

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 25 – Nº 75  
Setembro/Dezembro – 2019**

**R454**

*Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos.* – Ano 25, N° 75, (set./dez. 2019) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 380 p. il.

**Quadrimestral**  
**ISSN 1413-6457**

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

**CDU 801 (05)**

# *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

## 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](mailto:publica@filologia.org.br) – (21) 2569-0276 e <http://www.filologia.org.br/rph/>**

<b>Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Vice-Diretora-Presidente:</b>	Profa. Dra. Anne Caroline de Moraes Santos
<b>Primeira Secretária:</b>	Profa. Me. Eliana da Cunha Lopes
<b>Segunda Secretária:</b>	Profa. Me. Aline Salucci Nunes
<b>Diretor de Publicações</b>	Prof. Dr. José Pereira da Silva
<b>Vice-Diretor de Publicações</b>	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, Darcília Marindir Pinto Simões, Gladis Massini-Cagliari, Jefferson Evaristo do Nascimento Silva, João Antonio de Santana Neto, José Mario Botelho, José Pereira da Silva, Luane da Costa Pinto Lins Fragoso, 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  
**Projeto de capa:** Emmanoel 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 agora passa a circular apenas em suporte eletrônico e virtual.

**REVISTA PHILOGUS VIRTUAL**  
**[www.filologia.org.br/rph](http://www.filologia.org.br/rph)**

**SUMÁRIO**

<b>Editorial</b> .....	<b>7</b>
<b>1. A contação como gatilho para o imaginário e a aprendizagem na educação infantil</b> .....	<b>12</b>
<i>Camila Oliveira, Elissandro dos Santos Santana, Ana Joaquina Amaral e Denys Henrique Rodrigues Câmara</i>	
<b>2. A criação neológica: uma análise em edições de revistas da Turma da Mônica Jovem</b> .....	<b>33</b>
<i>Patricia Damasceno Fernandes, Marly Custódio da e Nataniel dos Santos Gomes</i>	
<b>3. A escatologia em Rubem Fonseca: uma proposta de análise do conto “Copromancia”</b> .....	<b>48</b>
<i>Guilherme Frederico de Moura</i>	
<b>4. A gramática na sala de aula: das concepções às práticas do ensino de língua portuguesa</b> .....	<b>58</b>
<i>Anderson Rany Cardoso da Silva e Wilder Kleber Fernandes de Santana</i>	
<b>5. A organização retórica do gênero introdução de monografia</b> ....	<b>70</b>
<i>Fabiola de Jesus Soares Santana e Nayara da Silva Queiroz</i>	
<b>6. Algumas diferenças textuais entre a Vulgata Clementina e a Nova Vulgata no texto do Novo Testamento</b> .....	<b>82</b>
<i>Francisco de Assis Florencio</i>	
<b>7. Análise da intertextualidade entre o salmo 22 e a narrativa da crucificação em Marcos 15</b> .....	<b>103</b>
<i>Celso Kallarrari e Hadassa Cordeiro</i>	
<b>8. As pessoas de Pessoa: leitura poética da carta sobre a gênese dos heterônimos</b> .....	<b>115</b>
<i>João Paulo da Silva Nascimento e Danielle Reis Araújo</i>	
<b>9. Ditadura e silenciamento: a censura e o apagamento literário de escritoras durante o regime militar</b> .....	<b>132</b>
<i>Nathally Regina Monteiro Nunes Campos</i>	
<b>10. Ensino da gramática: entre a ciência e a técnica</b> .....	<b>147</b>
<i>Layssa de Jesus Alves Duarte e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira</i>	

- 11. Etimologia da língua inglesa: influências literárias ..... 158**  
*Rafaela Cristina da Silva e Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo*
- 12. Ferdinand de Saussure e a linguística no século XX ..... 172**  
*Ânderson Rodrigues Marins*
- 13. Introduções do gênero monografia: uma análise à luz do modelo CARS, de John Malcolm Swales ..... 185**  
*Gilvan Santos Gonçalves*
- 14. Janelas de traduções da língua brasileira de sinais: da (in)visibilidade ao direito linguístico dos surdos ..... 199**  
*Carlos Roberto de Oliveira Lima, Jéssica Rabelo Nascimento e Katicilayne Roberta de Alcântara*
- 15. Jogos de linguagem das palavras na tradição lexicográfica e gramaticográfica ..... 213**  
*Antonio Cílrio da Silva Neto e Ana Cláudia Castiglioni*
- 16. Microtoponímia de Palmeira dos Índios registrada em Caetés, de Graciliano Ramos: motivação e mudanças ..... 233**  
*Karollyny de Araújo Lima e Ricardo Tupiniquim Ramos*
- 17. O dicionário como recurso pedagógico: uma análise dos volumes VI, VII e VIII da coleção *As Ciências do Léxico* ..... 250**  
*Paulo Santiago de Sousa e Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa*
- 18. O estudo do léxico: da abordagem clássica à linguística cognitiva 270**  
*Carlos Gustavo Camillo Pereira, Felipe de Andrade Constancio e Taís Turaça Arantes*
- 19. O gênero meme nas mídias sociais digitais ..... 283**  
*Luiz Eleildo Pereira Alves e Francisco Igor Albuquerque Dantas*
- 20. Para não sucumbir à cegueira metodológica: o caso das tecnologias digitais e a educação de surdos e ouvintes ..... 299**  
*Caio dos Santos Farias, Wilder Kleber Fernandes de Santana e Éder-son Luís Silveira*
- 21. Perfil sociolinguístico de missivistas não ilustres uma proposta de análise preliminar a partir de cartas pessoais ..... 314**  
*Fabiano Aparecido Sales Lima*

- 22. Práticas de resistência: mulheres surdas brasileiras e os desafios de sua educação ..... 330**  
*Cleide Emília Faye Pedrosa*
- 23. Produção textual dissertativo-argumentativa no ensino médio: critérios de proficiência do ENEM ..... 346**  
*Norma Cristina Ribeiro Santos e Valquíria Claudete Machado Borba*
- 24. Testamento do século XIX de Fortaleza – CE: uma análise linguístico-filológica e diplomática ..... 357**  
*Maria Eduarda Amaral Campos e Expedito Eloisio Ximenes*

#### **RESENHAS**

- 1. Língua portuguesa em todo tipo de concurso ..... 375**  
*José Pereira da Silva*
- 2. Teoria e prática de terminologia ..... 378**  
*José Pereira da Silva*

**EDITORIAL**

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 75 da *Revista Philologus*, do terceiro quadrimestre de 2019, com trezentas e oitenta páginas, vinte e quatro artigos e duas resenhas, com a colaborações dos seguintes autores: Ana Cláudia Castiglioni (p. 213-232), Ana Joaquina Amaral (p. 12-32), Anderson Rany Cardoso da Silva (p. 58-69), Ânderson Rodrigues Marins (p. 172-184), Antonio Cílrio da Silva Neto (p. 213-232), Caio dos Santos Farias (p. 299-313), Camila Oliveira (p. 12-32), Carlos Gustavo Camillo Pereira (p. 270-282), Carlos Roberto de Oliveira Lima (p. 199-212), Celso Kallarrari (p. 103-114), Cleide Emília Faye Pedrosa (p. 330-345), Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (p. 250-269), Danielle Reis Araújo (p. 115-131), Denys Henrique Rodrigues Câmara (p. 12-32), Éderson Luís Silveira (p. 299-313), Elissandro dos Santos Santana (p. 12-32), Expedito Eloisio Ximenes (p. 357-374), Fabiano Aparecido Sales Lima (p. 314-329), Fabíola de Jesus Soares Santana (p. 70-81), Felipe de Andrade Constancio (p. 270-282), Francisco de Assis Florencio (p. 82-102), Francisco Igor Albuquerque Dantas (p. 283-298), Gilvan Santos Gonçalves (p. 185-198), Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (p. 158-171), Guilherme Frederico de Moura (p. 48-57), Hadassa Cordeiro (p. 103-114), Jéssica Rabelo Nascimento (p. 199-212), João Paulo da Silva Nascimento (p. 115-131), José Pereira da Silva (p. 7-11, 375-377 e 378-380), Karollyny de Araújo Lima (p. 233-249), Katicilayne Roberta de Alcântara (p. 199-212), Layssa de Jesus Alves Duarte (p. 147-157), Luiz Eleildo Pereira Alves (p. 283-298), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (p. 147-157), Maria Eduarda Amaral Campos (p. 357-374), Marly Custódio da Silva (p. 33-47), Nataniel dos Santos Gomes (p. 33-47), Nathally Regina Monteiro Nunes Campos (p. 132-146), Nayara da Silva Queiroz (p. 70-81), Norma Cristina Ribeiro Santos (p. 346-356), Patricia Damasceno Fernandes (p. 33-47), Paulo Santiago de Sousa (p. 250-269), Rafaela Cristina da Silva (p. 158-171), Ricardo Tupiniquim Ramos (p. 233-249), Taís Turaça Arantes (p. 270-282), Valquíria Claudete Machado Borba (p. 346-356), Wilder Kleber Fernandes de Santana (p. 299-313) e Wilder Kleber Fernandes de Santana (p. 58-69).

Este número começa com artigo de Camila, Elissandro, Ana e Denys, que resulta de uma pesquisa acerca da experiência docente sobre a contação de história como gatilho para o imaginário e a aprendizagem infantil, aliando saberes adquiridos no ensino de literatura infantojuvenil

com a prática docente.

Patrícia, Marly e Nataniel analisam, no segundo artigo, os processos de criação de palavras, observando que pouco se escreveu sobre esse tema em histórias em quadrinhos e estudando tais processos em neologismos encontrados em revistas da *Turma da Mônica Jovem*.

A seguir, Guilherme estuda a manipulação da palavra por Rubem Fonseca, que remonta às origens do termo escatologia, manejando a “arte” da copromancia no conto *Secreções, Excreções e Desatinos*.

O artigo de Anderson e Wilder elenca os principais conceitos de gramática divulgados e discutidos na academia e debate sobre as práticas de ensino de língua portuguesa envolvendo compêndios de gramática, apontando inúmeras formas de abordá-lo.

Fabiola e Nayara, no quinto artigo, fornecem subsídios para o conhecimento e prática do gênero “introdução de monografia” a partir de suas características, para a realização eficaz dos propósitos comunicativos do gênero e das práticas sociais da comunidade acadêmica.

No sexto artigo, Francisco compara algumas variantes textuais da *Vulgata Clementina* (século XVI) e da *Nova Vulgata* (século XX). Influenciada pelos estudos de crítica textual, esta se diferencia daquela por ter sido produzida a partir de papiros, manuscritos e códices antiquíssimos, elevando-se à condição de mais próxima dos autógrafos do que a *Vulgata Clementina*, que parte de manuscritos da *Vulgata* de São Jerônimo.

O sétimo artigo, de Celso e Hadassa, explora a relação intertextual entre o Salmo 22 e a narração da crucificação, no *Evangelho de Marcos* para identificar as estratégias do discurso religioso de Marcos através do intertexto, para analisar o processo de enunciação de cada passagem e discutir a categorização do Salmo 22 como escrito profético do fato narrado em Marcos 15.

O artigo de João e Danielle analisa a carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro em 1935, a partir da análise de poemas escritos por ele em sua própria *persona* e na personalização dos heterônimos Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos, para concluir que a análise de gêneros distintos favorece leituras mais abrangentes relativamente à interpretação histórico-cultural da obra de um poeta.

Em seu artigo, Nathally reflete sobre compreensão da censura prévia de livros de autoras brasileiras no período da ditadura militar no Brasil,

observando que a perspectiva do gênero assume parte relevante na proibição de publicar seus textos, assegurando que elas sofreram um processo de apagamento, por terem sua trajetória literária interrompida.

Tratando do ensino da gramática, Layssa e Luiz Roberto focalizam suas perspectivas científica e da técnica, propondo uma abordagem que parte dos conceitos de transdução e técnica e esclarecendo que o ensino da gramática deve ir além da especulação e da explicação.

No décimo primeiro artigo, Rafaela Cristina e Gladys Plens refletem sobre a etimologia, focalizando no processo evolutivo das palavras, de sua origem ou registro mais remoto ao *status* atual, especialmente os neologismos literários.

No décimo segundo artigo, Ânderson revisita pontos essenciais nos estudos saussurianos, tais como as dicotomias e a semântica estrutural, demonstrando que o estruturalismo nos estudos da linguagem inclui o linguista como figura importante entre o gramático e o filólogo.

O décimo terceiro artigo, de *Gilvan*, aborda a organização retórica do gênero “introdução de monografia”, descrevendo seus passos retóricos e sua organização, a partir da abordagem teórico-metodológica da análise de gênero textual anglo-americana, utilizando introduções monográficas reais na base da análise sociorretórica de gêneros, a partir do Modelo CARS, proposto por Swales.

O décimo quarto artigo, de Carlos, Jéssica e Katicilayne, analisa as janelas da língua brasileira de sinais (libras), refletindo sobre os requisitos básicos das normas da ABNT relativas à produção de conteúdos nacionais e explicando a história dos surdos, para demonstrar que eles ainda não são vistos pela sociedade como deviam.

Antonio Cilírio e Ana Cláudia, no décimo quinto artigo, refletem sobre a tradição lexicográfica e gramaticográfica e sobre o jogo de linguagem das palavras, para melhorar a produção de dicionários e gramáticas, e a compreensão de sua múltipla utilidade, concluindo que essa produção é dinâmica e está se renovando sempre.

O décimo sexto artigo, de Karollyny e Ricardo, apresenta o registro da toponímia de Palmeira dos Índios, feito por Graciliano, em *Caetés*, quando relata a história de João Valério, Luísa e Adrião, analisando o conjunto referido de microtopônimos da cidade, revelando as formas atuais que preservam sua memória e a de seus antigos ocupantes.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

No décimo sétimo artigo, Paulo e Clotilde analisam os estudos sobre a estrutura dos dicionários escolares, em *As Ciências do Léxico*, apresentando sugestões para qualificá-los por meio de pesquisas lexicográficas pedagógicas, indicando a necessidade de se ampliá-las.

O décimo oitavo artigo, de Carlos, Felipe e Taís, expõe a história dos estudos lexicais nas abordagens clássica, estruturalista, gerativista e linguístico-cognitivista, apresentando os avanços e perdas nos respectivos paradigmas e reconhecendo que nenhuma das abordagens apresenta superioridade em relação às outras.

No décimo nono artigo, Luiz e Francisco analisam o gênero meme, definindo-o como gênero social dentro de uma prática organizada nas mídias digitais e demonstrando isto com alguns memes bem conhecidos.

No vigésimo artigo, Caio, Wilder e Éderson relatam o que observaram numa turma em que há um aluno surdo, demonstrando a influência de TICs (como o *Dicionário de Língua Brasileira de Sinais*, por exemplo) e das disciplinas virtuais, destacando as potencialidades dessas tecnologias na educação de surdos.

No vigésimo primeiro artigo, Fabiano constrói o perfil sociolinguístico de missivistas não ilustres da primeira metade do século XX, elaborando uma metodologia a partir da análise textual e/ou grafemática de documentos históricos, para reconstruir a história e indicar o grau de letramento de autores como os das cartas pessoais analisadas.

No vigésimo segundo artigo, Cleide Emília analisa e demonstra como as narrativas da vida demonstram as decepções e as vitórias da comunidade surda em relação a sua educação, a partir das mobilizações sociais baseadas na análise crítica do discurso e na abordagem sociológica e comunicacional do discurso.

No penúltimo artigo, Norma e Valquíria estabelecem um diálogo produtivo sobre os critérios de proficiência do ENEM utilizados para avaliar as redações, assim como seus desdobramentos e contribuições.

O último artigo, de Maria Eduarda e Expedido, faz uma análise linguístico-filológica e diplomática de um testamento escrito no século XIX, observando que as formas lexicais empregadas contribuem para o conhecimento da história da língua, da cultura e da sociedade cearense da época.

