.

Em um primeiro momento, intenciona-se explicar o conceito de cultura, em específico de cultura de massa, embasando-se em teóricos que debatem o referido tema. Para tanto, apresenta-se a assertiva de Gilles Lipovetsky (2009, p. 244) de que “A cultura de massa é uma cultura do consumo, inteiramente fabricada para o prazer imediato e a recreação do espírito, devendo-se sua sedução em parte à simplicidade que manifesta”. Em outros dizeres, a cultura de massa tem como foco o consumo, o prazer instantâneo e o lazer humano, o que se nota no *corpus* investigado, pois ele tem esse intuito de promover o consumo dos itens mencionados na música *Me Beija* (2018) e, assim, propiciar um prazer momentâneo e rápido para os indivíduos consumidores. Seguindo essa perspectiva, Waldenyr Caldas (2008) afirma:

A cultura de massa está presente em quase tudo o que realizamos no nosso cotidiano. Desde o momento em que iniciamos nosso dia, ao acordarmos pela manhã, até nos prepararmos novamente para dormir, estamos envolvidos por uma grande cadeia de consumo. Seja ele material, visual, auditivo, ou de

outra ordem. (CALDAS, 2008, p. 95)

Nesse sentido, percebe-se que a sociedade está imersa na cultura de massa, que se faz presente o dia a dia dos indivíduos. À vista disso, Waldenyr Caldas (2008, p. 101) salienta que a cultura de massa tem como principal objetivo o lucro. Em suas palavras,

[...] a cultura de massa consiste na produção industrial de um universo muito grande de produtos que abrangem setores como a moda, o lazer no seu sentido mais amplo, incluindo os esportes, o cinema, a imprensa escrita e falada, os espetáculos públicos, a literatura, a música, enfim, um número muito grande de eventos e produtos que influenciam e caracterizam o estilo de vida do homem contemporâneo do meio urbano industrial. (CALDAS, 2008, p. 97)

Assim, observa-se que a cultura de massa se faz presente em muitas esferas e, dentre elas, a moda, tematizada no *corpus* em estudo. Nota-se, pois, que ela estimula o consumo exacerbado, uma vez que as indústrias criam novos produtos para o grande público, ávido pelo sempre novo, o que se faz presente em grandes áreas, como a moda, a mídia, a música, a alimentação entre outras.

Dessa maneira, o videoclipe analisado pode enquadrar-se como um produto da cultura de massa, pois seu intuito é promover uma obra musical, impulsionando, assim, as vendas de músicas e produtos que a artista menciona ao longo do videoclipe, ao mesmo tempo em que promove-se a imagem da cantora na mídia, visto que inúmeros *sites* divulgam a estreia da obra audiovisual na época do seu lançamento.

Gilles Lipovetsky (2009, p. 248) assevera que “a cultura de massa está imersa na moda”, pois a esfera da moda gravita em torno do que o autor chama de “figuras de charme”, que, em outras palavras, concerne às personalidades da mídia. Consequentemente, ao longo dos anos, nota-se que inúmeros artistas estiveram em voga no mundo midiático, tendo seus passos noticiados, seja na vida pessoal ou profissional. Isso possibilitou que a sociedade sempre observasse as atitudes e *looks* de seus ídolos e astros preferidos, intencionando incorporar, parcial ou inteiramente, seus estilos e atitudes. A esse respeito, o autor enfatiza:

Descreveu-se muitas vezes o luxo e a vida frívola das estrelas: mansões suntuosas, galas, recepções mundanas, amores efêmeros, vida de prazeres, toaletes excêntricas. Sublinhou-se igualmente seu papel nos fenômenos de moda [...]. (*Idem, ibidem*)

Tendo em vista o *corpus* analisado, notam-se inúmeras referências à cultura pop norte-americana. Em nota à *Universal Music*, a cantora Manu Gavassi afirmou que o videoclipe reuniu dois mundos que ela ama,

a moda e a música. Além disso, a artista disse que todos que viveram os anos 2000 iriam identificar-se com o conteúdo do clipe. Nesse sentido, partilha-se da assertiva de Gilles Lipovetsky (2009, p. 248) de que “as estrelas [através da mídia] despertaram comportamentos miméticos em massa, imitou-se amplamente sua maquiagem dos olhos e dos lábios, suas mímicas e posturas [...]”.

Em continuidade ao exposto acima, descreve-se uma cena do videoclipe *Me Beija* (2018) que faz claras referências a Britney Spears, artista que fez muito sucesso no final dos anos 90 e que permanece bastante popular atualmente. O vídeo também faz alusão à capa da revista *Rolling Stone* de 1999, em que a cantora pop Britney Spears está deitada em uma cama rosa segurando um telefone em seu ouvido esquerdo, enquanto sua mão direita segura um Teletubies roxo, entretanto, no vídeo, em vez da artista está o influenciador Rafael Uccman.

Nota-se, então, que *Me Beija* (2018) traz alusões à cultura de massa do final dos anos 90 e início dos anos 2000. Assim, acredita-se que a mídia daquele momento socio-histórico influenciou toda uma geração, sendo que o mesmo acontece na sociedade contemporânea. Sendo assim, confirma-se que é “cada vez mais através da mídia que somos informados sobre o curso do mundo, é ela que nos passa os dados novos capazes de adaptar-nos ao nosso meio cambiante” (LIPOVETSKY, 2009, p. 263). Dessa maneira, crê-se que o vídeo de *Me Beija* (2018), além de entreter e promover a música, também pode influenciar toda uma geração, principalmente a presente.

Após este percurso em que se definiu a cultura de massa e em que se discutiu sobre como ela se faz presente na mídia, em específico no *corpus* investigado, mostra-se necessário discutir como ocorre a influência da mídia e da moda no léxico contemporâneo. Nesse sentido, adota-se a perspectiva de David Crystal (2005, p. 94) de que “O vocabulário novo também tem entrado nas línguas que estão *on-line*, tendo origem principalmente no uso global do inglês”. Seguindo esta vertente, acredita-se que o léxico da moda exposto no clipe pode ser adotado pelos admiradores da artista como uma forma de prestígio social, conforme Kanavillil Rajagopalan (2003).

Sobre o papel de artistas pop na difusão lexical de um idioma, David Crystal (2005, p. 29) destaca que “Grandes públicos para cantores pop se tornaram coisa rotineira no cenário mundial a partir da década de 1960. Nenhuma outra fonte, sozinha, espalhou a língua inglesa pela ju-

ventude mundial de maneira tão rápida e universal”.

Depreende-se, assim, que é comum que as personalidades artísticas adotem elementos culturais norte-americanos para se manterem a par do que agrada ao grande público. Além disso, sendo a moda constitutiva das identidades na sociedade, torna-se temática constante em produções artístico-culturais, como o clipe em questão. Por sua vez, as mídias têm o potencial de difundir o léxico contemporâneo, por se fazerem presente no cotidiano dos indivíduos.

Para finalizar, apoia-se nos dizeres de Kanavillil Rajagopalan (2005), quando disserta que, no mundo globalizado, devido à facilidade e velocidade de circulação da tecnologia e das mídias em geral, há uma maior interação entre diversas culturas e povos, a qual pode ser percebida principalmente no léxico de uma língua, assim como se observou nos dados extraídos do clipe de *Me Beija* (2018).

7. Palavras finais

Este estudo teve como intuito investigar como ocorre a relação entre léxico, moda e mídia no mundo contemporâneo, tendo como objeto o videoclipe *Me Beija* (2018), de Manu Gavassi. Deste modo, ao analisar o vídeo, notou-se o uso de lexias estrangeiras em momentos que apareciam itens relacionados à moda dos anos 2000, razão pela qual ele constituiu o *corpus* desta investigação. Em face disso, acredita-se que esse estudo se mostra relevante aos estudos lexicais da língua portuguesa, principalmente os voltados para a sua interação com a moda e as mídias.

Discutiu-se, ainda, sobre como a cultura de massa interfere na moda e no universo midiático, sendo que estas duas esferas influenciam o léxico da língua portuguesa, devido ao prestígio vinculado ao uso de anglicismos. Assim, a moda faz-se presente na mídia e vice-versa e ambas influenciam o léxico da língua, convergindo a inter-relação da língua portuguesa, em sua variedade brasileira, com outras culturas e outros sistemas linguísticos.

Ademais, o presente estudo demonstrou como a cultura de massa se faz presente no cotidiano do homem contemporâneo, assim como as esferas supracitadas se inserem nessa cultura de consumo, pois se vive em um mundo em que o contato com outros ambientes socioculturais estão a um olhar ou um clique, e o universo do consumo utiliza-se de estratégias que chamam a atenção de seus consumidores, o que nota-se no cli-

pe analisado, que partilha de referências e lexis norte-americanas com o intuito de chamar atenção para o seu produto, sua música.

Por fim, destaca-se que em tempos de construções de muros para a delimitação territorial, política e econômica, sobretudo de grandes nações, a língua revela-se uma importante ponte que une as comunidades linguísticas através de suas inter-relações. Acredita-se, então, que o léxico, a moda e a mídia sempre estarão em constantes renovações quebrando barreiras, sejam elas socioeconômicas, socioculturais e ou linguísticas, unificando, de certa maneira, o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo Cavalcante. *Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIZZOCCHI, Aldo Luiz. *Léxico e ideologia na Europa Ocidental*. São Paulo: Annablume, 1997.

BORBA, Francisco da Silva. *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC, 2012.

BUSKO, Debora. Estilo Girlie. *Dicas de mulher*, [s/d.]. Disponível em: <https://www.dicasdemulher.com.br/estilo-girlie/?utm_medium=busca&utm_campaign=listagem>. Acesso em: 16-08-2018.

CALDAS, Waldenyr. *Cultura de massa e política de comunicações*. São Paulo: Global, 1991.

COM referências dos anos 2000, Manu Gavassi lança clipe de “Me beija” (2018). *Quem Online*, 2018. Disponível em: <<https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2018/03/manu-gavassi-lanca-clipe-de-me-beija-com-referencias-dos-anos-2000.html>>. Acesso em: 31-01-2019.

CORREIA, Margarida; ALMEIDA, Gládis Maria de Barcellos. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola, 2012.

CRANE, Diana. *A moda e o seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas*. Trad.: Cristina Coimbra. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Trad.: Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FERRAZ, Anderlande Pereira. Neologismos semânticos na publicidade impressa: uma abordagem cognitivista. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocomy. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Porto Alegre: UFRGS, 2010, p. 65-79.

GEIGER, Paulo. (Org.). *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GONÇALVES, Claudia Aparecida Ferreira; FERREIRA, Daniella Campos; CUNHA, Júlia Maria de Jesus; RODRIGUES, Regina Ferreira Terra; RODRIGUES, Vera Lucia Rocha. *O uso de estrangeirismos na língua portuguesa*. Lisboa: Revela, 2011.

HOUAISS, Antônio (Org.); VILLAR, Mauro de Salles (Ed.). *Dicionário Houaiss conciso*. São Paulo: Moderna, 2011.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Trad.: Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.

_____. *A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo*. Trad.: Rosemary Duarte. *Líbero*, vol. 6, n. 11, p. 4-15, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e o seu destino nas sociedades modernas*. Trad.: Maria Lucia Machado. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

MANU Gavassi acaba de lançar o clipe da música “Me Beija (2018)”, com referências a ícones pop dos anos 2000. *Universal Music*, 2018. Disponível em: <<https://www.universalmusic.com.br/2018/04/03/manu-gavassi-acaba-de-lancar-o-clipe-da-musica-me-beija-com-referencias-a-icone-pop-dos-anos-2000>>. Acesso em: 23-08-2018.

ME BEIJA (2018). [s.l.; s.n.], 2018. 1 vídeo (3:33). Publicado pelo canal Manu Gavassi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=66miIhzU_1s>. Acesso em: 02-08-2018.

PICOCHÉ, Jacqueline. *Précis de lexicologie française: l'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris: Nathan Université, 1977.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

SANDMANN, Antônio José. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1997.

VILELA, Mario. O léxico do português: perspectiva geral. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 1, p. 31-50, 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59644/62740>>. Acesso em: 31-01-2019.

**MEMES:
GÊNESE, CLASSIFICAÇÃO E DESDOBRAMENTOS**

Patricia Damasceno Fernandes (UEMS)
damasceno75@gmail.com

RESUMO

Nem sempre os *memes* tiveram concepção de textos e imagens circulantes na Internet, referentes a assuntos ou acontecimentos da sociedade de uma maneira cômica, irônica etc. O presente artigo tem por objetivo realizar uma síntese sobre os *memes*, abordando suas origens, classificações e desdobramentos. Para realizar tal tarefa, foi utilizada pesquisa bibliográfica fundamentando-se em Richard Dawkins (2001), Raquel Recuero (2009) e Viktor Chagas (2018). A conclusão deste trabalho centra-se na afirmação de que a ideia de *meme* acompanhou as mudanças históricas e sociais, sendo, na contemporaneidade, consolidado como materialidade discursiva digital que passa por alterações de acordo com as necessidades das práticas sociais.

Palavras-chave: Linguagem visual. *Memes*. Origem. Classificações. Desdobramentos.

1. Introdução

Os *memes* aparecem no ciberespaço como uma materialidade discursiva digital, tendo como princípios a imitação e a replicação, sua estrutura se dá a partir da associação de imagem e texto.

A herança da imitação e replicação vem da correlação da palavra *meme* com termo *gene*, tal ligação foi feita por um biólogo evolucionista que denominou *meme* toda ideia que passasse de geração para geração como unidade cultural.

Esta pesquisa de cunho bibliográfico tem a finalidade de tratar sobre os *memes* perpassando por elementos que dizem respeito a gênese, classificações e desdobramentos.

Deste modo, as seções a seguir se organizarão tendo como ordem os referidos elementos descritos.

2. Gênese

A primeira noção de *meme* foi cunhada pelo biólogo evolucionista Richard Dawkins, em seu livro *O gene egoísta*. O pesquisador compara a evolução cultural com a evolução genética, comparando os *memes*

aos genes.

Os genes são replicadores capazes de transmitir nossa identidade genética para outras gerações, neste percurso sofrem mesclas com outros genes, e podem inclusive sofrer mutações e assim vão sobrevivendo sendo passados de pessoa para pessoa.

Do mesmo modo, os *memes*, que são concebidos por Richard Dawkins como “ideias” são transmitidos de cérebro para cérebro por meio de um processo que o cientista chama de imitação. Nas palavras do biólogo tem-se como exemplo: “se um cientista ouve ou lê uma boa ideia, ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro”. (DAWKINS, 2001, p. 112)

E assim como os genes passam por mutações, os *memes* experimentam variações, como continua a explicar o evolucionista:

Cada vez que um cientista ouve uma ideia e transmite-a a outra pessoa ele provavelmente muda-a bastante. [...] Os *memes* estão sendo transmitidos a você sob forma alterada. [...] Parece que a transmissão dos *memes* está sujeita á mutação contínua e também á mistura. (DAWKINS, 2001, p. 114)

Raquel Recuero (2009) explica que o estudo dos *memes* se relaciona com a difusão de informação e com o tipo de ideia que é difundida, podendo esta sobreviver por muito tempo ou ainda cair no esquecimento. Essas informações podem ser: imagens, jogos, vídeos etc.

Feitas as analogias entre genes e *memes*, Raquel Recuero sintetiza então que “o meme é o gene da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas”. (RECUERO, 2009, p. 123).

3. *Classificações*

Raquel Recuero (2009) detalha que a perspectiva de Richard Dawkins postulou que, as espécies eram produto da evolução que tem como base três elementos: mutação ou variação, hereditariedade ou retenção e seleção natural.

Os *memes* têm a capacidade de mudança, como exemplifica a própria pesquisadora ao dizer que uma história nunca é contada de maneira exatamente igual, sendo as pequenas alterações o que corresponde a variação.

A chamada retenção pode ser verificada com a permanência do *meme* em circulação na sociedade, isso pode variar de acordo com o interesse das pessoas no assunto.

E por fim, a seleção natural é o elemento que faz com que alguns *memes* sejam escolhidos, por chamarem mais atenção do que outros.

Partindo destes três elementos, Raquel Recuero (2009) se fundamenta em Richard Dawkins e Blackmore para levantar as características essenciais dos *memes* quanto a sua sobrevivência, sendo elas a longevidade, a fecundidade e a fidelidade das cópias.

A autora resume as definições da tríade de características do seguinte modo: “A longevidade é a capacidade do meme de permanecer no tempo. A fecundidade é sua capacidade de gerar cópias. Por fim, a fidelidade é a capacidade de gerar cópias com maior semelhança ao meme original”. (RECUERO, 2009, p. 124)

Depois disso, a especialista traça uma proposta de classificação dos *memes* partindo dos três critérios de Richard Dawkins e acrescenta o critério do alcance do *meme* na rede. Como veremos nos itens que seguem:

3.1. Quanto à fidelidade da cópia:

Replicadores:

os *memes* replicadores se caracterizam pelo baixo nível de variação e pela fidelidade ao *meme* que lhe deu origem. Os classificados nesta categoria têm por função apenas informar as pessoas a respeito de um fato.

Metamórficos:

ao contrário dos replicadores, estes são constantemente alterados e reinterpretados, são formulados em uma situação contextual de debate, em que a informação não é puramente repetida, mas discutida pelas pessoas.

Miméticos:

este tipo de meme, se constitui pela manutenção de sua estrutura, apesar de sofrer mutação e recombinação. Assim, a essência é mantida, sendo realizadas adaptações ao espaço de divulgação.

3.2. Quanto à longevidade:

Persistentes:

esta categoria tem como característica a permanente replicação por um longo período ou ainda por desaparecerem por um tempo e depois voltarem a ser ativos.

Voláteis:

estes possuem uma vida útil bem curta, passam pelo processo de replicação, no entanto caem prontamente no oblívio.

3.3. Quanto à fecundidade:

Epidêmicos:

se definem por ter um alto nível de fecundidade, se espalhando rapidamente como se fosse uma epidemia, em geral costumam originar de modismos e modos comportamentais.

Fecundos:

neste grupo não temos *memes* que se espalham de forma epidêmica, mas que se replicam em grupos menores de forma fecunda.

3.4. Quanto ao alcance:

Globais:

se caracterizam por ter grande alcance, atingindo nós (laços entre usuários) que estão distantes entre si em uma rede social.

Locais:

são aqueles que ficam restritos a determinada localidade, um weblog por exemplo, se associam a laços fortes entre usuários e à interação social.

Quanto ao surgimento do termo “meme”, Richard Dawkins esclarece que queria um substantivo que passasse a ideia de uma transmissão cultural, ou unidade de imitação. Então a partir da palavra de origem grega *mimeme*, ele realizou uma redução, de modo a se aproximar do termo gene, formando a palavra *meme*.

É evidente que a ideia inicial proposta por Richard Dawkins sobre *memes* é bem diferente da que temos hoje, mas não deixa de se tratar de ideias que sofrem processos de expropriações, sendo transformadas e re-

plicadas de pessoa para pessoa.

Na atualidade os *memes* continuam se modificando e se adequando aos moldes sociais, sendo traduzidos agora como um texto híbrido que é criado digitalmente mediante programas ou ferramentas online, que associam basicamente uma imagem a um texto escrito. Depois disso, eles passam a circular em sites da web, principalmente em redes sociais como o Facebook, proporcionando interações, movimentos sociais, desencadeando discussões entre os usuários.

Lorena Gomes Freitas de Castro e Thiago Gonçalves Cardoso sistematizam o conceito de *meme* na contemporaneidade:

Meme, atualmente, também é um termo utilizado para denominar algumas estruturas textuais que vêm sendo disseminadas nas redes sociais, constituem-se normalmente de caráter multimodal (texto escrito e imagem, imagem e texto sonoro, vídeo, dentre outros), aderindo a maneiras distintas de se apresentar e, geralmente, também estão ligadas ao discurso cômico, irônico ou satírico. (CASTRO & CARDOSO, 2015, p. 3)

Como foi visto, o conceito de *meme* acompanhou sua função social, estes não deixaram de denotar uma ideia que é transmitida de pessoa para pessoa, e agora são considerados uma materialidade discursiva digital que tem suas motivações tanto de fonte pessoal, quanto de fonte social, revelam opiniões e discursos dos usuários das redes sociais, e se apresentam também como releituras de fatos ocorridos na sociedade, seja esses fatos ocorridos em ambiente concreto ou virtual.

4. *Desdobramentos*

Os fatores de ordem social têm influência direta na criação e renovação dos textos. E justamente pelo fato de os textos serem práticas construídas histórica e socialmente, os chamados *memes* continuam passando por transformações.

De acordo com Viktor Chagas (2018) os *memes* já apresentam uma espécie de “tronco linguístico” denominada *menes*.

Os *menes* ao contrário dos *memes* que têm um objetivo específico de disseminar uma ideia, são conteúdos contidos em si mesmos. Nas palavras do pesquisador:

Os *menes* raramente geram ou pretendem gerar uma sequência, que torne possível caracterizá-los como uma família de *memes*. Por esta chave, são conteúdos que se encerram em si mesmos, ou seja, não se destinam a reapropria-

ções subsequentes. (CHAGAS, 2018).

Além disso, ele ressalta que os *menes* não têm por objetivo se tornarem virais, não cultivando personagens ou situações recorrentes, costumam ter como referência o cotidiano, com conteúdos despreziosos, efêmeros e espontâneos, sendo deste modo uma família de *memes* que tem como objetivo o humor com trocadilhos, piadas ao pé-da-letra, montagens etc.

Diante do exposto, é possível categorizar os *memes* como uma materialidade discursiva digital em uso, principalmente nas redes sociais, e estes por seu turno possuem objetivos de cunho específico, com relação a transmissão de informações, podendo ser de ordem social, cidadã, política, educativa etc.

Já os chamados *menes*, se enquadram como uma subfamília dos *memes*, possuem uma estrutura semelhante (junção de imagem e texto) podendo provocar efeitos irônicos e cômicos, sem que se tenha objetivamente uma ideia com conteúdo efetivo a ser transmitido.

5. *Considerações finais*

Neste artigo, vimos que foram feitas abordagens sobre os *memes*, passando por sua origem como termo, até chegarmos na materialidade discursiva digital que temos hoje circulando na internet, principalmente em sites de redes sociais.

Inicialmente, a palavra *meme* se pautou no conceito de ideia, que assim como os genes tinham o poder de transmissão e imitação.

E que com o advento da tecnologia e da internet, os *memes* passaram a ser qualquer unidade de informação de caráter viral (imagens, músicas, vídeos, etc.), sendo compartilhados por pessoas e sofrendo modificações de acordo com as ideologias das mesmas.

E a última versão que temos a respeito dos *memes* é como uma materialidade discursiva digital com um conteúdo ideológico, que é replicado na internet e que inclusive já possui uma subfamília denominada *menes*, de conteúdo não ideológico, mais voltado para questões efêmeras, cômicas e irônicas, sem objetivo específico.

Assim sendo, podemos categorizar os *memes* como um texto, e como tal se constitui histórica e socialmente, prova disso é que já apre-

senta uma subcategoria que atende a uma prática específica em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Lorena Gomes Freitas de; CARDOSO, Thiago Gonçalves. Memes: os replicadores de informação. *Anais eletrônicos do VI ENPOLE*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2015.

CHAGAS, Viktor. *Menes e memes*. Museu de memes. 2018. Disponível em: <<http://www.museudememes.com.br/menes-e-memes/>>. Acesso em: 29-03-2018.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. 9ª reimpr. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

**MULTILETRAMENTOS E O USO DAS TDICs
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA INGLESA**

Carla Corsini Rezende da Costa Fernandes (UEMS)
carlacorsinibr@yahoo.com

RESUMO

Frente à uma conjuntura social moldada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), principalmente no que se refere ao uso e popularidade da Internet, este trabalho apresenta a análise de uma atividade escolar, utilizando a pedagogia dos multiletramentos (digital, visual e crítico), e os investimentos adotados pelos alunos para desenvolver habilidades linguísticas na aprendizagem de língua inglesa. A utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação e do ciberespaço para desenhar novas práticas de letramento na hipermídia baseada em vídeo (videologs, remixes, (fan)clips etc.), ou baseada em *Design* (animações, games, arte digital etc.), visa estimular nesses jovens o aprendizado da língua inglesa, unindo o que mais os atrai hoje, que são as inúmeras tecnologias, ao idioma mais utilizado nesse meio, o inglês. Para realizar essa análise, foram consideradas as perspectivas teóricas voltadas para os multiletramentos com base em Bill Cope e Mary Kalantzis (2000; 2009), Roxane Rojo (2014), dentre outros.

Palavras-chave: Multiletramentos. TDICs. Ciberespaço.

1. Introdução

Vivendo em um mundo globalizado, tão tecnológico e digital, a língua inglesa se tornou um dos principais meios de comunicação entre os povos. Frente à essa realidade, faz-se necessário o estímulo cada vez maior do aprendizado desse idioma dentro de nossas salas de aula. É preciso que as instituições escolares preparem seus alunos para esse mundo, enfatizando não só a importância de saber inglês, mas, preparando-os também para essa sociedade tão digital.

Numa era onde tudo que é novidade hoje, pode não ser mais amanhã, a era das linguagens líquidas, a era do *networking*, ou relacionamento, a educação também tem sido fortemente influenciada pela globalização e pela presença da tecnologia. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos, em enxergar o aluno na sala de aula como nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas. (ROJO, 2014, p. 8)

A utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação, as *TDICs*, do ciberespaço para desenhar novas práticas de letramento na hipermídia baseada em vídeo (videologs, remixes, (fan)clips etc.), ou baseada em designs (ou projetos como animações, games, arte digital, etc.), visa estimular nesses jovens o aprendizado da língua inglesa, unindo o que mais os atrai hoje, que são as inúmeras tecnologias, ao idioma mais utilizado nesse meio, o inglês.

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma atividade que foi desenvolvida com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública, a partir de um trabalho escolar utilizando a pedagogia dos multiletramentos e a teoria dos *designs*. Durante a elaboração do trabalho, percebeu-se que esses alunos conseguiram garantir um espaço para desenvolver a autoria e interagir num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenvolvendo novas perspectivas para aprender a língua inglesa, criando, colaborando, distribuindo e negociando significados. (LANKSHEAR & KNOBEL, 2010)

2. A pedagogia dos multiletramentos e a teoria dos designs

A crescente diversidade linguística e cultural presente nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália em 1994, resultado de uma economia globalizada e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação, fruto das novas tecnologias, motivaram alguns renomados teóricos desses países, da área da linguística e educação, a se reunirem e debaterem acerca dos sérios problemas pelos quais o sistema de ensino anglo-saxão estava passando. (COPE & KALANTZIS, 2000)

Esse grupo ficou mundialmente conhecido como *New London Group*, ou Grupo da Nova Londres, e a motivação desse encontro foi responsável pelo prefixo multi, da denominação *Multiletramentos* (COPE & KALANTZIS, 2000, 2009). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* se tornou a obra exemplar que, naquele momento, inauguraria a teoria dos multiletramentos, ou ainda, a pedagogia dos multiletramentos, como também é conhecida, voltada, acima de tudo, a um currículo que tem responsabilidade social e cultural. (COPE & KALANTZIS, 2009)

Os autores do Grupo de Nova Londres preocuparam-se em realizar discussões sobre os efeitos do contexto contemporâneo altamente diversificado e crescentemente tecnologicado sobre a escola. Afinal, a tec-

nologia se tornou praticamente onipresente em nossas vidas (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003).

Esses autores afirmam que

... não foram apenas os letramentos que foram fortemente impactados pela revolução da tecnologia da informação. Mais profundamente, toda a base epistemológica em que está fundamentada a abordagem da escola ao conhecimento e à aprendizagem está sendo seriamente desafiada e [...] tornada obsoleta pela intensa digitalização da vida diária. (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003, p. 155)

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem considerar a epistemologia digital como parte integrante, de modo a transformar seus recursos em ferramentas que permitam aos aprendizes funcionar efetiva, eficiente e criticamente em seus contextos sociais. Para Bill Cope e Mary Kalantzis (2009), o conceito de *Design*, que é o alicerce de toda a teoria dos multiletramentos, foi criado para contrapor-se a concepções tradicionais de ensino pautadas em uma visão estática e monomodal da linguagem (foco na escrita).

O *Design* cria uma concepção dinâmica de representação (de linguagem, de aprendizagem, de mundo), sendo definido como ato de construção de sentido (processo criativo pelo qual o sujeito, definido como *meaning-maker*, ou produtor de sentido, constrói e representa sentidos, passando a *agente, designer* de sentidos e não simples receptor de habilidades e competências). (COPE & KALANTZIS, 2009, p. 175-6)

Como o *Design* é o sentido sempre em movimento e nunca estático, resolvemos pautar nossa atividade envolvendo os três aspectos que o constituem: *Available Designs, Designing* e *Redesigned*.

Os *Available Designs – Designs Disponíveis* são os recursos culturais e contextuais para a construção do sentido, incluindo modo (diferentes formas de representar o sentido: linguístico, visual, espacial, gestual etc.), gênero e discurso. *Designing – Designs em Construção* se caracteriza pelo processo de construção e recontextualização da representação do mundo por meio dos *Available Designs*; e *Redesigned – Designs Reformulados* é o mundo transformado em novos *Available Designs*, que instanciam novos sentidos.

O processo de *Design* é constituído então por esses três elementos que interagem entre si de forma contínua, como exemplificado abaixo:

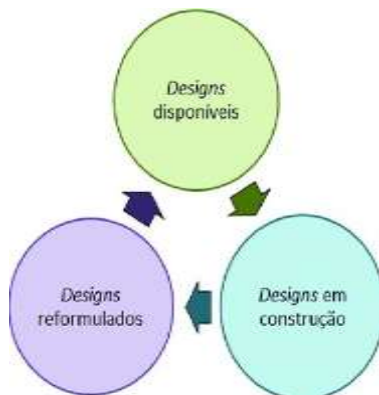


Figura 1 – Processo de *Design*. Adaptado de Bill Cope e Mary Kalantzis (2009)

3. Utilizando a pedagogia dos multiletramentos e as TDICs numa aula de língua inglesa

Sabe-se que a maioria dos alunos de escola pública não tem acesso à uma língua estrangeira em outro tipo de instituição, como cursinhos particulares de inglês. Portanto, tendo em vista as exigências tecnológicas de nossa sociedade globalizada atual, o ensino desse idioma passa a ter como objetivo permitir o acesso do aluno, principalmente o aluno da escola pública, a novas tecnologias, criando possibilidades de o cidadão (aluno) dialogar com outras culturas sem que haja necessidade de renunciar a seus valores locais. (MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR, 2006)

O processo de ensino de língua deve fazer sentido para os sujeitos. Cada sujeito participante da atividade pedagógica apresentada neste trabalho, no caso, alunos do 1º ano do ensino médio, é diferente do outro. Eles vêm de diferentes contextos, trazendo diferentes visões de mundo. No processo de *design*, como produtores de sentido, eles utilizarão a criatividade, o dinamismo, a inovação, o interesse e a motivação, que são categorias, acima de tudo, culturais e ideológicas.

Com o intuito de despertar o interesse dos alunos a estudarem/praticarem a língua inglesa, nós, professores, optamos por acrescentar o uso das mais variadas formas de tecnologia disponíveis entre esses alunos à atividade proposta. Utilizando o livro didático, selecionamos uma unidade que abordava o tema tecnologia e inteligência artificial, onde o

foco gramatical proposto era o uso dos *phrasal verbs*, tempo futuro, e o vocabulário tratava dos mais diferentes tipos de eletrônicos existentes no mundo.

Nessa aula proposta, utilizamos os recursos contidos nas tecnologias para romper com a ideia pura e simples de transmissão de conhecimento para a compreensão na forma de construção sociocultural. De acordo com Ana Paula Martinez Duboc (2011), nessa perspectiva, a produção de sentidos passa a ser compreendida sob o viés da colaboração, cujas significações devem ser mediadas pela escola. No caso desta atividade pedagógica aqui apresentada, os professores foram os mediadores.

Sendo assim, para tornar a aquisição desse conteúdo de língua inglesa de forma mais interessante, digamos assim, resolvemos propor um trabalho em duplas, onde os alunos deveriam usar celulares, câmeras, aplicativos, ou qualquer outro tipo de recurso tecnológico que os auxiliassem a produzir um vídeo a partir das orientações dadas. Nós estaríamos à disposição deles para eventuais empréstimos desses recursos.

Orientamos que eles deveriam então, a partir da unidade estudada, criar um vídeo, de pelo menos dois minutos, e no máximo, cinco, onde eles apresentariam um aparelho eletrônico inovador, de preferência que não existisse no mercado. Para tanto, eles poderiam, inclusive, fazer paródias de outros vídeos, ou trechos de filmes conhecidos (*Available Designs*) para criarem o deles. O essencial era usar a língua inglesa nesse trabalho, tanto na parte oral, quanto na escrita, caso alguém quisesse fazer algum tipo de legenda (*Designing*). Deixamos claro que toda criatividade era válida, e que o trabalho deles deveria ficar disponibilizado *online*, posteriormente (*Redesigned*).

Estabelecemos um prazo para a entrega dos vídeos, que poderia ser num *pendrive*, ou via *e-mail*, ou até mesmo, presencialmente, no dia da apresentação, pois, decidimos que todos os alunos assistiriam, em sala de aula, aos vídeos produzidos.

Com essa atividade, esperávamos que os alunos ampliassem seu interesse na língua inglesa, explorando melhor o foco gramatical da unidade, além de seu vocabulário, utilizando as mais variadas ferramentas, num processo de aquisição de conhecimento colaborativo, além de despertar a criação de sentidos, tornando-os capazes de analisar e transformar seus discursos em significação, desenvolvendo sua autoria.

Dessa forma, conseguimos transformar uma aula que poderia ter

sido apenas uma orientação para leitura e preenchimento de lacunas para reforçar o uso dos *phrasal verbs*, numa experiência pedagógica mais prazerosa, implementando a pedagogia dos multiletramentos com a produção de vídeos, explorando a tecnologia à mão dos alunos, integrando o conteúdo das aulas às suas vivências e valores sociais. Alguns vídeos estão disponíveis em <<https://youtu.be/WtTYWSfmcvM>>.

Constatamos que houve muito envolvimento dos alunos nesse trabalho, não só entre eles, mas, conosco também. Eles nos procuraram mais, tiraram dúvidas, emprestaram materiais, pediram sugestões, pontuaram problemas na execução e produção dos vídeos, pesquisaram mais, etc. Essa experiência foi de grande valia e alguns professores inclusive, já reproduziram essa ideia de trabalho colaborativo através dos *designs* com outras turmas, envolvendo também alunos do ensino fundamental.

4. Conclusão

Com o resultado da atividade desenvolvida, percebemos que o conceito de *Design*, proposto pela pedagogia dos multiletramentos desloca o foco de atenção centrado no *individual*, evidenciando as relações sociais, além do contexto cultural e também ideológico a partir do qual os alunos construíram sentidos. Ainda dentro dessa perspectiva, notamos que a cada *Design*, a cada vídeo produzido, os alunos mobilizaram recursos de sentidos disponíveis, acrescentando suas peculiaridades, que se deram na interação social, configurando sua identidade e motivação.

Os alunos envolvidos nessa proposta pedagógica também se orgulharam de seus trabalhos (vídeos), pois entenderam que aquele produto resultou em um novo recurso, que poderá ser recriado, transformado por outras pessoas, e não apenas reproduzido.

A partir desse processo de aprendizagem utilizando a pedagogia dos multiletramentos e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDCIs), os aprendizes perceberam como o mesmo material linguístico (no caso, o ponto gramatical e vocabulário do livro didático de inglês) pode construir novos discursos, com novos sentidos, ou seja, como a produção de sentidos não é fixa, não é estática, está sempre em movimento.

Essa prática didática, que resultou na produção dos vídeos de nossos alunos nos mostrou que, além de estimular o aprendizado de língua inglesa, houve também o estímulo do trabalho colaborativo, da criativi-

dade, e do desenvolvimento da autoria deles, apoiado pelas novas tecnologias, ampliando suas perspectivas. Promover esse tipo de interação que auxilia e corrobora na construção de significados de maneira tão participativa e inovadora numa sala de aula, certamente, deixa marcas profundas e positivas na memória desses aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COPE, Bill, KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, vol. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf>>. Acesso em: 18-01-2019.

_____. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos*, 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/3628>>. Acesso em: 25-07-2018.

GOODSON, Ivor; KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin; MANGAN, J. Marshall. *Cyber Spaces/Social Spaces. Cyber Spaces/Social Spaces*. New York: Palgrave Macmillan, 2002. Disponível em: <https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230602151_1>. Disponível em: 18-01-2019.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

_____. *A handbook for teacher research: From Design to Implementation*. Open University Press; 2010.

_____. *New Literacies*. New York: Open University Press, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MONTE MÓR, Walkyria Maria. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.

Acesso em: 25-11-2018.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs* Adolfo Tanzi Neto *et al.* Organização: Roxane Rojo. São Paulo. Parábola, 2014.

**O CÍRCULO DE BAKHTIN
E O HERÓI IMIGRANTE CLANDESTINO:
PERCORRENDO (OS ESTUDOS D)A LINGUAGEM
ENTRE O DIALOGISMO E OS PROCESSOS ENUNCIATIVOS**

Éderson Luís Silveira (UFSC)

ediliteratus@gmail.com

Lucas Rodrigues Lopes (UNICAMP)

identidadesfragmentadas@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa visa apreender processos enunciativos através da mobilização do conceito de dialogismo para compreender como um imigrante malinês que salvou uma criança da morte em território francês foi retratado por quatro diferentes jornais eletrônicos. A justificativa de escolha está centrada na necessidade de considerar a linguagem no terreno das práticas sociais. Conclui-se, dessa forma, que as relações dialógicas são relações semânticas entre enunciados na comunicação discursiva e que partir da relação entre o dialogismo e os processos enunciativos permite abordar a linguagem numa perspectiva que considera a historicidade e os sujeitos, extrapolando o viés predominantemente estrutural da linguística tradicional.

Palavras-chave: Diálogo. Análise do discurso. Estudos da linguagem.

1. Introdução

O presente trabalho parte da necessidade de divulgar e apresentar trabalhos e pesquisas nas quais formas diferentes de perceber a linguagem como não apartada das práticas sociais de uso se façam presentes, como na linguística tradicional, por exemplo, extrapolando, assim, limites marcadamente estruturais. Assim, munidos do campo de estudos discursivos bakhtinianos visa-se empreender uma análise que permita pensar a linguagem não como espelho do mundo nem como meio ou canal de comunicação, concepções que a associam a uma suposta transparência de sentidos. A vertente a que nos filiamos é uma concepção de linguagem como interação¹⁴ que não exclui as práticas sociais languageiras em que se usa, se interpreta, se silencia ou reproduz o uso da linguagem. Dessa forma, voltamos nosso interesse a uma herança dialógica linguísti-

¹⁴ Para um detalhamento mais aprofundado acerca das três concepções de linguagem existentes no decorrer da história, consultar Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1995).

ca e discursiva que percebe a língua como atividade a partir de relações que se exercem entre interlocutores reais sem abstrair a língua dos contextos de uso.

Bakhtin antecipa de muito as principais orientações da linguística moderna, principalmente no que respeita aos estudos da enunciação, da interação verbal e das relações entre linguagem, sociedade e história e entre linguagem e ideologia.

O exame da enunciação ocupa espaço privilegiado em suas reflexões, Bakhtin concebe o enunciado como matéria linguística e como contexto enunciativo e afirma ser o enunciado, assim entendido, o objeto dos estudos da linguagem.

Sua definição de enunciado aproxima-se da concepção atual de texto. O texto é considerado hoje tanto objeto de significação, ou seja, como um 'texto' organizado e estruturado, quanto um objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto socio-histórico. Conciliam-se, nessa concepção de texto ou na ideia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas da linguagem. O texto-enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico. (BARROS, 2003, p. 01)

Pensar a esfera jornalística no âmbito dos estudos discursivo-bakhtinianos requer uma ressalva: não se trata de esquematizar a partir de análises de viés estruturalista que venha decompor as partes que compõem uma notícia a fim de buscar intencionalidades dos jornalistas ou do jornal que veiculou reportagens ou notícias onde quer que seja. Inserindo-nos no campo de estudos da linguagem, Mikhail Bakhtin emerge como teórico para auxiliar a perceber o dialogismo inerente aos textos que se situam no mesmo tempo e espaço (e ainda em relação a outros textos que não compartilham tais categorias, necessariamente). Por isso, elegemos quatro fragmentos de notícias veiculados por quatro canais eletrônicos de divulgação jornalística oriundos de lugares diferentes cujo discurso produz sentidos diferentes ao mesmo tempo em que dialoga com outros discursos que atravessam os textos aqui analisados.

Considerando que as relações dialógicas são relações semânticas entre enunciados na comunicação discursiva podemos destacar com Mikhail Bakhtin, que dois enunciados, quaisquer que sejam, "se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos) acabam em relação dialógica (BAKHTIN, 2011, p. 323)". O diálogo, no senso comum, é referenciado na alusão a um sentido que remete à conversa informal em que há dois ou mais interlocutores interagindo entre si. Em Mikhail Bakhtin, a categoria dialogismo está situada em um contexto mais abrangente, num atravessamento constitutivo entre

textos, discursos e enunciados podem produzir entre si na história.

Os membros do Círculo não são teóricos do diálogo nesses sentidos. Não lhes interessa o estudo da forma-diálogo como tal, seja na composição escrita ou no texto dramático, seja na interação face a face. Desse modo, não constitui objeto de suas preocupações observar a maneira como se dá a troca de turnos entre participantes de uma conversa, como faz hoje, por exemplo, a chamada análise da conversação. Nem desenvolver um estudo de práticas conversacionais de um grupo humano qualquer, como se faz, por exemplo, desde a década de 1960, na chamada etnografia da fala ou da comunicação – por mais interessantes que possam ser estas análises.

[...] Interessam-lhe de fato as forças que se mantêm constantes em todos os planos da interação social, desde os eventos mais banais e fugazes do cotidiano até as obras mais elaboradas do espectro da criação ideológica. (FARACO, 2009, p. 60-61)

Mais que um atravessamento, portanto, notaremos que o dialogismo é característica constitutiva dos textos analisados. Dessa forma, trazer o conceito de dialogismo para os estudos da linguagem remete, portanto, ao diálogo que sustenta a interação verbal em meio a instâncias enunciativas diversas.

2. *Material e métodos*

Consideramos para a presente análise excertos veiculados em notícias extraídas dos canais *O Globo*, *Sputnik News*, *RFI* e *UOL Notícias* que noticiaram sobre o imigrante malinês que salvou uma criança em Paris. A justificativa de escolha se deu porque dois sites são geridos por empresas nacionais e dois sites por empresas estrangeiras e todos gozam de repercussão considerável de leitores. *O Globo* e *Uol Notícias* são empresas brasileiras. O jornal *O Globo* está vinculado às Organizações Globo e foi fundado em 1925 por Irineu Marinho¹⁵. Para ter uma ideia da expressividade e o alcance de tal organização empresarial, está ligada, por exemplo, à emissora de maior repercussão de expectadores no país. O canal *UOL Notícias*, por sua vez, apresenta-se como sendo a maior empresa de conteúdo, tecnologia, serviços e meios de pagamentos digitais¹⁶. Em relação às outras duas empresas, *RFI* é uma rádio francesa de notícias. Seus sites e aplicativos registram 10 milhões de visitas por mês

¹⁵ Fonte: <<https://oglobo.globo.com/principios-editoriais/>> Acesso em: 28-05-2018.

¹⁶ Fonte: <<http://sobreuol.noticias.uol.com.br/historia/>> Acesso em: 28-05-2018.

no mundo todo¹⁷. Já a *Sputnik News*¹⁸ é uma empresa russa com sede em Moscou que têm escritórios na América do Norte, na América do Sul, na Europa e no continente africano e possui mais de 30 redações em línguas diferentes, incluindo o português.

Vamos às condições de produção: um imigrante malinês que estava morando ilegalmente na França salvou uma criança da morte ao escalar um prédio em Paris. Diante disso, recebeu o direito de residência na França e um contrato de dez meses para trabalhar no corpo de bombeiros da cidade. O fato ocorreu no primeiro semestre de 2018. A partir de tal acontecimento histórico, uma série de jornais do mundo inteiro noticiou o evento. A forma como os processos enunciativos se desenvolveram nas instâncias dessa veiculação da notícia é que nos interessa neste trabalho.

O diálogo, conforme mencionado anteriormente, é percebido no senso comum como sinônimo de interação face a face. No âmbito dos estudos discursivos bakhtinianos, abrange uma complexidade mais específica que diz respeito à relação entre enunciados na cadeia discursiva. Para o percurso analítico do presente trabalho mobilizaremos o conceito de diálogo oriundo da arquitetura bakhtiniana a fim de compreender como esse imigrante foi retratado pelos veículos de informação e notícias mencionados e que relações semânticas podem ser apreendidas daí.

3. Resultados e discussão

Passemos, então, à análise de como cada veículo informativo noticiou o ocorrido:

Imigrante malinês que salvou criança em Paris recebe visto de residência

Após gesto de heroísmo, Mamoudou Gassama aceitou oferta de emprego e terá cidadania francesa

O jovem *imigrante ilegal do Mali* que ficou famoso ao escalar um prédio para salvar uma criança em Paris recebeu nesta terça-feira o visto de residência, primeiro passo antes de obter a nacionalidade francesa prometida pelo presidente da França, Emmanuel Macron. Depois de receber a permissão das mãos do prefeito do departamento de Seine Saint-Denis, na periferia norte da capital francesa, Mamoudou Gassama, de 22 anos, assinou um contrato de dez meses para realizar um serviço cívico no Corpo de Bombeiros de Paris, pelo

¹⁷ Fonte: <<http://br.rfi.fr/empresa>>. Acesso em: 28-05-2018.

¹⁸ Fonte: <https://br.sputniknews.com/docs/about/quem_somos.html>. Acesso em: 28-05-2018.

qual receberá um salário de € 600.

[...]

Ao oferecer a legalização da situação de Gassama, Macron deixou claro que se trata de um caso excepcional.

— A França é construída pela vontade e o compromisso do senhor Gassama mostrou claramente que ele tem essa vontade — disse. — Quando as pessoas estão em perigo, lhes damos asilo, mas não por razões econômicas. Mas no seu caso, você fez uma coisa excepcional. (JULIEN, 2018, s. p.)

Interessante observar que a escrita da notícia veiculada pelo site do jornal carioca *O Globo* instaura ao leitor alguns vórtices que permitem polaridades – forças centrífugas e centrípetas que se inter-relacionam. Percebam que “ficar famoso por escalar um prédio para salvar uma criança em Paris” deveria se opor drasticamente ao fato de ter sido realizado por um “jovem imigrante ilegal”, entretanto, intertextualmente, tal ato heroico traz à luz a concepção da invisibilidade contraposta à indizibilidade, uma vez que o então “jovem imigrante ilegal”, pertencente à “periferia”, substantivo que também o coloca em condição subalterna, quando então “ascende” socialmente pelo fato dar o primeiro passo na obtenção da nacionalidade francesa além de ter adquirido condição inversa a qual foi colocada pelo jornalista que (de) marca a sua origem e não anula a ilegalidade da imigração, uma vez que o próprio veículo informativo usa negrito ao noticiar o assunto com objetivo de destacar algo que falta, como se quisessem deixar claro que, embora tal atitude heroica tenha o destacado, há uma mácula que não se apaga, efeito de um jogo ideológico no qual emergem crenças, juízos de valor e opiniões. A expressão “imigrante ilegal do Mali”, então, se articula à produção de sentidos que diferenciam o jovem em meio ao contexto francês. Sua ilegalidade é o que caracteriza a diferença. Por isso, o ato de sinalizar o corpo do texto em negrito não pode ser negligenciado, se pensarmos tais ponderações sob o viés discursivo.

Um malinês salvou uma criança que estava prestes a cair do quarto andar de um prédio residencial na capital francesa, comunica o canal BFMTV

O incidente ocorreu na noite do sábado (26). Um menino de quatro anos se pendurou na varanda, ficando prestes a cair a qualquer momento. A testemunha Mamoudou Gassama subiu em instantes até o quarto andar, onde estava pendurada a criança, pelas varandas dos andares inferiores, e agarrou o menino, informa o canal. (SPUTNIK NEWS, 2018, s. p.)

Passando ao segundo excerto, chamamos à atenção, em razão do uso dois substantivos. Ter usado os substantivos “incidente” e “testemunha” fez com que o lugar ocupado pelo imigrante, ilegal aos olhos de al-

guns meios de comunicação, fosse o de testemunha, acepção a qual atribuímos atenção, cuidado e, possivelmente, o lugar de testemunha ocular atenta, já que é ele quem salva a criança. O uso da palavra “testemunha”, portanto, permite considerar o teor ideológico dos processos enunciativos uma vez que não se trata apenas de alguém que passivamente observa os fatos sem se envolver. São marcas do viés axiológico que permite atribuir ao texto mais que a função de comunicar ou informar o acontecimento.

"Homem-Aranha" clandestino ganha cidadania francesa após socorrer criança em sacada

Mamadou Gassama, o novo herói francês, é um imigrante malinês que chegou em setembro à capital parisiense; no sábado (27), ele escalou quatro andares com as mãos e evitou a queda de um menino de 4 anos de uma sacada de um prédio situado no 18º distrito de Paris; na manhã desta segunda-feira (28), Gassama foi recebido pelo presidente francês, Emmanuel Macron, que anunciou que ele se tornará cidadão francês e integrará o corpo de bombeiros. (RFI, 2018, s. p.)

No terceiro excerto, o imigrante é posto como mártir francês e elencado a tal grau, já que o uso do adjetivo “novo” diante do sintagma “herói francês” faz emergir um sujeito que buscava um lugar fora da clandestinidade – e alcançar a cidadania. Novamente, tem-se a produção enunciativa de um olhar que se volta ao subalterno que ganha voz, tornando-se dizível e que, por conta disso integrará o corpo de bombeiros. Atentamos ao uso do verbo “integrar”, já que esse pode abarcar um dual que ora está em incluir um elemento que forma um conjunto ou todo coerente, elemento que pode de alguma forma povoar a memória coletiva e de modo intertextual mobilizar fatores ideológicos, visto que ele é imigrante e ilegal, bem como fazer se sentir membro de uma coletividade natural, ou seja, pelo ato heroico. O uso da palavra clandestino tem então uma ambiguidade que produz sentidos que se articulam à produção da subjetividade do malinês: ele é clandestino porque estava ilegal no país e por ser uma espécie de herói desconhecido até a execução do ato mencionado. Tais valorações não são ocasionais, elas revelam as cadeias discursivas envoltas em valorações que constroem os objetos de discurso a que se referem.

Não é a 1ª vez que França premia "heróis" com cidadania

Mamadou Gassama, imigrante malinês de 22 anos, é o novo herói da França. Após salvar um menino de quatro anos que estava pendurado em uma sacada de Paris no último sábado (26), o jovem foi recebido pelo presidente francês Emmanuel Macron. No encontro, o político prometeu cidadania francesa ao rapaz, que vive ilegalmente no país desde 2013. (UOL NOTÍCIAS, 2018, s. p.)

Por último, pensemos em como operações enunciativas atravessadas pelo dialogismo se fazem presentes: “Mamadou Gassama, o novo herói francês, é um imigrante malinês”, no recorte anterior e “Mamadou Gassama, imigrante malinês de 22 anos, é o novo herói da França” no recorte presente. A partir do que se apresenta, pode-se perceber uma brecha pela qual vozes são (re)postas. Em uma, o ato se dá pelo fato de ser um imigrante e fazer desse seu distintivo, já que integrará algo que remete a uma ausência constitutiva na identidade do sujeito, pois não fazia parte deste jogo, o da legalidade, ao viver na clandestinidade em território francês.

Noutra instância, podemos considerar que a identidade se constitui pelo uso das aspas em torno do substantivo herói, que o equipara aos antigos lutadores pelas conquistas do país. Ao mesmo tempo e, além disso, a utilização de aspas pode produzir o efeito oposto, o de ironizar como condecorações são atribuídas a pessoas comuns que são intituladas como heróis em circunstâncias específicas. Podemos indagar se o mesmo resultado poderia ter aparição se a criança fosse africana ou outra criança filha de pais ilegais, por exemplo (tal sentido pode ser produzido porque está inscrito na materialidade enunciativa ainda que não tenha sido remetida a uma intencionalidade de quem redigiu o texto, pois se inscreve como possibilidade também).

Se repararmos as relações estabelecidas entre os recortes analisados perceberemos que há um atravessamento comum entre os diálogos que se interseccionam e produzem sentidos similares. Mas essa dialogicidade está marcada pela diferença e pela singularidade, visto que o projeto de dizer é diferente e a forma como que é executado tal projeto também o é. Diante disso, cabem as palavras de Mikhail Bakhtin para quem:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascido no diálogo de séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, diálogo futuro. (BAKHTIN, 2011, p. 410)

Percebendo a relação entre os textos veiculados nos quatro sites de veículos de informação podemos assinalar que não apenas a temática aproxima os textos, mas formas de abordagem da notícia que faz com que sejam consideradas a dialogicidade e a diferença constitutiva dos textos. Tal relação não é ingênua nem tampouco óbvia centrada na estruturalidade da temática. Desse modo, podemos afirmar que o fato noticiado não é somente o que aproxima os textos, mas a forma com que os enun-

ciados são produzidos resulta num efeito de dialogicidade.

Importante pensar que se compararmos a noção de diálogo como ela ocorre no senso comum, aqui, por exemplo, o que se tem não são pessoas interagindo face a face; nem por isso a dialogicidade deixa de se fazer presente. Portanto, os processos enunciativos assinalados permitem-nos afirmar que os jornais eletrônicos não apenas informaram sobre o ocorrido, mas se constituíram na linguagem da diferença e da singularidade para retratar o fato ocorrido. Isso porque todos os quatro possuem, como elemento estruturante, posicionamentos axiológicos que garantem não o registro passivo de informações, mas recortes e (re)organizações particulares.

4. Considerações finais

Não é difícil perceber que enunciados de épocas diferentes estão em relação dialógica. Porém, isso se dá em épocas próximas (os quatro textos foram veiculados com apenas um dia de diferença entre si oriundos de lugares diferentes do globo). Dessa forma, vale destacar que o dialogismo está para uma aproximação entre textos que produzem discursos que se entrelaçam na cadeia discursiva, se formos considerar o contexto social, histórico e cultural em que os enunciados são (re)produzidos.

Além de enfatizar a existência do dialogismo, as análises permitem anunciar a diferença que constitui as formas de noticiar o mesmo fato. Mesmo dialogando entre si, os textos se produzem a partir de uma diferença que se constrói na relação com a dialogicidade, sem apartar-se completamente dos outros textos. Direciona-se, portanto, os enunciados veiculados para além do terreno da simples informação.

Dessa forma, pode-se constatar que enunciados advindos do interior de um mesmo gênero do discurso situado na esfera jornalística são produzidos dialogicamente e estabelecem relações entre si. Mais importante que isso é preciso acentuar que “[...] as relações dialógicas são relações de sentido, ou seja, são relações axiológicas, uma vez que não há enunciados neutros”. (SILVEIRA, ROHLING & RODRIGUES, 2012, p. 22)

Para as autoras Ana Paula Kuczmynda Silveira, Nívea Rohling e Rosângela Hammes Rodrigues (2012), o dialogismo constitui a linguagem porque os enunciados não existem sem as relações sociais, já que nascem no seio das situações de interação. Dessa forma, os sentidos pro-

duzidos pelos falantes estão atrelados ao dialogismo e por isso é necessário apresentar formas de pesquisar que não excluam a interação social e a tessitura de sentidos que os enunciados produzem tanto em instâncias formais como cotidiana.

Outrossim, ao invés de partir de uma abstração que visa domesticar a língua e retirar o lado indomável das instâncias reais de interação coloca pesquisadores em terrenos incertos nos quais tabulações de dados e quantificações não conseguem interpretar (tampouco qualitativamente isso seria possível).

Neste contexto, vale destacar que a interpretação, por si só, não é neutra, a escolha do objeto e o método de pesquisa apontam para a subjetividade de quem pesquisa. De uma coisa temos certeza, trilhar caminhos bakhtinianos não diminui o percurso nem cria atalhos, por vezes até complexifica o processo de interpretação, mas permite reconhecer que a linguagem esvai pelos terrenos das classificações e a totalidade é um engodo que acompanha aqueles que consideram a linguagem um terreno de certezas. Concluímos, assim, com as palavras de João Wanderley Geraldi:

Estudar Bakhtin é correr este risco de perder-se para encontrar-se outro no fim do caminho, sem que a infinitude dos sentidos tenha sido visitada. Tentar pensar nos moldes de Bakhtin é risco ainda maior que demanda a coragem de dizer sua palavra sobre o que estudou para enriquecer com sua resposta as respostas que podem demonstrar que como tais podem mostrar suas imprecisões. Nada mais bakhtiniano do que entrar na corrente infinita de textos que dialogam entre si: alguns serão esquecidos, outros serão retomados, mas todos eles comporão a memória de nossas leituras. Vingarão aqueles que se tornarem experiência, cujo conceito é expresso por Ítalo Calvino (2004, p. 24) numa fórmula extremamente feliz: "... a experiência, que é a memória mais a ferida que ela deixou, mais a mudança que produziu em você e que o transformou...". (GERALDI, 2016, p. 60)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 393-410.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____. FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2003, p. 01-09.

CALVINO, Ítalo. Prefácio. In: _____. *A trilha nos ninhos da aranha*. Trad.:

Roberta Barni. São Paulo: Cia. das Letras, 2004, p. 14-25.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Perspectivas críticas dos estudos da linguagem do Círculo de Bakhtin. In: FERREIRA, Ruberval; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). *Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso*. Campinas: Pontes, 2016, p. 33-62.

JULIEN, Gerard. Imigrante malinês que salvou criança em Paris recebe visto de residência. *O Globo*, 29 de maio de 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/mundo/imigrante-malines-que-salvou-crianca-em-paris-recebe-visto-de-residencia-22728379#ixzz5GwwAETGJ>>. Acesso em: 29-05-2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

RFI. "*Homem-Aranha*" clandestino ganha cidadania francesa após socorrer criança em sacada. RFI, 28 de maio de 2018. Disponível em: <<http://br.rfi.fr/franca/20180528-homem-aranha-clandestino-vira-frances-depois-de-salvar-crianca-em-paris>>. Acesso em: 29-05-2018.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes*. Florianópolis: Di-oesc, 2012.

SPUTNIK NEWS. *Façonha comovente: malinês salva criança de morte iminente* (VÍDEO). SPUTNIK NEWS, 28 de maio de 2018. Disponível em: <<https://br.sputniknews.com/europa/2018052811327440-migrante-paris-menina-mamoudou-gassama/>>. Acesso em: 29-05-2018.

UOL NOTÍCIAS. *Não é 1ª vez que França premia "heróis" com cidadania*; veja outras histórias. UOL NOTÍCIAS, 28 de maio de 2018. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2018/05/28/franca-naturaliza-imigrantes-que-realizam-atos-heroicos.htm>>. Acesso em: 29-05-2018.

O QUE DIZER SOBRE A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PARA CRIANÇAS

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki (UERJ)
angelalabaki@hotmail.com

RESUMO

Fundamentados nos estudos da análise do discurso de linha francesa, buscamos relatar os gestos de fundamento da divulgação científica para crianças. Com tal finalidade, procedemos à análise de diferentes textualidades que apontam a dispersão de discursos que constituem sua suposta fundação. Uma hipótese é que a divulgação científica no Brasil tenha sua constituição atrelada a uma dita insuficiência do sistema educacional. Para tal, foram analisados trechos de obras de literatura infantil produzidas por José Bento Renato Monteiro Lobato e de textos jornalísticos destinados a crianças. Pelas várias redes de sentidos intrincadas, pontuamos que a ciência, atuando como instância de poder, produz efeitos de verdade, neutralidade, objetividade.

Palavras-chave: Divulgação científica. Linguística. Análise do discurso.

1. *Introdução*

Para pensar nos supostos gestos fundadores da divulgação científica requer-se, de certa forma, observar a relação dos sentidos de ciência produzidos historicamente. Sentidos que extirpam as relações cotidianas, afastando as condições reais de existência, institucionalizam bibliotecas, laboratórios, universidades, sistemas de livros, de edição: naturalizam verdades universais. Como nos lembra Hilton Japiassu:

A arte, a religião, a vida afetiva e a vida cotidiana, que não se deixam reduzir à obediência às normas físico-matemáticas, são desacreditadas como desprovidas de sentido [...] Tudo se passa como se os critérios da ciência devessem ser universalmente válidos, e como se a preponderância das preocupações científicas e técnicas devesse ser considerada como verdade eterna. (JAPIASSU, 1975, p. 73)

A citação acima convocou-nos ao seguinte questionamento: qual é o lugar da ciência em nossa sociedade? Um questionamento que se abre a várias respostas, todas determinadas pelo lugar social, teórico, político de quem as formula, assim como pela conjuntura histórica em que são elaboradas. Entre as várias ponderações possíveis, enfocamos a questão do modo de circulação da ciência na sociedade sob o olhar de uma teoria materialista do discurso.

Fundamentamos nosso trabalho na perspectiva teórica da análise

do discurso de linha francesa, com destaque ao nome de Michel Pêcheux. Trata-se de uma teoria em que o histórico e o ideológico são convocados a participar como categorias determinantes dos sujeitos e dos sentidos. Disso vale dizer que os sentidos se confrontam em disputa por espaços de estabilização.

Em comunhão com o referencial teórico, posicionamo-nos criticamente frente à definição de ciência como portadora de verdades universais. A partir dessa perspectiva, então, procuramos elaborar respostas a nossa pergunta inicial, a saber: qual é o lugar da ciência em nossa sociedade? Vale lembrar que a “ciência moderna”, fundada sob o aparato jurídico do Estado e na relação do sujeito com o jurídico, é significada como uma instância de poder.

2. Das origens: um pouco de história ou história-ficção

Para compreender os sentidos de ciência, em uma perspectiva discursiva, deslocamos a concepção dominante de forma a apreender outros sentidos possíveis. Michel Pêcheux (1988), em suas considerações sobre ciência, afirma que o processo histórico de construção das disciplinas científicas é apagado. A ciência é representada por modos de falar pragmática e retoricamente eficazes. Enquanto tal, ela seria reduzida aos procedimentos de raciocínio lógico (retórica *lógico-matemática*) e confundida com processos operacionais que podem ser aplicados a quaisquer fatos. Michel Pêcheux (1988) esclarece ainda que

a ideia de que a produção dos conhecimentos consistiria no puro e simples desenvolvimento (empírico-dedutivo) das propriedades dos objetos é, pois, um mito idealista, que identifica ciência e lógica e, ao colocar esta última como *princípio* de toda ciência, concebe inelutavelmente a prática científica como uma atividade de triagem entre enunciados verdadeiros ou falsos, repelindo tudo o que diz respeito às condições próprias de aparição desses enunciados, isto é, às *questões* que lhe são correspondentes no interior de uma *problemática* historicamente determinada. (PÊCHEUX, 1988, p. 197)

Consideramos, tal como Michel Pêcheux (1988), que tanto teorias empiristas quanto realistas esquecem a constituição histórica das ciências “em proveito de uma teoria universal das ideias, quer tome ela a forma realista de uma rede universal e, *a priori*, de noções, quer tome a forma empirista de um procedimento administrativo aplicável ao universo pensado como conjunto de fatos, objetos, acontecimentos ou atos” (PÊCHEUX, 1988, p. 72). A produção dos conhecimentos científicos está inscrita nas condições materiais de produção. Isso implica dizer que a

prática científica e a prática política estão imbricadas e são determinadas sócio, histórica e ideologicamente em uma dada formação social. O referido autor salienta que não é possível elaborar um discurso puro da ciência, pois não há discurso isento de ideologia e nisso consiste a nossa crítica frente à concepção de ciência dominante: “ciência como verdade eterna”. (JAPIASSU, 1975, p. 73)

Podemos dizer que o rompimento da análise do discurso com uma concepção de “ciência régia” (PÊCHEUX, 2007) ideal, perfeita, verdadeira, deve-se à própria maneira como essa teoria concebe o sujeito, a linguagem e a história. Ademais, para o quadro teórico em que se inscreve este artigo, o que há são discursos; sempre produzidos em determinadas condições de produção por sujeitos inscritos na história e interpelados ideologicamente.

Ao considerar a história, torna-se possível tomar posições que contradizem a concepção dominante de ciência como detentora de verdades. No discurso da ciência e nos discursos sobre as ciências, a historicidade, como em qualquer outro discurso, é constitutiva. Nessas produções discursivas, o funcionamento da ideologia imputa ao conhecimento científico um efeito de verdade no qual se apagam suas condições históricas de produção. A ciência não está confinada aos laboratórios, ela circula na sociedade, na prática cotidiana, nas pequenas realizações diárias, no uso de aparelhos, instrumentos, muito embora o processo de produção de conhecimento não seja visível aos sujeitos. Um dos modos de tal circulação é operado pela divulgação científica, uma prática em grande parte engendrada pela mídia.

A divulgação científica se faz presente em vários meios (televisão, rádio, internet, livros, revistas etc.) e é endereçada a diferentes públicos, entre os quais destacamos a criança. Dessa forma, procedemos a um segundo movimento de delimitação e passamos a tratar, mais especificamente, o discurso de divulgação científica para crianças. Em consequência, enveredamos por outras possibilidades de sentidos.

A história tem um sentido particular para a análise de discurso. Longe de estar ligada à cronologia, a história, organizada a partir de relações de poder, é definida por sua relação com a linguagem. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (1990) faz uma distinção entre discurso histórico e da história. No primeiro, o homem elabora sua relação com o tempo e com a memória. O segundo, marcado fortemente por suas características institucionais, é um subproduto do primeiro. O discurso

histórico abrange, além do discurso da história, discursos menos formalizados institucionalmente (lendas, contos e canções populares). Trabalhamos, fundamentalmente, com o discurso da história, mas não descartaremos os possíveis acessos aos discursos históricos.

De acordo com Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, a análise do discurso nos “obriga a uma tomada de posição frente à história das ciências” (ORLANDI, 1990, p. 33). Tratamos a historiografia da ciência como uma narração. Para melhor entendermos tal posicionamento, tomaremos de empréstimo a noção de narratividade desenvolvida por Bethania Mariani (1998). Para a autora, a narratividade é um processo que, atuando junto à memória discursiva, promove a ilusão de completude. É, como a própria autora sugere, um fio invisível que tece e conduz sentidos parafrásticos ou ainda impede ou direciona deslizamento de sentidos. Na urdidura entrecruzada por fios imaginários, os mecanismos de poder abalizam alguns sentidos e silenciam outros. Assim, a narratividade

possibilita a reorganização imaginária do movimento histórico, é o que permite que fatos antes ‘descartados’ passem a fazer sentido para a história. A narratividade, enfim, é o efeito que permite o contar uma história coerente, sem falhas, com estruturação temporal, com encadeamento de causas e consequências, com personagens e cenários explicativos. (MARIANI, 1998, p. 231)

A história da ciência narrada permite os riscos da história-ficção. Devemos lembrar que os discursos da história são afetados pela ideologia e, como qualquer discurso, são opacos. Assim sendo, recorreremos aos discursos da história não como depositários de sentidos únicos, mas como uma narração.

O que usualmente é identificado como “ciência moderna”¹⁹ é, de fato, uma atividade europeia, e como tal deve ser vista como um caso particular de produção de conhecimento que emergiu em conjunturas históricas bem definidas: fim da Idade Média, “revolução” comercial e as-

¹⁹ Uma das características da ciência moderna, na passagem do século XVI ao XVII, foi a criação de sociedades científicas. As principais academias científicas europeias foram a Royal Society, em Londres, e a Académie Royale, em Paris. Os integrantes dessas academias não eram unicamente cientistas, mas também pessoas instruídas interessadas em ciência. Somente no século XVII a ciência faz uso de um “método científico”. Em 1637, é publicada a obra *Discurso sobre o método para bem conduzir sua razão e procurar a verdade nas ciências*, de René Descartes que defendia o caráter singular e universal do método. Para Ronaldo Mota (2001) a publicação de *Principia*, de Isaac Newton, em 1687, marca a sistematização do método científico, como também se tornou um marco na revolução científica moderna.

conselho da classe burguesa. O que se convencionou chamar de ciência adquire assim um caráter não monolítico. Maria Amélia Dantes e Amélia Império Hamburger (1996), por meio de uma análise historiográfica, propõem conceituar *ciência* como uma prática de produção de conhecimento que se estabelece como síntese de tradições formadoras, com características locais e em determinados meios sociais.

No final do século XVIII, passou-se a associar o conhecimento científico à ideia de utilidade. A atividade científica deveria incluir “naturalmente” a questão da utilidade e não constituir um conhecimento meramente livresco. E nos interrogamos: quais foram as condições que propiciaram a passagem “natural” de uma ciência livresca, de cunho filosófico, para uma ciência utilitária? No decurso do século, os processos de revoluções (francesa, industrial) marcaram as origens das sociedades contemporâneas e transformaram as relações de trabalho e as concepções científicas. A ciência passou a ser considerada como essencial à industrialização, ao bem-estar da sociedade e ao progresso. A atividade científica utilitária tornou-se mais próxima da economia, com as consequências das revoluções. Entendemos que a mudança de foco da ciência é uma construção social, pois a sociedade moderna foi formada dentro da dinâmica do processo de industrialização. As indústrias, por sua vez, dependeriam diretamente da presença e do desenvolvimento de máquinas, que se vinculam, em certa medida, à ciência e à tecnologia.

A historiografia das ciências atesta que a institucionalização das ciências se desenrolou ao longo do século XIX. Ela visava de um lado à profissionalização dos cientistas e à garantia de autonomia²⁰ e de outro à autorregulamentação frente ao Estado e à sociedade. Segundo Moema de Rezende Vergara (2003), a institucionalização da ciência e da divulgação científica estariam intimamente ligadas:

a vulgarização científica e a especialização das disciplinas são processos correlatos ao longo dos oitocentos, erigindo fronteiras entre o que era ciência ou não [...]. Na medida em que a sociedade aceitasse a ideia geral de que o trabalho do cientista é desinteressado e que está sempre em busca do bem comum, o apoio da sociedade para a atividade científica deveria ser incondicional e a ciência se desenvolveria, segundo seus critérios de autorregulamentação, independentemente da opinião pública, justificado pelo seu aspecto utilitário. (VERGARA, 2003, p. 8)

²⁰ Até o século XVIII, os monarcas absolutos tendiam a apoiar a ciência por suas consequências tecnológicas e econômicas. (BEN-DAVID, 1974, p. 236)

Do ponto de vista em que nos colocamos, a institucionalização é um processo discursivo, uma vez que as instituições são pensadas e explicitadas pelo discurso. Distanciando-se da perspectiva sociologista, Bethania Mariani (1998) verifica que o processo de institucionalização tem sua historicidade. Uma instituição, ao constituir-se, encontra-se regulada por uma formação discursiva, a qual lhe confere sentido.

O que chamamos de instituição, do nosso ponto de vista, é fruto de longos processos históricos, durante os quais ocorre uma sedimentação de determinados sentidos concomitantemente à legitimação de práticas ou condutas sociais. São práticas discursivas e não-discursivas que se legitimaram e institucionalizaram, ao mesmo tempo em que organizaram direções de sentidos e formas de agir no todo social. (MARIANI, 1998, p. 71)

Seguindo a formulação da autora, podemos dizer que as instituições que se estabelecem tornam-se visíveis por meio de suas práticas, pela circulação de seus produtos e por suas normas e leis. A visibilidade consagrada à instituição provoca um efeito de reconhecimento: “todo mundo sabe”. Reconhecemos que a institucionalização da ciência moderna se deu por um determinado processo discursivo. No século XVIII, as sociedades científicas eram gerais e cobriam todos os ramos da filosofia natural. Em suas sessões podiam ser lidos e ouvidos trabalhos sobre qualquer aspecto da ciência e seu público era constituído por cientistas e interessados por ciências (pessoas instruídas). A circulação dos produtos da ciência moderna – sua produção textual e suas normas – naturalizou o reconhecimento de que “todo mundo sabe o que é ciência” e que “todo mundo sabe o que é um cientista”. Produziu-se (e continua a se produzir) a ciência e o cientista como evidências. Ou nas palavras de Bethania Mariani (1998):

Esse processo de naturalização das instituições funciona no sentido de torná-las “evidentes”, legítimas e necessárias, da mesma forma, ao longo do tempo, passa-se a considerar como naturais os discursos que delas “emanam”, bem como os comportamentos a elas associados. (MARIANI, 1998, p. 204)

Complementamos afirmando que os sujeitos inseridos nessas instituições também são tomados como evidências. É nessa conjuntura, ou melhor, com a institucionalização e legitimação da ciência que passa a se tornar “necessária” para sua circulação na sociedade. Para alguns historiadores foi esse quadro que possibilitou o “surgimento” da divulgação científica – visto como uma relação de causalidade, de busca de uma es-

sência, e não de um acontecimento²¹ histórico.

Na busca por compreender um possível gesto fundador para a divulgação científica para crianças, analisamos textos sobre divulgação em diferentes domínios teóricos e em diferentes temporalidades. A partir de determinadas ressonâncias de uma memória, recortamos textos distintos que nos mostram propriedades, isto é, relações interdiscursivas. Lemos esse conjunto de textos tendo em vista que neles se configuram produções de sentido determinadas historicamente, vindo a constituir redes de já-ditos.

Cabe uma observação sobre o discurso fundador. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (2003) o define como a instauração de uma nova ordem de sentidos. O *discurso fundador* cria uma nova tradição: ressignifica o que veio antes e institui ali outra memória. O processo de instauração do discurso fundador irrompe nas falhas do ritual ideológico e, aproveitando os destroços do ritual fragmentado, instala o novo. A principal característica do discurso fundador é a instituição de um momento de fundação, em outras palavras, a relação particular com a filiação. Ou melhor,

O sentido anterior é desautorizado. Instala-se outra “tradição” de sentidos que produz os outros sentidos nesse lugar. Instala-se uma nova “filiação”. Esse dizer irrompe no processo significativo de tal modo que pelo seu próprio surgir produz sua “memória”. [...] Cria-se tradição de sentidos projetando-se para a frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga, no entanto, na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito familiar, do evidente, do que só pode ser assim. (ORLANDI, 2003, p. 13-14)

Podemos dizer que, especificamente em relação à divulgação científica para crianças, o discurso fundador funciona como referência no imaginário que o constitui. Dessa forma, podemos considerar *gesto fundador* como um ato simbólico de mobilização de memórias discursivas que instauram a filiação de uma dada prática; no nosso caso, de uma filiação de uma prática de divulgação científica para crianças.

²¹ Cabe ressaltar que um acontecimento histórico pode ou não instaurar um acontecimento discursivo. Michel Pêcheux (2002) postula que o acontecimento discursivo é o “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2002, p. 17). O acontecimento pode desestabilizar o que está posto e provocar novas interpretações no espaço da memória que ele convoca e começar a reorganizar práticas discursivas.

3. Os (des)caminhos da divulgação científica para crianças no Brasil

A produção da divulgação científica instaurada em solo brasileiro, por sua própria constituição histórica²², segue caminhos diversos. E várias formulações são realizadas. Falar de divulgação científica para criança, em nosso país, de certa forma, também pode estar relacionado aos livros de literatura infantil. Reis e Gonçalves (2000) destacam que José Bento Renato Monteiro Lobato²³ teria feito algumas incursões pela divulgação científica. Segundo estudos realizados por Carlos Ziller Camenietzki (1988) e por Fabiana Aparecida de Carvalho (2002), o interesse de Monteiro Lobato pela ciência pode ser observado nas obras de literatura infantil, por exemplo: *Serões de Dona Benta*, *Aritmética da Emília*, *Geografia de Dona Benta*, *O poço do Visconde*. Em um trecho retirado do livro infantil *Serões de Dona Benta*, encontramos referências à dificuldade, por parte das crianças, em entender a ciência. Vejamos o excerto a seguir:

– Sinto um comichão no cérebro – disse Pedrinho.

– Quero saber coisas. Quero saber tudo quanto há no mundo.

– Muito fácil, meu filho – respondeu Dona Benta – A ciência está nos livros. Basta que os leia.

– Não é assim, vovó – protestou o menino. – *Em geral os livros de ciências falam como se o leitor já soubesse a matéria de que tratam*, de maneira que a gente lê e fica na mesma. Tentei ler uma biologia que a senhora tem na estante mais desanimei. A ciência de que gosto é a *falada*, a *contada pela senhora*, *clarinha como a água do pote*, com explicações de tudo quanto a gente não sabe, ou sabe mal-e-mal. (LOBATO, 1955, p. 7)

Nesse trecho, podemos dizer que a imagem de ciência que se pro-

²² No Brasil, por ser um país de colonização, a sua história de produções periodísticas está relacionada a esse fato.

²³ Para Carlos Ziller Camenietzki (1988), a “coisa científica” é assunto de extrema importância na obra lobatiana. Não há livro infantil no qual não apareça o saber científico com face bem definida. Segundo Carlos Ziller Camenietzki, “as ideias acerca do papel de ciência na sociedade brasileira são a chave para a interpretação da obra infantil de Monteiro Lobato” (CAMENIETZKI, 1988, p.7). Já Fabiana Aparecida de Carvalho (2002) afirma que foi com a figura do Jeca Tatu que ele ganha projeção como escritor. Algumas nuances do caipira e sertanista são visualizadas em *Urupês* (publicado em 1914) e *Problema Vital* (publicado em 1918). A figura do Jeca reflete, desde sua criação, o projeto de formação da nação brasileira, seja pelo aceleramento da modernização urbana – influenciada pelo desenvolvimento cultural e industrial americano e europeu, seja pelas campanhas sanitárias de cunho eugênico – que visavam ao aprimoramento do povo brasileiro pela miscigenação (branqueamento), higiene e cultura (CARVALHO, 2002, p.37).

duz é de uma prática inacessível às crianças. Mesmo com o *cérebro comichando*, a personagem desanimaria ao encontrar uma ciência hermética. Pedrinho necessitaria receber informações claras e bem explicadas de sua avó. A imagem construída é de uma criança ávida pelas “coisas a saber”, curiosa e cheia de perguntas que *sente comichão no cérebro* para saber tudo sobre ciências. O jeito mais fácil de aprender a ciência – que é incompreensível nos livros – é ter acesso à *ciência* divulgada (ciência *falada* pela avó, no rádio, na revista de entretenimento, no jornal, na brincadeira), a ciência *clara* tal como a “*água do pote*”.

Do trecho retirado da obra de José Bento Renato Monteiro Lobato, podem ser depreendidos vários efeitos de sentidos. Um deles é o não dito: a não existência de divulgação científica para crianças que “facilitasse” a compreensão da ciência. Outro é da posição da avó, de representar, tanto a sabedoria quanto a transmissão de conhecimento. Em sua transmissão oral, a avó acaba por se tornar a detentora do saber e, ao mesmo tempo, ocupa uma posição de divulgadora: aquela que transforma a opacidade da linguagem científica na pretensa transparência da linguagem cotidiana. É interessante notar que Pedrinho é um menino da cidade, mas que só no campo encontra no campo a “simplicidade” necessária para compreender a ciência. E uma pergunta se impõe: Pedrinho não aprenderia ciência na escola?

Além dos livros infantis, também podemos encontrar outras formulações sobre esse discurso. Em depoimento sobre a elaboração de artigos na *Folhinha*, Maria Julieta Ormastroni (1989) caracteriza o público infantil como sendo pautado pela curiosidade; fato que, segundo a autora, poderia ser evidenciado pela quantidade de perguntas feitas pelas crianças. De forma geral, o público infantil é “ávido de notícias e tem sua atenção bastante aguçada para tudo o que diz respeito à ciência” (ORMASTRONI, 1989, p. 23). Vejamos o trecho a seguir:

A divulgação científica na forma escrita não tem, porém, este mesmo alcance, muitas vezes, não é nem mesmo notado nos meios infantis. Deve-se a isto uma série de fatores, independentes da vontade e do interesse desse público, pois ele é *ávido de notícias* e tem sua *atenção bastante aguçada para tudo o que diz respeito às ciências*. Cheio de perguntas, de forma incisiva e insistente, é o seu mundo. (ORMASTRONI, 1989, p. 23)

Considerando essa faceta do público infantil, os principais objetivos da divulgação científica para crianças seriam a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento do espírito investigativo e do raciocínio lógico. E o divulgador de ciência dos meios infantis – o “responsável” por essa transmissão – deveria preocupar-se em “estar atento para

relacionar coisas utilizadas na vida diária com o que lhes é apresentado" (ORMASTRONI, 1989, p. 24). Por ser "ávido de notícias", a criança teria essencialmente e naturalmente interesse pela ciência, cabendo ao divulgador assentar o texto escrito de divulgação científica ao alcance desse público.

Em artigo que registra as motivações que levaram a consolidar o evento "Ciência & Criança: a divulgação científica para o público infanto-juvenil", Rosicler Neves e Luisa Massarini (2008) propõem traçar as estratégias implementadas, descrever as atividades e fornecer informações sobre o público. Procedemos ao recorte que segue:

A ideia de realizar um evento sobre a divulgação científica para o público infanto-juvenil surgiu a partir da premissa de que *a curiosidade é uma característica importante nas crianças*. Sistemáticamente, elas tentam entender como as coisas funcionam e como é o mundo a sua volta. Além disso, experiências educacionais vêm demonstrando que *o público infantil tem grande capacidade de lidar com temas de ciência*. (NEVES & MASSARANI, 2008, p. 8)

Como podemos observar, a imagem de criança curiosa é construída tanto em livros de literatura infantil quanto em artigos que versam sobre a temática de divulgação científica. A criança é considerada mais um público para a divulgação científica; todavia, um público com uma característica específica: ser curioso. *A curiosidade é supostamente uma característica importante da criança – ela é ávida por notícias*. A imagem de criança produzida nesses exemplos é uma criança que, por pretensamente ter *grande capacidade de lidar com temas da ciência*, está pronta a receber textos de divulgação científica, ou mais do que isso, necessita recebê-los: é um público aberto para receber materiais de divulgação científica. É uma criança "naturalmente" pronta a ser "público da divulgação científica".