Depois dos artigos, seguem as resenhas relativas a duas obras importantes publicadas recentemente, de Evanildo Bechara e das professoras

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Maria da Graça Krieger e Maria José Bocorny Finatto, respectivamente.

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

Aproveitamos para agradecer aos colegas que nos têm apoiado e que vêm contribuindo com seus artigos, sugestões e pareceres, assim como vêm indicando nosso periódico aos seus colegas e orientandos.

Rio de Janeiro, dezembro de 2019.



**A CONTAÇÃO COMO GATILHO PARA O IMAGINÁRIO  
E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Camila Oliveira* (FNSL)

[camilaoliveirae35@gmail.com](mailto:camilaoliveirae35@gmail.com)

*Elissandro dos Santos Santana* (FNSL)

[elissandross@gmail.com](mailto:elissandross@gmail.com)

*Ana Joaquina Amaral* (FNSL)

[anajoaquina@uol.com.br](mailto:anajoaquina@uol.com.br)

*Denys Henrique Rodrigues Câmara* (CIEPS)

[denyscamara@gmail.com](mailto:denyscamara@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho resulta de pesquisa acerca de empiria docente, em formação, sobre a contação de história como gatilho para o imaginário e a aprendizagem da criança. Para o desenvolvimento da pesquisa, no formato memorial empírico e bibliográfico, realizou-se uma revisão de fontes para a consubstanciação da análise de que o ato de contar ou de narrar é essencial para a formação de crianças com competência leitora, imaginativa e produtora de sentidos desde os primeiros anos de escolarização. Com esta investigação em torno da própria práxis, algo ainda rechaçado em alguns espaços acadêmicos, houve a possibilidade de aliar saberes adquiridos no ensino de literatura infantojuvenil com a prática docente (em construção) em sala de aula a partir do objeto estudado, o que imprime valor e sentido ao próprio ato de pesquisar e de ensinar. Em suma, os resultados alcançados propiciam, de alguma forma, novas reflexões sobre a contação de histórias nos processos de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar na educação infantil.

**Palavras-chave:**

Aprendizagem de língua materna. Educação infantil. Contação de história.

**ABSTRACT**

This paper is the result of research on teacher empiricism in formation about Storytelling as a trigger for the child's imagination and learning. For the development of the research, in empirical and bibliographical memorial format, a review of sources was carried out to substantiate the analysis that the act of telling or narrating is essential for the formation of children with reading, imaginative and sense-producing competence. since the early years of schooling. With this investigation around the praxis itself, something still rejected in some academic spaces, it was possible to combine knowledge acquired in the discipline of Children's Literature with the teaching practice (under construction) in the classroom from the studied object, the which gives value and meaning to the very act of researching and teaching. In short, the results achieved somehow provide new reflections on storytelling in the teaching and learning processes in the preschool environment.

**Keywords:** Learning. Child education. Storytelling.

## **1. *Introito e contextualização do objeto de pesquisa***

Esta pesquisa apresenta resultados empíricos a partir de memórias de prática pedagógica em torno da contação de história da pesquisadora Camila Oliveira. A partir das observações feitas, a pesquisadora mencionada, com suporte dos outros autores do trabalho em baila, verificou que a contação contribui significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem da criança e, no contexto escolar, aparece como ferramenta que favorece o processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando à criança o acesso ao texto oral e escrito e, desta forma, viabilizando o contato com um universo simbólico infindável de produção de sentidos, fator que permite ao aprendiz desenvolver-se cognitivamente, social e emocionalmente por meio da fantasia, da imaginação e da formação de uma cultura sólida de leitura.

A pesquisa está dividida nos sete capítulos, a saber: Apresentação da pesquisa; Memórias de uma profissional em formação sobre a contação de histórias; Metodologia para a consecução da pesquisa; A contação de histórias: como surgiu e como contribui para a aprendizagem na educação infantil. A contação de histórias a partir da legislação educacional brasileira; A contação de histórias no ambiente escolar: alguns caminhos/direções e Considerações finais.

Na primeira parte, conforme esperado, apresenta-se a pesquisa. No segundo momento, narra-se um pouco sobre reflexões no tangente à contação de histórias a partir da própria experiência docente. Em terceiro plano, discorre-se sobre a metodologia utilizada para a pesquisa. Na quarta etapa, apresenta-se uma breve descrição sobre a contação de histórias, passando-se pela evolução e aspectos da área que contribuem para o desenvolvimento da criança ao longo do tempo até os dias atuais. No quinto momento, o objeto foi discutido à luz de parte da legislação educacional brasileira. No sexto capítulo, são apresentados caminhos e direções acerca da práxis em torno da contação de histórias e, por fim, no último capítulo, são tecidas algumas considerações finais.

## **2. *Memórias de uma profissional em formação sobre a contação de histórias***

Na disciplina literatura infanto-juvenil, no curso de pedagogia da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes – FNSL, em Porto Seguro – BA, consolidou-se uma cultura de leitura a partir de teóricos e pensadores que

discutem os principais conceitos e bases da contação de história e como esta contribui para a formação do discente leitor. Neste primeiro contato, surgiu o interesse por investigar a própria empiria docente por meio da prática em sala de aula em torno da contação de história e como esta contribui para o desenvolvimento da criança não somente como receptor de narrativas, mas como leitor imaginativo/criativo em um processo ativo de produção de saberes e de conhecimentos em geral.

Durante a experiência em sala de aula, ainda como pedagoga em construção, nos momentos de contação história, Camila Oliveira, verificou o quanto os alunos ficavam ansiosos para o ato de narrar/ouvir histórias e como eles se envolviam com os enredos das narrativas a partir dos mais diversos gêneros literários. Diante disso, ao colocar a contação de história como elemento pedagógico, observou-se que as crianças desenvolviam o gosto pela leitura e as aulas ficaram mais interessantes com a participação mais efetiva do alunado. O ambiente escolar se transformou em uma grande festa do saber.

Como mencionado, todos os dias as crianças esperavam ansiosamente para o momento de contação de história e cada olhinho brilhava ao escutar cada palavra. O que chamava a atenção era que, após o término de cada história, elas pediam o livro e começavam a recriar narrativas para os demais como se soubessem ler formalmente.

A partir desse momento, corroborou-se a hipótese fundante da pesquisa, o papel da contação de histórias para a formação da criança-leitora, pois os docentes despertaram o interesse pela leitura. Muitas vezes, narravam a partir das próprias interpretações e todos chegavam entusiasmados à sala de aula relatando haver solicitado aos pais para que lhes contassem histórias, ou, até mesmo, contando sobre as narrativas que ouviram na escola.

Ao longo da experiência em formação, constatou-se que as crianças traziam livros de suas casas e sempre pediam para ler e, em muitas dessas ocasiões, também queriam ler para outros. Não demorou muito para que percebesse o quanto o ato de contar histórias tinha minimizado a distância deles em relação ao ato de alfabetizar, pois os mesmos relacionavam o nome de algo que tinha visto nas histórias com palavras do cotidiano. O desenvolvimento do aluno leitor foi incrível, pois ao ter contato com o mundo da leitura, os alunos começaram a relacionar conteúdos, falas, objetos e sentimentos com as histórias narradas, o que facilitou o aprendizado de forma prazerosa, ou seja, a partir do saber-sabor que a literatura

comporta.

Como mediadora, Camila Oliveira sempre buscou inserir histórias que se aproximavam da realidade dos alunos, pois, desse modo, tinha um retorno maior. Por meio das histórias, conseguia, em sala, estimular a criatividade, a imaginação e propiciar a socialização, pois os incentivava a criarem as histórias e a contarem para os demais.

A partir da empiria com a contação de história, percebeu-se que a escola deve promover momentos narrativos, buscando meios de fazer com que as crianças tenham acesso às pessoas mais antigas, entrando em contato com as narrativas orais da comunidade. Outro fator importante a destacar é que é importante realizar encontros de contação de história com a família, para que a criança faça reflexões e compreenda a realidade que a cerca.

Nos primeiros anos de escolaridade, a criança entra em contato com as narrativas, com a contação de histórias e com os vários gêneros textuais e literários como contos, fábulas, anedotas e outros. Isso, de per si, já contribui para a formação do ato de ler e se converte em uma alternativa para colocar a criança em contato com o livro. Assim, a contação de histórias tem um papel muito importante na educação infantil, pois é um dos primeiros contatos que a criança tem com o texto oral e é também o momento em que se inicia o gosto pela leitura.

### **3. Metodologia para a consecução da pesquisa**

Esta pesquisa se configura como relato de memória e, ao mesmo tempo, é bibliográfica. Por memória, entenda-se que, para todas as reflexões, inclusive teóricas, houve a apresentação das próprias narrativas de uma das autoras do trabalho como pedagoga em formação, na instituição em que trabalha.

A pesquisa se desenvolveu também como estudo exploratório, por meio de pesquisa bibliográfica, que, segundo Antonio Carlos Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”. Tudo isso para a consolidação de um marco teórico para a fundamentação das discussões.

No que concerne às fontes bibliográficas, foram utilizados livros, artigos e revistas, publicados há alguns anos e recentemente.

Acerca da pesquisa bibliográfica, de acordo com Carla Cruz e Uirá

Ribeiro (2004):

A pesquisa bibliográfica pode visar a um levantamento dos trabalhos realizados anteriormente sobre o mesmo tema estudado no momento, pode identificar e selecionar os métodos e técnicas a serem utilizados, além de fornecer subsídios para redação da introdução e revisão da literatura. Do projeto ou trabalho. (CRUZ & RIBEIRO, 2004, p. 12)

Segundo Antonio Carlos Gil (2008), a pesquisa exploratória objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, buscando torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Desta forma, pode-se dizer que esta pesquisa tem como objetivo central o aprimoramento de ideias.

Diante da questão pontuada, o planejamento desta pesquisa se configurou como bastante flexível, de modo a possibilitar a consideração de possíveis mudanças de trajeto à medida que as observações em sala de aula fossem sendo feitas.

Para a seleção das fontes, utilizou-se o critério de inclusão de bibliografias que abordassem a contação de história, a criança e a educação infantil.

A coleta de dados foi realizada através de leitura exploratória do material selecionado e de uma leitura seletiva com registro dos pontos de maior interesse que atendiam à referida pesquisa para consubstanciar as próprias experiências sobre o aprender a partir de narrativas orais e contação de histórias.

#### **4. *A contação de história: como surgiu e contribui para a aprendizagem na educação infantil?***

É sabido, a partir de vários resultados de pesquisa, que, desde a antiguidade, a sociedade se vale da contação de história para a difusão da cultura e saberes. No início, o ato de contar se deu por meio da oralidade, mecanismo de comunicação e de produção de conhecimento sociocultural. Cabendo destacar que a transmissão de saber a partir da oralidade se estendeu durante séculos em várias civilizações e, até mesmo na atualidade, ainda existem comunidades e povos que se valem da oralidade para a construção de saberes em geral. Nesse sentido, é oportuno mencionar que a trajetória da oralidade até a invenção da escrita marcou profundamente o percurso da humanidade.

A narrativa oral, durante muito tempo, foi o elemento central de construção da memória, mas, após o surgimento da escrita, começou a

entrar no imaginário societário como inferior, aparecendo em muitas sociedades letradas como um ato de pessoas que não sabiam ler. Somente após muito tempo, o homem começou a ver a importância da contação, do ato de narrar, das narrativas orais, diante da admiração e da aprovação social, para alcançar o prestígio social atual. Acerca desta questão, o educador infantil e outros profissionais que atuam nas ciências da linguagem precisam compreender que: “Sendo assim, os contos sempre tiveram uma função muito especial dentro das práticas culturais e sociais de todos os povos, alimentando os sonhos e os anseios de superação dos conflitos de espírito e do corpo”. (CAVALCANTI, 2002, p. 65)

É importante notar que todas as crianças, desde muito cedo, gostam de ouvir histórias. Algumas solicitam à mãe e ao pai que lhes contem histórias. Desta forma, os pais devem, mesmo antes dos primeiros anos de escolaridade, colocar o filho em contato com o texto oral, pois uma história bem contada agrada a todos, independentemente da idade, e “histórias existem para serem contadas, ouvidas e conservarem o acesso ao enredo da humanidade. O contador narra para se sentir vivo”. (BUSATTO, 2006, p. 17)

Todavia, valorizar os relatos orais é, também, uma forma de compreender o nosso percurso. É entender a importância da contação de história por meio da oralidade para a sociedade e como este ato pode ser utilizado como instrumento no processo educativo por estar agradando a todos pelo simples prazer de ouvir, pelo aspecto lúdico, por aguçar a curiosidade, desafiando o imaginário das pessoas. É utilizar desta ferramenta para promover o aprendizado, pois este acessa o inacessível do ser humano e principalmente das crianças por adentrar no imaginário da criança e oferecer um mundo de imaginação ao qual a criança está livre para criar e recriar o universo de sentidos à sua volta.

Contar histórias é fermento para o imaginário. Elas nascem no coração e, poeticamente circulando, se espalham por todos os sentidos, devaneando, gateando, até chegar ao imaginário. O coração é o grande aliado da imaginação nesse processo de produção de imagens significativas. Com o coração, a gente sente e vê com os olhos internos as imagens que nos fazem bem. (BUSATTO, 2006, p. 58-59)

Ao escutar uma história, a criança desenvolve sua comunicação oral e expressiva. Adquire novos conhecimentos e habilidades, desenvolvendo conceitos na vertente social, emocional e cognitiva, tornando-se uma criança mais criativa e crítica, pois a contação de história é lúdica, recreativa, educativa e afetiva. Nesse âmbito, o ato de contar ou de narrar,

a partir da leitura converte-se em um agente transformador, facilitando o aprendizado e a interação da criança com o mundo interno e externo. Joana Cavalcanti (2002), acerca desse ponto, afirma que “contar histórias para as crianças vai muito além de diverti-las porque toca em questões essenciais da existência”.

Ao escutar uma história, a criança desenvolve a imaginação e, consequentemente, uma série de habilidades. Nesse percurso, ela dá asas a uma gama de processos para a construção de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais.

No que se refere à construção do conhecimento de mundo, ao contar uma história para uma criança, possibilita-se que ela adentre em um universo plurissignificativo, de novas descobertas e conhecimento em linhas expansivas. Com isso, ela tem a oportunidade de construir seu próprio conhecimento. Desta forma, tem-se que a contação de histórias auxilia a criança na descoberta da própria identidade e na resolução de seus conflitos. Nessa linha de raciocínio, Cléo Busatto (2006) afirma que “as histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que têm papel formador da identidade”.

A contação de histórias está totalmente atrelada ao imaginário da criança, pois o uso dessa ferramenta não somente impulsiona a imaginação dos pequeninos como desenvolve o gosto pela leitura, viabilizando, assim, a ampliação do conhecimento de mundo e do espaço. Nesse ínterim, ao ouvir histórias, o público infantil toma contato com as narrativas da própria cultura da qual faz parte e tal fator permite a formação de questões como personalidade, valores e crenças, portanto, a contação de histórias não pode ser apenas um passa tempo, mas uma ferramenta de expansão do conhecimento e incentivo para novas descobertas. Partindo-se dessa perspectiva:

As histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que têm papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas foram redescobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando-se também um grande recurso para educadores. Com o advento da comunicação, ampliação dos seus recursos e a globalização das informações, a linguagem falada tende a definir, porém, concomitante a esse desenvolvimento, surgiu uma necessidade de resgatar os valores tradicionais e a própria natureza humana. A tradição oral dos contos, não só não reapareceu, como está ganhando força nos últimos tempos. (BUSATTO, 2006, p. 21)

Sendo assim, a contação de história surge como excelente ferramenta pedagógica, pois, favorece a contextualização do conteúdo escolar de uma forma prazerosa e dinâmica. Diante desse papel, contar histórias é

abrir novos roteiros e possibilidades de ensino-aprendizagem, pois, ao escutar ou ler uma narrativa, a criança desenvolve habilidades linguísticas, competências discursivas como descrever e verbalizar sentimentos/pensamentos.