Supõe-se que a divulgação se justifica para esse "público" porque ele é curioso e, por conseguinte, interessado por ciência. Aliás, verificamos que um ponto comum entre criança e cientista é construído: o da *curiosidade*. A curiosidade da criança está relacionada à sua condição de não-saber (por ser tratada como uma mente em formação, um público a receber informações) e a do cientista por ser considerada o motor da investigação. Como esses sentidos sobre criança foram instaurados no discurso de divulgação científica?

É preciso destacar que todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva (PÊCHEUX, 2002). Há a possibilidade de deslizar para um outro diferente de si mesmo. De forma a de-

sestabilizar os sentidos unívocos fixados a respeito da divulgação científica para crianças, propomos derivar em um ponto: invertermos as palavras que constituem a expressão “divulgação científica para crianças” e passamos a tratá-la como “crianças para divulgação científica”. Ao invertê-las, efeitos de sentido outros são produzidos na forma de enunciar. O jogo de inversão ajuda-nos a desfazer uma compreensão pragmática que imputa um sentido de divulgação científica para um determinado público, deslocando a criança de mero receptor para um sujeito que também constitui esse discurso.

Por fim, cumpre registrar que, de forma distinta da história contada sobre o início da divulgação científica para crianças na Europa oitocentista, no Brasil, essa prática parece recobrir outros sítios de significação. Segundo Maria Julieta Ormastroni (1987), na década de 60 do século XX, foi criada a *Folhinha*²⁴, um suplemento infantil semanal do jornal *Folha de São Paulo*, apoiado pela seção paulista do Instituto Brasileiro de Ciência e Cultura (IBECC). Uma das seções destinava-se à divulgação científica e tinha como linha editorial o objetivo de aproximar as crianças da ciência, apreendida a partir da observação de fatos da natureza e da vida. A justificativa para tal empreitada dava-se com base na supressão das falhas na formação educacional. Assim, podemos depreendemos outro sentido: a divulgação científica veiculada pela mídia é colocada como a salvadora da “educação ineficiente”, assim como aquela que Pedrinho busca compensar com “Os serões de Dona Benta”. Essa condição “salvadora” alija as articulações necessárias entre a escola pública e as classes populares do debate sobre a dinâmica de produção do fracasso escolar. Tal questão fica silenciada.

Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer (2001) discute como a mídia produz o discurso de divulgação científica e o modo pelo qual ela é tomada como lugar de suprimento de instrumentos pedagógico. Para a autora, “a mídia ocupa, de um lado, um lugar de substituição do livro didático dentro da sala de aula e, de outro, o lugar da própria escola, tendo como *missão* o fornecimento de um conhecimento à distância” (PFEIF-

²⁴ Para o trabalho com as crianças, foi criado o *Clube da Ciência IBECC/Folhinha* – um programa de atividades extraescolares - recomendação da UNESCO. O clube funcionou por mais de vinte anos na sede do IBECC/UNESCO, na cidade universitária, em São Paulo. Os artigos publicados eram baseados no trabalho realizado com um grupo de crianças (inicialmente, de 6 a 9 anos, passando a incluir, posteriormente, crianças de 4 e 5 anos) reunidas como propósito de realizarem experimentos de observação sobre determinado tema a ser desenvolvido. Muitas vezes, os artigos se baseavam em assuntos sugeridos pelos próprios leitores por meio de cartas enviadas à edição do jornal.

FER, 2001, p. 41 – grifos da autora). Os textos de divulgação, em sua superfície textual, sopesam que teriam, ilusoriamente, a função de resgatar educação brasileira. Uma prática que, como está instituída, esvazia o lugar político do professor e da escola e que coloca a mídia como um agente de democratização da educação.

4. Para concluir

Buscamos compreender a historicidade constitutiva do discurso de divulgação científica para crianças, como também algumas relações interdiscursivas, perpassando por variadas teias de significação. Iniciamos o artigo com o questionamento de uma concepção dominante de ciência presente no imaginário social como aquela que busca verdades e que se pretende neutra e objetiva. De fato, a ciência, atuando como instância de poder, produz efeitos de verdade, neutralidade, objetividade. Do nosso ponto de vista, a ciência é uma produção histórica e de sujeitos. Sendo assim, não pode ser apartada das determinações sócio-históricas.

Ao longo de nossa incursão, identificamos que a divulgação científica para crianças é narrada como uma atividade que prevê a união entre ciência e literatura (deleite, prazer, entretenimento, fruição). Dito de outra forma, marcaria sua “aparição”, provavelmente, com as edições de livros de literatura infantil, que deveriam de forma lúdica difundir as ideias científicas em “mentes ainda em formação”. O livro de divulgação científica para crianças – um meio que une entretenimento e educação – está relacionado à ascendente classe média, portadora de recursos para consumir bens culturais. O livro de divulgação tornou-se um produto, um bem de consumo. No Brasil, destacamos que a divulgação científica recobre outros sítios de significância: a criança que é curiosa e deseja por informações científicas, desde que suficientemente claras; a mídia como a salvadora da educação.

Deveríamos sublinhar uma contradição instaurada pela constituição da divulgação científica para crianças: paralelamente ao conto, mito, ficção vai se constituindo o discurso da divulgação da ciência como portadora de verdades para mentes em formação. Identificamos um processo de exclusão e interdição – daquilo que pode ser dito em cada circunstância (FOUCAULT, 2001). Ao mesmo passo que os livros de divulgação científica (baseados nas pretensas verdade, precisão e universalidade da ciência) são produzidos, interditam-se o mito, o conto, a ficção. Um paradoxo, pois a criança deve entrar em contato com as verdades científicas

e deixar estruturar seu mundo por meio do “faz-de-conta” sem lógica aparente, ou melhor, sem sentidos logicamente estáveis. Através da tensão entre os dois discursos (literatura e ciência), no limite do paradoxo, trabalham espaços de contradição. E talvez aí resida a possibilidade da resistência... Não poderia o repertório fantástico (e às vezes anedótico) dos contos infantis, da ficção e do mito violar a “verdade científica” difundida por meio da divulgação para criança? Acreditamos que o retorno a tantos outros possíveis gestos fundadores possa auxiliar na compreensão desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEN-DAVID, Joseph. *O papel do cientista na sociedade: um estudo comparativo*. São Paulo: Pioneira/EdUSP, 1974.

CAMENIETZKI, Carlos Ziller. *O saber imponente: estudo da noção de ciência na obra infantil de Monteiro Lobato*. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de estudos Avançados em Educação/FGV. 99f. FGV, 1998.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. *Outros... Com textos e passagens: traços biológicos em obras de Monteiro Lobato*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação/UNICAMP.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

DANTES, Maria Amélia; HAMBURGER, Amélia Império. A ciência, os intercâmbios e a história da ciência: reflexões sobre a atividade científica no Brasil. In: HAMBURGER, Amélia Império et al. *A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)*. São Paulo: Edusp, 1996, p.15-23.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.

JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

MARIANI, Bethania. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Renavan; Campinas: Unicamp, 1998.

MOTA, Ronaldo. Acerca do método e do conhecimento científico. *Ciência & Ambiente*, Santa Maria, n. 23, p.15-20, 2001.

NEVES, Rosicler; MASSARANI, Luisa. A divulgação científica para o público infanto-juvenil: um balanço do evento. In: MASSARANI, Luisa (ed.). *Ciência e criança: a divulgação científica para o público infanto-juvenil*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Fiocruz, 2008.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Terra à vista!* Discurso do confronto: velho e o novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1990.

_____. Vão surgindo sentidos. In: _____. (Org.). *Discurso fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003, p. 11-25.

ORMASTRONI, Maria Julieta. A divulgação científica nos meios infanto-juvenil. *Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência*, n. 4, 1989.

PÊCHEUX, Michel. Ideologia e história das ciências. In: PÊCHEUX, Michel; FICHANT, Michel. *Sobre a história das ciências*. Lisboa: Estampa, 1971, p.17- 57.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* (Orgs.). *Papel da memória*. Trad. e introd.: José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007, p.49-57.

PFEIFFER, Cláudia Regina Castellanos. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, Eduardo. (Org.). *Produção e circulação do conhecimento: Estado, mídia, sociedade*. Campinas: Pontes, 2001, p. 41-58.

VERGARA, Moema de Rezende. *A Revista Brasileira: vulgarização científica e construção da identidade nacional na passagem da Monarquia para a República*. 2003. Tese (Doutorado em História). – PUC-Rio, Rio de Janeiro.

O SUJEITO RESPONSÁVEL/ORGANIZADOR DO DISCURSO CIENTÍFICO

Lizainny Aparecida Alves Queiróz (CEFETMG)
lizainnyqueiroz@yahoo.com.br

RESUMO

O papel das mídias no processo de democratização da ciência é capital, para que a população seja informada sobre alguma descoberta científica ou o bom emprego da tecnologia. Gradativamente, a ciência e a tecnologia conquistam os cidadãos. A divulgação científica é um instrumento precioso para a ciência, visto a sua abrangência e impacto na formação opinião pública. Esse profissional específico surgiu a partir de um modelo de comunicação pública da ciência. Quem faz o trabalho de divulgação científica, independentemente de qualquer outro fator, precisa de fontes, porque ele é, um mediador entre as relações das mídias com a ciência e a sociedade. O desafio é fazer uma divulgação contextualizada e desenvolvida sem outros compromissos e interesses além daqueles da ciência e da tecnologia e transmitir à informação para o público não-especializado. Tendo em vista as condições de produção das instituições mídias e ciência, pressupõem-se distintas formas de atuação com a instabilidade dos acontecimentos, e suas múltiplas possibilidades de interpretação e de sentido. Este artigo busca refletir sobre a divulgação científica, a relação entre cientistas e divulgador, e o qual é papel do jornalismo científico na formação da opinião pública.

Palavras-chave: Linguística. Discurso científico. *Ethos* jornalístico.

1. Introdução

À divulgação científica (DC) geralmente se atribui um papel de colocar o resultado de pesquisas científicas sob um discurso acessível para o público não especializado, isto é, de se promover a “popularização da ciência”.

No senso comum, pensa-se o jornalista como o responsável direto pelos textos que a difundidos pela imprensa. Todavia, o mecanismo é bem mais sofisticado e, sob qualificação de uma divulgação institucionalizada, estão camufladas muitas das decisões de poder da imprensa contemporânea.

A divulgação científica é uma forma de discurso. O discurso, segundo Eni Pulcinelli Orlandi (2011), é um lugar teórico em que se entrelaçam às questões sobre a língua, a história e o sujeito. Por isso pode-se afirmar que a divulgação científica não é uma simples atividade de tradução, nem o mesmo que opera apenas como instrumento de popularização

da ciência.

A literatura estima que este profissional se desenvolveu por causa da necessidade de alguém cumprir o papel de decodificador da informação científica para o público leigo, a quem é atribuída a falta de conhecimento. Seria a figura de alguém que fizesse essa mediação e lhe traduzisse o discurso científico para uma linguagem menos formal.

A imprensa tem um papel importante na divulgação científica, como fonte de informações e formadora de opiniões; apenas não deve ser tornar o único canal de comunicação entre a comunidade científica e a sociedade. Porque são poucos os jornalistas que se dedicam à cobertura da ciência, e o espaço que a grande mídia costuma dar para este assunto é pequeno. Ressalta-se que o jornalismo visa informar a sociedade, não se dispõe a educar. A imprensa só irá noticiar aquilo que for inédito. Para a maior parte da sociedade o que falta saber sobre a ciência não é notícia, é conhecimento. Este artigo pretende compreender o discurso de divulgação científica, a relação entre cientistas e divulgador, o papel do divulgador científico e qual é o papel do jornalismo científico na formação da opinião pública.

2. *O discurso*

A linguagem é um mecanismo que faz parte do ser humano, que por meio dela, consegue agregar-se e viver em sociedade, realizando seus objetivos. Por causa da consciência de seu próprio limite, cada indivíduo procura no outro o complemento do que lhe falta. O instrumento, que permite a aproximação entre pessoas é a linguagem. Ela beneficia o pensar e o agir. Em sua ausência, as pessoas não estabeleceriam contato uns com os outros, não fariam vínculos sociais, constituindo grupos em volta de interesses comuns. Patrick Charaudeau afirmou que “a linguagem é um poder, talvez o primeiro poder do homem”. (CHARAUDEAU (2008, p. 07)

No prefácio do livro *Linguagem e Discurso: Modos de Organização*, Patrick Charaudeau (2008) demonstra a importância da linguagem na vida do ser humano. Essa se desdobra em uma *mise en scène* (teatro da vida social) e de tal encenação derivam-se múltiplos elementos, cada um determinando um *saber-fazer*, ou competência, que está além das regras gramaticais e das palavras do dicionário: ela é um fenômeno complexo produzido em um ato de comunicação. (CHARAUDEAU, 2008)

Para Michel Pêcheux, a linguagem é materializada na ideologia e essa sempre aparece. Ele percebe o discurso como um lugar em que essa relação acontece; e, será por meio análise do funcionamento discursivo, que o autor revela os mecanismos da determinação histórica dos procedimentos de significação. O discurso se institui como fundamental na relação entre o simbólico e o político. Michel Pêcheux o define como sendo efeito de sentidos entre interlocutores e a intencionalidade do sujeito, que estaria na origem deste sentido. (ORLANDI, 2011)

Existem condições sobre a produção do discurso que precisa ser pensada. Elas produzem efeitos de sentidos autônomos à revelia do sujeito, já que este se imagina, dono do seu dizer. Assim, na idealização desse sujeito, sobre o seu dizer, repousam sentidos, transparentes, e não efeitos opacos. (ORLANDI, 2011)

Ao analisar determinado discurso é preciso ter a consciência do seu processo de produção, avaliar e interpretá-lo, para entender a intencionalidade subjacente. Qualquer descrição mais acurada das relações entre a estrutura epistemológica da economia e a sua função ideológica deverá passar pela análise da formação discursiva que lhe deu origem e do conjunto dos objetos, conceitos e escolhas teóricas que tiveram de ser elaborados e sistematizados. (FOUCAULT, 1969)

O discurso deve ser compreendido como uma forma de ação social, consequência de uma série de práticas de linguagem; e, de certa maneira, perceptível a partir de um gênero que parece se sustentar de um tríplice poder: representa a realidade de variadas maneiras, os sujeitos produzem e reproduzem conhecimentos, crenças e valores, e, simultaneamente, estabelecem relações sociais, criando, reforçando e reconstituindo suas identidades. (FOUCAULT, 1969)

Uma série de correntes teóricas estudam o discurso e apresentam oposições clássicas. Mas, o que interessa entender é que entre as várias possibilidades, o discurso se orienta pela contextualidade, é regido por normas e, essencialmente, é assumido num interdiscurso.

Cada gênero de discurso tem sua maneira de gerar as multiplicidades das relações interdiscursivas: um manual de filosofia não cita da mesma maneira nem se apoia nas mesmas autoridades que um animador de promoções de vendas... O próprio fato de situar um discurso em um gênero (a conferência, o jornal televisado...) implica que ele é colocado em relação ao conjunto ilimitado de outros. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 172)

O termo discurso é heterogêneo. Dentro de diferentes *constructos*

teóricos existem diversas considerações conceituais transdisciplinares. Todo discurso é testemunho das especificidades culturais de uma dada sociedade. É por ele que se revela aquilo que o autor enuncia ao falar dentro de um contexto discursivo. No caso da divulgação científica, observa-se que esse trabalho, para o público leigo, geralmente acontece de duas formas: a primeira, focalizando as novidades da ciência, buscando levar a compreensão de questões tecnocientíficas; e o poder social, que escolhe a forma de transmitir esse conhecimento científico e/ou tecnológico. Cabe ao divulgador da ciência definir qual desses enfoques terá predominância em seu discurso, ao fazer apresentação de algum acontecimento científico.

O discurso de divulgação científica (DDC) precisa ser compreendido como um entremeio dos discursos científico, jornalístico e cotidiano, indicando a ocorrência de uma metaforização dos discursos científico e jornalístico, na relação com o dia a dia. (ORLANDI, 2001)

A divulgação científica se sujeita a determinadas condições de produção. Estas se responsabilizam pelas relações de força em seu discurso. Deste modo, definem as posições do enunciador e destinatário, o tratamento dado ao tópico e a construção composicional. Considera-se a não-transparência da linguagem, na qual o discurso carrega uma materialidade simbólica própria e significativa, superpondo-se traços de cientificidade, didatismo e laicidade e, que se apresentam, em graus variados, na superfície dos textos (ORLANDI, 2001 e 2002). Percebe-se que os traços de cientificidade advêm do discurso científico, relacionados tanto às *práxis* como a possíveis implicações negativas das produções da ciência. O didatismo se revela em artifícios como, explicações, orientações metodológicas, recapitulações etc.; e por fim, mais não menos importantes, aqueles artifícios de laicidade, intrínsecas ao discurso habitual, que contêm formas diferentes de contextualização, sejam elas políticas, sociais, econômicas etc.

Cristiane Cataldi dos Santos (2007, p. 158) avalia que “ainda que o discurso de divulgação se utiliza de informações procedentes do discurso científico, o modo de elaboração deste novo discurso é específico, pois está determinado por concepções próprias de produção e de difusão”. De tal modo, que a recontextualização do conhecimento científico, passará uma recriação destinada a públicos específicos, não se tratando de uma simples síntese ou redução aleatória de dados. Essa recontextualização irá requerer certa habilidade para fazer a seleção, reorganização e reformulação das informações técnicas, a fim de alcançar destinatários

com interesses e objetivos diversos, no processo de compreensão dos fatos científicos. Logo, o divulgador irá utilizar-se de estratégias de divulgação, na qual usará de astúcias léxico-semânticas (paráfrase, sinonímia, definição, denominação, descrição, generalização etc.), discursivos (modalização, contextualização etc.) e/ou cognitivas (metáforas, metonímias, analogias etc.).

A divulgação científica é o “resultado de um efetivo trabalho de formulação discursiva, no qual se revela uma ação comunicativa que parte de um discurso, o científico, e se dirige ao grande público em geral” (Lilian Márcia Simões Zamboni 1997, p. 35). Privilegia, de modo quase unânime, os resultados, relegando a metodologia a segundo plano, a despeito deste elemento ser bastante precioso ao trabalho científico. A divulgação científica chega até mesmo a suprimi-la totalmente. Há que se dizer que o uso ou a supressão da metodologia, passa a ser um fator diferenciador entre as revistas que existem para leigos e para a comunidade científica de pares.

Lilian Márcia Simões Zamboni (1997), ao analisar o discurso da divulgação científica, ressalta que “o tratamento que se dá à linguagem, no processamento da divulgação, resulta de um trabalho de escolha das formas, [...] (de modo) a tornar compreensível para um público leigo uma linguagem que lhe é [...] inacessível” (ZAMBONI, 1997, p. 33). Talvez por isso este autor, baseando-se nos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin, considera o discurso da divulgação científica como um gênero específico de discurso, que não pertence ao mesmo campo do gênero do discurso científico ou mesmo jornalístico.

Assim, a vulgarização dos saberes científicos, ao serem adaptados para um grande público, podem afetar e transformar a concepção de ciência presente no senso comum que a compreende como uma forma de conhecimento sistematizado, acumulativo e atemporal. A finalidade de se transmitir uma visão de ciência neutra e pragmática, relaciona-se a proposta oculta de bem-estar da sociedade. Essa ciência estaria a serviço do poder político, privilegiando os resultados científicos positivos que se referem à saúde e à tecnologia, áreas de maior destaque econômico dentro do capitalismo.

A formação discursiva do discurso de divulgação científica é oriunda de um discurso científico, modificado e influenciado por outros diversos, e que pendula, ora para o discurso jornalístico, (caracterizado pela figura do próprio divulgador) ora pelo discurso cotidiano, (associado à

pessoa do destinatário) (ORLANDI, 2002). Como o divulgador é a figura central e não pode transcender à *verdade* científica e nem à *verdade* das mídias, “o sujeito-jornalista (re)significa os saberes [...] e constrói sua identidade comprometida com a linha editorial [...], com o entendimento do leitor e com a ‘verdade’ da ciência” (ALFERES & AGUSTINI, 2008, p. 5). Enquanto divulgador, o profissional vai adaptando o seu dizer ao que foi falado por outros e “produz o efeito de que a sua autoria é, aparentemente, menos significativa” (ALFERES & AGUSTINI, 2008, p. 6). Ainda assim, com essas implicações intrínsecas, a maneira de divulgação de ciência feita pelas “instancias midiáticas compósitas” (CHARAUDEAU, 2010), intenciona fazer prevalecer os conhecimentos das próprias mídias sobre a ciência, principalmente no jornalismo científico.

O jornalismo científico, muitas vezes apresenta os conteúdos de forma noticiosa, ressaltando, a pesquisa como produto acabado. Essa forma de divulgação decorre do apagamento do processo científico, isto é, trabalha a ciência apenas como notícia, menosprezando toda a trajetória pelo qual passa o cientista em suas etapas de pesquisa até chegar a última fase, ou a descoberta, com resultados garantidos. Além do mais, as mídias reproduzem determinados sentidos sobre ciência que só consolidam o lugar delas próprias como produtor de sentidos irrestritos e inconfundíveis, dando ênfase ao produto e não ao processo.

3. O jornalista e o ethos do jornalismo

De acordo com os *Cânones* de Jornalismo da Sociedade Norteamericana dos Redatores de Jornais, “a principal função dos jornais é comunicar à raça humana o que seus membros fazem, sentem e pensam” (KUNCZIK, 2001, p. 109). Apresentada como o *quarto poder*, contrapondo, ou mesmo sobrepondo-se, aos três poderes (legislativo, executivo e judiciário). O poder midiático age, de certa maneira, como uma espécie de contrapoder aos poderes clássicos. Alguns setores da sociedade reconhecem e justificam a função fiscalizadora exercida pelos veículos jornalísticos sobre as outras três esferas do poder público, controlando e revelando o que ocorre com os outros poderes (RAMONET, 2013). Segundo Nelson Traquina (2001), afora proteger os cidadãos dos abusos de poder dos governantes, a mídia também necessita ser um mecanismo que informa e fornece os instrumentos essenciais ao exercício dos seus direitos. Ser uma voz dos cidadãos, expressando suas preocupações, da sua ira e, se for preciso, da sua revolta. Entretanto, pelo menos explicitamente, é

preciso lembrar que somente este extraoficial quarto poder ser o único que “se viu totalmente permeado e submetido ao poder econômico”. (SERRANO, 2013. p. 72)

Para Pierre Bourdieu,

se não existisse comunicação de massa, não haveria opinião pública, e sim pressupostos ou crenças. A opinião pública pressiona os poderes legítimos e, além disso, transmite a eles seu descontentamento ou sua desaprovação em relação a tal ou qual medida, sendo um agente indispensável para o bom funcionamento da democracia atual.[...] É por esse motivo que falamos em quarto poder, ele é uma espécie de contrapoder, um contrapeso aos poderes legítimos na democracia. (BOURDIEU, *apud* RAMONET, 2013, p. 65)

Existem concepções muito diferentes que circulam na sociedade sobre a identidade profissional do jornalista. É muito difícil dizer qual delas mais se aproximaria da realidade. Esse fato traz de um lado, o impacto do mercantilismo da imprensa que apenas visa ao lucro, sobre o exercício profissional daquele que possui a crença numa missão jornalística. Por outro lado, também consegue apresentar um trabalho que, mesmo ditado por essa lógica mercantil, não exclui o compromisso com o público nem o exercício de uma função intelectual engajada. (ORTEGA & HUMANES, 2000)

A profissão de jornalista se legitima por meio dos mecanismos de produção da notícia e da tradução da realidade para uma forma de discurso mais simplificada. Por esse ato mediador de tradução não ser neutro, é extremamente relevante observar quais representações se manifestam no discurso jornalístico ao transmitir a notícia. (ORTEGA & HUMANES, 2000)

O jornalista, ainda exerce um papel decisivo na construção social da realidade, expresso na função do *agenda-setting*, que articula sobre quais assuntos as pessoas devem ter opiniões e serem capazes de discutir acerca deles. Nesse caso, as mídias não dizem às pessoas o que pensar, mas sobre quais temas elas deveriam pensar algo, produzir uma opinião. (WOLF, 2005)

Segundo Dominique Maingueneau (2008) a constituição do *ethos* do enunciatador, encontra-se presente na forma de dizer, de relatar, e se revela ao destinatário por meio da junção de diferentes componentes como: o público, estilo da publicação e objetivos comerciais (*ethos* pré-discursivo). Também se faz presente pelo tom de voz que esse ostenta ao elaborar o texto (*ethos* discursivo).

Para conceituar os termos *ethos* e discurso, Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (2004) utilizam por empréstimo o termo da retórica antiga que designa

a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. Essa noção foi retomada em ciências da linguagem [...] se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal. O “*ethos*” faz parte, como o “*logos*” e o “*pathos*”, da trilogia aristotélica dos meios de prova. Adquire em Aristóteles um duplo sentido: por um lado designa as virtudes morais que garantem credibilidade ao orador.[...] por outro, comporta uma dimensão social, na medida em que o orador convence ao se exprimir de modo apropriado[...]. Nos dois casos trata-se da imagem de si que o orador produz em seu discurso, e não de sua pessoa real. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 220)

O discurso de divulgação científica, por se tratar de um texto que carece de apelos persuasivos, utiliza-se de estratégias diferenciadas na composição enunciativa ou nas cenas de enunciação, através dos quais o *ethos* é parte constituinte. O *ethos* está relacionado, aos modos de dizer que, no discurso institucional, revelam a imagem de si que a organização científica deseja construir. “Ao mesmo tempo, o *ethos* está ligado ao estatuto do locutor e à questão de sua legitimidade, ou melhor, ao processo de sua legitimação pela fala”. (AMOSSY, 2005, p. 17)

Por meio do *ethos*, o destinatário está, de fato, convocado a um lugar, inscrito na cena de enunciação que o texto implica. Essa “cena de enunciação” compõe-se de três cenas, que Dominique Maingueneau propôs chamar “cena englobante”, “cena genérica” e “cenografia”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 70)

Compreende-se que, no campo da divulgação científica, a cena englobante relaciona-se com os textos catalogados como de área científica. A cena genérica à divulgação científica dentro das mídias especializadas. E a cenografia diz respeito a cada reportagem, quais os recursos utilizados para apresentar, compor e inserir o *ethos* selecionado pelo divulgador.

Assim, fazem parte do *ethos* os traços de caráter que uma instituição demonstra em seus discursos. No caso do divulgador, esse atributo está ligado à própria enunciação do veículo, ao qual ele presta serviço, que carrega uma imagem de *si* e propaga ou perpetua alguns discursos. O *ethos* deste divulgador está espontaneamente mesclado “às enunciações e sua eficiência consiste no fato de se imiscuir em qualquer enunciação sem ser explicitamente anunciado”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 13)

Portanto, a noção de *ethos* relaciona-se com a autoridade de quem

profere o discurso. Isso traz questionamentos às mídias e seus caracteres oratórios. Nesse contexto, tem-se uma relação com a verossimilhança daquilo que o falante parece ser, de acordo com a maneira como ele fala. Seria impossível discordar com a posição de Michel Foucault (1996), quando este cita que o novo não está no que é dito, mas sim, no acontecimento à sua volta. Relacionar à produção da informação e a difusão do conhecimento, impulsiona o sujeito a construir sentidos sempre relacionados à *ordem do discurso* contemporâneo.

Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer. (FOUCAULT, 1996, p. 22)

4. A notícia e os modelos de divulgação científica

Para os analistas do discurso, há um tipo de contrato discursivo consolidado entre o enunciador, que pode ser o autor de um texto ou não, e o enunciatário, aquele destinatário de um discurso, no nosso caso, o divulgador científico. Esse contrato intra/interdiscursivo funciona por meio de estratégias linguísticas discursivas, carregadas de persuasão ideológica articuladas em dois planos: o do enunciado ou enuncivo (o texto) e o da enunciação ou enunciativo (conjunto de operações constitutivas de um enunciado). (MAINGUENEAU, 2004)

Já não mais se discute sobre a questão das diversas visões do mundo que são veiculadas pelas mídias, que legitimam as posições daqueles que mais lhe interessam, por meio da reprodução ou transformação dos fatos noticiados. A esse fenômeno midiático, Castells (2008) batiza de “política informacional” e que se configura como o espaço onde se travam as lutas políticas e as estratégias de busca de poder “sem ela, não há meios de adquirir ou exercer poder”. (CASTELLS, 2008, p. 367)

Segundo Patrick Charaudeau (2010, p. 221), “a reportagem trata de um fenômeno social ou político, tentando explicá-lo”. Nesse procedimento, pressupõe-se que o profissional fará uma reportagem que esteja mais próximo do fenômeno a ser retratado e, ao mesmo tempo, “que demonstre imparcialidade, isto é, que sua maneira de perguntar e de tratar as respostas não seja influenciada por seu engajamento, por ser um profissional” (CHARAUDEAU, 2010, p. 222). Entretanto, para esse autor,

essa tarefa é impossível, porquanto para se “construir um sentido é necessário adotar um ponto de vista particular, o que torna a parcialidade inclusive imprescindível: todo procedimento de análise implica, enfim, tomada de posição”. (CHARAUDEAU, 2010, p. 222)

O fazer jornalista organiza o discurso em conformidade com o público-alvo do veículo ao qual trabalha. Ademais, esse discurso, geralmente está camuflado por diversas estratégias, correspondentes à possibilidade de se propagar uma crença, legitimando o poder dos grupos dominantes. A concepção que confere ao jornalista um lugar de evidência nas estruturas de poder ideológico da sociedade atual, respalda-se na relativa liberdade, já que eles dominam à tomada de decisões sobre gêneros textuais e produzem estilos ou maneiras de apresentar um discurso. (ALFERES & AGUSTINI, 2008)

Contudo, subtende-se que todo texto traz uma marca ideológica assumida pelo autor, ou seja, resíduos de quem o construiu, rastros evidentes do olhar, não raro contraditório, sobre o mundo, o tempo e a sociedade na qual está inserido, ainda que isso possa acontecer de maneira intencional. São interpretações, posicionamentos e escolhas obtidas a partir da inserção do indivíduo no contexto social que, inevitavelmente, contaminam suas narrativas, mesmo aquelas que se pressupõe altamente objetivas, como as jornalísticas ou científicas. Posto que, não há sentido que não seja ideológico, isto é, que a própria constituição do sentido (e do sujeito do discurso) que acontece pelo viés da ideologia. De acordo com Eni Pulcinelli Orlandi (2007, p. 11), “ao inscrever-se na língua o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, daí resultando uma forma sujeito histórica”.

A maneira como o conhecimento científico e técnico vem sendo produzido e comunicado não é a mesma de décadas atrás. Ela, se encontra em constante transformação e é atravessada por um relacionamento cada vez mais afunilado com o mundo capitalista. Este traço fica mais concreto no exercício jornalístico onde surge a figura do assessor de imprensa que geralmente é o profissional responsável por buscar informações e divulgá-las, segundo o interesse público. Entretanto, existe uma distinção entre o interesse público e interesse *do público*, pois nem sempre uma notícia interessante *para o público* é de real interesse público. Portanto, separar a informação para estes dois públicos, não é tarefa das mais fáceis. Por conta disso, existem algumas empresas de comunicação que usam de artifícios pouco éticos no tratamento da notícia, comprometendo a qualidade da informação. (PRIOR, 2010)

Não é novidade que poder e ciência caminham de mãos dadas. Por causa dessa coligação de uma rede complexa de interesses e compromissos, as relações entre divulgação, ciência, tecnologia e sociedade solicitam uma inovação de postura jornalística, que se comprometa com uma perspectiva crítica do processo de produção e divulgação dessa área. A conjuntura contemporânea, composta por entidades associativas, jornalísticas, universidades, cientistas, centros de pesquisa, e outros, já permite que o jornalismo científico se consolide para começar a atender ao direito do público à informação de qualidade sobre os riscos e os benefícios dos avanços da ciência, sobretudo, pelos assuntos de natureza polêmica.

A divulgação científica existe por meio de quatro modelos. De acordo com Bruce V. Lewenstein e Dominique Brossard, (2006): o modelo do déficit; ii) o modelo contextual; iii) o modelo de experiência leiga, iv) o modelo de participação pública.

O primeiro deles, o *modelo de déficit*, se desenvolveu na metade do século XIX, pela própria comunidade científica inglesa. É um conceito de comunicação pública da ciência no qual o grande público é considerado como sem conhecimento sobre os temas científicos, neste caso, seria imprescindível se fazer uma alfabetização científica. Esse modelo deixa evidente o desnível de conhecimento por parte de cientistas e do público em geral (LEWENSTEIN, 2003). A comunicação científica acontece de forma unidirecional. Este modelo coloca o cientista como detentor do conhecimento, enquanto o público é visto como ignorante em relação a temas científicos. (CASTELFRANCHI et al., 2013)

O segundo, denominado de *modelo contextual*, tem origem nos anos 1980. Preocupa-se com a valorização dos saberes prévios do destinatário. Este modelo considera que o público possui alguma informação e legitima a importância da mídia para a amplificação dos conceitos científicos. Nele, contudo, só se transmite o lado benéfico da ciência. Desconsideram-se as respostas do público, que recebe informações unilaterais e em situações específicas, sem elementos suficientes para formação de uma visão crítica e mais política da ciência, pois, somente pondera sobre seus efeitos benéficos. Talvez seja uma versão mais depurada do modelo anterior. (CASTELFRANCHI et al., 2013)

O terceiro modelo, *da experiência leiga*, surge no início da década de 1990, em função das críticas aos dois modelos anteriores. Ao contrário do modelo contextual, legitima o conhecimento local, as histórias, as

crenças, os saberes e valores de comunidades reais, outorgando-lhes o mesmo nível de importância do conhecimento científico para a solução de problemas. Portanto, trata-se, de um modelo mais democrático. (LEWENSTEIN & BROSSARD, 2006)

Por último, há o quarto modelo, mais aceito após a década de 1990 até dias atuais, que é o da *participação pública*. Nele se reconhece a opinião do público, valorizando-a. Sua participação é incentivada em assuntos sobre ciência e tecnologia e o direito de participar das decisões sobre as políticas públicas de ciência, tecnologia e inovação (CT&I) é garantido. Esse modelo preza pelo diálogo e pelas relações entre ciência, tecnologia e sociedade (MAZOCCO & SOUZA, 2009). É considerado um modelo dialógico por essência, reconhece e valoriza a opinião pública e seu direito a participar das decisões sobre as políticas públicas de ciência, tecnologia e inovação. Mesmo assim, ainda recebe severas críticas por se centrar mais na discussão das políticas científicas do que se preocupar com a compreensão por parte do público com a ciência. (PORTO, BROTAS & BORTOLIERO, 2011)

Como se observa, desde os meados do século 19, cada paradigma, a sua maneira, procura esclarecer sobre a conexão entre a sociedade, a ciência e a divulgação dessa, partindo de diferentes abordagens, que nada mais são, que estratégias discursivas de divulgação científica utilizadas se comunicar com a população em geral (PORTO, BROTAS & BORTOLIERO, 2011). Para Wilson da Costa Bueno (2009) essa interlocução é básica, pois ter acesso às informações de ciência e tecnologia torna-se essencial para o exercício pleno da cidadania.

Existem diversos desafios para a comunicação eficiente de processos e resultados de pesquisas científicas. Atualmente com a aceleração da informação, a consolidação do jornalismo *online* e da cobertura de ciência, tecnologia e inovação, também por rádio e televisão, ficou tudo mais rápido; e, por conseguinte, mais inseguro em relação ao processo de apurar as informações. Por causa disso, percebe-se menor critério de notícias originadas de fontes suspeitas ou pouco qualificadas, em nome de uma ambiciosa necessidade de agilização para circular as informações. (PORTO, BROTAS & BORTOLIER, 2011)

Sarita Albagli (1996) explica que o jornalismo científico dispõe de um viés informativo (notícias, reportagens etc.) e outro opinativo (comentários, editoriais cartas etc.). Para Telma Domingues da Silva (2001), as diferenças entre ambos se devem em parte às projeções de

imagens, com as quais cada uma das duas instituições se identifica, em relação, ao mesmo tempo, ao conhecimento (ciência) ou à informação/comunicação (mídia), e à sociedade (ciência), ou ao público (mídia).

Portanto, torna-se óbvio pensar que durante o processo de divulgação científica para o público leigo ocorre a modificação da linguagem especializada do discurso científico para a linguagem não especializada. Essa transformação seria uma reformulação, uma recodificação de um novo discurso científico. Isso acontece com o propósito de fazer circular um *saber científico* fora da comunidade específica, visando a atingir o chamado grande público. Esse, por sua vez, deverá estabelecer sentidos diferentes para a ciência e para o fato científico e, consequentemente, sobre o processo de produção de conhecimento e sobre a tecnologia que envolve a prática científica. (SCHWAAB & ZAMIN, 2014)

Para Wilson da Costa Bueno (2009), a difusão do conhecimento científico se divide em dois tipos:

- 1) a disseminação científica, difundido para especialistas, que podem ser pares científicos ou voltada para especialistas das demais áreas;
- 2) a divulgação científica para o grande público em geral. Pressupõe um processo de transposição de uma linguagem especializada para outra mais simples, cujo objetivo é dar acessibilidade ao conteúdo à população leiga. (BUENO, 2009)

Segundo Telma Domingues da Silva (2001, p. 130) existem três formas de se perceber a presença da ciência nas mídias, que trazem o fato científico com maneiras diferentes de significações:

- 1º) a existência de publicações (ou programas de rádio e de televisão) específicas/os;
- 2º) a existência de espaços próprios incluso nas publicações diárias;
- 3º) a “irrupção” do acontecimento científico no noticiário diário.

A cobertura das mídias destaca determinados acontecimentos, que recebem o nome de *notícias* pela imprensa, por despertar interesse do chamado grande público. Entretanto, dentro da prática científica, até hoje, não se viu um acontecimento extraordinário que possa ser considerado efetivamente *notícia* por apresentar interesse para o grande público, o mais comum é que exista uma distância entre o conhecimento científico e o conhecimento jornalístico do mundo/da atualidade.

Como consequência, a ciência se insere nas mídias em meio de sessões circunscritas, revelando-se então uma certa convivência, dentro

do espaço das mídias, entre o conhecimento científico e o jornalístico. Nessa prática, a ciência, o fato científico, consegue se manter como objeto de interesse, também, do grande público, mas de forma secundária ao acontecimento jornalístico. Por conseguinte, cabe às mídias tratar a ciência (o saber científico) como um produto específico para um público-alvo particular, com um tratamento mercadológico de publicações especializadas na divulgação científica.

Fica assim evidente a lacuna entre o conhecimento científico e o jornalístico, entre a compreensão do fenômeno que o cientista (na sua especialidade) consegue captar e o que é acessado pelo público leigo (SILVA, 2001). Considera-se também a comunicação da ciência, como uma condição estratégica por causa de sua dimensão educativa e política. É essencial no processo de comunicação pública da ciência, avaliar os riscos e implicações desse conhecimento na vida prática e o interesse público. A divulgação, antes de tudo, deve analisar como estes conteúdos poderão impactar à sociedade. (MAZZOCO & SOUZA, 2009)

5. *Divulgação científica ou difusão científica*

A imprensa, atuando como mediadora para o grande público, deve estar comprometida com este destinatário. Sendo o saber jornalístico sobre o que e como informar ao público, cabe ao jornalista, primeiro supor que o destinatário queira saber e, depois, do que ele (jornalista) quer saber. A imprensa toma então a sua fala como um dever de vir a atender o direito e/ou a necessidade do público pela informação. Tal postura conflita com a do cientista, cujo trabalho tem em princípio o compromisso com o próprio saber que está sendo produzido e seu fazer tecnológico. Na maioria das vezes a ética da prática científica determina, que antes da divulgação, faça-se um aprofundamento das pesquisas para se obter a certificação daquele conhecimento/tecnologia a ser disponibilizada. Desse modo, para o cientista, disponibilizar informações sobre seu trabalho à sociedade, nem sempre implica colocar à disposição da imprensa.