A partir do encontro com a contação, amplia a leitura do mundo. A criança, quando inserida no mundo literário, devolve saberes diversos, pois, consciente ou inconscientemente, se abre para novos conhecimentos e se deixa envolver pelo fantástico mundo da leitura.

Na narração das histórias, os alunos se identificam com os personagens e diferenciam construtos culturais e noções duais como bem-mal, certo-errado e, nesta dinâmica, vão construindo valores morais e éticos, de autoconhecimento e de reflexão, ou seja, naturalmente, são construídos princípios importantes nesta fase primordial em que estão desenvolvendo uma visão de e sobre o mundo.

O ato de ouvir histórias na educação infantil contribui, significativamente, para que as crianças se tornem ouvintes pelo fato da contação ser lúdica. Isto permite que a criança aguçe a imaginação e adentre o reino simbólico dos sentidos para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre o texto, revendo todas as informações de forma mais lúdica e dinâmica. Nesse plano lúdico do ouvir/ler, aprende-se em um formato bem mais interativo, instigante e estimulante para o desenvolvimento humano.

Segundo Dario Braz da Silva Neto, Francisco Braz da Silva e Eric Emerson Arruda (2006), a história contribui para criar um caminho para a maturidade, para o desenvolvimento da criança e sedimentação da individualidade, da autovalorização e da projeção de um futuro esperançoso, gerando o abandono das dependências infantis e abrindo espaço para o convívio com a obrigação moral e a convivência social pautada na consideração do outro.

Em suma, por meio da contação de história, é possível trabalhar conteúdos de linguagem oral e escrita, da sintaxe à semântica, e o aprimoramento da linguagem falada, sendo possível desenvolver a expressão oral, a escrita, ampliar o vocabulário, levando a criança a uma reflexão do seu meio social e cultural, abrindo roteiros para descobrir os conceitos morais que os cercam.

A prática de contar histórias em sala de aula é prazerosa, tanto para o discente, quando para o docente contador, pois, este, ao adentrar no

mundo das crianças, constrói um elo com o aprendiz. Desta forma, o professor consegue construir pontes de aprendizagem, seja através de uma história lida ou contada.

Assim, o papel do contador de histórias, no contexto escolar, abre portas para a construção do conhecimento dinâmico e eficaz, pois vai além dos conteúdos. O docente contador acessa o imaginário do aluno e produz efeitos relevantes no psíquico infantil. Além disso, auxilia também na construção do universo social, pois, a criança interage e constrói relações com aquele que partilha as histórias. Sendo assim, contar histórias é criar laços e compartilhar amizade.

Malba Tahan (1957) afirma que, a criança, ao ouvir uma história, desenvolve a expansão da linguagem infantil, estímulo à inteligência, aquisição de conhecimento, socialização, revelação das diferenças individuais, formação de hábito e atitudes sociais e morais, cultivo da sensibilidade e da imaginação, da memória e da atenção, interesse pela leitura, portanto, pode-se perceber a importância da contação de história como uma forma educativa, pois ela auxilia em diversos campos dos saberes, permitindo construir aprendizagens, inclusive a corporal, pois, ao contar histórias e ouvir as histórias, a criança se apropria de toda narrativa, imitando gestos e sons, trabalhando, assim, toda a expressão corporal.

Conforme salientam Cíntia Cesar, Linda Cristina Magalhães, Silvana Pereira, Vânia Aparecida Marques Leite (2014):

Uma história bem contada é um importante estímulo para o desenvolvimento pleno das crianças, pois atua no campo cognitivo, social e emocional. Percebe-se que, quando dispõem de acesso à leitura, desenvolvem um vocabulário mais rico, são mais curiosas e criativas e articulam melhor as ideias. (CESAR et al., 2014, p. 35).

Neste sentido, o educador e a educadora precisam ter conhecimentos sobre como transmitir o texto oral, a forma como eles vão apresentar o texto para a criança e o momento em que ele é propício para que esse aprendizado aconteça de uma forma mais ampla e significativa, uma vez que a história, quando bem contada, desperta na criança o campo cognitivo, social e emocional.

A contação de história também é uma forma da criança aprender, pois é o primeiro contato dela com um texto. Nesse contato, cria expectativas e fantasias com a beleza das palavras. Aguça a imaginação, o despertar de novos horizontes, entre outros fatores que possibilitam o desenvolvimento da criança, conforme afirmam Cíntia Cesar, Linda Cristina

Magalhães, Silvana Pereira, Vânia Aparecida Marques Leite (2014), quando dizem que:

A literatura é uma fonte educativa e diversificada, por meio dela o aluno entra em contato com muitas experiências, com a beleza das palavras, sua sonoridade, o que trará benefícios em sua futura fase de alfabetização. Além de estimular a imaginação, abre novos horizontes, transmite valores multiculturais, permite que as crianças conheçam sobre o presente e também experiências e fatos do passado. (CESAR et al., 2014, p. 35)

Porém, é importante destacar que a história não é usada apenas como uma forma de passar ou resgatar ensinamentos de uma geração para a outra, muito pelo contrário, ela possibilita o aguçamento do prazer, do ouvir, de criar e incentivar a curiosidade, bem como o desenrolar do aspecto lúdico, possibilitando que a criança desafie seu imaginário. Desta forma, no ambiente escolar, a contação de história deve e pode acontecer desde os primeiros anos de escolaridade da criança, pois esse hábito de ouvir histórias fará com que a criança forme uma identidade, bem como para estabelecer uma relação de troca entre o ouvinte e o contador, criando, assim, uma bagagem cultural e afetiva.

Cléo Busatto (2006) afirma que:

As histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que têm papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas foram descobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando-se também um grande recurso para educadores. Com o advento da comunicação, ampliação dos seus recursos e a globalização das informações, a linguagem falada tende a definhar, porém, concomitante a esse desenvolvimento, surgiu uma necessidade de resgatar os valores tradicionais e a própria natureza humana. A tradição oral dos contos, não só não reapareceu, como está ganhando força nos últimos tempos. (BUSATTO, 2006, p. 21)

A história, contada ou lida, atinge fatores essenciais na vida de uma criança, pois ela passa a conhecer melhor os interesses, bem como desenvolver o raciocínio, ter mais sensibilidade, enxergar o mundo de formas diversas. A criança passa a entender determinado conteúdo de uma forma diferenciada, podendo, ainda, criar conceitos, aumentando o interesse pelo ambiente escolar e, principalmente, pelas aulas, pela autoidentificação, consegue compreender as situações desagradáveis com mais facilidade e, com isso, resolve os conflitos que a cerca.

É importante salientar ainda que a contação de história possui o poder de envolver, sem fazer distinção da idade, bem como das circunstâncias e classe social. A história, tanto narrada, como escrita, possibilita a aquisição de conhecimentos, nos mais diversos níveis. Desta forma, a contação para crianças favorece o desenvolvimento psicológico, pedagógico-

gico, social, histórico, estético e cultural.

Conforme apresentado por Adriane Schreiber Rigliski (2012):

O ato de contar uma história, além de atividade lúdica, estimula e auxilia o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Muitos estudos relatam sua importância no desenvolvimento infantil, por ser recreativa, educativa, afetiva, alargando horizontes, estimulando a criatividade, criando hábitos, despertando emoções, valorizando sentimentos e também por estimular a socialização e desenvolver a atenção. O ver, sentir e ouvir são as primeiras disposições na memória das pessoas. Contar história é uma experiência de interação. Constitui um relacionamento cordial entre a pessoa que conta e os que ouvem. A interação que se estabelece aproxima os sujeitos envolvidos. (RIGLISKI, 2012, p. 12)

Desta forma, a contação de história deve possibilitar a interação do aluno, para que ele compreenda e interaja com a narrativa. É importante salientar que esse não é um papel exclusivamente da escola, mas também da família, onde todos devem estar engajados no processo de leitura. Por tudo isso, as crianças devem ser estimuladas desde os primeiros meses de vida, porém, muitas delas não têm esse privilégio, de encontrarem na família o incentivo para a leitura, uma vez que os pais não possuem tal hábito. Desta forma, o ambiente escolar deve estimular o ato de ler.

Conforme Marisa Lajolo (2002, p. 7): “quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”. Desta forma, percebe-se que a criança deve receber estímulo para leitura tanto na escola como fora dela, principalmente no ambiente familiar, para que possa também despertar o gosto pela leitura. Isso contribui para que ela possa, quando adulta, passar para seus filhos.

Marisa Lajolo (2002, p. 66), também acrescenta que: “a escola conta com a Literatura Infantil para difundir pelo envolvimento da narrativa, ou pela forma encantadora dos versos – sentimentos, atitudes e comportamentos que lhes competem inculcar em sua clientela”.

##### **5. A contação de história a partir da legislação educacional brasileira**

Como a contação de histórias possibilita a ampliação de conhecimentos de mundo, linguísticos e relacionais faz-se imprescindível atentar para o que apresenta a BNCC:

A educação infantil precisa promover experiências nas quais as crianças

possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 41)

Conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, a educação infantil é reconhecida como dever do Estado, devendo ser atendida em creches e pré-escolas. Desta forma, é de suma importância que as escolas ou creches atendam aos requisitos necessários e essenciais para o desenvolvimento da criança, conforme pode ser conferido em Santos (2011, p. 8), quando afere que:

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil é reconhecida como dever do Estado garantido como direito da criança o atendimento em creches e pré-escolas, desde então, as instituições de educação infantil vêm travando uma busca constante na elaboração de concepções sobre a educação de crianças pequenas. Dessa forma, ao longo dos anos a educação infantil começa a ser vista com o novo olhar, buscando assegurar práticas junto às crianças que possam garantir uma aprendizagem contínua e sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental, tendo como objetivo educar e cuidar de maneira indissociável.

Levando em consideração as diferenças individuais de cada pessoa, é possível perceber, a partir das Diretrizes Curriculares para a educação infantil, uma concepção de criança multifacetada, quando analisada a partir da Resolução nº 5 (CNE/CEB, 2009, p. 12), principalmente no que se trata no artigo 4º, afirmando que: “Sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Nesse sentido, as escolas e creches devem propiciar a formação das crianças, fazendo com que elas tenham acesso às experiências lúdicas e prazerosas por meio da contação de histórias.

A contação de história coloca em contato diretamente a criança com a oralidade, propiciando a leitura e a escrita, fortalecendo competências no campo da interpretação textual. A esse respeito, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, p. 38) afirmam que:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e forma de língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos – por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social –, com a

esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada.

Desta forma, a literatura permite à criança o encontro com a linguagem, possibilitando e contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral, bem como fazendo com que se tenha uma visão mais ampla sobre a oralidade a partir do trabalho lúdico. Nesse sentido, cabe reiterar que a contação de história é uma atividade importante e contribui para o desenvolvimento da linguagem da criança.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) nos mostram que não basta deixar que as crianças falem, já que apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento. A linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas do conhecimento, mas o contrário também vale: as atividades relacionadas às diferentes áreas são, por sua vez, fundamentais para a realização de aprendizagens de natureza linguística.

De acordo com a *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*, em seu artigo 9º, explicita-se que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, e, especificamente, em seus incisos II e III, enfatiza-se que devem ser garantidas experiências que II – Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical e III – Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes supostos e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2009, p. 4)

Desta forma, entende-se que os documentos oficiais da educação brasileira evidenciam a importância da contação de história como uma das formas de favorecer a aprendizagem da criança, proporcionando-lhe um panorama diferenciado e abrangente sobre a atuação no mundo, levando-a a compreender a oralidade e a identificar os fatores essenciais e necessários para o crescimento humano.

É possível identificar que a contação de história, a partir da legislação educacional brasileira, desempenha um papel essencial e significativo para o desenvolvimento da criança, principalmente, quanto se trata de

linguagem oral, dramatização, desenvolvimento e aprimoramento do desenvolvimento motor e cognitivo da criança.

Conforme destacado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), contar histórias, na escola, se diferencia do contar histórias fora dela. Uma das implicações das ideias de Lev Semyonovitch Vigotsky para a educação formal é que esta constitui uma via de acesso da criança ao conhecimento científico e este conhecimento faz parte do mundo cultural. É importante considerar que, dependendo da ação pedagógica, os efeitos produzidos podem ou não corresponder aos conhecimentos pretendidos, gerando êxitos ou fracassos.

É importante mencionar que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) evidencia que a oralidade deve ser estimulada desde os primeiros anos de idade e isso se dá a partir da contação de histórias, levando-se em consideração que esse processo traz contribuições imprescindíveis para o desenvolvimento cultural, cognitivo, pedagógico, linguístico, literário e, conseqüentemente, social e interacional da criança.

Quando o professor conta histórias para as crianças, ele lhes transmite conhecimentos e valores que vão ser experimentados por elas por meio das experiências anteriores que trazem à sala de aula; quer dizer, é por meio daquilo que elas já sabem que as crianças criarão suas fantasias e imaginação.

A partir dos documentos oficiais, é possível identificar que os alunos da educação infantil se constroem e se constituem por meio dos significados e dos sentidos produzidos nas interações desenvolvidas em sala de aula. O docente ocupa um lugar diferente dos discentes nas trocas dialógicas, o que lhes confere um papel importante como representante do grupo social.

Quando estimulados, os alunos conseguem captar a realidade que os cerca e, sob esta ótica, a partir dos documentos oficiais é possível entender que a contação de história é condição *sine qua non* para que o discente arvore memórias, descortine o passado e repense o presente-futuro.

É importante destacar ainda que a contação de histórias proposta na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) manifesta que os educadores devem desenvolver atividades compreendendo a realidade de cada aluno, propiciando o exercício da fantasia em cada narrativa.

Desse ângulo, constata-se que a contação de história desempenha

um papel essencial e significativo no desenvolvimento e aprimoramento do desenvolvimento do aprendizado da criança.

## **6. A contação de história no ambiente escolar: alguns caminhos e direções**

No ambiente escolar, o professor e a professora devem se esforçar com a intenção de fazer com que a leitura seja sedutora para estimular os alunos e despertar neles a admiração pelo livro, bem como a curiosidade e a simpatia. Antes de tudo, o educador e a educadora devem ser leitores para que o estudante possa compreender o querer e o aprender a ler. Em suma, quem trabalhar com a contação deve gostar de ler e levar isso para o ambiente familiar, incentivando os pais a lerem, para que, desta forma, possam contar história para os filhos no ambiente familiar.

A esse respeito, Marisa Lajolo (1996) enfatiza o seguinte:

[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. (LAJOLO, 1996, p. 53)

Desta forma, os professores também devem estar engajados na leitura, isso não apenas no espaço escolar, mas, de uma forma geral, os educadores devem ser leitores, pois, é através desse hábito que vão transmitir sua relação com o texto para seus alunos, fazendo com que eles se estimulem e transformem em vorazes leitores.

A esse respeito, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998) afirma que:

O ato de ler é cultural. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto para a beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. (BRASIL, 1998, p. 135)

Frente ao exposto, é interessante e importante que os professores da educação infantil tenham compreensão dessa importância e façam do trabalho um local especial para os livros, criando cantinhos e rodas de leituras. Ademais, o local deve ser aconchegante e entusiasmante para que o aluno possa ter vontade de ler.

Os educadores também devem fazer com que os alunos interajam

com o texto, ou seja, se envolvam para que possam vivenciar a história que foi contada. Conforme aponta Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso (2006), percebe-se o envolvimento dos sujeitos com o texto literário, comprovando os efeitos que eles podem provocar no leitor, encantando até crianças de 3 a 5 anos que estão à “borda da infância”.

De acordo com Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso (2006), é possível analisar que a relação de cumplicidade que as histórias transmitem para o leitor não acontece na leitura solitária. O diálogo entre ambos possibilita que sejam discutidos os momentos de interação entre texto e leitor, no qual cada um foi enriquecido pelo outro, com as diversas significações construídas pelo leitor/ouvinte.

À medida que os textos deixam espaço para a participação do ouvinte, eles incentivam a criação de imagens e suscitaram perguntas, aumentando a participação dos leitores. A proposta textual parece intensificar a atividade imaginativa da criança, mobilizando-a a criar soluções, o que também a leva a participar das experiências dos personagens, mesmo sendo, até então, desconhecidas. E, através de suas pressuposições, o leitor/ouvinte vai preenchendo os vazios textuais.

Durante a narrativa, a atenção da criança se divide entre o momento que está vivendo (presente) e o que imagina viver (futuro). A ausência de explicações sobre as ações, atitudes e poucas descrições das personagens, bem como de lugares em que se passam os episódios, podem ser considerados vazios deixados pelo texto, os quais estimulam a criança a gerar imagens e a pensar soluções que ajudariam na resolução das situações apresentadas. Como realça Wolfgang Iser (1989), os leitores, no caso as crianças, são jogados nos acontecimentos.

Conforme aponta Lev Semyonovitch Vigotsky:

[...] é muito mais fácil desenvolver o desejo literário na criança e se ter mais êxito quando se convida a criança a escrever sobre a temática que compreenda o seu interior, que a emocione e, especialmente, a estimule a expressar com a palavra o seu mundo interno. É muito frequente que a criança escreva mal porque não tem de que escrever. (VIGOTSKY, 2003, p. 57)

A criança se interessa mais por aquilo que faz parte do próprio cotidiano, sobretudo, quando o conhece bem. Há que se educar a criança a ouvir sobre o que lhe interessa profundamente, sobre o que pensou muito e com profundidade, sobre o que conhece bem e se orienta facilmente. (VIGOTSKY, 2003)

Daí a razão de incentivar a criança a ouvir histórias, pois, como menciona Bruno Bettelheim (1980),

as narrativas maravilhosas procedem do mesmo modo que a mente infantil, ou seja, pela fantasia e imaginação. Essas histórias, como a criança diante de seus problemas, começam de um modo completamente realista, como a história contada de uma forma mais dinâmica, envolvendo personagens que atrairão o imaginário da criança.

As histórias trazem situação real, mas que se resolvem no jogo da imaginação da criança. Por isso que, após a leitura, o pequeno sente-se confiante para escrever uma nova história. Nesse âmbito, Lev Semyonovitch Vigotsky afirma que “a criança necessita jogar e a criação literária dela, nesse momento, é o jogo [...]”. (VIGOTSKY, 2003, p. 79)

Fazendo intersecção com o que aparece no parágrafo acima, é importante mencionar o Bruno Bettelheim afirma:

Quando as histórias estão sendo lidas para crianças em salas de aula ou em bibliotecas durante a hora da estória, as crianças parecem fascinadas. Mas com frequência elas não recebem nenhuma oportunidade de meditar sobre os contos ou reagir de outra forma; ou eles são amontoados imediatamente com outra atividade, ou outra estória de um tipo diferente lhes é contada, o que dilui ou destrói a impressão que a estória de fadas criou. Falando com crianças depois de uma experiência dessas, vê-se que a estória poderia não lhes ter sido contada, apesar do bem que possa lhes ter feito. Mas quando o contador dá tempo às crianças de refletir sobre as estórias, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversão posterior revela que a estória tem muito a oferecer [...]. (BETTELHEIM, 1980, p. 75)

Cabe pontuar que segundo Edenildes Damasceno de Santana, a linguagem literária libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, pois oferece a ela a possibilidade de representar para si algum objeto que não tenha visto, e, daí, vir a pensar nele. Através da linguagem, a criança pode expressar aquilo que não coincide com a combinação exata de objetos reais e sua representação linguística realista. Nas palavras de Lev Semyonovitch Vigotsky (1998):

[...] que não só a linguagem, mas a vida posterior da criança está a serviço do desenvolvimento de sua imaginação; tal papel é desempenhado, por exemplo, pela escola, onde a criança pode pensar minuciosamente sobre algo de forma imaginada, antes de levá-lo a cabo. Isto sem dúvida constitui a base do fato de que, precisamente durante a idade escolar, se estabeleçam as formas primárias da capacidade de sonhar no sentido próprio da palavra, ou seja, a possibilidade e a faculdade de se entregar mais ou menos conscientemente a determinadas elucubrações mentais, independentemente da função relacionada com o pensamento realista. [...] vemos que não só o aparecimento em si da linguagem, mas

também os momentos cruciais mais importantes em seu desenvolvimento, são ao mesmo tempo momentos cruciais também no desenvolvimento da imaginação (VIGOTSKY, 1998, p. 122-123).

Ainda segundo Edenildes Damasceno de Santana, a atividade da imaginação, além de estar atrelada ao desenvolvimento da linguagem, apresenta outro ponto: durante essa atividade, há um momento importante, que Lev Semyonovitch Vigotsky (1998) denominou de lei da sensação real. Essa atividade está estreitamente ligada ao movimento de sentimentos. Com muita frequência, tal ou qual estrutura revela-se irreal do ponto de vista dos momentos racionais que servem de base para as imagens fantásticas, mas é real no sentido emocional. Por isso, os contos de fadas, enquanto divertem a criança, esclarecem-na sobre si mesma e favorecem o desenvolvimento de sua personalidade. É a literatura que oferece significados em níveis diferentes, enriquecendo a existência da criança.

Para Bruno Bettelheim (1980), os contos de fadas são:

Ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos. (BETTELHEIM, 1980, p. 20-21)

Nessa linha, Bruno Bettelheim diz que “as respostas que as histórias fictícias oferecem, são mais fantásticas do que verdadeiras” (1980, p. 61), até porque essas histórias não pretendem descrever o mundo tal como é, mas o contrário, o que a criança vê como real. Há nelas um mundo repleto de fantasia para que o pequeno possa brincar com os elementos simbólicos apresentados e, a partir desse estímulo, desenvolver a sua imaginação. Segundo Jacqueline Held, “a imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia. Pensamos que a imaginação deve ser alimentada [...]”. (HELD, citado por BETTELHEIM, 1980, p. 46)

Procurando alimentar a imaginação infantil através da história, num ambiente em que a criança se sinta participante do jogo literário, faz-se necessária a criação e aplicação de oficinas literárias do gênero no espaço escolar. Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2005), afirmam que: “os livros lidos e as histórias contadas na infância, permanecem na memória, e as lembranças sempre regressam desde que lhes possibilitemos o retorno”.

## **7. *Intento de considerações finais***

A partir da própria experiência e de interseção desta com as teorias e pensadores que consubstanciam a contação de histórias, pode-se afirmar que a sala de aula é um espaço de múltiplas culturas e vivências coletivas, integração social e outros aspectos relevantes para a formação de sujeitos livres, emancipados, autônomos, ativos, imaginativos e produtores de sentido.

O ato de narrar ou de contar histórias em sala de aula, e para além dela, é crucial não somente para a formação do leitor, mas, principalmente, para a constituição do cidadão. A contação, quando realizada de forma planejada, pensada e bem desenvolvida, no período da infância, proporcionará elementos importantes para a construção real de conhecimentos, além de favorecer a interação da criança com o mundo.

Ao longo da pesquisa foi possível verificar que a contação de história, de fato, favorece o processo de aprendizagem, pois a criança passa a interagir com o texto oral ou escrito. Assim sendo, a sala de aula se transforma em um lugar de construção e de reconstrução de conhecimentos.

Verificou-se, por último, que a contação de história faz com que a criança desperte o interesse em realizar leitura, principalmente quando se trata de histórias ilustradas, teatro, entre outros, que vão fazer com que ela vivencie a história e compreenda o ambiente em que se insere.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília: MEC, 18/12/2009.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei n° 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.

CESAR, Cíntia; MAGALHÃES, Linda Cristina; PEREIRA, Silvana; LEITE, Vânia Aparecida Marques. As contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na educação infantil. *Revista Interação*, ano X, nº 2, 2º semestre de 2014.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRUZ, Carla; RIBEIRO, Uirá. *Metodologia científica: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Gisella Narcisi, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. Série fundamentos. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

RIGLISKI, Adriane Schreiber. *Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância*. Ijuí: INIJUÍ, 2012.

ROMÃO, Luis Fernando de França. *A constitucionalização dos direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: Almedina, 2016.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. Rio de Janeiro: Conquista, 1957.

VIGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

**A CRIAÇÃO NEOLÓGICA:  
UMA ANÁLISE EM EDIÇÕES DE REVISTAS  
DA TURMA DA MÔNICA JOVEM**

*Patricia Damasceno Fernandes* (UEMS)  
[damasceno75@gmail.com](mailto:damasceno75@gmail.com)

*Marly Custódio da Silva* (UEMS)  
[mcsilva05@hotmail.com](mailto:mcsilva05@hotmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)  
[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

Ao conjunto de palavras que fazem parte da língua portuguesa dá-se o nome de léxico (BASILIO, 2014). O acervo lexical pode se ampliar de acordo com as necessidades de seus falantes, os aspectos sociais, políticos, econômicos, entre outros, pois exercem influência para que novas palavras surjam com o objetivo de facilitar a comunicação entre as pessoas. A ampliação lexical é mantida por meio dos processos de formação de palavras, que utilizam elementos que já fazem parte do sistema linguístico para constituir novas formas. Pesquisas recentes na área de lexicologia, que tratam de neologismos como as encontradas no livro: *Neologia e Neologismos no Brasil – Século XXI*, organizado por José Pereira da Silva (2012), indicam que o *corpus* mais produtivo para estudos neológicos tem sido os textos jornalísticos e os textos literários. Partindo dessa perspectiva, observou-se que há pouca escrita que aborda a criação de palavras em histórias em quadrinhos, fato que motivou esta pesquisa, que tem por objetivo o estudo dos processos de formação de palavras em neologismos encontrados em edições de revistas da *Turma da Mônica Jovem*.

**Palavras-chaves:** Quadrinhos. Formação de palavras. Neologismos.

**ABSTRACT**

The set of words that are part of the Portuguese language is called the lexicon (BASILIO, 2014). The lexical collection can be expanded according to the needs of its speakers, social, political and economic aspects, among others, as they influence the emergence of new words to facilitate communication between people. Lexical enlargement is maintained through word-formation processes, which use elements that are already part of the Brazilian linguistic system to constitute new forms. Recent research in the field of lexicology, which deals with neologisms such as those found in the book: *Neology and Neologisms in Brazil – 21st Century* by Silva (2012), indicates that the most productive corpus for neological studies has been journalistic texts and literary texts. From this perspective, it was observed that there is little writing that addresses the creation of words in comics, a fact that motivated the writing of this research, which aims to study the processes of word formation in neologisms found in editions of *Monica's Young Gang*.

**Key-words:** Comics. Word formation. Neologisms.

## **1. Introdução**

As criações lexicais são um dos processos pelos quais a língua se altera. Esse fenômeno linguístico costuma acompanhar as mudanças e necessidades da sociedade que utiliza a língua.

A criação de palavras permite a ampliação do léxico. Segundo o *Dicionário Houaiss* (2012), o léxico é o “o repertório total de palavras existentes numa determinada língua”. Logo, partindo desse princípio, observa-se que é a parte viva e ativa de uma língua, renovando-se a cada geração. Assim Anderlande Pereira Ferraz (2006, p. 219), cita:

Dada a dinamicidade da linguagem humana, podemos verificar o fenômeno da mudança se manifestando em todos os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático), mas de forma mais evidente no nível lexical. [...] À medida que ocorrem mudanças sociais, a língua se adapta a essas mudanças e produz novas unidades léxicas.

Devido a constante renovação da língua, é possível identificar a existência de neologismos em quadrinhos de edições da revista *Turma da Mônica Jovem*, que reflete o dialeto dos jovens dos dias atuais.

Esta pesquisa analisará os processos de formação de palavras de neologismos presentes na edição especial: *Magali Jovem: coração e garra*; bem como as de n. 01, 03, 11, 13, 18, 19, 20, 21, 22 e 67 da revista da *Turma da Mônica Jovem*.

### **1.1. A criação lexical nos quadrinhos**

De acordo com Denilson Matos (2009, p. 82), é comum encontramos em histórias em quadrinhos (HQs) as onomatopeias, que são vocábulos inseridos ao léxico da língua com finalidade de expressar os sons produzidos por animais, pessoas, objetos. O autor ressalta ainda que as criações onomatopaicas se baseiam em significantes inéditos.

As criações onomatopaicas estão inseridas na categoria dos neologismos fonológicos, encontrar onomatopeias em histórias em quadrinhos é comum, porém em nossa pesquisa, procuramos explorar outras categorias como: os neologismos sintáticos, semânticos e por empréstimo.

A turma da *Mônica Jovem* mostrou o quanto a linguagem dos jovens é criativa e utiliza em suas criações lexicais materiais do sistema linguístico do vernáculo, de elementos estrangeiros e dá novos significados a significantes já existentes.

## **1.2. Turma da Mônica Jovem**

A *Turma da Mônica Jovem* (TMJ) é uma série mensal produzida pelo estúdio Maurício de Sousa Produções e publicado pela editora Panini Comics.

Maurício de Sousa explica em uma entrevista concedida ao programa Roda Viva em 2009, que criou esta série para acompanhar os leitores da Turminha da Mônica, que cresceram e precisam de histórias que acompanhassem as suas novas faixas etárias. Na turma da Mônica para crianças, os personagens tinham 7 anos, já na *Turma da Mônica Jovem* eles têm 15 anos.

A *Turma da Mônica Jovem* começou a ser publicada em agosto de 2008, em estilo mangá, que é como os japoneses chamam as histórias em quadrinhos.

As características desse tipo de quadrinhos é serem publicados em preto e branco, a ordem de leitura é da direita para a esquerda, ou seja, de trás frente; e os personagens possuem olhos grandes e expressivos.

A edição n. 01 da *Turma da Mônica Jovem*, Maurício esclarece já nas últimas páginas da revista que mesmo sendo em estilo mangá, a ordem de leitura que os leitores brasileiros estão acostumados não mudará, porém, as outras características estão presentes em todas as edições, com exceção das edições especiais que são impressas em cores.

A turma jovem de personagens segue fazendo sucesso entre o público leitor, completando até o momento 94 edições.

## **1.3. Metodologia**

A tipologia desta pesquisa é bibliográfica, pois extraímos o *corpus* de textos escritos. E quanto a sua natureza, classifica-se como quantitativa, porque, visa mensurar o tipo mais produtivo dos processos de formação presentes nos neologismos.

A metodologia utilizada foi a de *corpus* de exclusão (CORREIA & ALMEIDA, 2012), a obtenção do *corpus* se deu através da extração manual, que por sua vez possui como fundamento dois critérios, o primeiro é o sentimento de novidade e o segundo o lexicográfico.

## **2. Formação de palavras em português**

As palavras possuem regras padrões de estruturação que são explicadas por meio dos processos de formação. Tais processos são válidos para palavras já pertencentes à língua e para aquelas recém-criadas.

De acordo com Margarida Basilio (2014, p. 8), o léxico é definido tradicionalmente como o conjunto de palavras de uma língua, cabendo à lexicologia estudá-lo com a finalidade de ampliar o conhecimento das possíveis características e propriedades das palavras, no presente e no passado.

A autora pontua que o léxico vai além de um conjunto de palavras, devido às características do próprio cotidiano estamos sempre reproduzindo e reconhecendo novas coisas, situações, pessoas e isso faz com que seja necessária a expansão lexical.

O que permite essa expansão são os processos de formação de palavras que criam novas unidades e cuidam da aquisição dessas por parte dos falantes. O léxico corresponde às palavras que os falantes conhecem e o conhecimento dos padrões gerais de estruturação, possibilitando a interpretação e produção de novas formas.