Outra questão em pauta é que o progresso científico-tecnológico integra às questões de domínio da esfera pública, sendo nela institucionalizada; por outro lado, ciência e tecnologia passaram a estabelecer-se como bens mercantis, simultaneamente disponibilizados e protegidos pelo mercado. De maneira paralela, a comunidade técnico-científica surge como um novo e importante grupo social, procurando legitimação junto à sociedade por meio da popularização da ciência. A divulgação científica

seria vista como a utilização de procedimentos e recursos técnicos expressos durante a comunicação de informações científicas e tecnológicas visando angariar simpatia do grande público. (ALBAGLI, 1996)

Como se vê, a divulgação pressupõe traduzir de uma linguagem especializada para outra leiga, com o objetivo de alcançar um público maior (ALBAGLI, 1996). No que lhe concerne, a comunicação científica, “diz respeito à transferência de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações e que se destinam aos especialistas em determinadas áreas do conhecimento” (BUENO, 2009, p. 162). Por último, temos a difusão científica, que implica em qualquer processo comunicacional da informação técnico-científica, conduzido para especialistas (disseminação científica) e para o público em geral (nesse contexto, assemelha-se à divulgação) (ALBAGLI, 1996). Já para a ciência, tecnologia e inovação, essa comunicação, significa a transcrição “de códigos especializados, para um público seletivo formado de especialistas”. (ALBAGLI, 1996, p. 397)

Alguns estudiosos optam por conceituar a prática da divulgação científica por meio de seu trabalho com a linguagem. Isso sugere como base da divulgação em ciência o “empenho de recodificação da linguagem científica, visando com isso favorecer que parcelas de saberes restritos se tornem acessíveis e inteligíveis para um público não especializado” (DESTÁCIO, 2002, p. 94). Outros pesquisadores preferem centrar suas discussões na análise dos fins almejados pela instância divulgadora que tem como finalidade levar ao público em geral, além de notícias e interpretações do progresso realizado pela pesquisa, pontuações que levem a familiarização com a natureza do trabalho da ciência. (DESTÁCIO, 2002)

Pois bem, é preciso lembrar, que sempre haverá necessidade de um divulgador e porta-voz, que é um papel complexo e singular. Estes não são simplesmente descritores do fato como várias pessoas pensam. Mesmo que este profissional fosse substituído pelo cientista, este fato não garantiria a superação dos problemas da divulgação científica. Porque tanto para a perspectiva do campo científico como para a divulgação científica existem visões ideológicas diferentes, politicamente contextualizadas, o que acaba por promover um viés ora para o lado do senso comum da ciência ou ora para o outro, extremamente conceitual.

Como se observa, existem muitas questões implícitas ao nível de transparência e opacidade para se pensar, quando se reflete sobre a ques-

tão da divulgação científica. Contudo, é inegável que o discurso de divulgação científica segue, como um pêndulo, em sua expressão dialética, que ora oscila em direção ao desenvolvimento da ciência e tecnologia, ora acentua seu traço e revela a dimensão popular. O fato de que tal divulgação se norteia por diferentes objetivos políticos, educacionais, ideológicos e culturais explicita a ênfase e objetivos que pesam em cada um desses aspectos, e de como isso se tornará presente e fará o discurso variar em razão do público-alvo a que se destina.

6. Considerações finais

Comumente, a divulgação científica é uma expressão que se aplica à transmissão de conhecimento científico para um público leigo no assunto; todavia, é necessário atentar para o fato de que a divulgação entre os pesquisadores também é científica.

A divulgação científica nada mais é do que um espelho de um modo de produção de conhecimento científico e, por conseguinte, constitui-se de um efeito relacionado à legitimação institucionalização, profissionalização e da ciência e que faz a oposição dos produtores/ consumidores. Nessa lacuna, cria a figura do divulgador, que imaginariamente, iria restaurar a cisão, e tornar mínima a tensão instaurada ao longo da história no tecido social.

A consequência disso é que a divulgação científica gerencia a mediação da oposição de dois sujeitos, de um lado,

o sujeito produtor do conhecimento científico numa posição de autoridade altamente legitimada [e de outro] o consumidor do conhecimento científico, o sujeito que se interessa em atualização cultural, sem nenhum conhecimento sobre ciência. (SILVA, 2006, p. 58)

Abriga-se sob um mesmo guarda-chuva denominado de discurso de divulgação científica, uma pluralidade da atividade de divulgação, que quase não permite compreendê-la com um único movimento de pensamento. O efeito de sentido que a caracteriza advém do imaginário social que implica na “à circunscrição de espaços de interlocução, em diferenciar um espaço que seria 'interior' e um espaço que seria 'exterior' à ciência”. (SILVA, 2006, p. 58)

A produção científica precisa ampliar as percepções relacionadas à comunicação científica. É certo que não seja tarefa fácil e simples sugerir estratégias comunicacionais para dar publicidade às questões científicas.

cas, mas será somente nessa direção que se obterá a legitimidade da divulgação científica.

Assim, diante de tudo o que foi articulado, pode-se dizer que entre divergências e concordâncias, o discurso de divulgação científica necessita estreitar os laços entre cientistas e divulgadores; e que estes últimos encontrem maneiras para tornar a ciência mais interessante e atraente para o grande público, reconhecendo todas as ligações de poder que se encontram silenciadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBAGLI, Sarita. *Divulgação científica: informação científica para a cidadania?* Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/03/pdf_4e539ea33c_0008773.pdf>.

ALFERES, Sirlene Cíntia; AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes. A escrita da divulgação científica. *Horizonte Científico*, Uberlândia, vol. 2, n. 1, p. 1-23, 2008.

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: _____. *A imagem de si no discurso: a constituição do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo científico: revisitando o conceito. In: SILVA, Cilene Victor da; CALDAS, Graça; BORTOLIERO, Simone. (Orgs.). *Jornalismo científico e desenvolvimento sustentável*. São Paulo: All Print, 2009, p. 157-178.

CASTELFRANCHI, Yuri; VILELA, Elaine Meire; LIMA, Luciana Barreto de; MOREIRA, Ildeu de Castro; Massarani, Luisa. As opiniões dos brasileiros sobre ciência e tecnologia: o paradoxo da relação entre informação e atitudes. *História, Ciências Saúde - Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 20, supl. 1, p. 1163-1183, nov. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702013000501163&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20-01-2019.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Linguagem e discurso*. Modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

DESTÁCIO, Mauro Celso. Jornalismo científico e divulgação científica. In: KREINZ, Glória; PAVAN, Crodowaldo. (Orgs.). *Ética e divulgação científica: os desafios do novo século*. São Paulo: NCR da ECA-USP, p. 93-102. 2002.

KUNCZIK, Michael. *Conceitos de jornalismo: Norte e Sul*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

LEWENSTEIN, Bruce V. Models of Public Communication of Science and Technology. *Public Understanding of Science*. Ithaca: Sage Publications, 2003.

_____; BROSSARD, Dominique. Assessing Models of Public Understanding. In: ELSI, Outreach. Materials. U.S. Department of Energy Grant DE-FG02-01ER63173. Final Report: Cornell University, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: _____. *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.

MAZOCCO, Fabrício José; SOUZA, Cidoval Moraes de. Modelo de participação pública: a tendência dialógica na comunicação pública da ciência e o campo CTS. In: Fórum Ibero-americano de Comunicação e Divulgação Científica. 2009. Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em:

<http://www.oei.es/forocampinas/PDF_ACTAS/COMUNICACOES/grupo4/169.pdf>. Acesso em: 18-04-2018.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA; Maria Cristina Leandro. (Orgs.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: _____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campi-

nas: Pontes, 2001, p. 149-162.

ORTEGA GUTIÉRREZ, Félix; HUMANES, María Luisa. *Algo más que periodistas: sociología de una profesión*. Barcelona: Ariel, 2000.

PORTO, Cristiane de Magalhães; BROTAS, Antonio Marcos Pereira; BORTOLIERO, Simone Terezinha. (Orgs.). *Diálogos entre ciência e divulgação científica leituras contemporâneas* [online]. Salvador: Edufba, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/v7fvr/pdf/porto-9788523211813.pdf>>. Acesso em: 30-10-2018.

PRIOR, Markus. *Any Good News in Soft News? The Impact of Soft News Preference on Political Knowledge*. Political Communication, 2010, p. 149-171.

RAMONET, Ignácio. Meios de comunicação: um poder a serviço de interesses privados? In: MORAES, Dênis de. (Org.). *Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopólica à democratização da informação*. São Paulo: Boitempo, 2013.

SANTOS, Cristiane Cataldi dos. A ciência na mídia impressa: a divulgação debate sobre transgênico. In: GOMES, Maria Carmen Aires; MELO, Mônica Santos de Souza; PAES, Cristiane Cataldi dos Santos. *Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade*. Viçosa: Arca, 2009, p. 43-63.

SCHWAAB, Reges; ZAMIN, Angela. O discurso jornalístico e a noção-conceito de interdiscurso. *Vozes e Diálogo*, vol. 13, p. 46-62, 2014.

SERRANO, Pascual. Democracia e liberdade de imprensa. In.: MORAES, Dênis de (Org.). *Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopolística à democratização da informação*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

SILVA, Henrique César da. O que é divulgação científica? *Ciência & Ensino*, vol. 1, n. 1, p. 53-59. 2006.

SILVA, Telma Domingues da. A gramática da língua e a linguagem jornalística: uma análise dos manuais de imprensa no Brasil. In: _____. *A gramática da língua e a linguagem jornalística: uma análise dos manuais de imprensa no Brasil*. Campinas: Pontes, 2001.

TRAQUINA, Nelson. *O estudo do jornalismo no século XX*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

_____. *Jornalismo*. Lisboa: Quimera, 2002.

WOLF, Mauro. *Teoria da comunicação de massa*. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. Heterogeneidade e subjetividade no discurso da divulgação científica. 1997. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

**PALCO NEBULOSO E OBSCURO:
O *HOMEM*, DE ALUÍSIO AZEVEDO**

Iza *Quelhas* (FFP-UERJ)
igquelhas@gmail.com

RESUMO

O romance *O Homem* (1887), de Aluísio Azevedo, afasta-se dos programas estéticos do Realismo e do Naturalismo, ao inserir marcas do Romantismo, numa narrativa multifacetada não contida em apenas um dos movimentos literários e culturais. Há uma incoerência entre a protagonista e o que a mobiliza, sugerindo uma crítica ao Realismo, ao Naturalismo e ao Romantismo, este último pelo viés do enclausuramento do feminino. A personagem enclausurada, numa casa que é refúgio e prisão, simultaneamente, evoca atitudes e percepções de personagens românticas no percurso de seu fracasso ou ruína, num cenário em que sobressai o desajuste a uma condição vulnerável e imprevisível. Registre-se marcas da análise de Mario Praz, do livro *A Carne, a Morte e o Diabo na Literatura Romântica* (1996), assumidas ao privilegiar a interseção e não a exclusão de traços do Romantismo, do Realismo e do Naturalismo. Madalena, personagem principal, aponta a falência da perspectiva cientificista, assim como destaca a descrença nas crenças religiosas. A história de Madalena catalisa fracassos: da educação feminina, dos valores da família burguesa, da crença numa ciência considerada absoluta nas últimas décadas do Oitocentos. Do início ao fim da narrativa as práticas médicas, calcadas numa prática científica já ultrapassada, próximas a crenças religiosas, são apresentadas sob a suspeição de um narrador onisciente.

Palavras-chave: *O Homem*. Aluísio Azevedo. Anticlericalismo. Ciência.

1. De alheamentos e cismas

As páginas iniciais do romance *O Homem* (abreviatura H, neste artigo), de Aluísio Azevedo (São Luís do Maranhão, 1857; Buenos Aires, 1913), sugere um tema significativo para os estudos da literatura e da cultura brasileira, entendidos em sua dimensão histórica e social. A protagonista do romance, Madalena, reúne várias referências que a ligam, simultaneamente, ao Romantismo e ao Naturalismo. Destaca-se o seu alheamento marcado pela solidão: *a cismar em coisa nenhuma*.

Madalena, ou simplesmente Magdá, como em família tratavam a filha do Sr. Conselheiro Pinto Marques, estava, havia duas horas, estendida num divã do salão de seu pai, toda vestida de preto, sozinha, *muito aborrecida*, a *cismar em coisa nenhuma*; a cabeça apoiada em um dos braços, cujo cotovelo fincava numa almofada de cetim branco bordada a ouro; e a seus pés, *esquecido* sobre um tapete de peles de urso da Sibéria, um livro que ela *tentara ler e sem dívida lhe tinha escapado das mãos insensivelmente*. (AZEVEDO, 2003, p. 17) [grifos nossos]

A imagem da protagonista evoca personagens femininas, principalmente do Romantismo, em discretas marcas, na descrição das ações ou das não ações da personagem. Na etimologia, *cisma* (substantivo), significa “separação do corpo e da comunhão da religião”, remetendo à “dissidência de espíritos”, uma separação, portanto (CUNHA, 1982, p. 186). Em vários momentos da narrativa, o verbo *cismar* torna-se recorrente em relação às ações da personagem, como atitude introspectiva que distingue.

O narrador expõe sua onisciência, ao atribuir a *cismar* uma experiência semelhante à ausência de pensamentos. O olhar de Madalena direciona-se para horizontes distantes, sem deter-se no que está próximo: um livro que, antes, parecia ler. Na maior parte da narrativa, a personagem destaca-se por sua não ação ou sua imobilidade, com poucos diálogos que sustentem seu protagonismo. A trama apresenta um percurso marcado por segredos ocultos, depois revelados, num cenário privado que acentua o ambiente de isolamento: a casa do conselheiro. As viagens, a circulação em outros ambientes são apenas lugares de passagem para a interioridade da personagem, que experimenta uma vivência de peregrina. Na descrição de abertura, é difícil não reconhecer em Madalena um fantasma da mulher cultuada no Romantismo.

Nossa leitura pretende destacar essa dimensão multifacetada do Realismo, do Naturalismo e do Romantismo, num quadro de contrastes pouco explorados. Na análise de Mario Praz, em *A Carne, a Morte e o Diabo na Literatura Romântica* (1996), ao reunir as “várias fórmulas do romantismo, verismo, decadentismo etc.” (*Idem*, p. 11), essas várias fórmulas, por sua vez, “tendem a disjuntar” (*Idem*, p. 11), num desejo de tudo tornar absoluto e coerente. Em sua obra, Mario Praz centra o foco da investigação na poesia italiana, ampliando seu *corpus* ao inserir parte da obra de Charles-Pierre Baudelaire, importante marco na poesia francesa.

É pertinente, no caso deste artigo, o uso da expressão Realismo-Naturalismo, por avaliarmos pouco produtivo separá-los em termos autônomos. Caberia mencionar literatura finissecular; optamos por não fazê-lo; reservamos esse tópico para um próximo estudo. O Realismo-Naturalismo, com estratégias diferenciadas, enfatiza o abandono de crenças ou de uma religiosidade esvaziada de função e sentidos, num mundo em que a ciência emergia como síntese de respostas ao sofrimento humano.

1.1. Crenças abaladas num estilo pós-romântico

Perguntamo-nos: como o romance questiona e abala as crenças tanto na ciência quanto na religião, uma em ascensão, outra, com sólida permanência nas tradições da sociedade brasileira, no Rio de Janeiro, Pós-Romantismo? Um dos caminhos encontrados na obra de Aluísio Azevedo é o anticlericalismo, não perceptível na desqualificação da fé, mas sim na crítica às entidades e representantes principalmente do catolicismo, religião dominante até a instauração da República, em 1889, no Brasil.

Numa tentativa de ultrapassar a disjunção apontada por Mario Praz, nossa leitura seleciona tópicos do Romantismo e do Naturalismo, enfatizando a sensibilidade erótica da personagem que, pouco a pouco, enlouquece. Os espaços, físicos ou atmosferas são analisados por suas interseções e não exclusões. Tanto a casa paterna, quanto a ilha sonhada por Madalena remetem a espaços de intimidade, liberdade e paradoxal enclausuramento.

A clausura é um tópico medieval importante para o Romantismo. Em termos de semântica histórica, a clausura (substantivo feminino; 'recinto fechado' ou 'vida reclusa', documentado no século XIII) (CUNHA, 1982, p. 188), na narrativa romanesca, assume mais de uma figuração: a casa do pai, o quarto da personagem, a igreja frequentada em busca de libertação dos medos, os sonhos que a monopolizam, a ilha que simultaneamente a liberta e asfixia. Ao final, a prisão num asilo de loucos.

Para a compreensão de movimentos estéticos e literários que definem a cultura literária, durante o século XIX, importa analisar as personagens e sua constituição. O crítico José Guilherme Merquior sintetiza que, no romance realista “(...) a dissecação impassível das biografias ordinárias, dos destinos comuns e anti-heroicos – não chegou a penetrar na literatura brasileira” (MERQUIOR, 1977, p. 108-109). Em *O Homem*, não há dissecação de personagens, apenas a protagonista é observada por uma lente de microscópio. O detalhamento de modos de agir, o que acontece nas falas e registros dos momentos de interação e diálogo entre personagens registram uma composição híbrida no caráter das personagens, ora, pendendo para traços evidentes do Romantismo, ora, para o Realismo-Naturalismo. Em ambos, não se pode ignorar certa ironia autoral, ao tratar com superficialismo o que se apresentaria como as marcas psicológicas definidoras do caráter das personagens.

Por sua vez, o estilo naturalista em sua proposta estética é a “pri-

meira manifestação de peso de um estilo pós-romântico” (*Idem*, p. 109). No cenário europeu, temos o nome de Émile Zola (1840-1902), escritor francês, considerado um precursor do movimento naturalista, admirado entre os intelectuais brasileiros, incluindo-se Aluísio Azevedo. Émile Zola representou “uma extensão literária da mentalidade positivista” (MERQUIOR, 1977, p. 109). Em sua obra, destaca-se o de “culto da pesquisa de laboratório e de investigação empírica” (p. 109), em consonância com as ideias de Claude Bernard, autor de *Introdução ao estudo da medicina experimental*, publicada em 1865. Tem-se um registro “minucioso e sistemático da experiência factual”, um “inventário da realidade” (*Idem*), expressão utilizada para sintetizar a ambição que pretendia nomear, descrever e catalogar tudo o que era reunido no significado de real e de realidade.

O romance *O Homem* narra a história de Madalena, numa pequena família burguesa, na qual o patriarca guarda um segredo que marcará, definitivamente, o destino e a existência da filha, a protagonista. Viúvo logo após o nascimento da filha, consegue criá-la com a ajuda da irmã, uma beata, apegada às práticas católicas, às confissões e promessas, às orações e aos gestos repetidos, como um teatro sem sentido. Com Madalena, desde pequena, convive Fernando, tido como um afilhado do Conselheiro. Enquanto crescem, descobrem um amor mútuo. Um dia, numa conversa, o conselheiro revela a Fernando que ele não é apenas um afilhado, mas sim um filho, apenas do conselheiro, fora dos laços matrimoniais. O artifício de denominá-lo um afilhado servia aos desejos de manter as aparências de respeito às instituições, como a preservação do casamento ou matrimônio. O que Fernando experimenta é surpresa e decepção, vergonha de seus sentimentos em relação a Madalena, que se tornam bruscamente proibidos, pois incestuosos. No tempo da história, apenas mais adiante, o pai revela a verdade a Madalena, que, assim, compreende o afastamento de Fernando. Mas a compreensão não a impede de sofrer, intensamente.

Mudanças bruscas de humor e comportamento, desmaios e alheamentos recorrentes da filha, levam o conselheiro a solicitar os cuidados do médico da família, Dr. Lobão. A tia, por sua vez, ensina orações fervorosas que alimentam uma imaginação ferida e a sensibilidade erótica da protagonista. Gradualmente, nós, leitores, acompanhamos o enlouquecimento de Madalena, perdida em devaneios, nos quais Fernando e, depois, Luís, ocupam idêntica função de objeto de desejo, amado e proibido.

Apesar do romance focalizar as frustrações de uma jovem representante da burguesia, com sua formação, seus privilégios, a proteção do pai a subjugava, no entanto, a tensão entre o drama de Madalena e as questões amorosas, o cerceamento da liberdade, as reiteradas proibições denunciam a opressão imposta ao gênero feminino, na sociedade brasileira dezenovista.

Numa visada mais pontual, em *O Homem*, as personagens protagonizam antagonismos entre classes sociais, personificam desigualdades e preconceitos de raça, mantidas a desvalorização e o distanciamento em relação ao homem e à mulher do povo, que não pertenciam à burguesia, nem às elites dirigentes. Em outras narrativas, Aluísio Azevedo detém-se nos tipos populares, consegue descrever, com requintes, o modo de andar, de falar, de mentir, de amar, do modo de interagir e socializar no humor das ruas. No romance em estudo, a personagem que reúne essas qualidades populares é Luís, um cavouqueiro, que trabalha numa pedreira, próxima à residência do conselheiro. Num passeio pelas redondezas, o pai tenta distrair a filha, caminhar com ela, então, Madalena vê Luís, com seu corpo viril e suado, sensual e sugestivo na monopolização das atenções da protagonista. No grupo das personagens populares, vislumbramos a valorização de um modo de vida mais simples, sugerido pelo grupo de criadas, pouco individualizado, que agrega as mulheres que fazem trabalhos domésticos na residência do conselheiro.

Madalena, inicialmente, encanta-se por Luís, depois sofre ao descobrir que ele está noivo de uma das empregadas de sua casa: noivos, de casamento marcado. Quando toma ciência desse compromisso, Madalena se transforma numa mulher capaz de disfarçar suas intenções e manipular emoções, reações e ações, o que faz ao convidar os noivos para um último brinde e envenená-los. Próximo ao fim do romance, o envenenamento dos noivos, antes da consumação do matrimônio, aponta o quanto a personagem Madalena colocava-se acima dos rituais religiosos e civis. Mais forte do que as crenças, mobiliza Madalena uma percepção de que o que importa, realmente, é o desejo. O desejo, por sua vez, não se detém por convenções religiosas ou morais. Daí a importância de comentarmos as marcas do anticlericalismo na obra.

2. Anticlericalismo presente e ciência impotente

O anticlericalismo, assim como o processo de construção da laicidade, fez parte da juventude de Aluísio Azevedo, que, em São Luís do

Maranhão, com um grupo de jovens amigos e intelectuais, começou a integrar um grupo resistente à influência da igreja e do clero, contra o poder concedido pelo Estado aos representantes da instituição católica. Por outro lado, o anticlericalismo, na escrita de Aluísio Azevedo, aponta um vívido interesse pelas transformações urbanas, pelas personagens até então mantidas à margem ou invisíveis no contexto dos romances consagrados.

Uma definição objetiva do anticlericalismo encontra-se “(...) em termos comportamentais, na adoção deliberada de comportamentos contrários às normas católicas” (SOUZA, 2012, p. 7). Num país que alcançara a Independência em 1822, os representantes do clero assumiram funções de poder e relevância nos períodos posteriores, com autorização constitucional (a *Carta Magna* de 1824) para intervir na esfera pública e na esfera privada de brasileiros, católicos ou não. O povo é obrigado a declarar sua crença no catolicismo ou então a não praticar religião alguma, como prevê aquela constituição. Tal situação predomina até a instauração do regime da República, em 1889, quando há uma ruptura entre a Igreja e o Estado. Nas palavras de Ricardo Luiz de Souza, em seu livro *Laicidade e Anticlericalismo: Argumentos e Percursos*, destaca-se um trecho:

Final, o clero realiza serviços valorizados pelos fiéis como meios de salvação. Seus membros são, com isso, vistos pelos fiéis como agentes de um poder mais alto que o poder das elites profanas, formando, assim, outra elite, ao mesmo tempo respeitada e temida, situando-se, conseqüentemente, em uma posição privilegiada para exigir parte dos excedentes econômicos existentes no meio social em que atua. (*Idem*, p. 8)

Em sua produção literária, o anticlericalismo é marcante desde a publicação de *O Mulato*, que provocou polêmica, não restrita à indignação dos representantes do clero. No romance o protagonista é Raimundo, filho *bastardo* de José Pedro da Silva, fazendeiro e comerciante, português, com uma das escravas de sua fazenda, Domingas. Após uma tragédia familiar, José Pedro, em combinação com o cônego, envia Raimundo para Coimbra. Lá, a personagem estuda e se forma com brilhantismo, declaradamente ateu. Ao voltar a São Luís do Maranhão, torna-se vítima de sua própria percepção social, intelectualmente desenvolvido, mas alheio às questões cotidianas, ao subestimar o poder do clero local, ignora os comentários, atitudes mesquinhas e maledicentes, que mobilizam as personagens do lugarejo. O cônego Diogo merece de Aluísio Azevedo um detalhamento minucioso de sua maldade, seus atos ilegais e assassinatos cometidos. Se a obra realista propõe uma dissecação de caráter, é o Cô-

nego Diogo aquele que mais se revela aos leitores por sucessivos lances descritivos, nos quais há um evidente desacerto entre o que deveria e como deveria agir um religioso e como age o cônego Diogo, responsável pela morte do protagonista, numa emboscada sórdida, que o torna semelhante aos criminosos vis e ordinários do repertório de vilões da literatura Realista e Naturalista.

Em *O Mulato*, o anticlericalismo de Aluísio Azevedo centra-se no cônego Diogo, personagem antagonica a Raimundo. Já em *O Homem*, o anticlericalismo não se detém numa personagem, é, antes de mais nada, uma crítica contundente à educação feminina, que mantinha os exageros, as beatices e credences de uma prática religiosa meramente repetitiva e superficial, numa vã tentativa de conter desejos proibidos pela moral burguesa. O que se impõe é o quanto as personagens femininas sofrem os efeitos nefastos de uma religiosidade paralisante, partilhada nos domínios do patriarcado na sociedade dirigente. Os interditos impostos pela Igreja “historicamente tiveram maior validade e foram aceitos de forma mais ampla e consensual no campo que na cidade. E em nenhuma outra esfera da vida como na esfera sexual tal distinção se fez sentir com maior força”. (SOUZA, 2012, p. 8-9)

Em *O Homem*, a crença católica aparece, com frequência, nas atitudes da parente beata, responsável por educar Madalena, desde menina. No entanto, a personagem é inexpressiva, dependente do irmão, sem vida própria, que foge das adversidades com a prática de orações e longos períodos de silêncio e imobilismo. Foi ensinado a Madalena como se comportar socialmente e na vida privada, inculcando gestos, pensamentos e crenças permitidos. Nas descrições dos momentos devocionais, há uma anulação de movimentos do corpo e do próprio pensar numa fórmula – a repetição de comportamentos, de frases e orações afasta os males, os pecados, portanto, afasta o sofrimento. Essa repetição dá a ilusória garantia de uma vida sem ação, portanto, sem mudanças e imprevistos.

No romance, os pedidos fervorosos da protagonista e sua posterior frustração são indícios de um processo que se estende por toda a narrativa, com destaque para a “indiferença” da entidade divina a quem são dirigidos os apelos. Tal frustração não se dá apenas em relação à suposta fé, a ciência também falha, consecutivas vezes.

O médico revela-se incapaz de interpretar, compreender ou perceber sintomas além de um receituário medíocre e ineficaz, diante de um sofrimento que cresce numa esfera invisível – a da subjetividade da per-

sonagem: “Despertou tranquila, um pouco abstrata. – Tinha sonhado tanto!... Levou um bom espaço a *cismar*, por fim soltou um profundo *suspiro resignado* e pediu que conduzissem o irmão a sua presença.” (AZEVEDO, 2003, p. 36). Dr. Lobão, ao começar o tratamento de Madalena, assume uma postura inquisitorial, um questionário sobre tudo o que faz ou sente, numa sequência guiada pela rotina e pela curiosidade de um representante da ciência: era impressionável? sofria enxaquecas e dores de cabeça? O que comia no almoço e no jantar, tinha bom apetite? Usava um espartilho apertado? Em sequência, quer saber desde quando Madalena frequentava bailes e se as funções intestinais eram regulares ou não.

Ela embirrava sempre com o Dr. Lobão; tinha-lhe velha antipatia: achava-o sistematicamente grosseiro, rude, abusando da sua grande nomeada de primeiro cirurgião do Brasil, maltratando seus doentes, cobrando-lhes um despropósito pelas visitas, a ponto de fazer supor que metia na conta as descomposturas que lhes passava. (...)

– É...! mas não convém que esta menina deixe o casamento para muito tarde. Noto-lhe uma perigosa exaltação nervosa que, uma vez agravada, pode interessar-lhe os órgãos encefálicos e degenerar em histeria...

– Mas, Doutor, ela parece tão bem-conformada, tão...

– Por isso mesmo. Ah! Eu leio um pouco pela cartilha antiga. Quanto melhor for a sua compleição muscular, tanto mais deve ser atendida, sob pena de sentir-se irritada e começar a esbravejar par’ ai, que nem o diabo lhe dará jeito! E adeus. Passe bem. (AZEVEDO, 2003, p. 37)

A inutilidade de orações é proporcional à ineficácia do tratamento e diagnóstico médicos, que colocam sob suspeição, num mesmo patamar, a fé e a ciência. Se a religião, no movimento cultural de transformações comportamentais e sociais do Realismo-Naturalismo, caíra em descrédito, a ciência, pelo contrário, passara a ocupar o lugar de uma nova “religião”, com métodos *infalíveis*, num empirismo superficial aplicado em momentos sucessivos, sem êxito, tornando-se predominantemente errático. A dimensão de aprendizado, nesse empirismo que consagrou métodos científicos, antes da certeza mínima de êxito, pode justificar os inúmeros erros e equívocos cometidos. Há uma similaridade com o pensamento crítico de Azevedo em relação ao catolicismo, suas crenças e seus representantes que se estende à ciência, numa época em que esta surgia como resposta absoluta do conhecimento.

As práticas religiosas que incentivam a confissão, a admissão da culpa e do desejo considerados pecados são um campo farto para explorar. A linguagem, em várias orações, é sugestiva em sensualidade, fazendo convergir o elo com o divino na dimensão da palavra profana. É em

blemática a oração ensinada pela tia beata, repetida com ardor e fé por Madalena. Nessa oração, o pensamento e o corpo da personagem são altamente erotizados. Seguem alguns trechos, com grifos nossos:

Jesus, filho de Maria, príncipe dos céus e rei na Terra, senhor dos homens, *amado meu*, esposo de minha alma, vale-me tu que és a minha salvação e o meu amor! Esconde-me, querido, com o teu manto, que o leão me cerca! *Protege-me contra mim mesma!* Esconjura o bicho imundo que habita minha carne e suja minha alma! – Salva-me! Não me deixes cair em pecado de luxúria, que eu sinto já as línguas do inferno me lambendo as carnes do meu corpo enfiando-se pelas minhas veias! Vale-me, esposo meu, amado meu! (...) Amado do meu coração, espero-te esta noite no meu sonho, deitada de ventre para cima, com os peitos bem abertos, para que tu me penetres até ao fundo das minhas entranhas e me ilumines toda por dentro com a luz do teu divino espírito! (...) se não vieres, arrisco-me a cair em poder dos teus contrários, e morrerei sem estar no gozo da tua graça! Vem ter comigo, Jesus! Jesus, filho de Deus, senhor dos homens, príncipe dos céus e rei na Terra! Vem que te espero. Amém. (AZEVEDO, 2003, p. 57)

Para a protagonista, a oração nomeia a posse do corpo por uma entidade divina, inacessível, como o amor que sentira um dia por Fernando, depois, por Luís. Nas orações a sensualidade também transborda. Tanto na vida prática, quanto na vida que aspira a libertação de freios e proibições, Madalena permanece enclausurada.

3. *Uma fera encarcerada*

Um tópico importante do Romantismo é a supervalorização do passado, que implica desejo de partir ou escapar a situações adversas num retorno ao antigo, ao já vivido. Para José Guilherme Merquior, o Romantismo afigurava-se como "reação à prosa da vida" e ao "aburguesamento dos valores", estigmatizado pela "nostalgia dos paraísos perdidos" (MERQUIOR, 1977, p. 49-53). Ao comparar a "fuga romântica", que conservava a "memória da felicidade" ou a lembrança "de uma idade de ouro", o "escapismo da arte moderna" configura a "vontade de partir sem destino certo, evasão amargamente errante" (*Idem*). No romance *O Homem*, a ilha sonhada por Madalena se torna, ironicamente, um espaço antagônico à liberdade.

Em termos contrastantes, as marcas do Romantismo e do Realismo produzem espaços paradoxais: a ilha tão bela, nos sonhos de Madalena, torna-se clausura; a proteção da casa paterna a aprisiona ao lugar de tutelada, submissa ao olhar e à moralidade de um patriarcado que se faz representar tanto na figura paterna, quanto na figura do médico.

Em *O Homem*, a solidão e a falta de perspectivas existenciais da protagonista acentuam a fragilidade do corpo feminino: um “palco nebuloso e obscuro no qual Deus e o Diabo se digladiavam” (DEL PRIORE, 1997, p. 78). Essa concepção encontra vestígios na cultura religiosa, nomeadamente a portuguesa, que chega até a sociedade brasileira de diversas maneiras. Disseminou-se a crença de que a natureza feminina era mais vulnerável “às injunções do demônio”. (*Idem*, p. 79)

A ciência da medicina concentrava atenções e investigações no que a Igreja considerava um *palco nebuloso e obscuro*: o corpo feminino. De modo paradoxal, o discurso dos médicos aproxima-se assemelha-se aos discursos de representantes da Igreja (*Idem*, p. 80). Se, no início do romance, Madalena é descrita como a “*cismar em coisa nenhuma*”, no período colonial, a melancolia, principalmente a feminina, foi associada a um “infernai incêndio acompanhado de medo e tristeza” (*Idem*, p. 83). Trata-se da identificação de um estado subjetivo a um atributo construído por teorias religiosas num campo de poder que atua como força política, atribuindo-se a Lúcifer a responsabilidade por esse estado maligno.

No que se refere as mudanças urbanas, decisivas para as mudanças sociais, no início do século XIX, o Brasil ainda era um enorme “país rural”, como afirma Maria Ângela D’Incao, em “Mulher e família burguesa” (1997, p. 223). Nas últimas décadas do século XIX, as transformações urbanas acentuam e denunciam a continuidade de práticas (a vigilância masculina, paterna ou conjugal, sobre o corpo feminino), assim como de valores (higiene e limpeza), na passagem das relações senhoriais às relações sociais do tipo burguês (*Idem*, p. 226). É interessante observar que a medicina, desde o início de sua propagação como um conjunto de saberes e de práticas, combateu o ócio (*Idem*, p. 230), com maior veemência, entre as mulheres.

3.1. Um corpo feminino e a jaula

A dissecação do corpo feminino e do estado subjetivo da personagem corresponde a um processo científico que serve aos propósitos de controle burguês e do patriarcado. Na arte, tal processo é perceptível na valorização da “sinceridade”, na linguagem mais econômica e menos idealizante do Realismo-Naturalismo.

Para o Naturalismo, as marcas comumente citadas são destacadas do processo e do saber científico, como o determinismo biológico; o ob-

jetivismo; personagens vistas como tópicos patológicos; predomínio dos métodos de observação e análise da realidade; sensualidade; modo de narrar marcado pelo predomínio da lentidão nas sequências descritivas, o que é igualmente marcante nos romances realistas. A sensualidade experimentada por Madalena é uma experiência quase abstrata, centrada no sonho ou no delírio. A sensualidade não se realiza no corpo da personagem, prevalece numa imaginação intensa, desde os sonhos nos quais descreve a ilha, até o planejamento secreto para assassinar os noivos, no dia do casamento, vingança cruel e delirante, arquitetada em sonhos longos de olhos abertos, à luz do dia.

Cultivado um secreto plano de assassinato dos noivos, no dia do casamento, antes da cerimônia, as últimas cenas, após o envenenamento de Luís e de Rosa, culminam com a chegada da polícia para fazer o corpo de delito. Madalena, numa realidade delirante, afirma, acariciando os cabelos do cadáver de Luís, reiterando expressões da oração: “Este é o meu querido esposo bem-amado, pai de meu filho, senhor poderoso na terra e descendente de Deus; matei-o e mais a essa outra que aí está, porque ele me traiu com ela!” (AZEVEDO, 2003, p. 199)

A religiosidade no romance é descrita por Letícia Malard, como uma “ideia de Deus”, que existe, “mas não se vincula a determinada religião nem a princípios morais” (MALARD, 2003, p. 217). No entanto, importa ressaltar o quanto os princípios morais do catolicismo fundem-se aos de uma burguesia atenta às aparências, à contenção de desejos que pudessem interferir nos interesses que definem escolhas tanto quanto bens e propriedades.

Por não seguir estritamente os roteiros programáticos do Realismo e do Naturalismo, o romance problematiza o enredo fictício e torna legível a realidade social, científica e filosófica de uma época. A personagem feminina torna-se figura esvaziada numa espacialidade contida em cenários domésticos, sofrimentos impostos a um gênero. A imagem final – *uma fera encarcerada* – assemelha-se à imagem inicial do romance. O pai, ao vê-la numa *jaula*, preferiria que estivesse morta. A loucura, a doença e a morte são experiências pelas quais as personagens, nomeadamente as femininas, resumem os “ensinamentos” ou julgamentos implacáveis da moralidade realista. “Ficou lá dentro sozinha, a roncar como uma *fera encarcerada*. O pai viu fecharem-lhe a jaula, mais sucumbido do que se aquela porta fosse a lousa de um túmulo”. (AZEVEDO, 2003, p. 205) [grifo nosso]

É estabelecida uma associação entre Madalena e uma fera, imagem recorrente em metáforas e comparações presentes nos textos naturalistas e realistas. Os conflitos da personagem projetam-se nas similitudes e antagonismos do Romantismo, do Realismo e do Naturalismo, configurando-se o romance um palco no qual o drama maior é o que ilumina a condição feminina numa sociedade que permanece patriarcal, apesar das mudanças.

Aluísio Azevedo produz narrativas que não se enquadram a roteiros de movimentos literários ou à fixidez cronológica de sucessão por contraste, parece sentir mais liberdade de construção ficcional nas interseções do que é aparente oposição. Talvez *O Homem* não constitua um romance no qual predomine apenas um programa estético, realista ou naturalista, mas sim um romance que reúne marcas de antagonismos, percepção do paradoxo que imperava numa sociedade de *senhores*, em que a maioria dos valores vinha de fora, da França, de Portugal, Alemanha ou Inglaterra.

Na obra autoral há um movimento de busca por um lugar que não é o de coerência ou adesão a esta ou aquela estética. Por esse viés, a produção literária de Azevedo permanece desafiadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Aluísio. *O mulato*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

_____. *O homem*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Ensaio. Trad.: Cláudia Fares. São Paulo: Arx, 2004.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DEL PRIORE, Mary. Magia e medicina na colônia: o corpo feminino. In: _____. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 78-114.

DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 223-240.

FRANÇA, Júlio (Org.). *Poéticas do mal*. A literatura do medo no Brasil (1840-1920). Rio de Janeiro: Bonecker, 2017.

MALARD, Leticia. Posfácio. In: AZEVEDO, Aluísio. *O homem*. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 207-219.

MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Breve história da literatura brasileira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

PRAZ, Mario. *A carne, a morte e o diabo na literatura romântica*. Trad.: Philadelpho Menezes. Campinas: UNICAMP, 1996.

SOUZA, Ricardo Luiz de. *Laicidade e anticlericalismo: argumentos e percursos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

PERCEPÇÕES DA IDADE DE OURO NOS POETAS AUGUSTANOS

Roberto Arruda de Oliveira (UFC)
rarrudaufc@gmail.com

RESUMO

A Idade de Ouro, a esperança num novo tempo de paz e tranquilidade, propiciou, pode-se dizer, a Virgílio a elaboração da *Bucólica IV*. A partir do mito da Idade de Ouro, ao qual vários autores latinos fazem referência, nosso objetivo maior será o de demonstrar a singularidade virgiliana, o Eterno Retorno, em comparação com a abordagem do referido mito atestado em Ovídio, Horácio e Tibulo, na criação de seu texto poético.

Palavras-chave: Idade de Ouro. Bucólicas. Virgílio.

1. Considerações iniciais

Uma leitura atenta da *Bucólica IV* nos leva a crer que todo o poema converge de fato a uma só ideia: a celebração da paz. Virgílio encontra na força propulsora do mito o elemento indispensável do seu fazer poético. É possível depreender-se que o mito da Idade de Ouro constitui o modelo idealizado no qual o poeta se inspirou para compor o que se poderia chamar de *pax uirgiliana*. Virgílio retoma a descrição do mito hesiódico, mas a sua perspectiva é nova, na medida em que a Idade de Ouro se vincula no poema a um tempo futuro. Seguindo as pegadas de Hesíodo, os autores latinos servem-se do mesmo modo desta idade mítica, ressaltando-lhe o paraíso existente *in illo tempore*, contrapondo-a, com frequência, com a realidade dura e cruel da Idade de Ferro. Virgílio, como poeta-vate, evoca a idade áurea que parece se coadunar com o momento histórico: a assinatura do tratado de paz em Brindes. A paz, anseio de todos, seria, pois, o *leitmotiv* para a composição do poema, encontrando eco nos versos do poeta. Não se trata de uma simples descrição nostálgica, mas de um texto que preconiza os ideais de um povo sacrificado pelas constantes guerras.