A esse conjunto de padrões gerais dá-se o nome de processos de formação de palavras, que são responsáveis pela determinação das estruturas e suas funções.

Em relação a formação de palavras, Margarida Basilio (2014, p. 10) explica que, ao ter a língua a função de comunicação, a expansão do léxico não poderá se pautar no aumento do número de símbolos, os quais todos os falantes teriam que decorar. Tal ação tornaria o sistema pouco eficiente, sobrecarregaria a memória, impedindo a comunicação automática, tornando-se necessário que os novos símbolos sejam explicados e decorados.

Com o objetivo de garantir a eficiência do sistema, a autora nos diz que o léxico é "ecologicamente correto", ou seja, a expansão lexical é feita pelos processos de formação de palavras, agindo como fórmulas padronizadas de construção de palavras novas.

A matéria-prima utilizada nas formações é constituída por materiais já existentes no sistema linguístico, fazendo com que os falantes possam formar e captar a estrutura das palavras, adquirindo facilmente palavras já existentes que não conheciam, garantindo a redução da dependência de memória e manutenção da comunicação automática.

Sendo o léxico constituído por palavras, faz-se necessária a definição de palavra, que pode ser feita por vários ângulos, conforme Margarida Basilio (2014, p. 13), que afirma, na página 18, que o problema está no enfoque da definição de palavra, já que o léxico envolve elementos que apresentam diversas facetas: fonológica, gráfica, morfológica, sintática, semântica, pragmática, e nem sempre uma recobre a outra. Tal característica é resultado de nosso sistema mais flexível sendo importante que convivamos com a diversidade e complexidade.

Esta pesquisa levará em consideração os aspectos morfológicos e semânticos das palavras que visam respectivamente o estudo da construção que se estrutura de forma determinada, isto é, os seus componentes, a ordem fixa que os liga uns aos outros, sem que haja mudança de posição ou interferência de outros elementos e o estudo do significado das palavras.

## **2.1. Neologia e neologismos**

De acordo com Ieda Maria Alves (2007, p. 5), neologia é o processo de criação lexical, o produto resultante, a palavra nova é denominada neologismo.

Ieda Maria Alves (2007) divide os neologismos em quatro tipos: neologismos fonológicos, neologismo sintáticos, neologismos semânticos e neologismos por empréstimos. A seguir cada um deles será apresentado.

a) *Neologismos fonológicos* – Para Ieda Maria Alves (2007, p. 11) esse tipo de neologismos se refere à criação de um item léxico cujo significante seja inédito, ou seja, criado sem base em nenhuma palavra já existente. Ressalta-se que é raro ocorrerem neologismos fonológicos em todas as línguas.

b) *Neologismos sintáticos* – Conforme Ieda Maria Alves (2007, p. 14), os neologismos sintáticos são formados pela combinação de elementos já existentes no sistema linguístico. Podem ser formados principalmente por derivação e por composição.

c) *Neologismos semânticos* – Ieda Maria Alves (2007, p. 62) explica que os neologismos semânticos podem ser chamados também de conceituais, são neologismos que são criados sem que se opere nenhuma mudança formal em unidades léxicas já existentes. Uma palavra já existente na língua ganha então um novo significado sem prejudicar os outros que

já possuía.

d) *Neologismo por empréstimos* – Os neologismos por empréstimo, para Ieda Maria Alves (2007, p. 72), são formações neológicas que possuem palavras-base de origem estrangeira.

### **3. Processos de formação de palavras**

Margarida Basilio (2004) divide os processos gerais de formação de palavras da seguinte forma: derivação, composição, outros processos (derivação regressiva e derivação parassintética) e derivação imprópria. Valter Kehdi (2007) destaca os processos de sigla e hibridismo e Ieda Maria Alves (2007) os processos de reduplicação, truncamento e palavra-valise. Os referidos processos serão descritos nas próximas seções.

#### **3.1. Derivação**

Segundo Margarida Basilio (2004, p. 26) a derivação é caracterizada pela junção de um afixo (sufixo ou prefixo) a uma base formando uma palavra. Ex: retratista (base = retrato + sufixo = -ista), reler (prefixo = re- + base = ler).

Conforme Margarida Basilio (2004, p. 28) os afixos das palavras possuem funções sintático-semânticas definidas. Essas funções delimitam os possíveis usos e significados das palavras formadas pelos diferentes processos de derivação.

Valter Kehdi (2007, p. 10) explica a *derivação prefixal e sufixal*, como uma estrutura mais complexa com dois ou mais afixos, apresentando um prefixo e um sufixo. O que irá diferenciar a derivação prefixal e sufixal da derivação parassintética é que na primeira se retiramos qualquer um dos afixos da palavra resultará em uma palavra existente na língua não sendo exigência da estrutura o acréscimo simultâneo de prefixo e sufixo; ocorrendo justamente o contrário com a segunda.

##### **3.1.1. Derivação regressiva**

A derivação regressiva se caracteriza pela formação de uma palavra nova através da supressão de um elemento. Margarida Basilio (2004, p. 37) destaca a importância de se fazer distinção entre derivação regressiva

e redução ou abreviação, além de verificar a diferença entre processo de derivação regressiva como formador de palavras e a simples retirada de sufixos de formas de derivação normal que chegam às formas básicas chamadas de derivantes.

A redução ou abreviação ocorre quando é suprimida uma parte da palavra derivante, essa parte suprimida pode ser imprevisível, e a palavra resultante formada após a supressão é sinônima da palavra derivante, no entanto, podendo ser usada normalmente em um estilo mais coloquial, ex: delega, por delegado.

Na derivação regressiva, a supressão é sempre a sequência fônica tomada como um afixo e a palavra resultante não tem o mesmo significado ou uso da palavra derivante. Ex.: na palavra *sarampão*, interpretou-se -ão como sufixo aumentativo e se formou *sarampo*, e se estabeleceu uma oposição de significado entre *sarampão* e *sarampo*. *Sarampão* é um ataque forte de sarampo e *sarampo* é o nome da doença propriamente dita.

A parte suprimida no processo de derivação regressiva não se trata de um afixo, mas de uma parte da palavra que é analisada como se fosse um afixo.

Sistematicamente a derivação regressiva se dá quando uma palavra formada por base + afixo, forma outra palavra com outro significado, através da retirada do afixo passando a permanecer somente a suposta base da palavra.

Dentro do processo de derivação regressiva, os tipos mais frequentes e comuns são os de derivações regressivas deverbais, em que o produto das derivações são os substantivos formados a partir de verbos.

### **3.1.2. Derivação parassintética**

Para Margarida Basilio (2004, p. 43) as derivações parassintéticas são caracterizadas pela adição simultânea de prefixo e sufixo a uma base para formação de uma palavra. Exemplo: *desalmado*, com adição simultânea do prefixo negativo *des-* e do sufixo formador de adjetivos *-ado* ao substantivo *alma*.

### **3.1.3. Derivação imprópria**

Margarida Basilio (2004, p. 60) afirma que a derivação imprópria pode ser chamada também de conversão, se definindo pela transposição de uma palavra de uma classe gramatical para outra. Os casos mais comuns de conversão são:

- de adjetivo para substantivo. Exemplos: (Os pobres precisam de ajuda, o impossível acontece);
- de verbo para substantivo. Exemplos: (O poder e o dever);
- de adjetivo para advérbio. Exemplo: (Ele falou alto).

Na conversão de adjetivo para substantivo uma palavra caracterizadora é usada como designadora. Exemplos:

- a) Quando ficamos velhos, gostamos de lembrar o passado.
- b) Os velhos gostam de lembrar o passado.

Na primeira frase acima, a palavra *velhos* foi usada como adjetivo, já na segunda, ela foi usada como substantivo.

## **3.2. Composição**

Conforme Margarida Basilio (2004, p. 27) a composição é definida pela junção de uma base a outra para formar uma palavra, ex: guarda-chuva, sociolinguística.

Enquanto a derivação envolve um afixo, um elemento estável, tendo função sintática e semântica predeterminada, a composição funciona juntando uma base a outra base, formando-se de elementos variáveis que não possuem funções predeterminadas.

O que define a função da composição é a estrutura, cada uma das bases que formam esse processo tem um papel definido na estrutura.

Valter Kehdi (2007, p. 35) distingue dois tipos de composição, sendo elas por justaposição ou por aglutinação.

A composição por justaposição ocorre quando termos associados conservam a sua individualidade. Exemplos: passatempo, sempre-viva. Já na aglutinação os elementos se fundem em um todo fonético, ocorrendo a perda de alguns elementos fonéticos do primeiro, como em “planalto”.

### **3.3. Siglas**

Valter Kehdi (2007, p. 51) apresenta como mais um dos processos de formação de palavras as siglas. Segundo o autor, as siglas são formadas por processos em que títulos longos ficam reduzidos a letras iniciais das palavras que os constitui. Exemplo: IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia Estatística.

### **3.4. Híbridismo**

De acordo com Valter Kehdi (2007, p. 50) o processo de formação chamado híbridismo se define por compostos ou derivados que utilizam elementos oriundos de línguas diferentes. Exemplo: francês e grego: *bu-rocracia*.

### **3.5. Reduplicação**

Ieda Maria Alves (2007, p. 70), define reduplicação como repetição de uma mesma base duas ou mais vezes, criando um novo item léxico. Exemplo: trança-trança.

### **3.6. Truncamento**

Para Ieda Maria Alves (2007, p. 59) truncamento constitui-se como um tipo de abreviação em que parte da sequência lexical, em geral no final, é retirada. Formas reduzidas de palavras também são classificadas como truncamento. Exemplo: Euro, forma reduzida de europeu.

### **3.7. Palavra-valise**

Por fim, Ieda Maria Alves (2007, p. 69) trata da palavra-valise que é outro tipo de redução, onde duas bases ou apenas uma delas são privadas de parte de seus elementos, uma perde a parte final e a outra perde a parte inicial. Constituinte um novo item léxico. Também recebe o nome de cruzamento vocabular ou contaminação. Exemplo: Brasiguaió.

#### 4. Análise dos dados

A seguir serão apresentadas as tiras com destaque nos neologismos encontrados, seguidos de cada processo de formação de palavra que os constituíram.

a) **Cascão:** Usa o seu coelhinho Mônica!!

**Mônica:** Eu tô grandinha demais pra isso!

**Magali:** Então, usa seu celular!

**Mônica:** Quer que eu dê uma "celularada" nele? (TMJ, ed. 01, p. 90)

A palavra *celularada* é formada por uma derivação sufixal, constitui-se do substantivo *celular* + o sufixo *-ada*. De acordo com Caldas Aulete (2015) o sufixo *-ada* é formador de substantivo a partir do radical de verbos ou substantivo e pode indicar: golpe ou pancada com algo. Neste caso *celularada* seria bater com o celular em alguém.

b) **Robóris:** Por favor faça o teste do *fedômetro*!

**Cascão:** Quê? Me recuso!! Quero o meu advogado!! Eu não tenho, mas é legal dizer isso! (TMJ, ed. 03, p. 09)

O neologismo *fedômetro* é formado por uma composição por aglutinação, o substantivo *fedor* se junta ao elemento pospositivo de origem grega *-metro*, que conforme o *Dicionário Houaiss* (2012) expressa conceito de medida. No contexto em que a palavra *fedômetro* aparece, o personagem Robóris tinham em mãos um aparelho que media o nível de fedor das pessoas.

c) **Denise:** Então, problema de vocês... Porque eu tô pronta pra *divar*! Vai, vai, vai, Limoeiro!! (TMJ, ed. 11, p. 20)

A criação lexical *divar* é formada por uma derivação sufixal, o correndo uma verbalização do substantivo *diva* que recebe o sufixo formador de verbo no infinito *-ar*. A palavra resultante é considerada neologismo semântico, visto que já se encontra dicionarizado em Caldas Aulete (2015) significando: "ação ou efeito de *divaricar* " que por sua vez é "formar ângulo obtuso", o novo sentido atribuído a *divar* no quadrinho é de agir como uma *diva*.

d) **Magali:** Vai ver é melhor mesmo!

**Cascão:** Só porque levamos um pé no *sentador*.

**Magali:**... A gente não precisa achar outra pessoa agora!

**Cascão:** Vamos esfriar a cuca! Distrair desses rolos! (TMJ, ed. 67, p. 83)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A palavra *sentador* possui como processo de formação a derivação sufixal, o verbo sentar recebe o sufixo -dor que segundo Caldas Aulete (2015) designa "aquele que faz certa coisa". Este termo também se classifica como neologismo semântico pois consta no *Dicionário Aulete* (2015) como aquele que se senta. No quadrinho ele foi utilizado como sinônimo de região glútea.

e) **Mônica:** Seu tosco!! Desperdiçou minha troca de roupa mágica por causa de um bichinho *geleiuado*?!

**Xaveco:** M-mais essa é uma das feras mais fortes que existem! Serinho! (TMJ, ed. 13, p. 16)

O termo *geleiuado* é resultado de uma derivação sufixal, o substantivo geleia recebe o sufixo -udo, que conforme Antônio Houaiss (2012) denota "abundância, excesso, característica aumentada". Este neologismo foi utilizado para caracterizar um ser que apresentava aspecto gelatinoso de forma bem acentuada no enredo da história em quadrinhos.

f) **Quim:** O que tem?

**Cascão:** Affe! D-digamos que seu *pâniceps* frontal não ajuda! Hé, hé! (TMJ, ed. 18, p. 52)

A palavra *pâniceps* trata-se de um cruzamento vocabular, entre as palavras pança e bíceps. Nesta formação a primeira base perde elementos finais e a segunda, elementos iniciais. A palavra nova designa ter uma barra proeminente onde se deveria existir apenas músculos.

g) **Magali:** E cantou muito *fofamente*!

**Mônica:** Mas se não fosse você... Eu teria pagado de idiota parada ali, erando! Obrigada Magá! Por tudo!

**Magali:** Boba! Amiga é pra essas coisas! Juntas na alegria, na tristeza e até na pagação de mico! (TMJ, ed. 18, p. 106)

A formação da palavra *fofamente* é uma derivação sufixal, onde o adjetivo fofa recebe o sufixo formador de advérbio -mente, que de acordo com Caldas Aulete (2015) significa de determinada maneira, mantendo a ideia da palavra base. Assim, *fofamente* quer dizer de maneira fofa.

h) **Magali:** E você disse que sim? Sem me consultar?

**Denise:** Não tinha nem o que perguntar, né fofa? Como sua melhor amiga, eu tenho que administrar sua imagem pública. Vai dizer que já esqueceu dos burburinhos? Aqueles, sabe? Sobre você estar se achando toda... Agora que virou *neocelebridade* emergente! (TMJ, ed. 19, p. 39)

A criação lexical *neocelebridade* caracteriza-se por uma derivação

prefixal em que o substantivo celebridade recebe o prefixo neo- que segundo Caldas Aulete (2015) quer dizer novo. O sentido atribuído a palavra nova é o de pessoa que se tornou recentemente conhecido, obtendo fama.

i) **Coelho:** Ah, Jovem dama...Fique tranquila! Achei o antídoto certo!

**Mônica:** Bolacha *fermenteen*?!

**Coelho:** Sim! O fermento que faz o jovem crescer! (TMJ, ed. 21, p. 56)

Esse processo de formação caracteriza-se por um hibridismo pois é uma composição que utiliza como bases palavras de idiomas diferentes, fermento da língua portuguesa + *teen* do inglês que significa adolescente. Como a própria tirinha explica, *fermentem* é o fermento que faz jovens crescerem.

j) **Lagarta:** ... Eu só trabalho com verde! Meu cardápio é *verdetariano*! (TMJ, ed. 21, p. 76)

Esse neologismo é formado por cruzamento vocabular, composto pelas bases verde+ vegetariano. Neste processo a segunda base perde elementos iniciais. *Verdetariano* quer dizer uma pessoa que como apenas vegetais verdes.

k) **Cascão:** Um coelho ser *coelhado*!