2. Hesíodo e as Quatro Idades

Hesíodo nos apresenta em *Os trabalhos e os dias* duas narrativas míticas, que se interligam: a história de Prometeu e Pandora e o mito das

raças. Ambas falam de um tempo em que os homens não conheciam os sofrimentos e as doenças. Na primeira, os homens são forçados por Zeus, como vingança pelo roubo do “fogo do céu”, ao trabalho. Na segunda, Hesíodo nos fala da sucessão – seguida de uma decadência progressiva – das diversas raças de homens. Essas raças condizem em valor com os metais dos quais tiram os nomes e cujo valor decresce de acordo com a raça: em primeiro lugar o ouro, depois a prata, o bronze, e, em quarto lugar, o ferro. Às raças de ouro, prata, bronze e ferro, “adiciona uma quinta, a dos Heróis, que não tem correspondente metálico” (VERNANT, 1990, p. 26), e a põe entre a de bronze e a de ferro, quebrando assim a simultaneidade entre as raças e os metais.

O velho poeta camponês, forçado talvez pelo pessimismo suscitado pelo regime, digamos, feudatário em que se inseria, imaginou que nessa raça de ouro – criada, segundo ele, pelos deuses –, os homens viviam como deuses, não envelheciam e sua morte assemelhava-se a um sono profundo. Passavam o tempo numa eterna juventude, em banquetes e festas, levavam uma vida feliz, sem trabalho, e a terra produzia por si própria frutos em abundância. A morte, que vinha depois de uma longa velhice, era-lhes somente um agradável sono. Na raça de prata, os homens se degeneraram, tornando-se maus e descuidados de seus deveres para com os deuses. E na de bronze começaram a matar-se uns aos outros. A dos Heróis foi pouco melhor que as duas últimas e, em seu decurso, ocorreu a Guerra de Tebas e a de Troia. À época em que Hesíodo escreveu *Os Trabalhos e os Dias*, a raça era a de ferro, a qual, avessa à lealdade e à justiça²⁵, estava condenada a suportar, curvando-se nas glebas, a opressão dos poderosos e dos maus. Nela os homens conheceram as doenças, a velhice e a morte, as incertezas do futuro, a Inveja e o Egoísmo. Reina a Discórdia, e a Vergonha e a Justiça abandonam a terra. Nela conheceram os homens Pandora – punição de Zeus aos homens por Prometeu²⁶ lhes ter conseguido o “fogo do céu”,

²⁵ Segundo Alfred Croiset e Maurice Croiset (1900, p. 96) percebe-se em *Os Trabalhos e os Dias* um profundo sentimento de injustiça do qual o próprio Hesíodo foi vítima: “O poeta se dirige a alguém que o lesou, que quis se enriquecer pela trapaça; o sentimento de sua injúria pessoal é muito vivo nele” - *L'auteur s'adresse à quelqu'un qui lui a fait tort, qui a voulu s'enrichir par la fraude: le sentiment de son injure personnelle est très vif en lui.*

²⁶ Prometeu foi considerado o criador da raça humana. Teria feito o homem manuseando argila e água. Durante o reinado de Cronos (Saturno entre os romanos) não havia diferença entre deuses e homens. Com o advento dos Olímpicos, Zeus quis impor aos homens a supremacia divina. Fez-se então uma reunião entre os mortais e os imortais para determinar que parte das vítimas dos sacrifícios deveria caber aos homens e quais aos deuses. Encarregado da partilha, Prometeu abateu um

que por ele havia sido roubado – e a necessidade de trabalhar a terra para produzir o próprio alimento: eis o princípio da produção dos alimentos e da reprodução. Doravante o homem é agente de sua própria história: depositará uma semente (esperma) nas entranhas da mulher, e outra, o grão do cereal, nas entranhas da terra.

Comparando a *Bucólica IV* com *Os Trabalhos e os Dias* de Hesíodo, identificamos alguns trechos que atestam semelhanças entre os dois poetas ao tratar o mito da Idade de Ouro. Confrontando os vv. 112-113: “Eles (=os homens) viviam como deuses, o coração isento de preocupações, longe e protegidos das dores e das desgraças” (*Ὡς τε θεοὶ δ' ἔζωον ἀκηδέα θυμὸν ἔχοντες / νόσφιν ἄτερ τε πόνων καὶ διζύου*), com os vv. 15-16 da *Bucólica IV*, podemos comprovar isso: “Aquele²⁷ criança receberá a vida dos deuses, e verá os heróis misturados aos deuses; ela também será vista entre eles”²⁸ (*Ille deum uitam accipiet diuisque uidebit / permixtos heroas et ipse uidebitur illis*). Semelhança bem maior com Hesíodo encontramos entre o verso 39 de Virgílio: “Toda terra produzirá

boi enorme, pôs de um lado as vísceras, a carne e os pedaços mais gordos; do outro lado, arranjou traiçoeiramente os ossos cobertos com um brilhante toucinho. Zeus, convidado a escolher, optou pelo segundo; indignado, jurou vingança: ficou revoltado contra Prometeu e contra os mortais que haviam sido favorecidos. Prometeu, então, roubou de Hefesto (Vulcano) um pouco do fogo da forja e deu-o aos homens, ou, segundo outra versão, roubou o fogo das rodas do “Carro do Sol”. Assim, Zeus novamente pune os mortais e seu Benfeitor: aos primeiros, pede a Hefesto que forje uma criatura de beleza incomparável, a primeira mulher, Pandora (todos os dons), com o coração cheio de perfídia e de discursos enganadores; ao outro, prendeu-o com grilhões de aço no cimo do Cáucaso e determinou que uma água lhe roesse diariamente o fígado, que à noite se refaria.

²⁷ O poeta nos diz que ela terá uma vida digna dos deuses, uma imagem, uma evocação àquela que Hesíodo atribui aos heróis. Uma das características da Idade de Ouro era a vida em comum entre homens, heróis e deuses; e, por isso, os heróis ou semideuses eram, muitas vezes, filhos dum deus ou duma deusa, ou simplesmente homens deificados pelos benefícios feitos à humanidade, como foram Hércules, Castor e Pólux, Teseu, etc. – cf.: Ov., *Fast.* 1. 247 e ss.: “Eu (=Jano) reinava ao tempo em que a terra admitia os deuses e em que as divindades se misturavam aos humanos...” - *Tunc ego regnabam, patiens cum terra deorum / Esset, et humanis numina mixta locis...*

²⁸ Podemos ver aí uma alusão às epifanias ou às manifestações divinas na terra, fenômeno que, popularizado nas grandes nações do Oriente, havia sido aceito pela civilização grega depois de Alexandre e tinha se tornado comum entre os poetas romanos do século de Augusto, imitadores dos poetas gregos de Alexandria. Assim como alguns reis gregos do Egito e da Síria, os ptolomeus e os antíocos receberam pela lisonja de seus súditos o cognome de Epifânio, i.e., “deus visível na terra”. Da mesma forma, Horácio não hesita em afirmar que Augusto é um “deus presente na terra”, como Júpiter é no céu – cf.: Hor., *Od.* 3. 5. 1-3: “Acreditávamos que era Júpiter quem reinava no céu; Augusto será tido como um deus presente na terra” - *Caelo tonantem credidimus Iovem / Regnare; praesens diuus habebitur Caelo tonantem credidimus Iovem / Regnare; praesens diuus habebitur / Augustus.*

todas as coisas” (*Omnis feret omnia tellus*), e os versos 117-118 de *Os Trabalhos e os Dias*: “O fecundo solo produzia por si mesmo uma abundante e generosa colheita” (*Καρπὸν δ’ἔφερε ζεῖδωρος ἄρουρα / αὐτομάτη πολλὸν τε καὶ ἄφθονον*). Da mesma forma, os versos 38-39 do poeta mantuano: “Por si mesmo retirar-se-á o navegante do mar, e nem o pinheiro náutico²⁹ trocará mercadorias” (*Cedet et ipse mari uector, nec nautica pinus / mutabit merces*), parece desenvolver a ideia contida nos vv. 236-237 do poeta grego: “E eles não se lançam de forma alguma ao mar, pois que o fecundo solo lhes fornece a ceifa” (*Οὐδ’ἐπι νηῶν / νίσονται, καρπὸν δὲ φέρει ζεῖδωρος ἄρουρα*). E, por fim, o feliz desejo a que Virgílio aspira nos vv. 53-54: “Oxalá me reste a última parte de uma tão longa vida, e tanta inspiração quanto for necessário para celebrar teus feitos” (*O mihi tum longae maneat pars ultima uitae, / spiritus et quantum sat erit tua dicere facta!*), parece-nos ser uma réplica a um triste desejo de Hesíodo (vv. 174-175): “Praza aos céus que eu por minha vez não tivesse de viver em meio à quinta raça, e que eu ou tivesse morrido mais cedo ou nascido mais tarde” (*Μηκέτ’ἔπειτ’ὄφελλον ἐγὼ πέμπτοισι μετεῖναι / ἀνδρασιν, ἀλλ’ἢ πρόσθε*). As perspectivas de ambos os autores são diversas: enquanto Hesíodo aponta para um passado paradisíaco, Virgílio aponta para o futuro promissor.

Ovídio e Tibulo descreverão também o modo de vida dos mortais na Idade de Ouro, e Horácio um lugar paradisíaco que dela nos faz lembrar. Ovídio retoma a Idade de Ouro sob uma ótica que lembra Hesíodo: simplesmente descreve um tempo já consumado. Horácio põe-na sob o prisma do sonho, descreve-a como se a visse em pensamento e busca-a como única forma de fugir dos conflitos de sua época. Não faz parte do tempo mítico, mas existe em seu presente, nas ilhas Afortunadas: tratar-se-ia, pois, de um lugar imaginário. Tibulo a vê no passado, contrapõe-na às guerras e às disputas de sua época, sonha com um passado inalcançável e sem volta. Na *Bucólica IV*, a

²⁹ A mesma expressão para *navis* (*nautica pinus*, v. 38) encontramos em Horácio – cf.: *Od.* 1. 14. 11: “Embora pinheiro do Ponto” - *Quamuis Pontica pinus*. Antes da moeda, todo o comércio se fundamentava pela troca de mercadorias (*mutabit merces*, v. 39), prática ainda presente em muitos lugares – cf.: Hor., *Sát.* 1. 4. 29: “Este troca as mercadorias donde o sol se levanta àquela região Ocidental onde o sol se amorna” - *Hic mutat merces surgente a sole ad eum quo / Vespertina tepet regio*.

concepção dessa idade é totalmente diferente³⁰ da dos outros poetas: Virgílio, evocando o mito do Eterno Retorno, profetiza sua volta³¹.

3. *Ovídio: um paraíso perdido*

Ovídio no livro I de suas *Metamorfoses* (vv. 89-112), depois de falar da origem do mundo, da separação dos elementos que compõem a terra e da criação do homem, descreve-nos a Idade de Ouro:

Aurea prima sata est aetas, quae uindice nullo,³²
Sponte sua, sine lege fidem rectumque colebat. 90
Poena metusque aberant nec uerba minantia fixo
Aere legebantur, nec supplex turba timebat
Iudicis ora sui, sed erant sine uindice tuti.
Nondum caesa suis, peregrinum ut uiseret orbem,
Montibus in liquidas pinus descenderat undas 95
Nullaque mortales praeter sua litora norant.
Nondum praecipites cingebant oppida fossae;
Non tuba directi, non aeris cornua flexi,
Non galea, non ensis erat; sine militis usu
Mollia securae peragebant otia gentes. 100
Ipsa quoque immunis rastroque intacta nec ullis
Saucia uomeribus per se dabat omnia tellus;
Contentique cibus nulla cogente creatis
Arbuteos fetus montanaque fraga legebant
Cornaque et in duris haerentia mora rubetis 105
Et quae deciderant patula Iouis arbore glandes.
Ver erat aeternum placidique tepentibus auris
Mulcebant zephyri natos sine semine flores.
Mox etiam fruges tellus inarata ferebat
Nec renouatus ager grauidis canebar aristis; 110
Flumina iam lactis, iam flumina nectaris ibant
Flauaque de uiridi stillabant ilice mella.

³⁰ Nas *Geórgicas* (2. 538-540), contudo, Virgílio faz uma ligeira referência à Idade de Ouro sob a perspectiva do passado: "O áureo Saturno levava esta vida na terra; não tinham então os homens ouvido ainda a trombeta ser tocada, nem ainda crepitar as espadas postas nas duras bigornas" - *Aureus hanc uitam in terris Saturnus agebat; / necdum etiam audierant inflari classica, necdum / impositos duris crepitare includibus ensis*.

³¹ Referindo-se no *Da Natureza das Coisas* a uma Idade de Ouro passada, Lucrécio parece querer negar o que Virgílio afirma acontecer numa vindoura e mítica Idade de Ouro. Confira, v.g., o v. 41 da *Bucólica IV* ("Já também o robusto lavrador desatará os bois das cangas" - *Robustus quoque iam tauribus iuga soluet arator*) com o verso 930 do livro V do *Da Natureza das Coisas* ("Nem havia o lavrador robusto do arado recurvado" - *Nec robustus erat curui moderator aratri*).

³² Valemo-nos do texto da editora Les Belles Lettres (cf. bibliografia).

A Idade de Ouro, a qual, sem qualquer repressão nem lei, cultivava, por sua própria vontade, a retidão e a justiça, foi a primeira a ser criada. O castigo e o medo inexistiam, nem as palavras ameaçadoras da lei eram lidas no fixo bronze, nem a turba suplicante temia o semblante de seu juiz, mas estavam tranquilos sem um justiceiro. Cortado de seus montes, para que visitasse um mundo estranho, o pinheiro ainda não tinha descido até às ondas líquidas, e os mortais não conheciam nenhuma outra praia exceto as suas. Os fossos escarpados ainda não cingiam as cidades; não havia trombeta de forma reta, nem cornetas de bronze recurvado, nem capacetes, nem espadas. Sem o treino de soldados, os povos gozavam em tranquilidade dos doces lazeres. A própria terra também, ileso e não tocada pelo ancinho, nem lavrada por qualquer arado, produzia por si mesma tudo; e os homens felizes com os alimentos, produzidos sem que ninguém os forçasse, colhiam os frutos do medronheiro, e os morangos silvestres, e as cerejas e as amoras pendentes das sebes espinhosas e as bolotas que haviam caído da árvore frondosa de Júpiter. A primavera era eterna, e os plácidos Zéfiro com seus tédidos sopros acariciavam as flores nascidas sem semente. Também a terra não lavrada logo produzia as searas, e o campo não renovado embranquecia de pesadas espigas. Ora corriam rios de leite, ora corriam rios de néctar e o mel dourado destilava da verde azinheira.

Apresenta-nos Ovídio uma concepção idealizada da Idade de Ouro, período que era tão perfeito, tão harmonioso a ponto de desconhecer a força da lei (*Met.* 1. 90), a sentença do juiz (*Met.* 1. 93). Tamanha era essa harmonia, tamanha era a inocência e bondade nos corações humanos, que a justiça não lhes era imposta por leis, mas existia espontaneamente, e espontaneamente era observada (*Met.* 1. 90). Como havia lealdade, confiança entre os seres humanos, ausente estavam as punições e o medo (*Met.* 1. 91): um constante entendimento fazia-se presente nas relações humanas. Devido a essa *fides* – que até pode ser traduzida por “confiança mútua” – as pessoas viviam tranquilas (*Met.* 1. 93), sem medo um do outro e sem disputas: longe dali, pois, o justiceiro (*Met.* 1. 93).

Nos versos seguintes (*Met.* 1. 94-96), vemos uma imagem comum nos poetas cujas obras serviram de base para este estudo acerca da idade áurea (Hor. *Ep.* 16. 57; Tib., *El.* 1. 3. 37-40; Virg. *Buc.* 4. 38-39): a violência do homem contra a natureza (*Met.* 1. 94-95) leva-o a transformar o pinheiro em embarcação para usá-lo tanto para o comércio – na aquisição de produtos de além-mar – quanto para as conquistas, deflagrando as guerras. A ambição humana leva o homem a transformar a natureza que, sem sua intervenção, “produzia por si mesma tudo”, *per se dabat omnia tellus* (*Met.* 1. 101-102). Leva-o ao contato com povos estranhos (*Met.* 1. 96), contato muitas vezes gerador de disputas por terras. Essa ruptura com a natureza conduzirá paulatinamente o homem à Idade de Ferro.

Ovídio novamente nos lembra a tranquilidade, característica marcante da Idade de Ouro, quando nos fala da ausência completa de guerras

e de material bélico (*Met.* 1. 97-100). Referência feita também por Tibulo (*El.* 1. 3. 47-48): a paz regia a vida de todos, tudo se resumia em “doce descanso”, *mollia otia*.

Os homens viviam em absoluta harmonia, uma vez que nem mesmo para o próprio sustento tinham necessidade de cultivar a terra (*Met.* 1. 101-106): tudo que lhes era necessário à subsistência a natureza providenciava. Viviam felizes com a coleta dos frutos do medronheiro, dos morangos, das cerejas, das amoras e das bolotas. Essa mesma imagem da ausência do trabalho agrícola e da constante presença de fartura nos é descrita também por Horácio (*Ep.* 16. 43-46) e por Virgílio (*Buc.* 4. 28-29; 39-40).

Nem mesmo as intempéries da natureza perturbavam o “doce descanso” dos homens: por todos os lados respiravam paz. Não sofriam os rigores do inverno, “a primavera era eterna”, *uer erat aeternum* (*Met.* 1. 107), nem se conheciam tempestades devastadoras: somente os brandos Zéfiros acariciavam as flores nascidas sem sementes (*Met.* 1. 107-108). Horácio já nos fala do “pluvioso Euro que não devasta os campos com chuvas abundantes”, *neque largis aquosus Eurus arua radat imbribus* (*Ep.* 16. 53-54).

Há uma nova recorrência nos versos seguintes (*Met.* 1. 109-110) à imagem de fartura: agora não são mais os frutos, mas os cereais (as searas, as espigas de milho). Ovídio insiste na afirmação da ausência da interferência humana na produção agrícola: a terra “não lavrada”, *inarata* (*Met.* 1. 109) e o campo “não renovado”, *nec renouatus* (*Met.* 1. 110), diz ele. A mesma coisa nos diz Horácio (*Ep.*, 16) no verso 43 (“sem ser lavrada”, *inarata*), no verso 44 (“sem ser podada”, *imputata*) e no verso 45 (“nunca estéreis”, *numquam fallentis*).

Além dos frutos e dos cereais, não faltavam aos homens, segundo Ovídio (*Met.* 1. 111-112), leite e mel. Em outras palavras, diz ele, que nem mesmo tinham os homens necessidade da prática da pecuária e da apicultura, indispensável na época ao adoçamento das bebidas. O substantivo repetidamente usado, “rios”, sugere inesgotabilidade. A mesma referência à produção inesgotável de leite nos faz Horácio (*Ep.* 16. 49-50), Tibulo (*El.* 1. 3. 46) e Virgílio (*Buc.* 4. 21-22). A descrição do mel gotejando da azinheira é uma constante: Ovídio nos diz que “o mel ‘destilava’ da verde azinheira”, *de uiridi stillabant illice mella* (*Met.* 1. 112); Horácio, que “o mel ‘corre’ da azinheira oca”, *mella caua manant ex ili-*

ce (*Ep.*, 16. 47); Tibulo, que “os carvalhos ‘produziam’³³ mel”, *mella dabant quercus* (*El.* 1. 3. 45); Virgílio, em sua visão do futuro, que “os carvalhos ‘destilarão’ orvalhos de mel”, *quercus subabunt roscida mella* (*Buc.*, 4. 30).

4. *Horácio: o refúgio dos sábios*

Horácio apresenta-nos em seu *Epodo 16* (vv. 35-66) uma visão diferente no plano temporal da de Ovídio: fala-nos de um lugar paradisíaco, ainda existente, reservado por Júpiter a uma parte seleta dos cidadãos romanos. O *Epodo* se inicia com uma descrição dos males que afligiam Roma durante a Guerra Civil entre Otávio e Marco Antônio: os próprios romanos, diz Horácio, estão destruindo Roma; a Roma que suportou e venceu os ataques de todos seus inimigos: os marsos, os germanos, Aníbal, Espártaco, os alóbroges. Utopicamente, Horácio vê uma solução: a fuga de um seletto grupo dos cidadãos, dos mais sábios – seguindo o exemplo dos Feácios –, às ilhas Afortunadas, cuja descrição se assemelha à da Idade de Ouro:

Haec et quae poterunt reditus abscondere dulcis	35
eamus omnis execrata ciuitas	
aut pars indocili melior grege; mollis et exspes	
inominata perpremat cubilia.	
Vos, quibus est uirtus, muliebrem tollite luctum,	
Etrusca praeter et uolate litora.	40
Nos manet Oceanus circumuagus; arua, beata	
petamus arua, diuites et insulas,	
reddit ubi Cererem tellus inarata quotannis	
et imputata floret usque uinea,	45
germinat et numquam fallentis termes oliua	
suamque pulla ficus ornat arborem,	
mella caua manant ex ilice, montibus altis	
leuis crepante lympha desilit pede.	
Illic iniussae ueniunt ad mulctra capellae	
refertque tenta grex amicus ubera,	50
nec uespertinus circumgemit ursu ouile,	
neque intumescit alta uiperis humus;	
pluraque felices mirabimur, ut neque largis	
aquosus Eurus arua radat imbribus,	
pinguia nec siccis urantur semina glaebis,	55
utrumque rege temperante caelitem.	

³³ A azinheira (*ilex, icis*), citada por Ovídio (v. 112) e Horácio (v. 47), é uma espécie de carvalho.

³⁴ Valemo-nos do texto da editora Les Belles Lettres (cf. bibliografia).

Non huc Argoo contendit remige pinus
neque impudica Colchis intulit pedem,
non huc Sidonii torserunt cornua nautae,
laboriosa nec cohors Vlixei 60
nulla nocent pecori contagia, nullius astri
gregem aestuosa torret impotentia.
Iuppiter illa piaie secreuit litora genti,
ut inquinavit aere tempus aureum;
aere, dehinc ferro duravit saecula, quorum 65
piis secunda uate me datur fuga.

Após terem sido ditas estas coisas e as que poderão impedir o nosso doce retorno, partamos, toda a cidade, ou pelo menos a parte melhor que o indômito rebanho; covarde e sem esperança, que este se comprima em suas moradias sinistras! Vós, a quem pertence a coragem, deixai de lado o pranto feminino e voai para além dos litorais etruscos. O oceano que circunda o mundo nos espera: avancemos para os campos, felizes campos, e às ilhas Afortunadas³⁵, nas quais a terra sem ser lavrada produz anualmente colheitas, a vinha sem ser podada floresce sempre, cresce o ramo de oliveira, nunca estéreis, o figo maduro orna sua árvore, o mel corre da azinheira oca, dos altos montes a rápida água se lança num salto sonoro. Lá, sem serem impelidas, as cabras chegam para a ordenha, e o rebanho amigo leva suas tetas distensas, nem o urso do entardecer ruge em volta do redil, nem a terra profunda é levantada pela víbora. E, felizes, nós admiraremos coisas bem mais maravilhosas: como aí o pluvioso Euro não devasta os campos com chuvas abundantes, nem as férteis sementes são queimadas nos solos ressecados, graças ao rei dos habitantes do céu³⁶ que abranda um e outro³⁷. Não se dirigiu para lá a nau de remo argonáutico³⁸, nem aquela natural da Cólquida³⁹ lá também não pisou; nem apontaram para lá as proas de seus navios os marinheiros sidônios nem a fatigada coorte de Ulisses. Nenhuma enfermidade atinge o gado, nem o desmedido calor de nenhum astro consome o rebanho. Júpiter reservou esses litorais à raça piedosa, quando degenerou em bronze a Idade de Ouro. Ele deteriorou os séculos primeiro pelo bronze, depois pelo ferro, dos quais uma fuga favorável é permitida aos homens piedosos, sendo eu o vate.

Já no início dessa descrição percebemos uma grande diferença em relação ao texto de Ovídio: Horácio nos fala da necessidade de atravessar

³⁵ Cuatrecasas (in Hor., 1984, p. 243) nos diz que “as ilhas Afortunadas podem ser identificadas como as ilhas Canárias” - *las islas Afortunadas parece que pueden identificarse con las islas Canarias*.

³⁶ Ou simplesmente “rei dos deuses”.

³⁷ Refere-se ao sol e à chuva.

³⁸ Ou simplesmente “a nau dos argonautas”.

³⁹ Referência à Medéia.

o oceano e da de fuga (*Ep.* 16. 41), obrigação inconcebível na percepção da Idade de Ouro ovidiana (*Met.* 1. 96).

A descrição horaciana das ilhas Afortunadas evoca o paraíso da idade áurea, conforme Ovídio (*Met.* 1. 101-102; 109-110) e Virgílio (*Buc.* 4. 39-40). Assim, a terra nas ilhas Afortunadas produz, por si mesma, sem os recursos agrícolas, as colheitas (*Ep.* 16. 42-43). Há uvas em abundância (*Ep.* 16. 44), referência não atestada em Ovídio, mas assinalada na descrição virgiliana (*Buc.* 4. 40). Há uma grande similaridade nas imagens relacionadas aos tempos áureos que compõem este epodo de Horácio e a *Bucólica IV* de Virgílio: em vez da construção virgiliana “a terra não admitirá o ancinho, a vinha a foíce”, *non rastros patietur humus, non uinea falcem* (*Buc.* 4. 40), Horácio se refere à vinha com o adjetivo *imputata* (“sem ser podada”, *Ep.* 16. 44), o mel é produzido sem o trabalho da abelha (*Ep.* 16. 47; cf. também: Virg. *Buc.* 4. 30), e as cabras espontaneamente oferecem suas tetas cheias de leite (*Ep.* 16. 49; cf. também: Virg., *Buc.* 4. 21-22).

A oliveira (*Ep.* 16. 45) era tida na antiguidade como símbolo de paz, de abundância, características marcantes da Idade de Ouro; esse sinal de abundância está presente na construção *numquam fallentis* (*Ep.* 16. 45): “que nunca engana ao que espera”, ou simplesmente “nunca es-téreis”.

O mel (*Ep.* 16. 47), como já comentamos em Ovídio, é uma referência constante nos mencionados poetas (*Ov. Met.* 1. 112; *Tib. El.* 1. 3. 45; Virg. *Buc.* 4. 30) e é muitas vezes, como a oliveira (símbolo de paz constante), usado como símbolo de prodigalidade da natureza – ela produz tudo de que os homens precisam –, de fartura; fartura que, queremos crer, está simbolicamente anunciada no verso anterior quando nos descreve a imagem dos figos ornando a árvore (*Ep.* 16. 46) e de uma corrente d’água caindo impetuosamente das alturas dos montes (*Ep.* 16. 47-48): imagens que não deixam de ser também, por sua vez, paradisíacas.

Nesses felizes campos, *arua beata* (*Ep.* 16. 41-42), tamanha é a harmonia entre os homens e a natureza que as cabras “e o rebanho *amigo* sem serem impelidos se dirigem à ordenha”, *iniussae ad mulctra ... grex amicus*. (*Ep.* 16. 49-50). Essa mesma referência nos é feita por Tibulo (*El.* 1. 3. 46) e por Virgílio (*Buc.* 4. 21-22). Em Horácio ressurgue novamente a ideia de abundância no adjetivo *tenta* (*Ep.* 16. 50), qualificativo de *ubera* (*Ep.* 16. 50), assim como em Virgílio aparece o adjetivo *disten-*

ta (*Buc.* 4. 21), também um qualificativo para o substantivo *ubera* (*Buc.* 4. 22).

Nessa região paradisíaca não havia nem mesmo, devido à sintonia entre homem e natureza, a ferocidade dos animais selvagens: o urso vespertino não ameaçava o redil (*Ep.* 16. 51), nem a víbora passeava subrepticamente pela terra (*Ep.* 16. 52). Em Virgílio (*Buc.* 4), podemos identificar a mesma referência nos versos 24 e 25 em que nos fala de uma futura extinção da serpente e da “pérfida erva”, *fallax herba*. Em outras palavras, pode-se perceber que a tranquilidade reina nessa região, e que essa paz condiz com os anseios do poeta bucólico ao mencionar a ausência de malefícios quer no reino animal, quer no vegetal. Enquanto Horácio põe esse repouso em desconhecidas ilhas do oceano, Virgílio a põe numa gradual volta à idade áurea, o Eterno Retorno.

Nem mesmo a temperatura era um elemento de instabilidade ao sossego dos homens: tempestades por lá não havia, tão ameno era o clima. As chuvas provocadas pelo “pluvioso Euro”, *aquosus Eurus* (*Ep.* 16. 54), não eram fortes o suficiente para devastar as plantações, nem tampouco a intensidade dos raios solares era tanta a ponto de ressecar “as férteis sementes”, *pinguia semina* (*Ep.* 16. 55): uma constante mansuetude era dada pelo “rei dos deuses”, *rege caelitem* (*Ep.* 16. 56), à natureza. Ovídio refere-se a uma “eterna primavera”, *uer aeternum* (*Met.* 1. 107), aos “plácidos Zéfiro”, *placidi zephyri*, que com seus “tépidos sopros”, *tepidibus auris* (*Met.* 1. 107-108), acariciavam as flores: é a mesma evocação de quietude, tranquilidade e despreocupação que os seletos romanos teriam nas ilhas Afortunadas.

Horácio nos diz depois do quanto estas ilhas estavam isoladas do resto do mundo, do quanto estariam livres, os que lá morassem, do contato com povos estrangeiros, e, por conseguinte, de qualquer tipo de conflito, de pilhagem. Poderiam eles viver tranquilos sem a necessidade de se preparar para a guerra, pois nem mesmo os argonautas, símbolo da cobiça e do saque⁴⁰, haviam para lá se dirigido (*Ep.* 16. 57), nem mesmo Medeia, símbolo da vingança e da fúria⁴¹, havia lá pisado (*Ep.* 16. 58), nem

⁴⁰ Os argonautas foram heróis gregos que, a bordo do navio Argo e comandados por Jasão, empreenderam uma viagem para a Cólquida em busca do Tosão de Ouro (uma pele de carneiro inteiramente de ouro e dotada de propriedades miraculosas).

⁴¹ Medeia, traída pelo comandante dos argonautas, Jasão, com quem tivera dois filhos, mata por vingança os próprios filhos.

mesmo os marinheiros sidônios (*Ep.* 16. 59), símbolo da ganância e competição comercial⁴², nem “a fatigada coorte de Ulisses”, *laboriosa cohors Vlixei*, símbolo das grandes viagens de conquista – viagens que deixam saudade aos que ficam e incerteza de retorno aos que partem⁴³ –, haviam “apontado para lá suas proas”, *huc torserunt cornua* (*Ep.* 16. 60). Na Idade de Ouro descrita por Ovídio, o contado com os povos estrangeiros não havia ainda se efetuado: “os mortais não conheciam nenhuma outra praia exceto as suas”, *nullaque mortales praeter sua litora norant* (*Met.* 1. 96). Na Idade de Ouro imaginada por Tibulo nos vem à mente a mesma ideia quando nos lembra não ter ainda “a nau afrontado as cerúleas ondas”, *nondum caeruleas pinus contempserat undas* (*El.* 1. 3. 37).

Estariam os rebanhos não só protegidos do desmedido calor (*Ep.* 16. 61-62) como também das doenças (*Ep.* 16. 61). Aqui Horácio cria um *locus amoenus* – descrito também por Ovídio (*Met.* 1. 107-108) – do qual até os animais usufruiriam. Diferentemente de Virgílio, que profetiza o Eterno Retorno, a volta da idade áurea a todo o mundo – “e no mundo inteiro surgirá a raça áurea”, *ac toto surget gens aurea mundo* (*Buc.* 4. 9) –, este *locus amoenus*, as ilhas Afortunadas, seria reservado somente aos virtuosos romanos (*Ep.* 16. 63), em sinal de predestinação como prêmio aos bem-aventurados (*Ep.* 16. 66).

5. Tibulo: uma visão nostálgica

Tibulo (*El.* 1. 3) retoma a temática da Idade de Ouro imprimindo-lhe características peculiares em que se ressaltam não apenas um outro contexto, mas também uma outra ótica, diferente das anteriores. Segundo Ponchont (in TIBULLE, 1924, p. 22), fora escrita pelo ano 29 a.C., quando Messala se encontrava na Grécia. Tibulo, segundo ele, forçado pela pressão que lhe era feita para combater, despede-se de Délia e parte ao encontro de Messala, que o esperava. Ocorre-lhe um imprevisto: adoece durante o percurso e se instala provisoriamente em Corcira. Lá, mergulhado num profundo estado pesaroso, retrata sua dolorosa condição.

De início, deixa o leitor ciente de sua solidão: tudo ao seu redor lhe parece estranho. Não deseja morrer, mas a companhia de seus paren-

⁴² Os sidônios eram os habitantes de Sidon, cidade da Fenícia, na qual ficava Tiro, famoso porto conhecido por sua púrpura e por seu comércio.

⁴³ Ulisses, esposo de Penélope, comandou uma viagem, que durou dez anos, de volta a Ítaca.

tes e lugares amados, e, sobretudo, de Délia, que tanto sentiu sua partida. Pede sua cura a Ísis, grata a Délia, a qual saberá lhe retribuir a graça. Como cidadão romano, ele simplesmente dará oferendas ao *Lar Antiquus* (*El.* 1. 3. 23-34). Lembra-nos serem o lucro e a guerra a causa da infelicidade que presencia, e, por isso, entrega-se em pensamento, como único meio de fuga, à lembrança da mítica Idade de Ouro (*El.* 1. 3. 35-50):

Quam bene Saturno uiuebant rege, priusquam ⁴⁴	35
tellus in longas est patefacta uias!	
Nondum caeruleas pinus contempserat undas,	
effusum uentis praebueratque sinum,	
nec uagus ignotis repetens compendia terris	
presserat externa nauita merce ratem.	40
Illo non ualidus subiit iuga tempore taurus,	
non domito frenos ore momordit equus,	
non domus ulla fores habuit, non fixus in agris,	
qui regeret certis finibus arua, lapis;	
ipsae mella dabant quercus, ultroque ferebant	45
obuia securis ubera lactis oues.	
Non acies, non ira fuit, non bella, nec ense	
immiti saeuus duxerat arte faber.	
Nunc Ioue sub domino caedes et uulnera semper	
nunc mare, nunc leti mille repente uiaae.	50

Como se vivia feliz sob o reino de Saturno antes que a terra fosse aberta em longos caminhos! A nau ainda não tinha afrontado as cerúleas ondas, nem oferecera as velas soltas aos ventos, nem o errante marinheiro, à procura do lucro em terras desconhecidas, carregara seu navio com mercadoria estrangeira. Naquele tempo, o destemido touro não se submetia ao jugo, nem o cavalo mordia os freios na mandíbula domada. As casas não tinham porta, nem uma pedra fincada nos campos para marcar os acertados limites das lavouras. Os carvalhos por si mesmos produziam mel, e espontaneamente levavam as ovelhas suas tetas de leite aos homens livres de preocupação. Não havia exércitos, nem ódio, nem guerras, nem um cruel ferreiro ainda não forjara a espada com sua funesta arte. Agora, sob o domínio de Júpiter, há constantemente matanças e feridas, agora o mar, agora mil caminhos se abrem repentinamente à morte.

Tibulo nos abre sua descrição acerca da Idade de Ouro ressaltando os felizes tempos do reinado áureo de Saturno (*El.* 1. 3. 35-36) em que a terra não se abria ainda para longas viagens quer comerciais, quer bélicas: a terra tudo propiciava aos homens e eles permaneciam em seus próprios territórios. A busca de novos caminhos atingiu os mares e os homens começaram a destruir a natureza para transformar os pinheiros em embarcações (*El.* 1. 3, 37), que percorreram os mares e chegaram a terras

⁴⁴ Valemo-nos do texto da editora Les Belles Lettres (cf. bibliografia).

desconhecidas em busca do lucro comercial (*El.* 1. 3. 39-40). Já aqui podemos estabelecer novamente um contraponto com Ovídio: vale-se ele igualmente do substantivo latino *pinus* para designar embarcação; ele poderia simplesmente usar *navis*, mas emprega por metonímia *pinus*, matéria de que se constrói a nau: *Nondum caesa suis [...] / montibus in liquidas pinus descenderat undas*, “Cortado de seus [...] / montes, ‘o pinheiro’ ainda não tinha descido até as ondas líquidas” (*Met.* 1. 94-95). Horácio usa igualmente o mesmo substantivo para se referir à embarcação dos argonautas (*Ep.* 16. 57); ideia presente também em Virgílio (*Buc.* 4. 38).

Lembra-nos Tibulo que *in illo tempore* os animais não eram subjugados pelo homem (*El.* 1. 3. 41-42): indômitos gozavam da mesma tranquilidade e não tinham de dedicar toda sua existência numa vida servil ao sustento humano. O homem não precisava domar a natureza, pois que já estava a seu favor.

Tibulo vai mais além e nos lembra a ausência de portas e demarcações entre as propriedades (*El.* 1. 3. 43-44); demarcações que, ainda hoje, são muitas vezes motivo de homéricas disputas. Aqui se faz mister lembrar a referência feita por Ovídio à ausência do medo mútuo (*Met.* 1. 91), à ausência de leis (*Met.* 1. 90) e de justiceiros (*Met.* 1. 93).

A ideia de fartura tendo como símbolos o leite e o mel ressurge (*El.* 1. 3. 45-46); novamente a questão da dispensabilidade da pecuária à existência humana. Ovídio refere-se aos “rios de leite”, *flumina lactis* (*Met.* 1. 111); Horácio, às “tetas cheias” (*tenta ubera*) de leite (*Ep.* 16. 50) e à espontaneidade com que chegavam as cabras para serem ordenhadas (*Ep.* 16. 49); Virgílio delinea o mesmo quadro de Horácio (*Buc.* 4. 21-22). O mel em todos eles é citado como gotejando constantemente do carvalho (*Ov. Met.* 1. 112; *Hor. Ep.* 16. 47; *Virg. Buc.* 4. 30): o mel brotaria do carvalho sem a intervenção da abelha: até a própria abelha teria sua tranquilidade na idade áurea. Tibulo, referindo-se aos homens, usa aí o qualificativo *securis* (*El.* 1, 3, 46), que nos passa a ideia de “despreocupado”, “sem medo”, “seguro” de que não haverá mudanças, de que toda a natureza existe para garantir essa condição ao homem; ele não precisa buscar nada, tudo vem às suas mãos: “e espontaneamente levavam as ovelhas suas tetas de leite (aos homens) ‘livres de preocupação’”, *ultroque ferebant obuia securis ubera lactis oues* (*El.* 1. 3. 45-46).

Tibulo não poderia deixar de mencionar a ausência completa de guerras e de qualquer coisa que pudesse suscitá-las: exércitos, ódio, ar-

mas (*El.* 1. 3. 47-48). Ele se vale de um substantivo muito forte que não é citado por nenhum dos outros: *ira* (*El.* 1. 3. 47). Quer o poeta ver o homem superar seus limites pondo de lado os instintos nefastos à convivência pacífica tais como o ódio, instigador de guerras. A mesma alusão nos faz Ovídio (*Met.* 1. 97-100), lembrando-nos os *mollia otia* (“doces laze-res ou descansos”), única “preocupação” da vida de então. Podemos dizer que em Horácio a alusão à guerra está presente na referência feita à “fati-gada coorte de Ulisses”, *laboriosa cohors Vlizei*, (*Ep.* 16. 60), maquinador do célebre Cavalo de Troia em sua tentativa de conquistar aquela cidade. Virgílio simplesmente lembra “os vestígios da antiga maldade”, *priscae uestigia fraudis* (*Buc.* 4. 31); maldade que obrigava os homens a afrontar os mares (*Buc.* 4. 32) e a “cercar cidades com muros”, *cingere muris / oppida* (*Buc.* 4. 32-33).

Tíbulo, consciente de sua “real” situação, ao vivenciar as agruras das guerras, os tormentos, as “matanças e feridas”, *caedes et uulnera* (*El.* 1. 3. 49), marcas da Idade de Ferro que surgiram, como diz o poeta, “sob o domínio de Júpiter”, *Ioue sub domino*, evoca os tempos míticos da idade áurea, tempos felizes de paz constante que favoreciam então a Itália. Os caminhos que na Idade de Ouro não havia, abrem-se agora por mar e por terra à morte (*El.* 1. 3. 50; cf. também: *Ov.*, *Met.* 1. 96). Tibulo fecha sua descrição referindo-se às mesmas estradas do verso 36 que serviam para distanciá-lo de sua amada e de seus entes queridos, que serviam para lhe trazer saudades e doença, que serviam para alimentar a *ira* (*El.* 1. 3. 47) instigadora das guerras entre os povos: a evocação da Idade de Ouro pauta-se como antítese ao momento por ele vivenciado; ele sofre torturado pela dor provocada pela doença e pela ausência da pátria e da amada.

6. Virgílio: a profecia

Na *Bucólica IV*, Virgílio, invoca as musas da Sicília⁴⁵ (v. 1) – pátria de Teócrito, considerado o criador da poesia pastoril –, dedica seu poema a Polião⁴⁶, então cônsul (v. 3) – negociador da Paz de Brindes –, anuncia a volta dos tempos de Saturno e da constelação da Virgem⁴⁷ (v.

⁴⁵ “Ó Musas da Sicília, cantemos coisas um pouco mais elevadas” - *Sicelides Musae, paulo maiora canamus*.

⁴⁶ “Se cantamos os bosques, que os bosques sejam dignos de um cônsul” - *Si canimus siluae, siluae sint consule dignae*.

⁴⁷ “Já volta também a Virgem, já o reino de Saturno” - *Iam redit et Virgo, redeunt Saturnia regna*.

6) – tempo de paz e de concórdia que agora parecia vir a se concretizar com as negociações de Polião. Apontando para o fim do reino de Apolo⁴⁸ (vv. 4 e 10) – marcado por tantos morticínios devido às guerras civis –, pede ainda a proteção da deusa Lucina à criança nascitura⁴⁹ (vv. 8-10) – símbolo desse novo tempo de felicidade. Assinalando ter início no consulado de Polião⁵⁰ (vv. 11-13), esse novo tempo era concebido pelo poeta como um retorno aos tempos paradisíacos da Idade de Ouro:

At tibi prima, puer, nullo munuscula cultu⁵¹
errantis hederas passim cum baccare tellus
mixtaque ridenti colocasia fundet acantho; 20
Ipsae lacte domum referent distenta capellae
ubera, nec magnos metuent armenta leones;
ipsa tibi blandos fundent cunabula flores.
Occidet et serpens, et fallax herba ueneni
occidet; Assyrium uolgo nascetur amomum. 25
At simul heroum laudes et facta parentis
iam legere et quae sit poteris cognoscere uirtus,
molli paulatim flauescet campus arista,
incultisque rubens pendebit sentibus uua,
et durae quercus sudabunt roscida mella. 30
Pauca tamen suberunt priscae uestigia fraudis,
quae temptare Thetim ratibus, quae cingere muris
oppida, quae iubeant telluri infindere sulcos.
Alter erit tum Tiphys, et altera quae uehat Argo
delectos heroas; erunt etiam altera bella, 35
atque iterum ad Troiam magnus mittetur Achilles.
Hinc, ubi iam firmata uirum te fecerit aetas,
cedet et ipse mari uector, nec nautica pinus
mutabit merces; omnis feret omnia tellus.
Non rastros patietur humus, non uinea falcem; 40
robustus quoque iam tauris iuga soluet arator;
nec uarios discet mentiri lana colores,
ipse sed in pratis aries iam suaue rubenti
murice, iam croceo mutabit uellera luto;
sponte sua sandyx pascentis uestiet agnos. 45

⁴⁸ “Já chegou a última época da predição de Cumas [...] reina então teu irmão Apolo” - *Vltima Cu-maei uenit iam carminis aetas [...] tuus iam regnat Apollo*.

⁴⁹ “Apenas protege, casta Lucina, a criança que nasce” - *Tu modo nascenti puero [...] casta, faue, Lucina*.

⁵⁰ “E justamente por ti, ó Polião, sendo tu cônsul, a honra deste tempo terá início, e, sob o teu comando militar, os grandes meses começarão a se suceder” - *Teque adeo decus hoc aevi, te consule, inibit, / Pollio, et incipient magni procedere menses / te duce*.

⁵¹ Valemo-nos do texto da editora Les Belles Lettres (cf. bibliografia).

A ti, porém, ó menino, produzirá, sem qualquer cultivo, a terra heras errantes aqui e ali com o nardo, e colocásias misturadas ao alegre acanto, os primeiros presentinhos. As cabras por si mesmas levarão para casa suas tetas distensas de leite, e os rebanhos não temerão os grandes leões. Teu próprio berço produzirá a ti agradáveis flores; tanto a serpente como a pérfida erva venenosa morrerá; por toda a parte nascerá o amomo assírio. Mas logo que tu já puderes ler os louvores dos heróis e os feitos de teu pai, e saber o que é a virtude, o campo paulatinamente amarelecerá com a macia espiga, tanto a uva vermelha penderá dos espinheiros selvagens, como os rijos carvalhos destilarão orvalhos de mel⁵². Poucos vestígios contudo da antiga maldade subsistirão, tais que ordenem aos homens de afrontar Tétis com as naus, de cercar cidades com muros, de abrir sulcos na terra. Haverá então um outro Tífis e uma outra Argo que transporte heróis escolhidos; haverá também outras guerras, e um grande Aquiles será mandado novamente a Troia.

Depois, quando a idade já fortalecida te tiver feito um homem, por si mesmo retirar-se-á o navegante⁵³ do mar, e nem o pinheiro náutico⁵⁴ trocará mercadorias: toda terra produzirá todas as coisas. A terra não admitirá o ancinho, a vinha a foice; já também o robusto lavrador desatará os bois das cangas, nem a lã aprenderá a simular diversas cores; mas nos prados o carneiro por si mesmo mudará a cor natural dos velos, ora em púrpura suavemente avermelhada, ora no amarelo açafroado; o escarlate por si mesmo vestirá os cordeiros que pastam.

Percebemos que Virgílio considera três fases do crescimento da criança, que encontra similaridade no gradual retorno da Idade de Ouro, a qual se consolidará em sua fase adulta. Evidencia que o menino, símbolo de uma nova era, receberá da terra, sem a intervenção de mãos humanas, os primeiros presentes (*Buc.* 4. 18). É a própria terra que o saúda, que lhe dá boas-vindas e põe ao seu lado “heras errantes”, *errantis hederas* (*Buc.* 4. 19) – símbolo da fecundidade e da inspiração literária⁵⁵ –, o nardo –

⁵² Acreditava-se na Idade de Ouro que o mel baixava do céu e aparecia como gotas de orvalho nas folhas das árvores – até as abelhas repousariam.

⁵³ O latim *vector* (v. 38) é por alguns traduzido como “comandante”, por outros como “passageiro”, pois lexicograficamente tem tanto o sentido ativo quanto passivo. Carolus Ruæus (1846, p. 94) nos certifica disso quando nos afirma que “se traduz tanto de forma ativa como ‘aquele que conduz’, como de forma passiva como ‘aquele que é conduzido’” - *tam active dicitur pro eo qui vehit, quam passive pro eo qui vehitur*. Devido à ambiguidade, preferimos portanto como solução o termo “navegante”, o que satisfaz semanticamente com ambos os sentidos.

⁵⁴ Ou simplesmente “navio”.

⁵⁵ Os poetas se coroavam de hera – cf.: *Buc.* 7. 25: “Pastores, ornai com hera o poeta que nasce” - *Pastores, hedera nascentem ornat poetam*; 8. 13: “E permita que esta hera serpenteie-te ao redor de tua frente, entre os louros da vitória” - *Atque hanc sine tempora circum / inter uictricis hederam tibi serpere laurus*. A hera era particularmente consagrada a Baco, e se denominavam *bacchæ* as corças de erva que eram levadas às festas desse deus. Baco ou Dionísio, deus do vinho e da inspiração

símbolo de proteção contra qualquer tipo de malefício⁵⁶ –, colocásias – símbolo de fartura, significando que nada há de faltar ao seu sustento⁵⁷ –, o acanto – símbolo de alegria, predizendo que a vida do menino há de ser cercada de acontecimentos festivos⁵⁸.

O poeta nos apresenta novamente a imagem da ausência de fome, da fartura: as cabras oferecem espontaneamente à ordenha suas tetas pesadas de leite (*Buc.* 4. 21-22): uma referência à primeira alimentação da criança. Ovídio utiliza a expressão “rios de leite”, *flumina lactis* (*Met.* 1. 111). Horácio ressalta fartura de leite de cabra (*Ep.* 16. 49) e de vaca (*Ep.* 16. 50) e, Tibulo, de leite de ovelha (*El.* 1. 3. 46). Virgílio visualiza a natureza animal desprovida de seu aspecto hostil: o pronome demonstrativo *ipsae* no verso 21 (*Ipsae lacte domum referent distenta capellae*, “as cabras ‘por si mesmas’ levarão para casa as tetas distensas de leite”) enfatiza a determinação dos seres irracionais em servir aos homens. O poeta parece criar um mundo antropocêntrico no qual toda a natureza se acha envolvida no bem-estar humano; daí se notar um processo de humanização que se estende a outros seres. Aqui já percebemos uma imagem de plena harmonia, de uma paz completa; mostra-nos uma completa ausência de cuidados e de sofrimentos que atormentavam o homem na idade férrea.

Também as feras selvagens são inofensivas e convivem em harmonia com os outros animais: “os rebanhos não temerão os grandes leões”, *nec magnos metuent armenta leones* (*Buc.* 4. 22). O poeta está em consonância com a descrição de Ovídio que menciona a mansidão dos animais selvagens no tempo áureo, prefigurando, assim, a ausência de qualquer temor (*Met.* 1. 91). Horácio visualiza o urso (*Ep.* 16. 51) como um ser inofensivo diante de um redil. Para Horácio, o paraíso sonhado

poética, era festejado com grandes procissões, nas quais se punham, representados por máscaras, os gênios da Terra e da fecundidade. Esses cortejos deram origem às representações teatrais: a comédia, a tragédia e o drama satírico.

⁵⁶ Dizia-se que o nardo (*baccaris*, v. 19) livrava dos malefícios – cf.: *Buc.*, 7. 27-28: “Cingi minha fronte de nardo rústico, para que sua língua maléfica não prejudique ao futuro poeta” - *Baccare frontem / cingite, ne uati noceat mala lingua futuro*. N.B.: O nardo rústico é uma erva que é tida como antídoto dos feitiços. Em “sua língua maléfica” refere-se a Codro cujos elogios exagerados poderiam despertar a inveja dos deuses de cuja cólera poderia ser ele (Tírsis) vítima.

⁵⁷ As colocásias, ao que parece, foram trazidas do Egito, e suas raízes eram usadas como alimento.

⁵⁸ O acanto era alegre por sua bela cor púrpura e por sua forma agradável; daí surgiram os desenhos dos capitéis coríntios.

encontra espaço nas ilhas Afortunadas que alimentam no imaginário de então os tempos míticos da idade áurea. Tibulo quando nos fala das casas sem portas (*El. 1. 3. 43*) e da falta de limites nos campos (*El. 1. 3. 43-44*) refere-se à inexistência do medo, da ambição humana, do individualismo, sinais da idade férrea; tudo é comum, tudo é partilhado⁵⁹: reina a confiança mútua e a concórdia, características marcantes da idade áurea. Tibulo chama atenção para o ódio dos corações humanos, desencadeador de todo um processo que leva à degradação do mundo, representado, no poema, pelas guerras. Virgílio, por sua vez, constrói uma imagem poética ímpar de convivência pacífica, motivo de reflexão para os homens.

E reforça o vate essa ideia nos versos seguintes quando profetiza o extermínio completo da serpente e da “pérfida erva venenosa”, *fallax herba ueneni* (*Buc. 4. 24-25*). O homem aos poucos, à proporção que o menino cresce, poderá desfrutar dos lugares antes hostis, nutrir-se do que a terra produz, livre de qualquer preocupação (cf.: *Hor. Ep. 16. 52*; *Tib. El. 1. 3. 46*). Já aqui percebemos uma expectativa de mudança no mundo: ocorre, segundo o poeta, uma transformação gradativa cujo prenúncio é atestado no verso 23 (*Buc. 4*): “Teu próprio berço produzirá a ti agradáveis flores”, *ipsa tibi blandos fundent cunabula flores*, e no verso 25 (*Buc. 4*): “Por toda a parte nascerá o amomo⁶⁰ assírio⁶¹”, *Assyrium uolgo nascetur amomum*. O menino aqui, queremos crer, representa toda uma nova geração, uma *noua progenies* que como o poeta mantuano diz no verso 7 está sendo enviada “do alto céu⁶²”, e a qual terá, segundo os anseios do poeta, a felicidade de vivenciar tempos promissores.

Depois vem a adolescência e o poeta ressalta os aspectos característicos dessa fase em que o menino pode ler “os louvores dos heróis, os feitos do pai”, *heroum laudes et facta parentis* (*Buc. 4. 26*) e, sobretudo, “saber o que é a virtude”, *et quae sit poteris cognoscere uirtus* (*Buc. 4. 27*): a formação do homem e do cidadão deve se pautar pela leitura dos bons exemplos. A *uirtus* designa as qualidades que todo o cidadão romano deveria possuir: a força, a coragem, boas qualidades morais e o respei-

⁵⁹ Cf. Hes., *Os trabalhos e os Dias*, vv. 116-117: “*Todos os bens lhes (=aos homens) pertenciam*” - ἔσθλα δὲ πάντα τοῖσιν ἔην.

⁶⁰ O amomo era uma planta aromática do Oriente (da Armênia, da Média).

⁶¹ O adjetivo latino *Assyrium* não significa que a planta seja assíria: os produtos do Oriente chegavam a Roma pelo porto da Síria, e o termo *Assyrium* era comumente usado por *Syrium*.

⁶² “Já uma nova geração é enviada do alto céu” - *iam noua progenies caelo demittitur alto*.

to. Por isso, podemos entender esse poema como um apelo à revitalização da alma humana, dominada então pelo ódio, uma proposta de mudanças desejáveis para a construção de um mundo melhor.

A Idade de Ouro aos poucos vai se consolidando na terra. Durante o período da adolescência do menino, os homens, ainda que diante dos poucos “vestígios da antiga maldade”, *priscae uestigia fraudis* (*Buc.* 4. 31), não terão de enfrentar os arriscados mares (*Buc.* 4. 32), de “abrir sulcos na terra”, *telluri infindere sulcos* (*Buc.* 4. 33), e de isolar suas cidades com muralhas (*Buc.* 4. 32-33). O genitivo *fraudis* do verso 31 (*Buc.* 4) designa toda a miséria humana que se estabeleceu na idade férrea e que forçava o homem a buscar outros mares, a arriscar sua vida visando ao lucro com mercadorias estrangeiras (cf.: *Ov. Met.* 1. 94-96; *Tib. El.* 3. 37-40). Essa fase verá renascer “um outro Tífis⁶³”, *alter Typhis* (*Buc.* 4. 34), “uma outra Argo”, *altera Argo*, com “seus heróis escolhidos⁶⁴”, *delectos heroas* (*Buc.* 4. 34-35), “outras guerras”, *altera bella*, (*Buc.* 4. 35) e um outro Aquiles⁶⁵ (*Buc.* 4. 36), heróis característicos da fase heroica, símbolos de bravura e coragem.

Só mesmo em sua fase adulta é que a Idade de Ouro estará definitivamente implantada na terra, e só aí poderá o navegante abandonar o mar (*Buc.* 4. 38): não haverá o comércio marítimo (*Buc.* 4. 38-39), nem tampouco as conquistas de novas terras, pois “toda terra produzirá todas as coisas”, *omnis feret omnia tellus* (*Buc.* 4. 39). Não se terá necessidade do plantio (*Buc.* 4. 40), nem da colheita da uva (*Buc.* 4. 40), nem se precisará subjugar o touro na lavoura (*Buc.* 4. 41). Os homens, por fim, estarão completamente livres do comércio e suas vestes serão tingidas naturalmente (*Buc.* 4. 42): as mais nobres cores das vestimentas (púrpura⁶⁶ ou o amarelo⁶⁷ açafroado⁶⁸) serão pintadas pela própria natureza nos velos

⁶³ Tífis era o piloto do navio Argo (daí serem os tripulantes chamados de argonautas) na expedição para a Cólquida em busca do Velocino de Ouro.

⁶⁴ Levava a nau Argo, além de seu comandante, Jasão, outros cinquenta heróis escolhidos (*delectos heroas*) tais como Hércules, Orfeu, Castor e Pólux, Peleu, Teseu, Zetes e Cálais e outros tantos.

⁶⁵ Herói grego, altivo e implacável, cuja cólera foi cantada por Homero na *Ilíada*, e que participou da tomada de Troia.

⁶⁶ O latim *murex* (múrice), v. 44, designa o molusco do qual se extrai a púrpura; está aqui pela cor – cf.: Virgílio, *En.* 9. 614: “As vestes vos foram pintadas com a cor do brilhante múrice e do açafão”- *Vobis picta croco et fulgenti murice uestis*.

⁶⁷ O latim *luto* (*gauda*), v. 44, é a planta donde se extrai a cor amarela; está também aqui pela cor.

dos carneiros (*Buc.* 4. 43-44) e o cordeiro terá em seu pelo a cobiçada cor escarlate⁶⁹ (*Buc.* 4. 45). A concepção virgiliana acerca da Idade de Ouro, que se projeta no imaginário do poeta para tempos vindouros, acha-se fundamentada na confiança e na esperança de que o homem se transforme, e possa ser o agente da reconstrução de um novo mundo cujo símbolo é um menino “sob o qual terá fim primeiramente a raça férrea, e *no mundo inteiro* surgirá a áurea”, *quo ferrea primum / desinet ac toto surget gens aurea mundo*⁷⁰ (*Buc.* 4. 8-9), novo mundo cuja feliz vinda assinala o poeta com o seguinte verso: “Olha como todo o mundo se alegra com o século que há de vir”, *Aspice uenturo laetantur ut omnia saeclo* (*Buc.* 4. 52).

Tendo em vista os autores estudados, que fizeram da Idade de Ouro o motivo de seu poema, evidencia-se a peculiaridade virgiliana de projetar o mito da Idade de Ouro para os tempos futuros, o que nos leva a inquirir acerca do mito do Eterno Retorno, concepção cíclica nas culturas históricas, cuja presença dá voz profética a todo poema.

⁶⁸ O adjetivo *croceo* (de açafão ou açafroado), v. 44, é uma referência ao açafão (*crocus* ou *crocum*), planta donde também se extrai a cor amarelo-forte.

⁶⁹ Segundo os comentaristas, Virgílio cometeu aqui um erro: o azarcão (*sandyx*, v. 45) não é uma planta colorante, mas uma cor mineral obtida pela mistura de cerusita e terra vermelha – como nos assegura Plínio, o Antigo (*Hist. Nat.*, 35. 23. 1):

Haec si torreatur aequa parte rubrica admixta, sandycem facit. Quanquam animaduerto Virgillum existimasse herbam id esse, illo uersu: “Sponte sua sandyx pascentes uestiet agnos”. Pretium in libras, dimidium eius, quod sandarachae. Nec sunt alii duo colores maioris ponderis.

Se esta (refere-se à cerusita) é queimada com terra vermelha – misturadas em partes iguais –, produz o azarcão. Embora eu censure Virgílio por ter acreditado, pelo seu verso, que isto era uma planta: “Sponte sua sandyx pascentes uestiet agnos”. Seu preço, em libras romanas, equivale à metade do preço daquela que chamamos de rosalgar, e não há outras duas cores de maior valor.

Carolus Ruaeus (in Virg., *Opera*, 1846, p. 94) admite, além da tradução “escarlate”, os termos “vermelhão”, “cor-de-fogo”: “*Da mesma cor do fogo, ou do minio [...] ou a planta ou a erva da qual dizem alguns ser a flor semelhante ao escarlate*” - *Flammae, vel minio concolor [...]. Vel frutex, aut herba, cujus dicitur a quibusdam flos similis cocco.*

⁷⁰ Refere-se aí aos homens da Idade de Ferro e àqueles da Idade de Ouro – confirma ainda: *Cíc. Da Nat.* 2. 159: “Por aquela raça de ouro, como falam os poetas” - *Ab illo aureo genere, ut poetae loquuntur.* Acreditava assim o poeta estar na Idade de Ferro, a qual seria seguida por uma nova Idade de Ouro quando os deuses e os homens conviveriam harmoniosamente.

7. Considerações finais

Ressalte-se que esta bucólica é singular em comparação com as demais que integram o *corpus* virgiliano e resguarda em sua estrutura aspectos que a aproximam do gênero épico, mas, em última instância, privilegia o bucolismo que, revitalizado nas fontes míticas, constitui fator de renovação do homem e do mundo.

Virgílio, ao retomar a temática da Idade de Ouro, imprime-lhe características peculiares, uma vez que parece reavivar na mente de seus contemporâneos os ideais da mítica idade áurea, presentes no imaginário coletivo, projetando-a como tempo de esperança no futuro.

É necessário entender a diversidade de perspectiva nos poetas latinos que nos descrevem a Idade de Ouro. Ovídio descreve esse tempo mítico, o qual nos apresenta distante e sem retorno; não nutre por ele qualquer sentimento de nostalgia. Horácio refere-se às ilhas Afortunadas, lugar destinado aos virtuosos que povoa o imaginário coletivo, cuja descrição parece evocar os áureos tempos do passado mítico. Tibulo busca na mítica idade áurea o refúgio para os sofrimentos e angústias que experimenta. A dura realidade, contudo, impõe-se-lhe e o poeta é obrigado a encarar momentos de profunda dor, provocados pela idade férrea.

Virgílio, contudo, compõe um poema “digno de um cônsul” no qual enaltece a figura de Asínio Polião então cônsul, cuja participação foi notável no acordo de paz em Brindes. Assinale-se, ainda, o nascimento de seu filho caçula, Asínio Salonino, segundo Carcopino, a criança a que se refere o poema. O nascimento dessa criança prefigura, pois, o alvorecer de uma nova era para a humanidade, que gradativamente se consolidará conforme o seu desenvolvimento natural, atingindo a sua maturidade na fase áurea.

Assim, o poeta-vate, valendo-se do oráculo da Sibila, prenuncia a chegada de uma nova era, faz-se mensageiro de tempos gloriosos que ele recria à luz do mito da Idade de Ouro, que ele manifesta como época de perfeita harmonia em confronto com os fatos vigentes, identificados com a Idade de Ferro.

Acreditamos, por fim, que a Quarta Bucólica de Virgílio, cuja temática é uma celebração à paz, possui uma mensagem atemporal e sem fronteiras, uma mensagem de otimismo evocadora dos eternos anseios humanos de concórdia, já presentes de certa forma *in illo tempore*, ou,

como nos assegura Carcopino (1930, p.194), “uma mensagem imortal da esperança humana”, *un message immortel de l'humaine esperance*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARCOPINO, Jérôme. *Virgile et le mystère de la IV^e Éclogue*. Paris: L'Artisan du Livre, 1930.

CICÉRON. *De natura deorum*. 1. éd. Tome II. Texte établi par H. Le Bonniec. Paris: Les Belles Lettres, 1994.

CROISET, Alfred & CROISET, Maurice. 10. éd. *Manuel d'histoire de la littérature grecque*. Paris: E. de Boccard, 1900.

HÉSIODE. *Théogonie. Les travaux et les jours. Le bouclier*. 15. éd. Texte établi et traduit par Paul Mazon. Paris: les Belles Lettres, 1996.

HORACIO. *Odas-Epodos-Arte Poética*. 1. ed. Introducción, traducción y notas de Alfonso Cuatrecasas. Barcelona: Bruguera, 1984.

_____. *Odes et Epodes*. 12. éd., révu et corrigé par J. Hellegouarc'h. Texte établi et traduit par F. Villeneuve. Paris: Les Belles Lettres, 1990.

_____. *Satires*. 11. éd. Texte établi et traduit par F. Villeneuve. Paris: Les Belles Lettres, 1989.

LUCRÈCE. *De la nature*. Tome II. 5. éd. Texte établi et traduit par A. Ernout. Paris: Les Belles Lettres, 1985

OVIDE. *Les fastes*. Traduit et annoté par Henri Le Bonniec. Paris: Les belles lettres, 1990.

_____. *Les métamorphoses*. Tome I. 7. éd. Texte établi et traduit par G. Lafaye. Paris: Les Belles Lettres, 1985.

PLINE L'ANCIEN. *Histoire naturelle*. Texte établi et traduit par M. Croisille. Paris: Les Belles Lettres, 1985.

TIBULLE et Corpus Tibullianum. *Élégies*. Texte établi et traduit par M. Panchont. Paris: Les Belles Lettres, 1924.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. Tradução de Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIRGILE. *Bucoliques*. Texte établi et traduit par Henri Goelzer. Paris:

Les Belles Lettres, 1925.

_____. *Bucoliques*. 2. éd. Texte établi et traduit par E. Saint-Denis. Revue et corrigée. Paris: Les Belles Lettres, 1949.

_____. *Enéide*. Tome III. 2. éd. Texte établi et traduit par J. Perret. Paris: Les Belles Lettres, 1987.

_____. *Géorgiques*. 7. ed. Texte établi et traduit par E. de Saint-Denis. Paris: Les Belles Lettres, 1982.

_____. *Opera*. Tomus primus. Interpretatione et notis illustravit Carolus Ruaeus. Jussu christianissimi regis ad usum serenissimi delphini. Editio novissima accurate recognita cui accesserunt in notis nomina lusitana rei rusticae animalium atque plantarum necnon ad Georgica appendix, lusitano sermone quamplurimis adnotationibus locupletata studio et opera J.-I. Roquete. Paris: Aillaud, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1846.

SUBORDINAÇÃO E COORDENAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Ânderson Rodrigues Marins (UFF-UERJ)
profandermarins@hotmail.com

RESUMO

Hoje, algumas propostas de análise gramatical referem-se àquelas cujo pensamento pertence à vertente tradicional (ROCHA LIMA, 2010), ao passo que as de vertente moderna, atentas aos avanços dos estudos linguísticos e gramaticais (AZEREDO, 2018) revelam tanto a possibilidade de nova observação desses períodos como a comprovação de que a visão tradicional merece ser revista e, sobretudo, ampliada. Diante de tais fatos, ainda consideramos importante apresentar alguns fatos relativos à proposta da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e sua homogeneidade terminológica, que, como se bem sabe, nasceu em meio à virada do século XX, em virtude da profusão de gramáticas e suas diferenças descritivas e analíticas; diferenças de análise da frase e de seus complementos, distinções que incidiam sobre adjuntos e sua descrição etc. (ORLANDI, 2013). Além da tradição gramatical, a Nomenclatura Gramatical Brasileira apresenta algumas perspectivas que vêm sendo constantemente revisadas. Com este estudo, enfim, mostram-se as contribuições e o valor da análise sintática considerando as vertentes tradicionais e modernas para compreensão, assimilação e desempenho da língua escrita.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Gramática. Sintaxe. Subordinação. Coordenação.

1. Introdução

Neste estudo trata-se de assunto bastante instigador, especialmente quando se confronta a visão tradicional com as que vêm sendo apresentadas no seio acadêmico. Os compêndios de gramática, ao tratarem da coordenação e da subordinação, referem-se a esses processos como estruturadores de períodos, com realização no nível interoracional (CUNHA, 1994). Tal fato é peculiar, antes mesmo de gramáticas do século XIX, aquelas inscritas sob orientação das correntes científicas e consideradas o germe de todos nossos estudos hodiernos (cf. FÁVERO & MOLINA, 2006), acerca das concepções gramaticais no século XIX), entre as quais figuram a *Grammatica Portugueza* (1881) de Júlio Ribeiro e a *Grammatica Descriptiva* (1894) de Maximino Maciel. Hoje, algumas propostas de análise gramatical referem-se àquelas cujo pensamento pertence à vertente tradicional (ROCHA LIMA, 2010), ao passo que a de vertente moderna (AZEREDO, 2018) revela tanto a possibilidade de nova observação desses períodos como a comprovação de que a visão tradicional merece ser revista e, sobretudo, ampliada. Diante de tais fatos, ainda consi-

deramos importante apresentar algumas observações relativas à proposta da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e sua homogeneidade terminológica, que, como se bem sabe, nasceu em meio à virada do século XX, em virtude da profusão de gramáticas e suas diferenças descritivas e analíticas; diferenças de análise da frase e de seus complementos, distinções que incidiam sobre adjuntos e sua descrição etc. (ORLANDI, 2013). Além da tradição gramatical, a Nomenclatura Gramatical Brasileira apresenta algumas perspectivas que vêm sendo constantemente revisadas. Com este estudo, enfim, mostram-se as contribuições e o valor da análise sintática, considerando as vertentes tradicionais e modernas para compreensão, assimilação e desempenho da língua escrita. De igual modo, mostra-se que a eficácia do ensino de classificação dos períodos compostos por coordenação e subordinação depende da metodologia empregada e da abordagem sempre vinculada ao texto.

2. Os processos de coordenação e subordinação no panorama da Nomenclatura Gramatical Brasileira

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), documento do Ministério da Educação e Cultura, elaborado em 1958 e publicado na Portaria nº 36, no dia 28 de janeiro de 1959, adota, para a análise de frases com mais de uma oração, a expressão *período composto*, e para a relação entre orações dessa natureza, os termos *subordinação* e *coordenação*. Como nomenclatura terminológica, não se ateu em definir conceitos, o que ficaria a cargo dos gramáticos e linguistas. Tal fato pode ter propiciado o acréscimo de outros processos sintáticos para a constituição da frase multioracional, como é o caso da *justaposição* e da *correlação*. De todos esses processos de constituição da frase multioracional, há autores que aceitam apenas os dois primeiros, outros que aceitam três ou até mesmo os quatro processos. (MEDEIROS, 2014; HENRIQUES, 2009)

Via de regra, não é difícil encontrar gramáticas onde a coordenação é associada a unidades independentes, e a subordinação a unidades dependentes, aliadas a critérios semânticos e sintáticos: oração subordinada funciona como um termo que exerce função na principal – critério sintático; oração subordinada não tem sentido completo – critério semântico. As coordenadas, por sua vez, são definidas como independentes por possuírem sentido completo em relação à principal.

Há quem se levante contra as terminologias de período composto, oração principal e oração subordinada, fundamentando-se no fato de que

a estrutura de uma frase multioracional, sobretudo aquela em que se nota a subordinação, não é diferente da de uma frase que apresente apenas uma oração. Existem, por conta desse fato, autores que já haviam notado tal incoerência e que, portanto, criaram algumas propostas para designar esses conceitos, entre eles o de frase complexa, oração complexa e sentença complexa. Para além de uma mera terminologia, está o fato de a estrutura da frase simples não se distinguir da frase multioracional na qual se nota a subordinação. Em outras palavras, o tradicional período composto apresenta estruturação básica análoga a do tradicional período simples (cf. MEDEIROS, 2014, p. 33). Veja-se, à guisa de exemplo, uma explicação em Luiz Claudio Valente Walker de Medeiros (*op. cit.* p. 23):

Ele ouviu o chamado/Ele ouviu que o chamaram

Em ambos os casos, pode-se afirmar, sumariamente, que a estrutura é sintagma nominal – SN (o sujeito, preenchido pelo pronome *ele* nos dois casos) + sintagma verbal – SV (o predicado, constituído pelo núcleo verbal *ouviu*, ao qual se segue um sintagma nominal com função de objeto direto). O grupo *que o chamaram* é só parte do predicado *ouviu que o chamaram*, assim como *o chamado* é só parte do predicado *ouviu o chamado*. Diante disso, alguns linguistas do mais alto calibre creem que o termo *sentença complexa* seja preferível a período composto, “visto que este não é uma unidade sintática diferente da sentença simples. Ou seja, tudo o que ocorre numa sentença simples ocorre numa sentença complexa”. (Cf. CASTILHO, 2010, p. 337)

Seguida há muitos anos pela educação básica, a Nomenclatura Gramatical Brasileira tem alcançado consideração pelas gramáticas escolares e, sobretudo, pelos livros didáticos de língua portuguesa, os quais, em geral, se reservam ao direito de não lhe apontar críticas ou levar em conta opções diferentes. A rigor, diante das múltiplas terminologias para o fato gramatical, muitas delas utilizadas de acordo com a escolha do professor ou do autor da gramática ou do livro didático, a adoção de uma terminologia única para analisar a gramática da língua portuguesa era, e continua sendo, de grande valor didático-pedagógico (MEDEIROS, 2014, p. 23). No entanto, passados já cinquenta e nove anos, e diante dos grandes avanços das ciências linguísticas, a Nomenclatura Gramatical Brasileira vem sendo revista especialmente no ambiente acadêmico e, muitas vezes, dá lugar a opções outras. Assim:

Ataliba de Castilho, Carlos Alberto Faraco, Irlandé Antunes, José Carlos de Azeredo, José Luiz Fiorin, Mário A. Perini e Evanildo Bechara, por exemplo, defendem o uso de uma nomenclatura oficial, com algumas ressalvas ca-

bíveis, dentre as quais se destacam: a nomenclatura deve ser funcional; não deve descambar para um equívoco enciclopedismo escolástico; não deve engessar a reflexão sobre a língua; deve respeitar o que já é consensual nos estudos linguísticos e, na medida do possível, na tradição escolar brasileira; deve incorporar fenômenos semânticos, discursivos, textuais, de variação linguística, entre outros para além do nível da frase. (VIEIRA, 2018, p. 193)

3. Coordenação e subordinação no panorama da vertente tradicional

Vemos como pertencentes a uma vertente tradicional as gramáticas em cujo escopo subjaz a tradição filológico-gramatical e se apresentam sintonizadas com a prescrição da língua exemplar, escrita, ideal e literária, em detrimento de variedades registradas e de algumas mudanças descritivas. (VIEIRA, 2018, p. 237)

Selecionamos a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Carlos Henrique da Rocha Lima (2010), norteadas por obsessiva busca de exatidão ao sistematizar as normas da modalidade culta do idioma.

As definições de coordenação e subordinação apresentadas são as seguintes:

Para a coordenação:

A comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações *gramaticalmente* independentes – eis o que constitui o período composto por coordenação. (LIMA, 2010, p. 321)

Para a subordinação:

“No período composto por subordinação, há uma oração *principal*, que traz presa a si, como *dependente*, outra ou outras. Dependentes, porque cada uma tem seu papel como um dos termos da oração principal” (LIMA, 2010, p. 323)

Nota-se que Carlos Henrique da Rocha Lima defende o critério sintático em relação à coordenação e à subordinação.

3.1. A visão de Carlos Henrique da Rocha Lima

Em Carlos Henrique da Rocha Lima (2010), a coordenação é exemplificada com “As senhoras casadas eram bonitas; porém, Sofia primava entre todas”, e afirma que se alguém quisesse transmitir tal juízo e disse apenas “As senhoras casadas eram bonitas” ou tão somente “Sofia primava entre todas” não obteria a comunicação que pretendia, porque

num caso e noutro, estaria incompleta. Segundo o gramático “para transmitir aquele pensamento, necessito das duas orações em conjunto – não obstante poder cada qual delas existir por si só” (*op. cit.* p. 322). Nota-se uma justificativa para uma eventualmente dependência entre orações, ainda que se esteja falando em coordenação, justificativa essa que se valeria de um critério semântico-pragmático.

Outro exemplo está em “*Cheguei, vi, venci*” (p. 322). Sobre ele Carlos Henrique da Rocha Lima explica que as orações se sucedem realçadas na pronúncia por leve pausa, marcada pelo sinal gráfico vírgula. Poderia, inclusive, haver entre elas, sobretudo em relação às duas últimas, uma conjunção coordenada. Devido à ausência da conjunção, diz-se que a coordenação é assindética, ficando, assim, a cargo do interlocutor preencher com um conectivo o espaço até então ocupado pela vírgula. Caso houvesse a conjunção, a coordenação seria denominada *sindética*.

No que diz respeito à subordinação, selecionamos três exemplos. Assim, no período “*A água é um líquido que não tem cor*” (p. 333) a oração *que não tem cor* está a acrescentar no substantivo *água*, na natureza de adjunto adnominal oracional, a mesma ideia que se teria caso fosse expressa por *incolor*. Entretanto, é importante dizer que nem sempre a oração poderá ser substituída por um adjetivo isolado. No exemplo, temos a denominada oração adjetiva desenvolvida, que se *prende* ao substantivo da oração anterior. De maneira geral, essas orações são iniciadas pelos pronomes relativos *que, o qual* (e variações), *quem, cujo* (e variações), além dos advérbios relativos *onde, quando, como*, tendo por termo antecedente um substantivo ou um pronome aos quais ela atribuirá características mais complexas.

Um segundo exemplo está em orações que valem por substantivos e, relativo à função, são classificadas em seis tipos: subjetiva, objetiva direta, completiva relativa, completiva nominal, apositiva e predicativa. Para não nos estendermos nesse ponto, apresentamos o exemplo que caracteriza a subordinação na denominada completiva relativa: “*Lembro-me de que saímos, de madrugada, de um restaurante...*” (Dinah Silveira de Queirós). Nesse caso, o verbo transitivo se pronominaliza e seu objeto direto se faz reger de preposição, tomando a forma de complemento relativo – “complemento que, ligado ao verbo por preposição determinada (*a, com, de, em* etc.), integra, com *valor de objeto direto*, a predicação de um verbo de significação relativa”. (Cf. p. 311, 328, 419)

Por terceiro e último caso (p. 353), tomado das orações que equi-

valem a advérbio e que figuram como adjunto adverbial da oração a que se subordinam, selecionamos apenas um pela mesma razão dada no parágrafo anterior. Assim, em:

A disciplina militar prestante
Não se aprende, Senhor, na fantasia,
Sonhando, imaginando, ou estudando,
Senão *vendo, tratando e pelejando.* (CAMÕES)

Esse exemplo se trata de um caso de subordinada adverbial modal. Carlos Henrique da Rocha Lima, então, diz:

O *modo* (juntamente com o *tempo* e o *lugar*) é a mais fundamental das circunstâncias. Mas em português, assim como não existem conjunções locativas, assim também não existem conjunções modais; de sorte que, no plano do período composto por subordinação, a circunstância de modo somente aparece sob a forma de oração *reduzida* (de gerúndio). (ROCHA LIMA, 2010, p. 353)

4. Coordenação e subordinação no panorama da vertente moderna

Nas palavras de Francisco Eduardo Vieira:

Apesar de diferenças constitutivas de toda sorte, os deslocamentos teórico-metodológicos que esses novos instrumentos de gramatização operam, os alcances metodológicos que engendram e o pioneiro arcabouço descritivo que constroem deflagram uma espécie de virada no processo de gramatização brasileira do português (VIEIRA, 2018, p. 241)

Essas constituem fortes razões para considerar a *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (2018) como pertencente a uma vertente moderna dos estudos gramaticais.

4.1. A visão de José Carlos de Azeredo

A *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (2018) detém um forte direcionamento ao discurso e ao texto, o que nos encoraja a dedicar linhas a mais à análise desta obra. José Carlos de Azeredo afirma que sua obra foi concebida pela ótica de um professor de língua portuguesa, formador de futuros professores de português, que precisam ser apresentados ao que ele chama de variedade padrão escrita do português em uso no Brasil.

Seu décimo quarto capítulo, intitulado *O período composto*, estende-se da página 318 à 388, portanto, exatas setenta páginas dedicadas

não exclusivamente às relações de coordenação e subordinação em orações, mas às relações de sentido entre segmentos do texto.

Acerca da coordenação de orações independentes, ou seja, aquelas cuja relação de sentido pretendida pelo enunciador vem explícita em um conectivo sem que haja nenhum tipo de transposição de oração, expõem-se as relações e sentidos de adição, de contraste, de opção ou alternância, de esclarecimento e de conclusão. Sobre elas apresentamos, de modo sucinto, os ensinamentos do Autor. Assim, as conjunções aditivas, especialmente a conjunção *e*, expressam adição ou união, como se vê em “*O motorista avançou o sinal e o guarda anotou a placa do carro*”. As conjunções alternativas, sobretudo *ou*, expressam alternância ou escolha, como em “*Iremos a pé ou tomaremos um ônibus?*”. As conjunções adversativas, entre elas o *mas*, expressam basicamente uma relação de contraste entre dois fatos ou ideias: “*A secretária dele é antipática, mas competente*”. *Portanto* e *logo*, chamados de adjuntos conjuntivos, introduzem uma oração que expressa a continuidade lógica do raciocínio iniciado na oração anterior: “*As águas baixaram um pouco; logo (portanto), já podemos atravessar*.” Assim, enquanto *portanto* e *logo* introduzem uma conclusão tirada de um fato ou ideia, *pois* e *porque*, conjunções explicativas, introduzem o próprio fato, como se vê em “*Já podemos atravessar, pois (porque) as águas baixaram um pouco*”.

À altura das páginas 326 e 327, José Carlos de Azeredo afirma: “para ocupar lugar de sujeito, complemento ou adjunto, uma oração tem de ser convertida em constituinte de outra oração. Para tanto, uma oração precisa ‘se tornar’ um sintagma”. O sintagma criado pela soma de um transpositor e uma matriz proposicional (Mp) é o que tradicionalmente se chama oração subordinada. Serão, portanto:

1) Orações substantivas as que apresentarem sintagmas nominais (Sn) resultantes de transposição de uma oração, cujo transpositor será uma conjunção integrante (Tci);

2) Orações adjetivas quando a matriz proposicional ocorre no texto sob a forma de sintagma adjetivo (Sadj), cujo transpositor será um pronome relativo (Tpr);

3) Orações adverbiais quando a matriz proposicional ocorre no texto sob a forma de sintagma adverbial (Sadv), cujo transpositor será uma conjunção adverbial (Tca).

Assim, surge um esquema-resumo:

- 1) Tci + Mp = Sn > Subordinada substantiva.
- 2) Tpr + Mp = Sadj > Subordinada adjetiva.
- 3) Tca + Mp = Sadv > Subordinada adverbial.