**Mônica:** Bati muito forte? Faz um tempo. Perdi a prática...

**Coelho:** Não... Tudo bem! Pelo menos, me lembrei do caminho para o castelo! (TMJ, ed. 22, p. 29)

Este neologismo é formado por derivação sufixal, o substantivo coelho recebe o sufixo formador de verbo no particípio -ado. Ser coelhado significa receber um golpe de alguém que tem em mãos um coelho, este foi utilizado como instrumento para bater.

l) **Marina:** Majestade... Eu conheço bem as leis do seu país... Aqui, nas maravilhas, vocês comemoram os *desaniversários* 364 dias... Mas no único dia que sobra... o do aniversário, a rainha é obrigada a conceder um desejo... (TMJ, ed. 22, p. 98).

A palavra *desaniversário(s)* é uma derivação prefixal, ao substantivo aniversário é agregado o prefixo -des, de acordo com Caldas Aulete (2015) esse prefixo indica "ação contrária àquela expressa pelo termo primitivo". O sentido expresso por este neologismo são os dias em que as pessoas não estão fazendo aniversário.

m) **Seu Cebola:** E, pelo jeito, é matemática!

**Dona Cebola:** Sim! Matemática adolescente! Ma-teen- mática! (TMJ, ed.

A palavra nova formada é um hibridismo pois faz a fusão de elementos de idiomas distintos, neste caso constitui-se das palavras matemática do português + a palavra *tenn* do inglês. A significação desta criação lexical é explicada na própria tirinha como a matemática adolescente.

n) **Marina:** É, mas não achei que fosse me sentir tão ... engraçada na hora de usar! Parecia menos micoso no papel... (TMJ, ed. 11, p. 16)

O neologismo *micoso* é formado por derivação sufixal, a gíria mico recebe o sufixo -oso segundo Caldas Aulete (2015) indicador de abundância. *Micoso* quer dizer passar por uma grande vergonha ou vexame.

n) **Magali:** Senhor gato ... Digo, majestade. Sua alteza... *Gateza*... Longe de mim querer ofender! Só queremos saber o que está acontecendo! (TMJ, ed. Especial n. 1 Magali Jovem: Coração e Garra, p. 26)

A palavra *Gateza* é um cruzamento vocabular das palavras gato + alteza, neste processo há perda de elementos das duas bases, a personagem Magali utilizou esta criação lexical como pronome de tratamento, para conversar com um gato que também era príncipe do reino dos gatos.

o) **Magali:** Credo Denise! Calma! Respira!

**Denise:** Tipo assim, não creio! Tô mega, giga, *tera-surtada*. (TMJ, ed. 18, p. 112)

Esta neologia é formada por derivação prefixal, o adjetivo *surtada* recebe o prefixo *tera-* que de acordo com Caldas Aulete (2015) funciona como um multiplicador, neste caso esse prefixo intensifica a ideia expressa pela palavra base.

## 5. Considerações finais

Após a análise dos dados podemos verificar que os processos de formação que ocorreram foram: derivação sufixal, derivação prefixal, composição por aglutinação, cruzamento vocabular e hibridismo.

O processo mais produtivo foi o de derivação, sendo o sufixal o de maior quantidade, 7 palavras; o prefixal obteve 2 palavras; em segundo lugar ficou o cruzamento vocabular com 3 palavras; em seguida o hibridismo com 2 e a composição por aglutinação com 1.

Com relação aos tipos de neologismos encontrados, obtivemos 11 neologismos sintáticos, aqueles formados por palavras pertencentes ao

sistema linguístico de nossa própria língua; 2 neologismos semânticos, aqueles que já foram dicionarizados e ganharam um novo significado nas histórias em quadrinhos; e 2 neologismos por empréstimo que correspondem aos hibridismos, constituídos da mescla de elementos oriundos de línguas diferentes.

Nossa pesquisa mostrou que a neologia está presente em textos de histórias em quadrinhos e que não apenas os neologismos fonológicos podem ser encontrados, mas também os sintáticos, os semânticos e os por empréstimo.

Acreditamos que a quantidade de neologismos sintáticos foi superior aos outros devido ao argumento de Margarida Basílio (2014) de que a língua costuma utilizar principalmente na ampliação lexical, materiais já disponíveis na língua, facilitando sua interpretação e memorização por parte dos falantes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 2004.
- AULETE, Caldas. *Dicionário Caudas Aulete*. Versão digital. 2015. Disponível em: <[www.aulete.com.br](http://www.aulete.com.br)>.
- BASILIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CORREIA, Margarita; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola, 2012.
- FERRAZ, Anderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida Costa de (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG-FALE, 2006.
- HOUAISS, Antônio. *Grande dicionário Houaiss beta da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- KEHDI, Valter. *Formação de palavras em português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- MATOS, Denilson. *Língua portuguesa II: morfologia I*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

RODA VIVA. *Entrevista com Mauricio de Sousa*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h1cBieWn2Hc>> Acesso em: 07-11-2019.

SILVA, José Pereira da. (Org.). *Neologia e neologismos no Brasil – século XXI*. Curitiba: Prismas, 2012.

SOUSA, Mauricio de. *Turma da Mônica Jovem: eles cresceram*. Edição 01. Barueri: Panini Comics, 2008.

\_\_\_\_\_. *Turma da Mônica Jovem: no país das maravilhas*. Parte 1 de 2. Edição 21. Barueri: Panini Comics, 2010.

\_\_\_\_\_. *Turma da Mônica Jovem: no país das maravilhas*. Parte 2 de 2. Edição 22. Barueri: Panini Comics, 2010.

\_\_\_\_\_. *Turma da Mônica Jovem: novos desafios!* Edição 03. Barueri: Panini Comics, 2008.

\_\_\_\_\_. *Turma da Mônica Jovem: o dono do mundo!* Edição 13. Barueri: Panini Comics, 2009.

\_\_\_\_\_. *Turma da Mônica Jovem: par perfeito*. Edição 67. Barueri: Panini Comics, 2014.

\_\_\_\_\_. *Turma da Mônica Jovem: ser ou não ser?* Edição 11. Barueri: Panini Comics, 2009.

\_\_\_\_\_. *Turma da Mônica Jovem: surge uma estrela*. Parte 1 de 2. Edição 18, Barueri: Panini Comics, 2010.

\_\_\_\_\_. *Turma da Mônica Jovem: surge uma estrela*. Parte 2 de 2. Edição 19. Barueri: Panini Comics, 2010.

\_\_\_\_\_. *Turma da Mônica Jovem: um dia de agito!* Edição 20. Barueri: Panini Comics, 2010.

**A ESCATOLOGIA EM RUBEM FONSECA:  
UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO CONTO COPROMANCIA**

Guilherme Frederico de Moura (UFRJ)  
[guilherme-de-moura@hotmail.com](mailto:guilherme-de-moura@hotmail.com)

**RESUMO**

Entre *éschatos* e *skatos*, este ensaio acompanha Rubem Fonseca em suas viagens pela manipulação da *palavra*, escavando nela os significados mais recônditos e plurais que um autor tão feroz é capaz de alcançar. Remontando às origens do termo escatologia, sob a ótica de Alfredo Bosi (1977) – com a nomenclatura brutalista – estudamos como um narrador-personagem anônimo se relaciona com uma mulher chamada Anita e como ele maneja a arte (?) da copromancia – nome que batiza o texto a ser analisado – administrando (ou não) as consequências trazidas a cabo por essa arte. Trata-se do conto de abertura do volume *Secreções, Excreções e Desatinos*, de 2001.

**Palavras-chave:** Literatura brasileira. Copromancia. Escatologia. Rubem Fonseca.

**RÉSUMÉ**

Entre *éschatos* et *skatos*, cet essai suit Rubem Fonseca en ses voyages à travers la manipulation de la *parole*, en creusant *dans* la parole les significations les plus profondes et plurielles qu'un auteur tellement féroce est capable d'atteindre. En remontant aux origines du terme eschatologie, à l'optique d'Alfredo Bosi (1977) – avec la nomenclature brutaliste – nous étudions comment un narrateur-personnage anonyme se lie à une femme qui s'appelle Anita et comment il gère l'art (?) de la "copromancia" – nom qui baptise le texte analysé – en administrant (ou non) les conséquences causées par cet art. Il s'agit du conte d'ouverture du volume *Secreções, Excreções e Desatinos*, de 2011.

**Mots-clés:** Littérature Brésilienne. Copromancie. Eschatologie. Rubem Fonseca.

**1. A escrita de Rubem Fonseca: o inusitado e a copromancia**

Insólito, excêntrico, inusual, inabitual e inusitado, José Rubem Fonseca e sua escrita podem ser assim definidos, pela pegada agressiva, suja e sangrenta impressa em seus textos. Devido à pouca recorrência de seu estilo e temas – em geral, violência e a realidade de um submundo cruel – o impacto que suas páginas causam a olhos desprevenidos é marcante.

Para quem está esperando descrições magnificamente belas de mulheres e paisagens e cenas de ternura e amor, José Rubem Fonseca é um ultraje, ainda que também as contenha!...

Ainda que parte da produção de José Rubem Fonseca seja de caráter policial – tanto que figuram inúmeras vezes nos volumes do autor o advogado Mandrake e o tira Guedes, por exemplo – e contenha certa dose de romance – como no conto “Madona”, do livro *A Coleira do Cão* – o que predomina nas narrativas fONSEQUIANAS são o sangue e a brutalidade. Mesmo quando José Rubem Fonseca lança mão de personagens policiais (detetives, agentes, peritos etc.), sua intenção é reportar o *underground* característico de sua obra: seu objetivo é fazer uma releitura desse gênero policial, que se popularizou principalmente com Edgar Allan Poe e *sir* Arthur Conan Doyle. Assim, em José Rubem Fonseca, os investigadores (legal ou ilegalmente falando), como Paulo Mandrake, não dispõem de uma mente brilhante que lhes permite realizar raciocínios lógico-dedutivos brilhantes, como o faz Sherlock Holmes, em Doyle, mas tem características talvez mais próximas do bandido do que do mocinho. Edu Teruki Otsuka se utiliza de uma convenção e divide esse tipo de literatura em *roman noir* e romance policial clássico, sintetizando bem o modo como José Rubem Fonseca explora a fronteira entre esses dois gêneros (sempre com vistas a um submundo sujo), com uma leve inclinação para o lado *noir* da força:

[...], pode-se dizer que no primeiro tipo [policial clássico] o criminoso se eleva intelectualmente, aproximando-se do detetive, posto que a ação consiste no confronto abstrato de duas inteligências superiores, enquanto no segundo [*noir*] o detetive é por assim dizer rebaixado, aproximando-se do criminoso em sua postura e seus métodos, além da linguagem coloquial e não raro brutal com que se expressa. Essas mudanças, verificadas na passagem do policial clássico para o moderno, envolvem também transformações formais: com a diminuição da distância entre o leitor e o detetive, que deixa de ser um gênio superior que possui inteligência analítica privilegiada e se torne ‘um de nós’, desaparece o narrador-testemunha (celebrado na figura do Dr. Watson), cujo papel de personagem intermediário deixa de ser funcional. (OTSUKA, 2001, p. 61)

Surgido nos anos 60-70, um círculo de escritores interessados em transformar a estética literária vigente passou a incorporar em seus trabalhos um modo distinto do tradicional até então. Como afirma Edu Teruki Otsuka, esse anseio por inovação se expressou de modo mais “visível na tendência à experimentação, quando a narrativa passou a incorporar outras linguagens, especialmente associadas à indústria da cultura” (OTSUKA, 2001, p. 57), tal qual o jornal, o cinema, a televisão, a propaganda e os gêneros narrativos da cultura de massa. Desse modo, José Rubem Fonseca, brutalista – como define Alfredo Bosi – faz parte desse restrito grupo de literatos, em sua maioria jovens (grupo esse que é complementado por Dalton Trevisan, João Antônio, entre outros), que escancara, cru e cruelmente, em suas obras a profunda realidade da natureza humana, e que

escreve de maneira ágil, impura e por vezes obscena, através de movimentos compulsivos.

José Rubem Fonseca expõe as relações interesseiras e perigosas que as personagens, representando as pessoas reais, estabelecem. Suas histórias são recheadas de erotismo e violência por vezes gratuita; dramaticamente adicionados a esses dois ingredientes, as características mais recônditas do ser humano são descobertas sem a menor cerimônia. Uma de suas obras mais famosas, *Feliz Ano Novo*, foi censurada pela ditadura militar brasileira, por supostamente violar o código moral da nação e os preceitos de bons costumes vigentes naquele período, o que nos permite conceber ideias a respeito do conteúdo que José Rubem Fonseca imprime em seus textos.

Seu passado profissional sortido é importante para entendermos o que permite a esse fenomenal escritor redigir textos tão precisos e cheios de detalhes sobre os mais diversos temas relacionados ao mundo desprovido de compaixão de que falamos: José Rubem Fonseca desempenhou profissões como motoboy, comissário de polícia e advogado, além de ter estudado medicina legal. Através de suas frases ásperas e sua linguagem coloquial, quase que oral, o narrador retrata cenas selvagens com uma naturalidade desoladoramente surpreendente – como o seminarista, que simplesmente assassina um papai noel: “Ô! Ô! Ô!”, ele fez. ‘Dei um tiro na sua cabeça. Sempre dou um tiro na cabeça’”. (FONSECA, 2009, p. 8)

Suas personagens são tão inusitadas quanto sua linguagem: um advogado chamado Mandrake quase desprovido de dignidade que várias vezes aparece em suas histórias; ou um pai de família que chega do trabalho e só descansa após perpetrar sua ronda diária e atropelar pessoas, sem nenhum critério pra escolher suas vítimas; ou um escritor chamado Gustavo Flávio que se envolve em uma história com bandidos que o castram, simplesmente arrancando seus testículos; ou então um homem que sente atração sexual por axilas... Enfim, inúmeros temas e personagens que constam em seus mais de 20 livros (entre romances e contos). O que impressiona é o modo pelo qual José Rubem Fonseca nos dá a impressão de que a folha de papel foi esfolada pela máquina de escrever, que a máquina dá porradas na folha até que ela se renda e sangre, característica essa que parece ser alimentada pelas histórias.

Inclusive, sua obra já foi questionada por conta de falas preconceituosas (machistas, racistas, homofóbicas) proferidas por suas personagens, como o narrador do conto “A força humana” – a primeira história do

volume *A Coleira do Cão* – que se refere ao personagem Waterloo como crioulo, exemplo que se soma a muitas outras ofensas como *bicha*, *viado* etc. No entanto, em defesa do autor, pode-se argumentar que tais opiniões se limitam ao universo literário, ficcional, sem que o próprio autor expresse suas visões e opiniões através de suas criações: as falas são empregadas para representar com mais poder o que o autor compreende como o cosmos que tenta retratar.

Assim, já que a natureza humana – observada desde o mais interno impulso – e suas mazelas são a matéria bruta a partir da qual nosso brutalista esculpe seus contos e romances, como deixar de fora algo que literalmente vem de dentro de nós? Já que os assuntos inusitados e insólitos são tão caros à estética fonsequiana, temas como a morte, estupro, armas e ilegalidades não são esquecidos. E nem as fezes.

Nem mesmo o excremento humano mais repulsivo deixa de ser tocado por José Rubem Fonseca. Secreções e excreções são tratadas com naturalidade, inevitavelmente extraindo-se desse conteúdo inesperado e tão pessoal um humor reflexivo. Afinal, como tratar naturalmente de um tema tão velado se não for aí incluída uma pitada de humor?