Para José Carlos de Azeredo (2018, p. 339-40), as orações substantivas irão apresentar características funcionais e formais. Podem vir iniciadas por transpositor e apresentar o verbo na forma finita, resultando numa oração desenvolvida, como em “Ela descobriu *que os bens-te-vis faziam ninho na amendoeira*”; ou verbo no infinitivo, resultando numa oração reduzida, como nota-se em “*Eles preferiram voltar da festa a pé*”, comprovam características formais. Já características funcionais são notadas quando as orações substantivas exercem as mesmas funções que o sintagma nominal exerce, ou seja, as funções de sujeito (oração subjetiva), objeto direto (oração objetiva direta), complemento relativo (oração completiva relativa), complemento predicativo (oração predicativa), complemento nominal (oração completiva nominal) e aposto (oração apositiva).

Já orações adjetivas trazem consigo a transposição efetuada pelo pronome relativo, o qual pode apresentar função anafórica (retomando ou reiterando um antecedente), conectiva (ao inserir a oração transposta na construção maior) e sintática (ao representar o sujeito, complemento ou adjunto da oração transposta). Essas três funções vêm juntas nas construções de função restritiva, como é exemplificado pelo autor em “*O cachorro que avançou no carteiro está solto*”.

Sobre as orações adjetivas ainda há muito o que se falar, como, por exemplo, as várias funções que o pronome relativo pode desempenhar (*op. cit.*, p. 347-348) ou também outras formas de oração adjetiva (*op. cit.*, p. 351) ou ainda os conteúdos circunstanciais das orações adjetivas (p. 353), conteúdos aos quais o leitor pode se dirigir mediante páginas referidas.

A rigor, acerca das orações ditas adverbiais há decerto muito que se dizer. Elas apresentam matriz proposicional (Mp) que pode ocorrer sob a forma de um sintagma adverbial, cuja transposição é efetuada por uma palavra gramatical (conjunção adverbial) possível de formar uma unidade apta a posicionamento flexível em relação à oração base. Os valores semânticos expressos pelas orações adverbiais podem ser agrupados em quatro tipos gerais: (1) causalidade, (2) temporalidade, (3) contraste e (4) modo/comparação), conforme demonstra José Carlos de Azeredo

(*op. cit.*, p. 355):

1) *Relação de causalidade*: quando, do ponto de vista lógico, dois fatos se articulam em virtude de um deles depender ou decorrer da realização do outro. José Carlos de Azeredo ilustra com o exemplo: *Passando pela rua já tarde da noite, posso perceber que a luz da sala de meu vizinho ainda está acesa* (causa) e concluir: *ele ainda está acordado* (efeito). Daí, mediante construção do raciocínio proveniente da compreensão da situação, pode-se, então, dizer ou pensar: *Ele ainda está acordado, pois (já que, porque a luz está acesa*. De acordo com José Carlos de Azeredo, “a associação causal entre dois dados de nosso conhecimento é, obviamente, um ato de percepção e de compreensão, que podemos codificar de formas variadas na linguagem” (cf. p. 355). A relação de causalidade é vista como uma macrorrelação, podendo ser delimitada através de quatro valores, ou seja, *causa, condição, consequência e finalidade*.

Trataremos, brevemente, de alguns aspectos sintáticos apontados por José Carlos de Azeredo acerca de cada um dos quatro valores da causalidade, a começar pelo valor de *causa*. Esse é indicado comumente pelas conjunções *porque, pois, como e já que*. A oração causal introduzida pela conjunção *porque* vem após a principal: *Decidimos voltar para a festa a pé porque não havia mais ônibus de madrugada*. A introduzida pelo *como* antecede a principal: *Como não havia mais ônibus de madrugada, decidimos voltar da festa a pé*. Introduzida por *já que* ficará antes ou depois da principal: *Já que as estradas estão interditadas, o socorro às vítimas será feito com helicóptero*; *O socorro às vítimas será feito com helicóptero, já que as estradas estão interditadas*.

O emprego de outros conectivos, como *uma vez que, visto que, uma vez que, posto que*, aliado a um posicionamento antes da principal, pode conferir à causal valor discursivo. Normalmente, segundo José Carlos de Azeredo (cf. p. 357), a oração, nesse caso, evidencia alto teor argumentativo, já que a causa não ficaria sujeita à contestação de ninguém.

Ao tratar do valor da *condição*, o autor dedica algumas linhas a mais. A princípio, deixa clara a distinção entre a causa propriamente dita e a condição. A condição, assim, ocorre diante de uma atitude de incerteza, de suspeita, de suposição e se expressa com os conectivos de condição (*se, caso, desde que* etc.) e com verbos em geral no modo subjuntivo ou no modo indicativo em uma subclasse de orações iniciadas por *se*, como se nota em alguns exemplos a seguir:

Se você sabia o caminho, por que não nos ensinou?

Vocês podem usar o salão para o ensaio, desde que deixem tudo arrumado novamente.

Já a causa ocorre diante de uma atitude de certeza e se expressa com conectivos causais e normalmente com verbos no modo indicativo. Ambas, no entanto, baseiam-se numa distinção de atitudes do enunciador em relação à realidade da informação contida na oração adverbial, segundo nos ensina José Carlos de Azeredo. (Cf. p. 357)

O valor da *consequência*, ao lado do da finalidade, constitui uma espécie de efeito. A conjunção *que*, antecedida de uma expressão de intensidade e acompanhada de verbo no modo indicativo, caracteriza a construção consecutiva, como se nota no exemplo a seguir:

Aquela equipe era tão boa que merecia o título de campeã.

O quarto e último valor dentro da relação de causalidade diz respeito à *finalidade*, que também é empregado na expressão de efeito. Tais construções expressam um efeito visado, um propósito:

Para compensar os dias parados, estão trabalhando em dobro.

Os valores semânticos expressos pelas orações adverbiais podem ser agrupados, como dissemos anteriormente, em quatro tipos gerais: causalidade – de que acabamos de tratar –, temporalidade, contraste e modo/comparação).

2) *Relação de temporalidade*: Tratando de alguns aspectos da relação de temporalidade vemos, conforme explica o Autor (cf. p. 362), que ela define a posição, na linha do tempo, do fato expresso pela oração base, cuja segmentação pode ocorrer em três etapas, isto é, uma anterior, uma concomitante ou uma posterior, que serão preenchidas pelo que vier expresso na oração adverbial, como ilustram muito bem os exemplos apresentados:

Manuela costurava roupas enquanto a filha dormia. > Os fatos são concomitantes.

Manuela costurava roupas depois que a filha adormecia. > O fato expresso pela oração base é posterior ao fato expresso pela oração adverbial.

Manuela costurava roupas antes que a filha adormecesse. > O fato expresso pela oração base é anterior ao expresso pela oração adverbial.

3) *Relação de contraste*: Antes de caminhar em direção ao final, resta andar pelo terceiro e penúltimo valor, o da relação de contraste, que pode ser de caráter adversativo ou concessivo, de acordo com José Carlos de Azeredo (cf. p. 365). O primeiro, assim denominado por ser aceito como uma variante das estruturas adversativas, estabelece-se através da conjunção *sem que* seguida de oração no modo subjuntivo ou da preposição *sem* seguida de infinitivo, as duas com valor necessariamente negativo, conforme nota-se com os exemplos:

Ele saiu de casa *sem que dissesse* uma única palavra.

Ele saiu de casa *sem dizer* uma única palavra.

Ele saiu de casa, *mas* não disse uma única palavra.

Já no segundo valor, o concessivo, um certo fato ou ideia é representado como um dado irrelevante para o conteúdo do restante do enunciado. Assim a “conjunção/locução prepositiva concessiva esvazia a força causal ou argumentativa do fato que ela anuncia, de modo que o conteúdo da oração principal passa a representar o contrário do que espera” (Cf. AZEREDO, *op. cit.* p. 365-366):

O lutador derrubou todos os seus adversários embora fosse magrinho.

No exemplo, o caráter físico do lutador é retratado como um dado irrelevante e é informado como conteúdo de uma oração concessiva.

4) *Relação de modo/comparação*: Quarta de última relação, a de modo/comparação, é apresentada por José Carlos de Azeredo (*op. cit.*) à página 369, na seção intitulada *Qualificação, quantificação e orações modais*, trazendo consigo a advertência: “Esta seção tem um lugar à parte em função das peculiaridades das respectivas estruturas, como se verá”. De fato, é o que se nos apresenta. O raciocínio comparativo, por exemplo, se materializa numa grande variedade de formas, daí a comparação se distinguir em quatro tipos: a comparação modal, a comparação intensiva, a comparação assimilativa e a comparação conformativa. Das quais se faz precisa exposição:

A comparação modal, segundo José Carlos de Azeredo (cf. p. 370), apresenta a conjunção *como* quando elemento instrumento sintático típico de tal comparação:

Ela nadava *como* um peixe.

Cortei as batatas *como* você pediu: em cubos.

A rigor, existe, ainda, entre a comparação modal, um tipo especial que se expressa mediante a conjunção composta *como se*, acompanhada de verbo no pretérito (imperfeito ou mais-que-perfeito) do subjuntivo (comparação hipotética). Assim, indicar-se-á que o conteúdo da oração comparativa é tomado como coisa irreal ou hipotética:

Passado o susto do acidente, o sapateiro voltou ao trabalho como se nada tivesse acontecido.

A comparação intensiva consiste na utilização de construção sintática da comparação para quantificar uma propriedade comum a dois ou mais objetos, que pode se dar por igualdade, superioridade ou inferioridade:

O cachorro é *tão* esperto *quanto* o gato.

O cachorro é *mais* esperto *do que* a gato.

O cachorro é *menos* esperto *do que* o gato.

A comparação assimilativa, entretanto, ocorre quando a comparação de igualdade não se refira à quantificação da propriedade comum aos conteúdos comparados, mas apenas à semelhança entre eles, trazendo consigo a conjunção *como*, precedida ou não dos advérbios *assim*:/bem.

Fernando trabalhava no corte de cana, (assim/bem) como a maioria dos jovens de sua idade.

Enfim, para explicação da comparação conformativa, seguem as palavras do Autor:

O valor assimilativo da conjunção *como* é o que permite estabelecer uma comparação entre dois fatos, indicando que o conteúdo da oração subordinada é confirmado pelo conteúdo da oração principal. Com este valor, o *como*, sempre substituível por *conforme*, introduz uma oração conformativa, que ordinariamente reporta um ato comunicativo. (AZEREDO, 2018, p. 373)

a) Considerações finais

Ao considerar os critérios de análise de Carlos Henrique da Rocha Lima e José Carlos de Azeredo acerca das relações sintático-semânticas envolvidas na coordenação e na subordinação, chega-se, resumidamente, ao seguinte quadro:

	COORDENAÇÃO		SUBORDINAÇÃO	
GRAMÁTICA TRADICIONAL ROCHA LIMA	CRITÉRIO SINTÁTICO	CRITÉRIO SEMÂNTICO	CRITÉRIO SINTÁTICO	CRITÉRIO SEMÂNTICO
	•		•	

	COORDENAÇÃO		SUBORDINAÇÃO	
GRAMÁTICA MODERNA AZEREDO	CRITÉRIO SINTÁTICO	CRITÉRIO SEMÂNTICO	CRITÉRIO SINTÁTICO	CRITÉRIO SEMÂNTICO
	•	•	•	•

(parece faltar algo, já que as duas tabelas estão iguais; se não for possível completar, pode-se suprimir este primeiro parágrafo) O primeiro gramático defende o critério sintático para coordenação e para a subordinação; José Carlos de Azeredo, no entanto, adota uma perspectiva segundo a qual os dois critérios são levados em conta, tanto na coordenação como na subordinação, além de traçar inúmeras observações de natureza pragmática, discursiva e textual. Ademais, os processos de estruturação de períodos apresentam divergências quanto a tais critérios, porém todos os dois autores evidenciam que a coordenação é o processo no qual as orações que compõem o período são autônomas, enquanto, na subordinação, as orações são dependentes, visto que uma funciona como termo da outra. Por vezes, a maneira como falam de dependência e independência de orações como processo utilizado para construir períodos não é muito claro. A independência, por exemplo, para o caso das coordenadas, seria de natureza sintática, semântica, ou ambas?

Segundo Othon Moacir Garcia (1999), para “*a doutrina tradicional e ortodoxa, as orações coordenadas se dizem independentes, e as subordinadas, dependentes. Modernamente, entretanto, a questão tem sido encarada de modo diverso*”. Para o Autor, “*dependência semântica mais do que sintática, observa-se na coordenação, salvo, apenas, talvez, no que diz respeito às conjunções “e”, “ou” e “nem”*”. E “*independência significa autonomia, autonomia não apenas de função, mas também de sentido*” (GARCIA, 1999, p. 22). Sobre os conectivos, importar lembrar observações vistas com José Carlos de Azeredo, isto é, algumas diferenças distribucionais que eles apresentam: “*como meios de conexão, pois, entretanto e portanto só associam orações independentes; e, ou e mas, por sua vez, podem coordenar orações subordinadas*” (AZEREDO, 2018, p. 384). A título de exemplo: *É estranho que ele tenha vindo aqui e/mas não tenha me procurado; É possível que ele venha pessoalmente ou mande alguém em seu lugar*. Tais fatos sobre as conjunções (ou conectivos), antes mencionados em capítulos anódinos das gramáticas, ga-

nham especial relevo especialmente em virtude do desenvolvimento da Linguística Textual, passando assim a ocupar o centro das atenções, devido a sua reconhecida eficácia. (Cf. MARINS, 2017)

Com efeito, em Carlos Henrique da Rocha Lima (2010) vemos uma gramática em que a frase destituída de qualquer contexto segue como unidade máxima de análise, e como arcabouço estrutural e terminológico da descrição gramatical em termos morfológicos e sintáticos segue a Nomenclatura Gramatical Brasileira. Essa *Gramática* é, sem dúvida, continuidade com a tradição gramatical brasileira. Em relação à *Gramática* de José Carlos de Azeredo (2018) tais afirmações não seriam tão confortáveis de se dizer. Isso porque ela figura ao lado de outras gramáticas, produzidas por gramáticos linguistas, como Maria Helena de Moura Neves, Ataliba de Castilho, Mário Alberto Perini e Marcos Bagno, e está contribuindo para um movimento de descontinuidade no que diz respeito a certas tradições da gramaticografia brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Marcelo Alessandro Limeira dos. Gramática da língua portuguesa padrão: (des)continuidades? In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016.

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Publifolha, 2018.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALIERE, Ricardo Stavola. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Niterói: Eduff, 2000.

_____. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n. 23, 2002.

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia Antônia Guedes. *As con-*

cepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna.* 17. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois.* São Paulo: Parábola, 2009.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa.* 48. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

MARINS, Ânderson Rodrigues. *Linguística e gramática: fatos do sistema.* 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

MEDEIROS, Luiz Claudio Valente Walker de. Os processos formadores de frases multioracionais. *Idioma*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 22-44, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. *Gramáticas contemporâneas: com a palavra, os autores.* São Paulo: Parábola, 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias linguísticas.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português brasileiro.* Petrópolis: Vozes, 2016.

VIEIRA, Francisco Eduardo. *A gramática tradicional: história crítica.* São Paulo: Parábola, 2018.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCRITA ESCOLAR

Felipe de Andrade Constancio (UERJ)

felipe.lettras.ac@gmail.com

RESUMO

A premissa de que língua e sociedade são indissociáveis não pode ser negligenciada nos estudos da linguagem. Este trabalho investe nessa premissa, na medida em que concebe os pressupostos teóricos da sociolinguística como possíveis oportunidades para se operar uma intervenção mais proveitosa dos aspectos linguísticos (fonológicos e morfosintáticos) na escola básica. Por meio desses pressupostos, pode-se mapear e sistematizar uma série de fenômenos que engendram o princípio das formas variantes/alternantes, sendo um deles, por exemplo, a marcação do infinitivo na escrita. Muito se tem dito que a ausência de marcação do infinitivo no português brasileiro ocorre prototipicamente na fala, mas ainda são bastante escassas as observações desse fenômeno na escrita. Observar os problemas de natureza “grafofônica” na redação escolar pode ser, portanto, uma das possíveis razões para a compreensão do *continuum* fala-escrita, em perspectiva variacionista.

Palavras-chave: Variação. Escrita. Infinitivo.

1. *Considerações iniciais*

A variação e as mudanças linguísticas são fatores preponderantes para se considerar o estudo de uma língua aliado ao estudo de sua sociedade. Esses fatores ocupam a agenda da sociolinguística, uma abordagem interdisciplinar nos estudos da linguagem, cujas investigações restringem-se, grosso modo, ao âmbito da universidade. Ainda são escassas as iniciativas de se estudar língua e sociedade no âmbito da escola básica.

Considerar os fatores de variação e mudança no ensino de língua portuguesa, em nível de escola básica, torna-se o objetivo dorsal deste trabalho, na medida em que são emergentes as seguintes intervenções: a) a escola básica precisa superar o fosso que existe entre língua falada e língua escrita; b) as aulas de língua portuguesa podem ser uma oportunidade para a compreensão de que fenômenos variáveis são passíveis de sistematização.

Está assim organizado o trabalho:

Num primeiro momento, expõem-se as razões para o estudo de língua e sociedade em perspectiva interdisciplinar. Nesse item, em particular, é exposta também a necessidade de a escola assumir a variação

como uma premissa da língua como um fenômeno dinâmico e flutuante nas comunidades humanas.

Além de pontuar o debate em torno do binômio língua e sociedade, são expostas também as razões para a seguinte discussão: as investigações em torno da variação podem ser contempladas por meio de possíveis interlocuções com o tema dos letramentos. Nesse sentido, fazer a perspectiva da variação dialogar com o letramento escolar pode subsidiar e fomentar discussões acerca de um tratamento mais proveitoso sobre os registros da língua.

Na segunda parte do trabalho, fala-se especificamente sobre os planos da língua (fonológico, morfológico e sintático, com as suas respectivas interfaces), em que é possível observar a mudança na estrutura e no funcionamento de unidades linguísticas em variação. Além de sinalizar a variação aparente na estrutura das unidades linguísticas, o objetivo deste tópico, sem sombra de dúvida, é apontar certa regularidade nos processos de variação e mudança.

O tópico dá conta, ainda, de um tipo de variação no trato da língua, a variação diamésica. Pouco abordada nos textos que abordam aspectos relacionados à mudança linguística, a variação diamésica recobre, de modo geral, uma série de considerações a respeito da comparação entre língua falada e língua escrita.

O terceiro subtema do trabalho dá conta do *continuum* fala-escrita. Nesse item aborda-se o fato de que não existe uma intervenção clara, na escola básica, a respeito dos registros em língua falada e dos registros em língua escrita e, conseqüentemente, há uma certa incompreensão do fator de monitoramento da linguagem. A escola não distingue com clareza norma padrão e norma culta.

A falta de clareza sobre as peculiaridades da língua falada e da língua escrita pode sinalizar problemas de natureza “grafofônica” na produção textual escolar. Muitas flutuações na escrita de alunos da escola básica sugerem uma superposição de formas da fala empregadas nos registros escritos. Essas formas, antes de serem vistas como meros erros, devem ser vistas como uma oportunidade de sistematização das características da oralidade e da escrita, respectivamente.

Para uma breve descrição e compreensão desses problemas de natureza “grafofônica”, o quarto tópico deste trabalho contempla uma análise de três redações escolares, com vistas à análise da ausência de mar-

cação do infinitivo no registro escrito. O infinitivo, traço morfofonológico dos verbos, assume no português brasileiro formas distintivas (natureza significativa da língua falada) e formas gráficas (natureza representativa da língua escrita).

O mapeamento das formas atribuídas ao infinitivo na língua escrita ganha escopo nesta investigação do *continuum* fala-escrita, uma vez que implica um olhar mais detido acerca da transposição de registros em competição na escola básica: de um lado, há a língua que o aluno traz da sua comunidade linguística; do outro, há a força ideológica que a língua escrita imprime às comunidades.

Um trabalho desta natureza é, portanto, mais um esforço na tentativa de compreender as questões de variação circunscritas ao ensino de língua portuguesa. O mapeamento e a descrição das unidades da língua no texto escolar corroboram a noção de que muito se tem por fazer em termos de sistematização dos registros na escola básica.

2. *Linguagem e sociedade*

O binômio linguagem e sociedade é assim caracterizado por Tânia Maria Alkmim e Roberto Gomes Camacho (2006):

Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano. A história é a história de seres organizados em sociedade e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, de uma língua. (ALKMIM & CAMACHO, 2006, p. 21)

A organização humana em meio à sociedade é um fator para a existência de uma língua, de acordo com Tânia Maria Alkmim e Roberto Gomes Camacho. Por conseguinte, pode-se chegar à conclusão de que uma língua só existe porque as sociedades forjam, por meio de códigos/símbolos, sua própria linguagem.

Mais do que sinalizar a interdependência de linguagem e sociedade, a Sociolinguística, uma disciplina relativamente recente nos estudos da linguagem (constam da década de 1960 os primeiros estudos), busca a descrição de uma língua tal como ela é vista no meio social: imersa em contextos de produção verbal e passível de sistematização pelo analista da língua – o linguista.

A sistematização da produção verbal humana permite-nos compreender, de modo científico e epistemológico, que as línguas mudam e

variam. O compromisso do linguista com a variação e a mudança é entendido, portanto, como uma tarefa de dar ordem ao suposto *caos* (sem aspas) observado nessa produção verbal. Nesse sentido, a fala e a escrita são/devem ser objetos da descrição da linguagem em meio social.

A instituição escolar, como um produto social, talvez seja a que mais negligência o fato de que a linguagem se constrói nas sociedades ou por elas. O que corrobora essa constatação parece ser esta implicatura: a escola não sistematiza a produção verbal do aluno e ainda o faz transitar *à força* entre registros com os quais ele ainda não está familiarizado. De fato, há pouco investimento na sistematização da língua falada pelo aluno e, conseqüentemente, esse mesmo aluno apresenta problemas de sistematização da escrita.

A oportunidade de linguagem, sociedade e escola dialogarem constitui uma agenda desafiadora das questões pedagógicas no século XXI:

(...) é a sociolinguística que, revelando a covariação entre os fenômenos linguísticos e os fenômenos sociais, identifica diferenças linguísticas determinadas pela classe social do falante, diferenças que, hoje, geram antagonismos numa escola conquistada, através da democratização do ensino, por classes sociais anteriormente dela ausentes. (SOARES, 2017, p. 11)

A assunção dessa perspectiva para o ensino de língua portuguesa operado na escola básica impõe alguns direcionamentos. O primeiro deles envolve uma discussão sobre qual língua deve ser valorizada no ensino do português como língua materna – se é a falada ou a escrita. Ainda não há um consenso entre os especialistas sobre qual modalidade deve-se assentar a abordagem curricular nos ensinos fundamental e médio.

Embora não haja esse tipo de consenso nas pesquisas recentes acerca da língua falada e da língua escrita, um fato merece atenção, a saber: a transição dos registros observada na forma de expressão do aluno revela que há superposição de experiências com práticas de linguagem do círculo social do aluno (família, grupos sociais diversos) e escola (professor, membros da comunidade escolar).

A segunda razão para se conceber um ensino de língua portuguesa imerso em contexto de variação implica a concepção de que se deve atentar para a descrição de uma língua caracterizadora de marcas culturais particulares – o português brasileiro (PB). A noção de que o Brasil apresenta um quadro linguístico diversificado (geográfica e culturalmente falando) deve ser assentada na escola básica.

A adoção de um currículo de ensino de língua portuguesa que leve em consideração a sistematização e a descrição do português brasileiro precisa ser encarada como uma oportunidade de compreender a diversidade do público que frequenta a escola brasileira. Dessa forma, o ensino de língua pode abarcar as especificidades e as demandas apresentadas por esse público multifacetado.

Em linhas gerais, uma abordagem sociolinguística dos fenômenos da linguagem imersa em contexto social corrobora e reitera a noção de que um currículo de língua materna não deve negligenciar a perspectiva da variação e mudança linguísticas, sobretudo, no caso do ensino do português para falantes/escreventes nessa língua. Talvez estejam implicadas nessa proposta/concepção de currículo respostas significativas para o tratamento da linguagem na escola básica, com vistas à superação do preconceito.

3. Língua e variação

Para o tratamento da língua em perspectiva variacionista, concorrem variáveis de duas naturezas: as variáveis não linguísticas e as variáveis linguísticas. As primeiras abarcam, grosso modo, fatores externos ao sistema linguístico, ao passo que as segundas dão conta da sistematização de fenômenos de ordem fonológica, morfológica e sintática (considerando-se as suas respectivas interfaces).

Maria Cecília Mollica (2015) assim elenca uma série de fatores que configuram as variáveis não linguísticas:

Das variáveis externas ou não linguísticas, registram-se os marcadores regionais predominantes em comunidades facilmente identificadas geograficamente, em simultaneidade a indicadores de estratificação estilístico-social, de forma que a variação se projeta num contínuo em que se podem descrever tendências de uso linguístico de comunidades de fala caracterizadas diferentemente quanto ao perfil sociolinguístico. (MOLLICA, 2015, p. 27)

Além de pontuar essas variáveis externas, Maria Cecília Mollica (2015) sinaliza, como igualmente preponderantes, fatores como escolarização, contato com a escrita e nível socioeconômico, cuja relevância atinge e intervém nas questões de variação. Dentre todas essas variáveis, a que ganha destaque neste trabalho é o fator de escolarização, atuante, sem dúvida, no processo de aquisição da escrita na escola básica.

No trabalho de Sebastião Josué Votre (2015, p. 51), sobre a variá-

vel escolaridade, menciona-se a seguinte consideração: “A observação do dia a dia confirma que a escola gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que as frequentam e das comunidades discursivas”. Essa constatação leva-nos a crer que a instituição escolar muito contribui para que haja disparidades entre os processos de aquisição da fala (em meio natural) e da escrita (em meio conduzido pela intervenção curricular).

É claro que não se pode considerar neste trabalho a intervenção de todas as variáveis externas ao sistema linguístico, mas, sem sombra de dúvida, a compreensão de que a escolarização atua, sobremaneira, na aquisição e no uso da linguagem não pode ser posta em segundo plano. A escola é responsável pela disseminação da língua escrita, e o nosso papel é observar como se dá esse processo complexo.

Assim como as variáveis externas não podem ser consideradas em sua totalidade aqui, as variáveis internas também não o serão. As variáveis internas são aquelas que atuam, sincrônica ou diacronicamente, no sistema da língua, e a sua investigação merece um tipo de análise mais especializada, na medida em que as aparentes constatações ocorrem no segmento fonológico (perda, duplicação, alteamento de fonemas etc.), no segmento morfológico (marcação *versus* ausência de morfes etc.) e no segmento sintático (substituição e deslocamento de itens etc.), só para citar algumas ocorrências.

Sobre as variáveis linguísticas, pondera Vera Lúcia Paredes Silva (2015, p. 67) a respeito da influência dos estudos fonológicos em perspectiva variacionista:

É certo que, de início, os fenômenos escolhidos para análise pelos variacionistas, envolvendo principalmente diferenças de pronúncia, eram bem marcados socialmente. É certo ainda que, ao lado dos aspectos sociais, sempre se investigou a influência de variáveis (ou grupos de fatores) internos, isto é, de natureza linguística (fonológicos, morfofonológicos, sintáticos, semânticos etc.).

Neste trabalho, são privilegiados apontamentos acerca da natureza linguística morfofonológica – uma interface nos estudos variacionistas –, cuja apreensão ocorre justamente na passagem da língua falada para a língua escrita. Algumas das ocorrências mais comuns na escrita discente em nível de escola básica são a ausência do fonema /r/ em posição de travamento verbal – na condição de infinitivo verbal –, a marcação do gerúndio com a forma reduzida /no/ em vez de /ndo/ etc.

A oportunidade de contemplar as variáveis linguísticas esbarra,

ainda, na consideração do binômio culto e padrão. Como se pode verificar nos trabalhos acerca do chamado português brasileiro, existe uma dualidade de registros que transitam, segundo linguistas, entre o culto e o padrão. Ainda é um problema para muitos profissionais que lidam com o ensino de língua portuguesa a compreensão de que culto e padrão não são sinônimos.

Carlos Alberto Faraco (2008, p. 74), em estudo que busca diferenciar o culto e o padrão, sinaliza que o conceito de norma é primordial para os estudos linguísticos: “norma designa primordialmente aquele conjunto de fenômenos linguísticos que são correntes, habituais (‘normais’) numa determinada comunidade de fala”. Nesse sentido, o autor faz a seguinte associação: “o culto está para uma norma ‘real’, assim como o padrão está para uma norma ‘ideal’.

No trato com as variáveis internas ao sistema linguístico, existe ainda uma realidade a ser superada pela escola. No que diz respeito ao texto escolar, item analisado no tópico 5 deste trabalho, permanecem, como fatores de análise do texto escrito do aluno, atitudes que enviesam um olhar (geralmente o do professor) para essa norma *ideal* da língua, quando o aluno apenas espelha em seu texto uma norma *real*.

Dessa forma, um olhar objetivo para a produção textual escolar pode implicar a sistematização de formas alternantes/variáveis, cujas regularidades apontam uma escolha do aluno, em termos de norma “real”. A noção de que a análise do texto escolar endossa a clareza em torno do que sejam o “real” e o “ideal” corrobora um tratamento mais sistemático das variáveis tanto externas quanto internas nas aulas de português.

4. Continuum fala e escrita

É consenso entre linguistas o fato de que a língua falada é adquirida antes da língua escrita. Muitas são as intervenções acadêmicas para o entendimento de como se dá a aquisição de ambas, no sentido de que muitos especialistas se dedicam, sobretudo, às pesquisas em torno de variação e letramento.

Maria Cecília Mollica (2003, p. 18), em obra que dá conta do binômio variação e letramento, assim pontua:

Durante o letramento, os problemas decorrentes da relação fonema/ grafema surgem nas séries iniciais geralmente (cf. Scliar-Cabral, 2003), enquanto outros referentes a fenômenos dinâmicos da língua oral costumam ocorrer em

todo o percurso escolar.

A partir da constatação de Maria Cecília Mollica (2003, p. 18), nota-se que os processos de aquisição das duas variedades (a falada e a escrita) interceptam-se em momentos recorrentes da vida escolar – geralmente, posterior à fase de aquisição da língua falada. Dessa forma, não raras vezes, o professor depara-se com marcas de registro falado no texto escrito. Nessas oportunidades podem ser investidas estratégias de discussão/debate a respeito de formas alternantes da fala mapeadas na escrita.

Nesse sentido, é natural (ou pelo menos deveria ser encarada como natural) a superposição de registros provenientes de vias distintas (a oralidade e a escrita). O aluno não tem claramente exposto o princípio de que esses dois registros são adquiridos em momentos distintos do contato com a linguagem. A oralidade é apreendida em meio familiar/cultural, já a escrita é apreendida em meio institucional/escolar, o que significa dizer que esta ancora-se em fatores curriculares/formais.

O monitoramento desses registros distintos – fala e escrita – oportuniza, por intermédio do método pedagógico, um olhar mais atento, por parte do aluno, em relação às variedades do português. Talvez essa compreensão do monitoramento de registros não receba investimentos na vida escolar, uma vez que a escola adota/elege, sobremaneira, o registro escrito para as suas intervenções pedagógicas.

A distância que existe entre a fala e a escrita (sugerida pelo currículo escolar) pode ser a causa do baixo rendimento do aluno no que concerne à transição entre registros. Cabe salientar que o baixo investimento na leitura de gêneros textuais provenientes do registro falado da língua afeta e implica, consideravelmente, a postura de incompreensão e sistematização do *continuum* fala-escrita. Dessa forma, a transposição da fala para a escrita acarreta uma disputa de registros não sistematizados no letramento escolar.

Assim como Maria Cecília Mollica (2003), Darcília Marindir Pinto Simões (2006, em seus estudos sobre os problemas de natureza fonotográfica, assim se posiciona:

É óbvio o compromisso da escola com o domínio da língua em seu registro padrão, o qual é manifestado, na escrita, pelo estilo formal. Contudo, o período de letramento quase sempre coincide com o choque entre a variante popular (do aluno) e a variante padrão (do professor), especialmente nas metrópoles. (SIMÕES, 2006, p. 47)

Pode-se compreender com essas afirmações de Darcília Marindir

Pinto Simões (2006, p. 47) que é aparente a ruptura operada pela escola no tratamento das variedades oral e escrita. Por conseguinte, o aluno vê-se, no processo de letramento escolar por via da escrita, sem um “interlocutor” para fazer as suas experiências extraescolares dialogar na língua oral ou por ela. A perspectiva dos registros concebidos em *locus* de variação pode evitar essas disparidades.

A ampliação e mobilização do currículo escolar, com vistas à reparação do tratamento da fala na escola, em muito tem a contribuir para os estudos aplicados em torno da fala e da escrita. Em linhas gerais, listam-se a seguir as principais intervenções para uma melhor investigação acerca dos fenômenos de oralidade e de escrita:

- a) o investimento na leitura de gêneros textuais organizados primariamente no registro oral pode potencializar o olhar do aluno para formas/variantes que são mais frequentes/recorrentes no registro oral;
- b) a investigação de fonemas e grafemas pode fomentar a sistematização e a regularização de uma postura mais científica frente aos fenômenos linguísticos. Pela comparação de fonemas e grafemas, o aluno pode sistematizar, paulatinamente, formas da oralidade e formas da escrita;
- c) o investimento potencial na produção, tanto de gêneros orais quanto de gêneros escritos, pode ser um item facilitador à transposição de registros na escola básica. Dessa forma, o aluno da escola básica pode iniciar um processo duradouro a respeito das fases de aquisição (fala e escrita) da linguagem.

Ainda sobre a vinculação entre o estudo do texto, tanto oral quanto escrito, e as investigações variacionistas, pode-se mencionar que desde meados do século XX muitos linguistas têm investido no mapeamento dos registros de alunos de escola básica. Entre esses trabalhos, destaca-se a investigação de Claudinéia Barbosa de Azevedo e Marlete Carboni Tardelli (2002), cujo trabalho abarca os exercícios de transposição da fala para a escrita.

Conforme aponta Claudinéia Barbosa de Azevedo e Marlete Carboni Tardelli (2002), são frequentes os trabalhos contraproducentes em torno da fala e da escrita:

Dentro da função normativa se incluem as atividades de escrita cujo objetivo é a fixação de regras, convenções, instruções. É o que se verifica nos di-

tados, cópias e exercícios gramaticais, muito frequentes na prática do cotidiano escolar. (AZEVEDO & TARDELLI, 2002, p. 32)

Pela perspectiva da variação e do letramento, essas práticas pouco têm a contribuir para um efetivo trabalho de mapeamento e descrição dos registros de aluno na escola básica. Um olhar mais atento do professor de português, em relação ao texto do aluno, pode implicar um redirecionamento a respeito de como intervir nesse registro, de modo a considerar duas fases de aquisição distintas, a saber: as peculiaridades da aquisição da fala e as peculiaridades da aquisição da escrita, motivada por currículos.

5. Formas alternantes do infinitivo na escrita

O infinitivo, conhecido na tradição gramatical como forma nominal do verbo, apresenta formas alternantes/variantes (pode ser marcado ou não marcado) tanto na fala quanto na escrita. De acordo com José Carlos de Azeredo (2011, p. 341), o infinitivo pode materializar-se tanto em locuções verbais (vou fazer) como em sintagmas nominais (o falar).

Para ilustrar a marcação ou a ausência de marcação do infinitivo na escrita escolar, são expostas abaixo três redações de alunos de uma escola pública estadual do município de Nova Iguaçu, cidade localizada na Baixada Fluminense. As redações (Alunos 1, 2 e 3) foram coletadas de um banco de dados do ensino médio, mais precisamente são redações de alunos da 1ª série desse segmento.

O gênero textual é basicamente o verbete enciclopédico. Nesse gênero, a linguagem empregada pelo aluno transita, relativamente, entre o registro mais formal do dicionário e o registro científico de revistas especializadas em assuntos diversos. Caracteriza-se, portanto, como uma leitura/escrita que envia concepções gerais sobre conhecimento de mundo e atualidades.

Vamos ao primeiro texto:

Aluno 1

Economia – A economia é um sistema que no qual tem o poder de guiar um país ou impresas. Ela tambem pode *está* ligada a área da saúde, por que com a ajuda dela podemos saber os gastos de cada área.

O texto do Aluno 1 nitidamente apresenta desvios ortográficos de natureza grafofônica. É o caso, por exemplo, do registro escrito da pala-

vra “impresas” que se caracteriza como um desses casos de transposição de itens da fala impressos no registro escrito.

Mas o objetivo dessa análise não recai apenas no caráter ortográfico da escrita do aluno do ensino médio. Uma forma alternante do verbo *estar* foi empregada no texto escolar: veja-se que o aluno, em vez de empregar “pode *estar* ligada”, usa “pode *está* ligada” (com acento agudo). Na perspectiva variacionista, essa forma alternante do infinitivo surge em um contexto particular: veja-se que a variante ocorre na locução verbal (são três formas verbais), em que o infinitivo aparece entre as outras formas verbais (o verbo *pode* e o particípio *ligada*).

Pode-se pressupor dessa breve análise que dois contextos – morfossintático e morfofonológico – foram mapeados para o uso específico dessa forma alternante de infinitivo no texto escrito. Obviamente, o aluno ainda transpõe da sua fala espontânea a falta de marcação do /r/ na escrita. Esse pode ser, por conseguinte, um fator para a intervenção do professor que, sabendo desse contexto de flutuação do infinitivo em locuções verbais, pode apresentar intervenções decisivas sobre esse tipo de forma variante em sala de aula.

Vamos ao segundo texto:

Aluno 2

Sistema solar – O sistema solar é o nome que se *dar* ao que acontece em volta do sol, onde os planetas giram em sua volta fazendo o movimento de rotação. Nele também acontece a translação que é o movimento que os planetas fazem em torno de si mesmo, causando dia e noite.

No texto do Aluno 2, ocorre processo inverso ao que ocorre no texto do Aluno 1: o Aluno 2, diferentemente, marca o infinitivo na escrita. No entanto, essa marcação não corresponde ao padrão da língua escrita, uma vez que o verbo *dar*, neste caso, apresenta-se acompanhado do pronome *se* e, além disso, deveria ser conjugado na 3ª pessoa do singular – *se dá* –, pelo fato de o referente textual ser *nome*, o que levaria o verbo da oração adjetiva à forma de terceira pessoa.

Mapeia-se, dessa forma, uma outra variante para o infinitivo, na escrita: em contextos de verbos pronominais, pode haver a flutuação da marcação *versus* não-marcação do infinitivo na escrita. Nesse caso, a forma variante em questão estaria, basicamente, restrita a um caso morfossintático (por envolver conjugação verbal e por envolver casos de pronominalização verbal).

Ainda nesse registro do Aluno 2, nota-se nitidamente um caso particular de hipercorreção (uso de uma variante que não se sustenta em nenhuma norma). Talvez a marcação do infinitivo em *se dar* atenda a um parâmetro de monitoramento da linguagem em situações comunicativas (nesse caso, a produção do texto escrito a ser corrigido pelo professor) de disputa/competição de registros.

Diante dessa variante, é oportuno salientar que um investimento na análise dos modelos de conjugação verbal seja necessário. O impasse em se deparam os professores de português talvez tenha origem nas tabelas de conjugação verbal, nas quais convivem formas opostas (singular/plural) e formas que implicam um olhar atento para a conjugação (infinitivo pessoal/infinitivo impessoal).

Dessa maneira, pode-se observar que o infinitivo traz uma série de implicações necessárias e oportunas para o debate sobre a variação em sala de aula. Veja-se que os textos de alunos (1 e 2) apresentados até agora são do ensino médio, o que nos sugere, de fato, a transposição de ideologias da fala para o texto escrito. Conforme apontam os sociolinguistas, esse tipo de transposição não deve causar alarme, na medida em que perpassa toda a vida escolar, inclusive o ensino superior. Em qualquer nível de escolaridade, a escrita assume traços marcantes e significativos da oralidade.

Por fim, vamos ao texto do Aluno 3:

Aluno 3

Internet – A internet ela pode ser usada para varias coisa, proexemplo *procura* noticias, ver bestera, ver fofoca, ver o tempo, e muito mais isso e a internet pode fazer na nossas vidas.

A não marcação do infinito no texto do Aluno 3 também é de natureza morfossintática. No entanto, cabe mencionar que, nesse registro, a organização do núcleo do predicado (o verbo *procura*) e o contato com argumento interno (o objeto direto *noticias*) são fatores contextuais para o mapeamento dessa forma alternante de infinitivo.

Note-se que o Aluno 3 marcou com a desinência de infinitivo a terminação do verbo “ver”. É no mínimo curiosa a noção de que o aluno tem consciência do processo de paralelismo sintático no emprego do verbo *ver* (todos estão marcados com o infinitivo), mas não o tem com o verbo *procurar* (que também está na sequência e faz parte da estrutura paralelística).

Nesse caso particular, o uso do infinitivo exige um conhecimento mais aprofundado sobre a relação do verbo com os seus respectivos argumentos, a saber: trata-se de um caso de transitividade verbal, em que a relação de complementação merece destaque e, sem dúvida, exige estágios mais avançados de aprendizagem dos processos sintáticos que envolvem também predicação verbal. É um caso distinto dos anteriores.

Os três exemplos são, nesse sentido, ilustrativos, na medida em que apontam caminhos para se observar contextos gramaticais (portanto, internos ao sistema) em que se manifestam formas alternantes do infinitivo no texto escrito. A compreensão desses contextos pode municiar o professor no tratamento adequado em relação à leitura, à correção de textos e aos caminhos necessários para a discussão da variação em sala de aula. Segue abaixo o Quadro 1, que pode alimentar essa discussão acerca das regras pautadas na variação:

Segmento do corpus	Contexto de forma alternante
“pode <i>está</i> ligada”	locução verbal
“se <i>dar</i> ”	pronome + verbo
“ <i>procura</i> notícias”	verbo + complemento

Quadro 1

6. Considerações finais

Por meio das aulas orientadas pela/na perspectiva variacionista, o aluno adquire uma postura mais reflexiva acerca dos fenômenos variáveis encontrados no seu próprio texto (o texto dele passa a ser uma fonte primária para a análise da língua). Nas palavras de Ataliba Teixeira de Castilho (2002, p. 22):

A aula de gramática deve implicar numa atuação participante de professor e alunos, movidos pelo desejo da descoberta científica. A ordenação dos achados é uma fase final no procedimento pedagógico. Feitas as descobertas, vamos classificar os dados, organizando quadros sinóticos, e só então teremos um elenco de regras descritivas.

A postura científica – empreendida pelo professor – é/pode ser acolhida no projeto variacionista por intermédio dos seguintes redirecionamentos:

- a) a compreensão de que língua e sociedade são indissociáveis precisa permear o currículo escolar, de tal modo que o registro do aluno não seja estigmatizado no processo de transposição da língua falada para a língua escrita. Esse processo, como foi

apontado aqui, implica processos díspares de fases distintas de aquisição;

- b) a língua falada deve ocupar, de modo equânime à língua escrita, o currículo escolar. A compreensão de que há registros coloquiais e cultos tanto na língua falada quanto na língua escrita amplia os horizontes acerca da abordagem da fala em sala de aula. A fala tem uma gramática e precisa, portanto, ser sistematizada, assim como a escrita;
- c) a sistematização e a apreensão das regularidades da língua podem fazer parte, de modo mais frequente, das aulas de língua portuguesa. Analisar e descrever a língua são meios para se captarem os usos mais frequentes em determinados registros – inclusive o próprio registro do aluno;
- d) no caso particular do mapeamento do infinitivo na escrita escolar, encontraram-se contextos específicos em que o aluno flutua na marcação ou não desse segmento gramatical. Essas constatações podem sugerir um trabalho pedagógico voltado à análise do infinitivo na redação escolar, uma vez que esse tipo de registro (o texto do aluno) se mostra propício ao exame de formas alternativas e de regras variáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tânia Maria; CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011.

AZEVEDO, Claudinéia Barbosa de; TARDELLI, Marlete Carboni. “Escrevendo e falando na sala de aula”. In: CITELLI, Beatriz; GERALDI, João Wanderley (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

_____. Relevância das variáveis não linguísticas. In: BRAGA, Maria Luiza; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Vera Lúcia Paredes. Relevância das variáveis linguísticas. In: BRAGA, Maria Luiza; MOLLICA, Maria Cecília (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SIMÕES, Darcília Marindir Pinto. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: BRAGA, Maria Luiza; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA *GRAPHIC NOVEL* “ARVORADA”, DE ORLANDELI

Ana Carolina de Deus (UEMS/UUCG)

anacarol2@hotmail.com

Marly Custódio da Silva (UEMS/UUCG)

mcsilva05@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa sobre a variação linguística encontrada na *Graphic Novel* “Arvorada”, de Waldir Americo Orlandeli. Para abordar a gramática na evolução dos estudos linguísticos, a base teórica será Mário Alberto Perini (2000). Quanto ao preconceito linguístico, tomaremos como aporte teórico Maria Marta Pereira Scherre (2005) para dialogar com as variações dialetais e, em especial ao dialeto caipira encontrados na *Graphic Novel* “Arvorada”, bem como Fernando Tarallo (1986) para nos apoiar na pesquisa sociolinguística. Apresentaremos os exemplos da variação dialetal do campo com o personagem estereotipado Chico Bento, relacionando de forma subjetiva com pessoas muitas das vezes não escolarizadas tendo o seu dialeto rotulado pelos ditos letrados como sendo de menor importância e prestígio social, ou até mesmo com sentido pejorativo, na comunicação em sociedade. Elaboraremos um estudo abordando a forma de como a linguagem do campo é representada na *Graphic Novel* e seus efeitos de sentidos no uso da linguagem do dia a dia, possibilitando a desmistificação e expondo os possíveis resultados encontrados durante a pesquisa. Buscaremos apresentar também a evolução da língua, por meio dos metaplasmos selecionados na obra estudada, conforme referência teórica em Ismael de Lima Coutinho (1976) e José Pereira Silva (2010) e, se possível, apontar vocábulos que a gramática normativa nos dias atuais considera como erro, mas que em um passado não muito distante, possivelmente tenha sido considerada escrita de prestígio.

Palavras-chave: *Graphic Novel*. Linguística. Preconceito linguístico. Sociedade.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar o resultado dos estudos sobre a variação linguística encontrada na *Graphic Novel* “Arvorada”, de Waldir Americo Orlandeli. Teremos como aporte teórico Fernando Tarallo (1986) que explica o objetivo da sociolinguística, explicitando os métodos de pesquisa e quais caminhos percorremos durante a abordagem do trabalho. Maria Marta Pereira Scherre (2005), Mario Alberto Perini (2000), como aporte quanto ao preconceito linguístico existente nas variações dialetais e, em especial ao dialeto caipira estudado na *Graphic Novel* “Arvorada”. Apresentaremos a variação dialetal do campo, de pessoas muitas das vezes não escolarizadas tendo o seu dialeto rotulado pelos

ditos letrados como sendo de menor importância e prestígio social, ou até mesmo com sentido pejorativo, na comunicação em sociedade. Elaboraremos um estudo abordando a forma de como a linguagem do campo é representada na *Graphic Novel* e seus efeitos de sentidos no uso da linguagem do dia a dia, possibilitando a desmistificação e expondo os possíveis resultados encontrados durante a pesquisa. Buscaremos apresentar também a evolução da língua, conforme referência teórica em Ismael de Lima Coutinho (2005) e José Pereira Silva (2010) a partir dos estudos dos metaplasmos selecionados na *Graphic Novel* e apontando vocábulos que a gramática normativa nos dias atuais considera como erro, mas que em um passado recente, possivelmente tenha sido considerada escrita de prestígio.

O artigo se iniciou com a paixão pelos quadrinhos. A escolha da obra *Graphic Novel "Arvorada"*, de Walmir Americo Orlandeli motivou-se pela proximidade do falar "caipira" presente no meio familiar. A partir dessa vivência, nos propomos a abordar a variação do falar do homem do campo, passando brevemente pela história da língua portuguesa evidenciando os vocábulos selecionados e identificados com os metaplasmos ocorridos ao longo da evolução da língua e, tentando desmistificar o possível preconceito linguístico ainda existente neste dialeto.

O preconceito linguístico é silencioso e muitas das vezes imperceptível à sociedade. O falar caipira, na maioria das vezes e tido como falar engraçado, perante a gramática normativa, como erro, fato que também gera o preconceito, ignorado pela maioria da população brasileira, ocorrendo ao negar as variantes linguísticas presentes em diversas regiões do nosso país.

2. *Personagem estereotipado*

"O estereótipo é a [imagem] repetida, fora de toda a magia, de todo entusiasmo: como se fosse natural, como se por milagre, essa [imagem] que retorna, fosse, a cada vez, adequada por razões diferentes, como se imitar pudesse deixar de ser sentido como uma imitação. Imagem sem cerimônia que pretende a consistência e ignora sua própria insistência."* (BARTHES, 1987, p. 56)

Estereótipo é a imagem pré-preconcebida que pressupõe algo ou alguém. Estando diretamente relacionado ao preconceito. Manifestações culturais de uma determinada sociedade são representadas através de um personagem, exteriorizando a linguagem e cultura, podendo haver difi-

culdade na aceitação, mas sua inclusão não é impossível, sendo capaz de ocorrer aquisição cultural ou exclusão de um indivíduo em determinado contexto. (SCHERRE, 2005, p. 88 e 89)

O personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa, é representação do caipira brasileiro, de maneira estereotipada, porém em outras culturas também são encontrados similares homens do interior e do campo. O Chico Bento é uma montagem de características que Maurício viveu em sua infância e das do seu avô. Muitos dos traços apresentados na representação da fala caipira do personagem Chico Bento são, em verdade, traços brasileiros. O dialeto caipira é um dialeto da língua portuguesa falado no interior de algumas regiões do Brasil. Uma variedade linguística na maioria das vezes considerada um erro pelos ditos letrados, que se esquecem de que a nossa língua é viva e está em constante mutação e tem sua maior representatividade na região centro-oeste, sendo considerada na maioria das vezes uma fala “engraçada”, devido ao “r” retroflexo, e é uma característica de grande parte dos brasileiros em regiões distintas independentes. A rejeição do “r” retroflexo e do falar caipira é tão grande que muitas pessoas até mudam sua maneira de falar para serem aceitos em determinado grupo de classe social ou escolarização. Isso acontece por não haver lei para este preconceito, prestigiando algumas falas e estigmatizando outras. (SCHERRE, 2005). Com o personagem Chico Bento, um menino da roça, caipira, a representação da fala são traços linguísticos comuns ao uso do português brasileiro não só no campo, como também na cidade. Dessa maneira, assinala Marly Custódio da Silva (2016), que, possivelmente, é uma variação estigmatizada por pessoas escolarizadas, tendo o seu dialeto rotulado pelos ditos letrados como sendo de menor importância e prestígio social, ou, até mesmo, com sentido pejorativo, na comunicação em sociedade.

A seguir, explicitaremos as origens do personagem principal da *Graphic Novel* estudada.

3. Origens do personagem Chico Bento

Ao observar o homem da roça, mais especificadamente do interior de São Paulo, Maurício criou o personagem Chico Bento a partir de suas lembranças da infância, cujo nome do personagem foi em homenagem ao seu tio avô que não o conheceu, porém sempre ouvia histórias engraçadas de sua avó Dita, que também está representada nos quadrinhos. O Chico foi criado em 1961, estreando em 1963 na tira *Hiroshi e Zezinho*. Sendo

o Hiro e o Zé da Roça (Zezinho), mas sua primeira revista foi lançada em 1982. Chico era coadjuvante de Zé da Roça e Hiro. No início, seu visual era bem diferente, sendo considerado uma versão mirim do Jeca Tatu de Monteiro Lobato. (Portal Turma da Mônica). Maurício assinala que quanto às conclusões dos pesquisadores sobre semelhanças do Chico com o Jeca Tatu, fica a critério desses mesmos pesquisadores. Ele nunca havia pensado em aproximar as duas imagens. (*Portal Turma da Mônica*). Mas essas conclusões talvez sejam provocadas pela origem dos dois personagens: Chico é uma montagem de características que vivenciou na infância, no Vale da Paraíba. O personagem Jeca Tatu é um personagem criado por Monteiro Lobato, a partir de observações que ele fazia de roceiros do mesmo Vale do Paraíba. Algumas características de hábitos, costumes, entre outros, são semelhantes.

Outros personagens que também estão presentes na *Graphic Novel* a ser analisada é o Zé Lelé, sendo o primo atrapalhado do Chico Bento, que estreou em 1974 na revista *Mônica* 52, da Editora Abril, a paqueta de Chico Bento, Rosinha, que estreou também com um visual diferente nas tiras de jornais, em 1964, e o destaque desta *Graphic Novel* que é a personagem inspirada na avó de Chico Bento, Vó Dita, que estreou em 1964 no “Suplemento Infantil” do *Diário de S. Paulo*. A seguir apresentaremos a obra *Arvorada*, de Walmir Americo Orlandeli a qual é o objeto de pesquisa.

4. *Arvorada, de Orlandeli*

Não linguista, Walmir Américo Orlandeli é cartunista, quadrinista, ilustrador e chargista formado no curso de publicidade e propaganda. Recebeu um convite para trabalhar com o Chico Bento, tendo que elaborar a sua própria história. Chico Bento já havia saído na terceira *Graphic Novel: Pavor Espaciar*, de Gustavo Duarte, da coleção MSP.

Todo lançamento de uma *Graphic Novel* MSP mexe comigo de uma forma distinta. Afinal, as abordagens dos autores convidados são sempre diferentes, e eles estão escrevendo e desenhando novos rumos para meus “filhos” – sim, eu encaro meus personagens dessa forma. Já tive história de superação, de aventura, de ficção científica, de humor, de terror, de amizade. Cada uma toca o leitor de uma forma muito particular. E eu sou leitor também. (SOUSA, 2017.)

Em *Arvorada* (2018), é reinventado o personagem da Turma da Mônica sob a visão de um novo ilustrador, logo, tocando o leitor de uma maneira diferente, pelo fato de serem ilustrações e histórias diferentes,

porém com os mesmos personagens de Maurício de Sousa. Ao ipê amarelado florir, vó Dita deseja compartilhar o momento com o neto, então o convida para vê-lo, porém Chico atarefado não pôde ir e promete ir posteriormente apreciar a bela árvore florida. Entretanto, quando o menino Chico conseguiu tempo, todas as flores já haviam caído e sua avó Dita repassou-lhe os ensinamentos que o ipê poderia dar como vivência.

Isso mi faz alembra dos presente qui a vida dá. Cada momento é como uma fror brotando. Eles vão surgindo um atrás do otro. Pode cê num sorriso, num abraço... Inté numa conversa boba na varanda. Mais si a gente num si aquieta pra apreciá...vão simhora, como si nem tivesse existido (2018, p. 24).

As flores do ipê podem ser representadas como momentos de nossa vida, os quais estão acontecendo na narrativa estudada, e que passam, deixando de existir e se não forem aproveitados cada detalhe como se fosse último. Os momentos se vão e não é possível voltar atrás no tempo. Possivelmente por isso o personagem possa ter prometido que nunca mais perderia outra oportunidade e passou a aproveitar todas as oportunidades que a vida lhe dava. Logo quando está se aproximando o momento da nova florada, Chico vai imediatamente chamar sua avó, mas ela estava doente e não conseguiu ver as flores. Nesse momento Chico sente medo de perder sua avó e olha para cima com a seguinte afirmação “*dinovo, não*” (p. 49). Remetendo ao leitor a se lembrar de quando o personagem perdeu sua irmã na história *Uma Estrelinha Chamada Mariana*. Para as pessoas que acompanham as histórias de Chico Bento, Walmir Americo Orlandeli fez uma grande homenagem a um dos clássicos dos estúdios Maurício de Sousa, onde a irmãzinha do caipirinha não resiste a uma doença e vem a óbito ainda bebê. Uma história comovente escrita por Rubens Kiyomura, com desenhos de Sidnei Lozano Slustre e arte-final de Marli Mitsunaga, que aborda a perda de um ente querido de maneira sutil para ser tratado com uma criança.

Na continuação de *Arvorada (ano)* segue uma narrativa com lendas folclóricas na companhia de Curupira, Saci e Cia. Uma aventura que nos leva à reflexão de modo a valorizar cada instante da vida como se fosse único, pois realmente é. Reflexões que em muito engrandece e ensina os jovens, que na vida o hoje é maravilhoso, mas o ontem foi magnífico e o futuro poderá ser promissor. Chico relembra sempre os ensinamentos de sua avó no seu dia a dia e tenta seguir de maneira fiel pela vida afora. A seguir será abordado o preconceito que gera a os atos pejorativos no momento da fala de uma pessoa que mantém o dialeto caipira.

5. Preconceito linguístico

Geralmente, as pessoas costumam serem preconcebidas por diversas formas: como se vestem, pelo seu círculo de amizades, local em que nasceu ou foi criado, seus bens materiais, grau de escolaridade, seu emprego e por muitos motivos, e a língua principalmente é um destes fatores. Os valores sociais costumam ser concebidos em duas formas linguísticas: a língua padrão e a inovadora, onde tais valores atribuídos tornam estereótipos sujeitos a correção social. Sujeitos ocupam determinados lugares sociais no contexto sócio-histórico pelas experiências ideológicas com as quais já vieram e/ou pelas experiências de vivência e, pela linguagem, externizam sentimentos e informações. A língua é uma realidade sócio historicamente construídas por sujeitos. As formas em variação recebem o nome de "variantes linguísticas". (TARALLO, 1986, p. 08)

William Labov (1972) destacou a importância do meio social para compreensão da língua falada, pois a variação deveria fazer parte de um sistema, ou seja, não existe "caos" linguístico por conta das variações. A variação linguística acontece por conta das variações da fala que existe dentro de uma língua possibilitando a mudança dos elementos nesta mesma língua. E ocorre pelo fato de a língua estar sujeita a essas mudanças sendo pela região que reside o falante, a idade, o sexo, classe social, o contexto e etc.

A variação linguística está vinculada a linguagem informal, sendo aquilo que está fora da norma padrão e, por conta disto, ocorre o preconceito linguístico, prestigiando algumas falas e estigmatizando pessoas que não dominam formas linguísticas consideradas certas por determinado grupo. Maria Marta Pereira Scherre (2005, p.16) destaca em seu livro *Doa-se Lindos Filhotes de Poodle*, uma matéria que foi publicada em um jornal que realiza a transcrição de mensagens gravadas que levaram a interessantes discussões.

Se eu fosse você eu arrumava *três negão daqueles bem grandão* mesmo...

A construção *três negão daqueles bem grandão*, embora comum no português brasileiro falado, é considerada errada porque, segundo a tradição gramatical da língua portuguesa, todos os elementos flexionáveis de uma construção nominal plural devem portar marcas formais explícitas de plural, por ser o português uma língua que exhibe mecanismos de concordância de número, quer nominal, quer verbal. (SCHERRE, p. 16. 2005)

Logo após essa polêmica, o jornal se manifestou novamente e, entre aspas, foram corrigidos os erros segundo a gramática normativa com todas as marcas formais explícitas. A autora afirma: "Creio que é exata-

mente a crença do certo inerente, o sentimento de superioridade linguística, a leitura de que cada um faz das formas linguísticas com as quais tem contato” (SCHERRE, 2005, p. 17). Segundo a gramática normativa, não estava correto a maneira escrita no jornal, considerado uma das maiores referências por transmitir informações, então os leitores não concordaram e surgiu a polêmica. O jornal defendeu que, cada um utiliza as normas com quais tem contato, não necessariamente a padrão. A gramática busca uma língua homogênea, com regras, afinal para isto foi criada a norma padrão, para facilitar a comunicação entre todos. Se alguma pessoa de outra língua quiser registrar a escrita dentro do Brasil, ela aprenderá a gramática normativa primeiramente. Para um pesquisador sociolinguista a situação de heterogeneidade deve ser compreendida, pois pela fala se fazem considerações sociais e se caracteriza a identidade do sujeito que é construída por variedades. A norma culta designa a forma linguística praticada em situações formais, enquanto a forma abordada neste artigo, o dialeto caipira, é retratado de maneira informal e, normalmente, por pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade.

A norma padrão está associada à língua homogênea, pois neutraliza as variações e acaba se tornando uma língua de referência, pois é a maneira de falar e escrever considerada correta. O ensino das gramáticas nas escolas tem gerado discussões, sabendo que devemos valorizar o que o aluno traz consigo, a língua falada. A língua nada mais é que um fator social, que sofre mudanças a todo o momento, por isso entendemos que a gramática normativa deve ser estudada com toda certeza, mas que também não nos esqueçamos da oralidade que cada um tem antes de conhecer as regras gramaticais. (BAGNO, 2007, p. 202). A obra *Como Falamos Brasileiros*, de Ivonne Leite e Dinah Callou (2002) agrega, dentre outros fatores, a variação linguística dentro do território brasileiro. As autoras citam a apresentação de um atlas linguístico do Brasil e a divisão do falar brasileiro em subníveis, por exemplo, o baiano, o nordestino, o fluminense, entre outros, além de ressaltar características dialetais vindas de regiões diferentes, apontando diversos fatores como faixa etária, sexo, entre outros. Acontece uma confusão ao falar em preconceito linguístico, pois assim como havia mencionado, a variação linguística está ligada a linguagem informal. O que sabemos é que não devemos escrever da mesma maneira que falamos.

Enquanto a crítica da Gramática Tradicional vai pouco a pouco conquistando um lugar nos cursos de letras, sente-se agudamente as faltas de alternativas viáveis: se a Gramática Tradicional é inadequada, o que colocar em seu lugar? (PERINI, 2000, p. 5)

Por conta disto preconceito linguístico acontece, na maioria das vezes, por grupos ditos letrados, que tem a convenção que a fala certa somente é a norma culta e não percebe que a fala é a nossa identidade, que mostra uma herança cultural e histórica.

É tarefa das mais nobres lutar publicamente contra o preconceito linguístico e não deixar que pessoas possam ser menosprezadas pela sua forma de falar. É tarefa das mais nobres lutar por democracia linguística: é preciso dar vez e voz a todas as falas, incluindo-se entre elas as falas que não tem prestígio, erroneamente denominadas de erradas. (SCHERRE, 2005)

No próximo tópico faremos uma sucinta passagem pela história da língua e os metaplasmos

6. Linguística histórica x metaplasmos

A língua é como qualquer outro ser vivo, pois se altera, muda, acrescenta algumas palavras e está em constante transformação, às vezes lenta, mas nunca estática (SILVA, 2016). Dessa maneira, buscamos em Ismael de Lima Coutinho (1976) o processo de metaplasmos, assim sendo, o processo de composição fonética nas palavras ocasionada por acréscimo, remoção ou de deslocamento de sons que dela é composta e o nome dessa alteração é metaplasmo, do grego $\mu\epsilon\tau\alpha$ = além + $\pi\lambda\alpha\sigma\mu\acute{o}\varsigma$ = formação, transformação, é o estudo das modificações fonéticas dos vocábulos através de sua evolução. Ainda citando o autor, a gramática histórica é a ciência que estuda o desenvolvimento da língua. (p. 13). Conforme Ismael de Lima Coutinho (1976, p. 142), os metaplasmos se dão de quatro maneiras: por troca, acréscimo, supressão, transposição de fonema ou de acento tônico. Divididos em: 1. metaplasmos por permuta; 2. metaplasmos por aumento; 3. metaplasmos por subtração; 4. metaplasmos por transposição.

Alterações fonéticas consideradas metaplasmos e seus exemplos na variação dialetal caipira:

Por subtração:

1. Aférese: É o desaparecimento de fonema no início do vocábulo. Exemplo: *tá* > *está*.
2. Síncope: Desaparecimento de fonema no interior de vocábulo. Exemplo: *gaio* > *galho*.
3. Apócope: Desaparecimento do fonema no final do vocábulo. Exemplo: *muié* > *mulher*.
4. Crase: Fusão de duas vogais idênticas em apenas uma. Ocorre sinalefa,

quando se une a vogal final de uma palavra com a vogal de início da outra. Exemplo: *dum* > de um.

Por aumento:

1. Prótese: Surgimento de fonema no início do vocábulo. Exemplo: *sim-bora* > embora.
2. Epêntese: Aparecimento de fonema no meio do vocábulo. Exemplo: *adivogado* > advogado.
3. Epítese ou paragoge: Surgimento de um fonema no fim do vocábulo. Exemplo: *paletór* > paletó.

Por transposição:

1. Metátese: É a transposição de fonema na mesma sílaba. Exemplo: *per-ciso* > preciso.
2. Hipértese: É a transposição de fonema em sílaba diferente. Exemplo: *pobrema* > problema.
3. Sístole: É a transposição do acento tônico para a sílaba anterior. Exemplo: *rubrica* > rúbrica.
4. Diástole: É a transposição do acento tônico para a sílaba posterior. Exemplo: *revórver* > revolver.

Por permuta:

1. Assimilação: É a aproximação ou idêntica de dois fonemas por força de influência que um possui sobre o outro. Exemplo: *imberbe* < *in* + *barba*
2. Dissimilação: É a diversificação pelo fato de existir um outro fonema igual ou semelhante no vocábulo. Exemplo: *sobrancelha* > sombracelha. Por intermédio da língua exteriorizamos os sentimentos, transpassados por nossas ideologias.

A língua é o meio pelo qual o homem expressa suas próprias ideias, as de sua geração, as da comunidade a que pertence. Ela é, enfim, um retrato de seu tempo. Cada falante é usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara. Nesse sentido, podemos constatar que a língua é instrumento privilegiado da projeção da cultura de um povo, enquanto conjunto das criações do homem que constituem um universo humano⁷¹

Expressamos nossa cultura por meio de nossa língua. A história da língua possui extrema importância para entendermos o motivo de onde designam nossas palavras consideradas certas e também as considera-

⁷¹ Fragmento atribuído por Ricardo Sérgio a Joaquim Matoso Câmara Jr. (1904-1970). Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/gramatica/3802153>>. Acesso em: 18-01-2019.

das erradas. A linguística histórica é uma área da linguística que esclarece as mudanças no decorrer temporal, já que na língua ocorreu e, ainda ocorrem transformações que refletiram em sua estrutura. Consequentemente, buscamos entender a língua por meio de sua evolução. As mudanças mais comuns na fala são as que se acrescentam fonemas ou as que excluem, porém, o significado permanece o mesmo. Para Ismael de Lima Coutinho (1976) a evolução da língua portuguesa se explica em três fases: pré-histórica que tem início nas origens da língua, proto-histórica e histórica. Sendo, a evolução algo daquele momento, se iniciando primeiramente com ciências da natureza e depois passou para ciências humanas. A língua de hoje não é a mesma de ontem. Por isso, o que consideramos errado hoje perante a gramática tradicional, um dia foi dado como certo. Assim, como pode ocorrer o mesmo futuramente. A seguir observaremos o embasamento teórico utilizado nesta pesquisa.

7. Fundamentação teórica

Na análise da *Graphic Novel, Arvorada* de Walmir Americo Orlandeli (2017) serão utilizados como referência ao dialeto caipira Amadeu Amaral 1920, bem como Maria Marta Pereira Scherre (2005), que assinala a manipulação ideológica resulta as diversas formas de preconceito linguístico, sendo cada vez mais nítido, impondo as pessoas o conceito de certo e errado. Assim como todos os preconceitos, esse é um preconceito que também é ignorado. Acontece uma confusão ao falar em preconceito linguístico, pois a variação linguística está ligada a linguagem informal e as pessoas não entendem que há a linguagem formal e a informal, e que esta não está dentro da gramática normativa. Por isso esse preconceito vem de quem se acha superior à língua, que tem a convicção que a fala certa é somente a norma culta e não percebe que a fala é a nossa identidade, mostrando que somos transpassados historicamente, sociologicamente, porém que gerou diversas discussões quanto ao ensino da gramática. Como afirma Mario Alberto Perini (2000, p. 5), o ensino das gramáticas nas escolas tem causado discussões pelas falhas que a doutrina gramatical vem apresentando, pois essa não está mais representando sua língua. Os estudantes já vão para a escola com o seu dialeto adquirido no contexto em que viveram. A língua nada mais é que um fator social, que sofre mudanças a todo o momento, por isso não deve ter o mesmo tratamento que tinha anos atrás, como se fosse única e imutável, o que, de fato, não é. A obra de Ivonne Leite e Dinah Callou (2002) ressalta a apresentação de um atlas linguístico do Brasil e a divisão do falar

brasileiro, além de ressaltar características dialetais vindas de regiões diferentes e apontando diversos fatores como faixa etária, sexo entre outros. Por exemplo, com a idade existem as gírias, o homem utiliza outra forma de falar diferente da mulher entre outras variações organizadas dentro de um sistema. Para abordar a evolução da língua, no processo dos metaplasmos, conforme referência teórica em Ismael de Lima Coutinho (1976) e José Pereira Silva (2010) uma sucinta passagem na evolução da língua. Para Fernando Tarallo, o objetivo da sociolinguística é organizar o “caos” linguístico, abordando a questão da relação entre a língua e sociedade. De forma sistemática, descreve e analisa a língua falada, para compreensão da língua, em geral, pois existem variações e elas fazem parte de um sistema.

8. Análise

A seguir, explicitaremos a classificação de alguns metaplasmos encontrados na *Graphic Novel, Arvorada*. São palavras nas quais podemos observar na oralidade de pessoas encontradas no século XXI e que, registradas na *Graphic Novel* cristalizadas na escrita, mostram que ocorreram metaplasmos e que também se configuram marcas de oralidade, aproximando, possivelmente, a urbanização às pessoas do campo. A ausência de diferenciação entre singular e plural é uma característica do dialeto caipira. A situação geográfica do Brasil, contato com o índio e outras etnias ajudou na formação da característica do Brasil, transformando na língua falada. (AMARAL p. 13, 1920). A língua portuguesa é uma língua fragmentada em diversos grupos, passando por diversas modificações.



“Isso mi faz alembra dos presente qui a vida dá”.

No vocábulo *alembrá*: Lembrando > *Alembrá*, houve uma prótese, ou seja, um acréscimo do fonema no início do vocábulo, sendo o fonema: “a”.

Nesta mesma palavra ocorreu uma apócope (lembrar > *lembrá*), que é a queda do fonema no fim do vocábulo, no caso, “r”, bastante típico na fala caipira. Houve alteração dos seguintes vocábulos na mesma frase: *Mi* > me – assimilação vocálica “e” por “i” e *Qui* > que – assimilação vocálica “e” por “i”. Outra característica que nos chama a atenção no dialeto caipira é um constante emprego de sujeitos no plural e os adjetivos que os caracterizam, no singular. O vocabulário do dialeto caipira é bem restrito, por conta da simplicidade de vida. A alternância de uso do “você” das variantes é influenciada por fatores linguísticos e sociais e está sendo substituída, no contexto, pela variante “ocê”. Na página 31, no quadrinho o vocábulo analisado é *Você* > *ocê*, onde houve uma aférese (queda de um fonema no início de uma palavra).



Ei, Chico! Adonde *ocê* vai?

No linguajar popular podemos encontrar pessoas dizendo “cê” na atualidade. Trata-se da modificação de um vocábulo que já foi usado em séculos passados, em que é perceptível a mudança: *vossa mercê* > *vossemecê* > *vosmecê* > *você* > [ocê >] *cê*. Na página 71, podemos observar na fala: *Não! Ispera! Ispera* > *Espera* que houve o processo de uma assimilação vocálica “e” por “i”. Na página 72: *Oceis percisa i imhora!* Nesse quadrinho existem três tipos de metaplasmos: *Oceis* < *Vocês*, uma aférese (queda de um fonema no início de uma palavra) “vo” por “o” e a epêntese di “i”, a assimilação vocálica “e” por “i”; *percisa* > *precisa* que houve uma metátese (troca de posição de fonema no interior da sílaba) etc. Podemos observar que os metaplasmos encontrados no dialeto caipira, especificadamente na *Graphic Novel* “*Arvorada*”, que são vocábulos

que sofreram processo de mudança através do tempo, porém esses mesmos processos ocorrem em diversas palavras que um dia foram dadas como erradas, que consideramos certas nos tempos atuais e vice-versa.

9. Considerações finais

Esta pesquisa sobre variação linguística pretendeu entender o preconceito linguístico nas variações dialetais, em especial ao dialeto caipira representado pelo personagem Chico Bento, um personagem estigmatizado por conta de sua fala, considerada engraçada e errada pelos ditos letrados. Muitas pessoas até mudam sua maneira de falar para serem aceitos em determinado grupo de classe social ou escolarização. Para atingir uma compreensão dessa realidade, foi feita uma passagem pela evolução da língua através dos metaplasmos, podendo observar que a língua é viva e vocábulos são emprestados ou esquecidos. A mutação é constante. Portanto, parte de dos vocábulos explicitados, atualmente, são considerados erro perante a gramática normativa, mas que, em um passado recente, possivelmente, tenha sido considerada escrita de prestígio, porém hoje não é mais utilizado, por isso o que consideramos certo hoje e muitas poderá ser considerado erro no futuro. A língua materna é a nossa identidade e a sua valorização é importante, pois contribui com descaracterizar o preconceito e a discriminação existente em diversos falares de forma que as pessoas possam se expressar sem serem julgadas como erradas por pessoas que têm a convicção de que a fala certa é somente a da norma culta. Não percebe que a fala é a nossa identidade, que mostra uma herança cultural e histórica. As palavras mudam, se emprestam, são esquecidas pela comunidade falante e não é por isso que algumas palavras são melhores do que as outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: O Livro, 1920.
- BAGNO, Marcos. *O preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARTHES, Roland. *Prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 1976.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LEITE, Yonne. CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- ORLANDELI, Waldir Americo. *Chico Bento: Arvorada*. São Paulo: Abril, 2017.
- PERINI, Mario Alberto. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PERSONAGENS – Turma do Chico Bento. In: *Portal Turma da Mônica*. São Paulo. Disponível em: <<http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/turma-do-chico-bento/5218>>. Acesso em: 18-01-2019.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle*. São Paulo: Parábola, 2005.
- SILVA, José Pereira. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Autor, 2010.
- SILVA, Marly Custódio. Metaplasmo em Pavor Espaciar. *Revista Philologus*. Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/completo/Metaplasmos%20em%20pavor%20espaciar%20-%20MARLY.pdf>. Acesso em: 18-01-2019.
- SOUSA, Maurício de. O Véio Chico. *Turma da Mônica*. Crônicas. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/crônicas/o-veio-chico/>>. Acesso em: 20-11-2018.
- SOUSA, Maurício de. *Turma da Mônica*. Crônicas. Disponível em:

<<http://www.monica.com.br/index.htm>>. Acesso em: 20-11-2018.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

OLHARES FILOLÓGICOS SOBRE O PORTUGUÊS MEDIEVAL

José Pereira da Silva (UERJ)

jpsilva@filologia.org.br



MARCOTULIO, Leonardo Lennertz et al. *Filologia, história e língua: olhares sobre o português medieval*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018, 336 p. il.

– R\$ 50,00

www.parabolaeditorial.com.br

Fui surpreendido por este livro, durante o XI SINEFIL, em Campos dos Goytacazes, e por isto o apresento nesta resenha aos estudantes e profissionais de letras que estudam a história da língua portuguesa, no qual os autores (Leonardo Lennertz Marcotulio, Célia Regina dos Santos Lopes, Mário Jorge da Motta Bastos e Thiago Laurentino de Oliveira) me pareceram extremamente felizes na forma de abordar a matéria.

Aliás, eu nem me atreveria a dizer algo muito diferente, depois de ler as orelhas do livro, em que o Prof. Carlos Alberto Faraco diz que “este livro [...] é uma preciosidade [...] e preenche uma grande lacuna da nossa bibliografia”, visto que têm sido escritas “boas gramáticas históricas da língua portuguesa e estamos razoavelmente bem servidos de introduções à linguística histórica, à filologia e à teoria da história”, mas, infelizmente, “faltava-nos um livro que pudesse servir de apoio aos cursos voltados especificamente à preparação dos estudantes para a leitura, edição e comentário de textos de sincronias passadas, em particular de manuscritos medievais”.

Este livro reúne e entrecruza os olhares filológico, histórico e histórico-linguístico, segundo Carlos Alberto Faraco, traçando um percurso pormenorizado, bem exemplificado e recheado de atividades complementares para auxiliar os estudantes em suas dificuldades.

A Prof^a Dinah Callou (na contracapa), não menos positivamente, põe em destaque o fato de esse livro tecer considerações sobre o português antigo com uma visão histórica, linguística e filológica, por especialistas preocupados em abordar os fenômenos da evolução da língua a par-

tir de sua relação com a comunidade que a utiliza ou utilizou ao longo da história, e que, procedendo com base em teorias linguísticas e literárias recentes,

os autores adotam, em linhas gerais, os princípios da sociolinguística histórica para o estudo e interpretação dos materiais históricos assumidos como fontes documentais, a fim de levantar hipóteses e buscar respostas para questões como: (1) Por que as línguas mudam? (2) Como as línguas mudam?

Dividido em duas partes, os autores tratam primeiramente do labor filológico, que vai da leitura à edição de textos antigos, alongando-se mais na segunda parte, em que tratam do labor histórico-linguístico, indo da história externa à história interna, a partir dos textos.

O labor filológico é apresentado em dois capítulos, que apresentam a “Edição filológica: preparação de textos para o estudo da história de língua” (21 p.) e a “Leitura e edição de textos medievais” (40 p.).

O labor histórico-linguístico é apresentado em quatro capítulos: um sobre “O labor histórico” (25 p.) e três sobre “O labor linguístico”, nos quais se trata dos “aspectos grafemáticos e fonético-fonológicos” (50 p.), dos “aspectos morfossintáticos” (40 p.) e dos “tópicos complementares em morfossintaxe” (57 p.).

Por fim, nas últimas cinquenta páginas, são acrescentados um pequeno, mas suficiente glossário, *corpora* para o estudo do português medieval, atividades complementares, referências bibliográficas e informações sobre os autores.

Na Introdução, depois de se apresentarem discretamente, os autores acrescentam um parágrafo que sintetiza seus objetivos na obra, dizendo que

Resgatar a origem de uma língua, acompanhar sua formação a partir dos contatos entre povos diferentes através do tempo e dos espaços de propagação, identificar os fundamentos gerais e históricos da mudança linguística e compreender a correlação entre fatores linguísticos e sociais na formação das línguas são objetivos fundamentais para a formação de um profissional das áreas de letras e história. (p. 13)

Nas últimas duas páginas de sua longa introdução, os autores fazem uma excelente síntese da obra, que será aproveitada aqui, pois não se pretende outra coisa mais útil aqui do que levar aos interessados uma impressão mais perfeita possível do que é o livro resenhado e de sua utilidade para os estudantes e profissionais de história e letras.

É peculiar deste livro, a possibilidade de começar a sua leitura por

qualquer um de seus capítulos ou mesmo de selecionar apenas os que interessarem particularmente ao leitor/estudante/pesquisador, considerado o desenvolvimento temático de cada um deles, desviando o “olhar para o que lhe for conveniente”.

Na primeira parte, o objetivo principal é fornecer as bases necessárias para se fazer com eficiência a leitura e a edição de textos antigos.

Para conseguirem isto, no primeiro capítulo, Leonardo Marcotulio e Célia Lopes apresentam a possibilidade de ler e entender um texto moderno de um jovem internauta e de um manuscrito medieval, encarando o presente e voltando-se para o passado. Sua intenção é demonstrar a importância do trabalho filológico no processo de preservação e fixação dos textos, através da elaboração de edições filológicas diferenciadas, dependendo do seu objetivo e do grau de intervenção do editor.

No segundo capítulo, Leonardo Marcotulio apresenta os elementos necessários para se proceder a uma leitura de textos medievais, demonstrando de forma simples as atividades relacionadas à edição de uma cantiga trovadoresca.

Tratando do labor histórico-linguístico, “o objetivo é entender como historiadores e linguistas podem trabalhar com as fontes documentais, de modo a desenvolver as suas análises”. Para isto, no capítulo sobre “O labor histórico”, Mário Bastos faz um comentário histórico de textos em geral e, especificamente, sobre “O Testamento de D. Afonso II”, documento que será utilizado nas reflexões dos dois capítulos seguintes, que tratam do labor linguístico.

Nos três capítulos sobre o labor linguístico, Leonardo Marcotulio vê o texto a partir de uma reflexão interna (levando em conta as alterações grafemáticas e fonético-fonológicas do texto), enquanto os três linguistas (Célia, Thiago e Leonardo) apreciam a morfossintaxe do *Testamento* no capítulo seguinte e, no último, ainda continuam na mesma linha, utilizando um fragmento da *Demanda do Santo Graal*.

Por fim, depois das referências bibliográficas, foram acrescentados três anexos:

- a) um glossário elaborado a partir dos textos utilizados na obra, para diminuir as possíveis dificuldades relacionadas ao léxico do português medieval;
- b) uma lista minimamente descritiva de *corpora* para o estudo do português medieval, com as orientações gerais para o seu uso proveitoso;

c) uma longa sequência de atividades complementares, apresentadas como sugestões de trabalhos aos professores e estudantes da história da língua portuguesa, de modo a aplicar os novos conhecimentos adquiridos com a leitura e estudo desta obra.

Assim como os autores, espero, sinceramente,

que este livro seja útil a docentes e discentes interessados no estudo do português no período medieval a partir de uma perspectiva interdisciplinar que articula, de forma integrada, distintos olhares sobre o mesmo tema: o filológico, o histórico e o linguístico. E, por fim, que os leitores prefiram cultivar este e outros livros para sua formação e atuação [...] (p. 30).