## 2. *Copromancia*

Sabemos que o odor das fezes é produzido por um composto orgânico de indol, igualmente encontrado no óleo de jasmim e no almíscar, e de escatol, que associa ainda mais o termo escatologia às fezes e à obscenidade. (Não confundir com outra palavra, homógrafa em nossa língua, mas de diferente etimologia grega, um *skatos*, *excremento*, a outra é *éschatos*, final, esta segunda escatologia possuindo uma acepção teológica que significa juízo final, morte, ressurreição, a doutrina do destino último do ser humano e do mundo.) (FONSECA, 2001, p. 9)

Parafraseando Edgar Allan Poe, um bom conto, isto é, uma *short-story* poderosa é aquela que captura um evento e expressa de uma forma concentrada (no sentido da potência) o caso em questão. É precisamente essa potência que José Rubem Fonseca, através de seu talento para criar situações insólitas, desenvolve em “Copromancia”.

A morte é uma merda e a copromancia é a arte de prevê-la. Trata-se de um conto que narra a história de um sujeito em quem brota, aparentemente por nenhum motivo, um súbito e voraz interesse por fezes. Um

escritor que ignora o motivo pelo qual começou a se intrigar com o excremento fecal (mais conhecido como cocô, ou merda) produzido por nosso sistema digestivo, mas que, progressivamente, vai mergulhando no assunto e se aprofundando nele.

É esse escritor que vai se mostrar, no conto, essencial para o desenvolvimento do texto, já que ele é o narrador e o protagonista da história. É sob sua ótica que todos os acontecimentos se dão. E é sob sua ótica que ele narra, com algumas peculiaridades que merecem destaque, seu destino. A narração transcorre numa ordem determinada pela rememoração dos fatos e pelo narrador-protagonista, que munícia, na narrativa, a ordem em que os acontecimentos se sucedem – expondo-nos aos eventos – e narra os conflitos que o personagem vivencia na espera da consumação de sua sorte.

O autor anônimo, nas primeiras linhas do conto, como qualquer pessoa que siga o padrão esperado para seres humanos, sente repugnância pela ideia de se aproximar de um material e de um assunto tão repulsivo como as fezes. E em um movimento característico de seu pensamento irônico – pensamento esse que, ironicamente, mistura em um mesmo saco dois elementos de natureza tão dissonante, isto é, Deus e merda – ele destaca o fato de estar observando suas fezes enquanto pensava em Deus e no motivo pelo qual Ele, em toda a sua magnificência, criou o ser humano tão perfeito e o destinou a defecar.

Subitamente, passa a tolerar a ideia. E aqui se inicia sua obsessão bizarra por nosso (genericamente, talvez) bolo fecal e continua seu discurso de certa maneira cômico, porque, com toda a solenidade com a qual se pode tratar uma questão tão insólita, discursa com bastante especificidade sobre o processo de formação da matéria fecal no corpo humano.

[...] a estrutura das fezes costuma ser fragmentária e multifacetada. Adquirem seu aspecto quando, devido a contrações rítmicas involuntárias dos músculos dos intestinos, o bolo alimentar passa do intestino delgado para o intestino grosso. Vários outros fatores também influem, como o tipo de alimentação ingerido. (FONSECA, 2001, p. 8)

A partir daí, seu fascínio pelo cocô só aumenta. Um dia, nosso narrador decide comprar uma polaroid para registrar seu excremento com a maior precisão e a melhor qualidade possíveis; e, depois de registradas, guarda as fotos em um álbum. Passou a reconhecer formas, a anotar pesos (já que também comprou uma balança de precisão) e medidas e mesmo a observar com que frequência seus intestinos trabalhavam. Descreve com

impressionante acurácia o odor do bolo fecal, a espessura e chega a se comparar a um enólogo descrevendo a fragrância de um vinho. E volta a manifestar seu lado inusitado, e, de certa forma esquisito, porque parece tratar o leitor com certa dose de despeito. |firma, como já foi dito, “sabemos que o odor das fezes é produzido por um composto orgânico de indol, igualmente encontrado no óleo de jasmim e no almíscar, e de escatol, que associa ainda mais o termo escatologia às fezes e à obscenidade” (FONSECA, 2001, p. 9). (Guardemos o termo “escatol” na memória, pois ele será fundamental). Sabemos? Será que qualquer leitor conhece esse fato? Pura ironia no trato conosco.

No parágrafo seguinte, o escritor dá prosseguimento ao seu monólogo, mergulhando de cabeça em sua fixação, trazendo com impressionante precisão o peso de suas fezes em um período de vinte e quatro horas: entre duzentos e oitenta e trezentos gramas de matéria fecal. E se no parágrafo anterior restou alguma dúvida quanto a seu despeito por nós, agora ele trata de extirpar qualquer imprecisão. Ele nos *sacanea*:

Todos sabem, mas não custa repetir, que fezes consistem em produtos alimentares não-digeridos ou indigeríveis, mucos, celulosos, sucos (bilíares, pancreáticos e de outras glândulas digestivas), enzimas, leucócitos, células epiteliais, fragmentos celulares das paredes intestinais, sais minerais, água e um número grande de bactérias, além de outras substâncias. (FONSECA, 2001, p. 10)

Como assim, *todos sabem*? Será que essas informações fazem parte do conhecimento que todo e qualquer cidadão aciona todos os dias em suas vidas? É praticamente um insulto. É como uma declaração de arrogância, como pode ser entendida também uma fala do início do conto: “Sim, sei que Freud afirmou que o excrementício está íntima e inseparavelmente ligado ao sexual, a posição da genitália – *inter urinas et faeces* – é um fator decisivo e imutável.” (FONSECA, 2001, p. 7) É como se, para o escritor, todos fossem tão cultos quanto ele, como se qualquer pessoa soubesse latim, pudesse citar Immanuel Kant de cor e tivesse plena ciência de informações de cunho tão erudito como essas. Erudito, aliás, é uma palavra que pode definir o narrador desse conto.

Agora, a narrativa ruma para um caminho diferente. Ruma para a descoberta que dá sustentação ao conto.

Nosso narrador, é importante explicar, era um cético quanto às *artes da adivinhação*. E, para apoiar um ensaio que intitulou *Artes Adivinhatórias*, ele se dispôs a entrevistar diversos profissionais dessa área: indivíduos que baseavam sua presciência em cartas de baralho, linhas de mão,

rugas da testa, fumaça, folhas de árvore, entre outras coisas,

Nosso escritor topou com um velho m agro e sinistro que praticava a arte da haruspicação, o que atraiu a curiosidade do autor. Queria saber que tipo de embuste era aquele. O velho, depois de ter encontrado nosso narrador e entrado na sua casa, iniciou um ritual macabro: entrou no cercado de cabritos que possuía, agarrou um dos animais e levou para um círculo de cimento num dos cantos do quintal. Então, apareceu em suas mãos um facão. Com alguns golpes cortou a cabeça do cabrito. Em seguida, usando a afiada lâmina que tinha em suas mãos, abriu um corte largo no corpo do cabrito, deixando as entranhas do bicho à mostra. É aí acontece o evento que justifica o conto. O velho, observando as vísceras expostas do animal morto, pressagia: “a verdade é esta, uma pessoa muito próxima a você está prestes a morrer, veja, está escrito aqui. [...]. Vejo o número oito” (FONSECA, 2001, p. 11, 12, 13). Oito dias depois, a mãe do escritor morreu.

Depois desse dia, após muito sofrer com a morte da mãe, nosso autor começa a se aplicar a desenvolver seus “poderes espirituais”, ou seja, prenunciar o futuro lendo o que suas fezes lhe diziam. Conseguiu prever a morte de um governante, o desabamento de um prédio de apartamentos e uma guerra étnica, sem comentar nada a respeito disso com ninguém.

Seguindo sua obsessão fecal, o escritor nota que, no apartamento vizinho, o ritmo das descargas se alterou. Isso significava um novo vizinho, ou uma nova vizinha, Anita.

Anita, um dia, estava presa do lado de fora de seu apartamento por estar sem as chaves. Nosso escritor se depara com a cena e se disponibiliza a ajudar. Anita aceita e o autor entra pela janela, e depois abre a porta por dentro. Depois desse dia, eles se aproximaram até a uma relação amorosa e sexual, foi questão de tempo. Assim como o pedido feito pelo nosso autor. Sim, ele solicitou a Anita que ela permitisse a ele olhar suas fezes. (Afinal, que outro pedido poderíamos imaginar?) Ela, inicialmente, nega. Mas, por uma infelicidade (será mesmo?), ela encontra o álbum e questiona seu companheiro quanto à procedência daquele compêndio. Ele, exasperado, corre para retirar o álbum das mãos da namorada, que, prevenida, já havia lido o volume. Já aceitando o fato, ele explica a ela do que se tratava; e ela, para nossa surpresa (e do nosso escritor) acha interessante. Eles, então, dão início a uma rotina de análises fecais; mas somente da matéria fecal dele, não dela.

Um dia, enfim, Anita convoca seu companheiro a ver suas fezes. O autor nos confessa ter ficado emocionado com esse evento e sentir um fortalecimento no amor do casal. Um dia, na residência do nosso narrador, Anita defecou.

Anita defecou desenhos majestosos para nosso autor: peças e formas de báculos e bengalas, simetricamente dispostas, lado a lado. Instigantes para uma mente tão incomum. Mas... um dos bastonetes estava todo retorcido. Formou-se o número oito, o fatídico número oito. O 8 igual ao que ele tinha visto nas entranhas do cabrito morto pelo velho sinistro. Ele era a pessoa mais próxima de Anita. Nosso querido escritor estava programado para morrer.

Ele tinha que correr. Precisava passar os métodos confidenciais da copromancia para sua amada. E nem nessas circunstâncias, circunstâncias de morte iminente, ele nega sua personalidade irônico-altiva.

[...]queria passar para ela os segredos da copromancia, palavras inexistentes em todos os dicionários e que eu compusera com óbvios elementos gregos. Somente eu, criador solitário do seu código e da sua hermenêutica, possuía, no mundo, esse dom divinatório. (FONSECA, 2001, p. 18)

Obviamente elementos gregos? É impossível não dar boas gargalhadas ao ler essas palavras. Trata-se claramente de uma piada por parte do narrador para com os leitores que não conhecem a língua grega intimamente. A maioria das pessoas ignora o fato de que *kopros* significa fezes, excremento; e *mancia*, algo como previsão, adivinhação. Para completar, ele ainda se intitula o criador da palavra, o que sela o pacote erudito de sua arrogância.

Abandonando esse resumo da história inusitada do escritor anônimo, mas permanecendo na seara da língua grega, há ainda uma outra palavra grega que, sutil e propositalmente, é posta pelo autor do texto – não o autor narrador de quem vimos falando, mas o autor genial que conhecemos como José Rubem Fonseca – em uma parte intermediária do texto, longe do ápice da história. A palavra em questão vem como que em um adendo, entre parênteses, como que somente para não passar em branco. E, no entanto, essa palavra com duplo sentido – e é isso o que os parênteses vêm esclarecer – é a pedra de esquina do texto; é o elo que liga a merda à morte. A morte é uma merda.

A citação que inicia o presente texto contém a chave para compreender o conto. Como se fosse completamente comum para nós, leitores em geral, conhecer raízes gregas, José Rubem Fonseca joga a semente quase

que ocultando seu ato, pondo-a como uma simples informação adicional, aparentemente sem importância, “somente para ficar registrado”. A ambiguidade em questão, que se mostra o pilar que sustenta o texto e – novamente – o elo que liga as duas extremidades do texto é a palavra *escatologia*.

Na língua portuguesa, esse vocábulo é homônimo: designa tanto uma doutrina teológica que se ocupa do juízo final, ressurreição, o último destino do ser humano e do mundo, enfim, a morte, quanto o a área científica que trata dos excrementos. O que justifica essa homonímia é a origem etimológica parecida da palavra: *skatos* e *éskatos*. E é justamente aí que reside a genialidade desse conto: a sagacidade de conectar esse duplo significado através da leitura das fezes.

Afinal, quando foi que nosso querido escritor encontrou a morte? Foi quando o *skatos* encontrou o *éskatos*. Quando essa fusão se concretizou, nosso escritor se despediu da vida. Tudo começou quando ele misturou seu fascínio por cocô, com a previsão da vida. O encontro com o velho sinistro foi uma parte do elo, foi o forno que aqueceu o aço para que este pudesse ser moldado em forma de elo. Através das entranhas (vísceras, intestinos) do animal – por onde passa o bolo fecal antes de ser expelido (?), o que dá a forma das fezes (?) – nosso escritor recebeu sua primeira maldição: a morte da mãe. Assim como sua segunda e última advertência (advertência essa que anunciou sua própria morte), que também teve origem em um bolo fecal.

Sua obsessão o matou. Sua resolução. Assim como Édipo, já que Sigmund Schlomo Freud (1856-1939) foi citado. Nosso personagem morreu por conta de sua curiosidade; Édipo cegou a si mesmo pelo mesmo motivo. Nosso personagem foi morto pela pulsão sexual: o prenúncio de sua morte é oriundo de sua companheira, com quem teve relações sexuais. Pulsão sexual, pulsão de morte. Sexo e morte. O orgasmo como uma *pequena morte*. Tudo no mesmo pacote freudiano. Afinal de contas, o que é que nosso próprio autor afirma saber com tanta altivez? Que o excrementício está íntima e inseparavelmente ligado ao sexual, a posição da genitália, uma proposição de Sigmund Schlomo Freud. O excrementício está ligado ao sexual, que proporcionou a relação com Anita, cujo excrementício anunciou seu perecimento. Um ciclo (?). Um círculo vicioso (?).

E por falar em ciclos viciosos: o que significa o oito? Por que oito dias exatamente? Por que não sete, ou seis, ou 10? Talvez seja o símbolo do infinito. O símbolo do círculo fechado. Um passando a maldição da

previsão para outro, indefinidamente. O velho para o escritor; o escritor para Anita. Talvez a pressa do nosso autor em passar para Anita os segredos da copromancia seja justificada assim. Quem sabe? São só interpretações...

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1977.

FONSECA, Rubem. *Contos reunidos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. *E do meio do mundo prostituto só amores guardei ao meu charuto*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. *O seminarista*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

\_\_\_\_\_. *Secreções, excreções e desatinos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

OTSUKA, Edu Teruki. *Marcas da catástrofe: experiência urbana e indústria cultural em Rubem Fonseca, João Gilberto Noll e Chico Buarque*. São Paulo: Nankin, 2001.

**A GRAMÁTICA NA SALA DE AULA:  
DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS  
DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Anderson Rany Cardoso da Silva* (UFPB)  
[andersonrany031@gmail.com](mailto:andersonrany031@gmail.com)

*Wilder Kleber Fernandes de Santana* (UFPB)  
[wildersantana92@gmail.com](mailto:wildersantana92@gmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo elencar os principais conceitos de gramática que são divulgados e discutidos na academia e debater sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa envolvendo compêndios de gramática. Para tanto, partimos de uma revisão de literatura, a fim de estabelecer uma interpretação profícua e sistematizada para o objeto gramática. Nesse sentido, a construção do arcabouço teórico se serve de diferentes fontes para atender aos dois pontos que serão discutidos: conceitos de gramática e práticas do ensino de língua portuguesa. Desse modo, as discussões apoiam-se em Irlandé Antunes (2007), Carlos Franchi (2006), Mário Eduardo Martelotta (2016), Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo (2013), Edilaine Buin (2004), Maria da Graça Costa Val (2002), entre outros que dialogam sobre práticas de ensino de língua que tenham a gramática como objeto de ensino. Os resultados apontam que a gramática pode assumir diferentes concepções a depender do ponto de vista que adotamos e que há inúmeras formas de abordagem desse objeto, desde a abordagem mais tradicional até aquela que trabalha a gramática do texto.

**Palavras-chave:**

Conceito de gramática. Gramática tradicional. Ensino de língua portuguesa.

**ABSTRACT**

The article aims list the main grammar concepts that are disseminated and discussed at the university and discuss Portuguese Language teaching practices involving grammar compendiums. Therefore, we started from a literature review, in order to establish a fruitful and systematized interpretation for the grammar object. In this sense, building the theoretical framework consults different sources to address the two points that will be discussed: grammar concepts and practices of Portuguese Language teaching. Thus, the discussions are based on Irlandé Antunes (2007), Carlos Franchi (2006), Mário Eduardo Martelotta (2016), Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo (2013), Edilaine Buin (2004), Maria da Graça Costa Val (2002), among others who talk about language teaching practices that have grammar as a teaching object. The results indicate that grammar can assume different conceptions depending on the point of view we adopt and that there are numerous ways to approach this object, from the most traditional approach to the one that works text grammar.

**Keywords:** Grammar concept. Traditional grammar. Portuguese language teaching.

## **1. Introdução**

Costumeiramente, no Brasil, quando se fala em aulas de gramática, a primeira associação feita é a aulas sobre regras que normatizam a língua portuguesa, fator que foi e continua sendo presente na consciência de grande parte da população. Nesse sentido, escola, sociedade e pais exigem que as aulas de gramática sirvam basicamente, para que os alunos aprendam regras aplicáveis em exames e concursos vestibulares. Na concepção dessa tríade (escola, sociedade e família), essa pedagogia é realmente válida para os estudantes da educação básica. Essa linha de pensamento prescreve, acima do estudo do uso da linguagem, a aprendizagem de formas e regras, sejam elas gerais ou particulares. Prestando culto à tradição gramatical, pensa-se que os sujeitos estudantes irão apresentar um bom desempenho nas provas que, possivelmente, farão.

Os alunos que se deparam com um ensino de cunho puramente gramatical acabam travando embates linguísticos contra os professores nas aulas de língua portuguesa, uma vez que são diariamente marginalizados pelos seus usos linguísticos e pela forma de escrever ou falar. Diante disso, a escola não tem, há um bom tempo, aproveitado o português em suas dimensões funcional e discursiva, nem ao menos trabalhado tangenciando elementos sociais. Há uma maior relevância de se estudar gramática para aprovar em concursos e/ou vestibulares de universidades brasileiras, e até mesmo mostrar uma superioridade linguística em detrimento de práticas que valorizem o uso da linguagem.

Isso, de acordo com Irandé Antunes (2007, p. 15), “se mistura numa imensa confusão, agravada pelas pressões sociais em torno do ideal de um falar correto, supostamente mais perfeito e prova de superioridade intelectual e cognitiva”. Por esta linha de raciocínio, percebemos que não é a gramática em si que julga os erros de português das pessoas, mas, sobretudo, uma sociedade específica formada por intelectuais e críticos da linguagem que aponta e regulamenta os usos linguísticos que fogem ao esperado. Quando o domínio das regras não é percebido, há um menosprezo aos sujeitos que não possuem a superioridade intelectual e linguística que se é esperada por alunos de universidades federais que têm aulas mais elaboradas e específicas de língua portuguesa.

Dessa maneira, objetiva-se analisar os principais conceitos de gramática que são divulgados e discutidos em graduações do curso de letras (língua portuguesa) de universidades federais, assim como debater sobre as práticas de ensino de língua portuguesa envolvendo compêndios de

gramática. Nesse sentido, as discussões são seccionadas em dois tópicos: o primeiro intitulado de concepções de gramática, fundamenta e reinsere em debate os inúmeros conceitos de gramática que circulam no curso de letras de universidades federais; o segundo, intitulado práticas do ensino de língua portuguesa, apresenta múltiplas formas de se trabalhar com gramática enquanto objeto de ensino. Os dois tópicos de discussão atuam como pilares para a tessitura de conhecimentos sobre gramática, ensino e práticas de ensino de língua materna.

## **2. Concepções de gramática**

Os conceitos de gramática podem ser inúmeros, a depender das lentes usadas pelo pesquisador. É devido à existência de múltiplos conceitos que não podemos considerá-la como uma mera confusão epistemológica e analítica, uma vez que a gramática ultrapassa tal definição. Discussões de cunho formalista sobre gramática são apresentadas desde os primeiros passos nas aulas de língua materna até e mesmo nos últimos do ensino médio, estendendo-se para aqueles que optaram por cursar letras e/ou áreas afins.

Nessa direcionalidade, a gramática pode ser um conjunto de interpretações e descrições acerca do funcionamento da língua (MARTELOTTA, 2016), um sistema de noções, descrições estruturais e de regras (FRANCHI, 2006) ou até mesmo um conjunto de regras que definem o funcionamento de determinada língua (ANTUNES, 2007). Contudo, esse conjunto de interpretações, o sistema de noções e o conjunto de regras podem ter algo em comum. E esse ponto de encontro entre essas noções mencionadas constitui a norma, que será brevemente detalhada nesse trabalho.

Além de definir como um conjunto de regras, Irandé Antunes (2007) defende que a gramática constitui um montante de normas que regulam o uso da língua, uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem, uma disciplina de estudo e um compêndio descritivo-normativo sobre a língua.

No primeiro conceito, a gramática não consegue abarcar toda a realidade linguística contida numa comunidade da fala, uma vez que, na maioria dos casos, preza por descrever as normas das comunidades de letras e contemplar apenas os usos considerados aceitáveis na ótica da língua socialmente prestigiada.

Para o segundo conceito, a gramática é vista como uma perspectiva de estudos, ou seja, pela ótica do fazer científico, estabelecendo métodos

de investigação sobre as línguas. Sendo assim, é por essa perspectiva que se fala, por exemplo, em gramática tradicional, gramática estruturalista, gramática gerativa, gramática funcionalista.

O terceiro conceito engendra a gramática como uma disciplina de estudo organizada para atender às demandas do ensino básico e as aulas de português que são aprendidas na escola. De acordo com Irandé Antunes (2007, p. 32), é esse que conceito está “por trás das famosas aulas de gramática e que constitui, em geral, a grande dor de cabeça da comunidade escolar, dos professores e técnicos, da comunidade extraescolar (pais, sobretudo) e, até mesmo, dos próprios alunos”.

Para o quarto conceito, são concebidas gramáticas de cunho descritivo ou normativo. A gramática descritiva tem o objetivo de somente descrever as estruturas da língua, sem estabelecer juízos de valor sobre os usos. A gramática normativa tende a reger os bons usos da língua, apontando aquilo que deve ser (prescrição) ou que não deve ser usado (proscrição).

Diante desses conceitos, vamos nos reportar especificamente ao segundo: a gramática como uma perspectiva de estudos que rege métodos epistemológico e analítico para o estudo das línguas. Nessa linha de raciocínio, a gramática pode ser classificada em tradicional, estruturalista, gerativista e funcionalista.

A gramática tradicional, que em muito se assemelha com a normativa, apresenta, de acordo com Mário Eduardo Martelotta (2016), uma visão preconceituosa do uso da linguagem, não fornece ao estudioso da linguagem uma teoria adequada para descrever o funcionamento gramatical das línguas. Essa gramática surge não agora, ou do século XX para cá com as teorias estruturalistas, ela surge quando os filólogos resolveram descrever regras de gramática empregadas pelos grandes autores clássicos na Alexandria do século III a.C.

Esse tipo de gramática estabelece, portanto, uma tradição nos estudos sobre gramática do ocidente. De acordo com Francisco Eduardo Vieira (2018), essas gramáticas da tradição tentam vigorosamente forçar a natureza da língua a se encaixar nos limites preestabelecidos do paradigma tradicional de gramatização. Para o referido autor, o paradigma tradicional de gramatização é constituído por meio dos seguintes traços: a gramática constrói um modelo artificial e ideal de língua, regula a língua prescrevendo suas formas legítimas, tem função pedagógica, defende que a

melhor língua é a língua do colonizador e deve ensinar a língua correta. Sendo assim, durante anos, a gramática tradicional foi produzida sob o crivo do paradigma tradicional de gramatização.

Além dessa gramática, podemos citar a gramática estrutural ou estruturalista, inaugurada no início do século XX pelo estruturalismo linguístico, sob a influência do linguista Ferdinand de Saussure. Para esse tipo de gramática, a língua é um sistema formado por signos que só têm valor a partir de sua relação com outros signos.

A gramática estrutural toma a linguagem como um conceito binário, que se divide em língua e fala. A primeira é social, coletiva e sistemática, já a segunda é particular, individual e assistemática. Por esses motivos que essa gramática estabelece a língua como seu objeto de estudo. Outro modelo formalista é a gramática gerativa, inaugurada pelo gerativismo linguístico em 1957, influenciada pelas ideias de Noam Chomsky. A linguagem, nessa concepção de gramática, passa a ser vista como uma capacidade inata do indivíduo. Sendo assim, a língua é relacionada à estrutura biológica do ser humano.

O movimento, ou empreendimento gerativo, como bem intitula José Borges Neto (2011), inaugura, então, a gramática universal, que diz respeito à existência de uma estrutura inata comum a todos os indivíduos. A gramática universal possui, em sua estrutura, princípios e parâmetros, sendo os primeiros categorias, conceitos e estruturas comuns a todas as línguas, e os segundos conceitos capazes de diferenciar as línguas naturais umas das outras.

Em contrapartida a esses dois tipos de gramáticas formais, estruturalista e gerativista, surge, então, a gramática funcionalista, responsável por comungar forma e função. Nessa nova perspectiva, os estudos extrapolam os limites da forma, e assumem uma nova roupagem ao estudar as funções da linguagem.

Dessa maneira, a gramática funcional considera o uso da língua, a frase, o texto e o diálogo entre os interlocutores, que funcionam como usuários de uma língua. Além disso, tem uma visão diacrônica de língua e considera que a linguagem reflete um conjunto completo de atividades comunicativas. Dessa maneira, essa gramática alarga o escopo dos estudos linguísticos para além dos fenômenos estruturais. Segundo Mário Eduardo Martelotta (2016), além de analisar as estruturas gramaticais, assim como o estruturalismo e gerativismo, o funcionalismo analisa também a situação

de comunicação inteira: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo.

É a partir desses pensamentos e discussões, que novas oportunidades se abrem para estabelecer novos estudos, abordagens e experiências analíticas com o objeto *gramática*, e é o que iremos ver no próximo tópico, que irá apresentar além da perspectiva tradicional, novas formas de abordagem da gramática em sala de aula.

### **3. Práticas do ensino de língua portuguesa**

Por muito tempo, o ensino de gramática fez parte dos pesadelos e angústias de inúmeros professores, seja porque era o motivo do tédio dos alunos, seja porque havia, no leque de opções, poucas alternativas metodológicas para se abordar o objeto gramática em salas de aula da educação básica. Diante disso, na maioria das vezes, as aulas de gramática concentravam o tempo em exercícios de classificação morfosintática e nas atividades de preencher o espaço com a conjugação correta do verbo. Em outras e melhores palavras, os exercícios mnemônicos ocupavam o lugar de protagonista.

Contudo, o cenário vem se alterando desde a década de 80, quando João Wanderley Geraldi discute sobre o tema no livro *O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*<sup>1</sup>, publicado sua primeira edição em 1984 pela Editora Assoeste. Com o passar do tempo, o livro foi relançado pela Editora Ática e hoje tem por título somente *O Texto na Sala de Aula*. De acordo com Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (2015, p. 481), a obra se configurou como uma espécie de “estandarte de militância e resistência contra práticas didáticas consideradas obsoletas e incoerentes com o novo perfil de aluno que preenchia as carteiras das escolas do Brasil na década de 80”. Sendo assim, a obra se constitui como um marco entre o que pensamos de ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística. Para tanto, iremos fazer um percurso que vai apresentar a perspectiva da gramática tradicional até às práticas mais atuais de se abordar o ensino de língua na escola.

Nesse sentido, e para início de diálogo, a gramática, em seus

---

<sup>1</sup> Nome do livro em sua primeira edição, posteriormente sofreu algumas alterações e o título foi reduzido para *O Texto na Sala de Aula*.

primórdios alexandrinos, representava uma arte, que servia para auxiliar na escrita e volta-se apenas para os usos literários de autores progressos (cf. VIEIRA, 2016). A gramática tradicional, então, era responsável por separar língua falada de língua escrita, e dar a essa um lugar de protagonista, e para aquela de antagonista, pois enquanto na fala residia o caos, na escrita residia a organização.

Na esteira de Marcos Bagno (2004), que se apropriou das palavras de João Bosco e Aldir Blanc, a gramática tradicional se transformou em uma corda usada para separar os blocos dos falantes da língua, delimitando espaços, impondo um único minueto. Diante disso, uma corda para organizar o carnaval da língua. E assim permanece até os dias atuais, em que a língua das classes dominantes é valorizada, seja em meios de comunicação ou em zonas de maior monitoramento linguístico, como textos acadêmicos e jurídicos.

Entre idas e vindas, uma coisa é certa: a gramática tradicional é responsável por limitar e conceder estereótipos que, na maioria das vezes, podem deixar sequelas nos alunos. Além dessa responsabilidade, ela carrega em seu saco de surpresas exercícios de memorização de categorias morfológicas e sintáticas que não dialogam com os usos dos alunos, por exemplo. Pensando nisso, a gramática tradicional se constitui, pois, como uma doutrina, uma tentativa não científica de explicar os fenômenos da língua (cf. BAGNO, 2004), ou como prefere intitular Francisco Eduardo Vieira (2015), se instala nas culturas ocidentais como um paradigma.

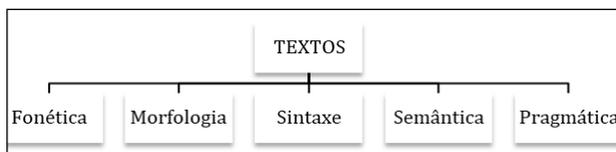
Em contrapartida, os estudos da ciência linguística revelam ou inauguram alguns pontos de ruptura em relação com a gramática tradicional, sendo alguns deles: introdução da língua falada, valorização de inúmeros gêneros textuais para o ensino de língua, estudo da gramática e do texto, entre outros pontos que foram de fundamental importância para mudar o paradigma e revelar uma virada no ensino de gramática.

Entre as propostas de ensino de gramática advindas da universidade, algumas serão discutidas neste trabalho: 1) A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita (BUIN, 2004); 2) A gramática do texto, no texto (COSTA VAL, 2002) e 3) a prática de análise linguística. (MENDONÇA, 2005; SILVA & MORAIS, 2009; BEZERRA & REINALDO, 2013)

Dessa feita, a primeira proposta é de Edilaine Buin (2004), em que ela advoga que o ensino de gramática deve favorecer o desenvolvimento

da escrita dos alunos. A autora se apoia nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para defender que o estudo da gramática precisa ser uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos. Mesmo que o ensino de gramática tradicional realize uma tentativa de reflexão sobre o funcionamento da língua, parece não estar contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas de leitura e escrita dos alunos da educação básica.

O ensino de língua deve adotar como objetivo o desenvolvimento das competências e capacidades discursivas do discente. Para alcançar esse texto, de acordo com a autora, a orientação é de que o texto seja a unidade de ensino. O texto deve ser o ponto de partida e chegada das aulas de língua portuguesa. Em outras palavras, é o texto que está no centro, e em suas arestas outras competências, que serão desenvolvidas a reboque dele. A imagem abaixo esclarece melhor essas palavras:



**Figura 1: Ensino de gramática na escola.**

**Elaborada pelo autor, com base nas contribuições de Edilaine Buin (2004)**

Dessa maneira, o texto é responsável por desenvolver todas as habilidades dos alunos, seja da fonética, ou até mesmo da pragmática. É o texto quem carrega as outras capacidades dos alunos. E, conseqüentemente, por meio disso, o discente vai conseguir desenvolver as habilidades de leitura e escrita. O trabalho que preza pela gramática a favor da escrita é desenvolvido através de alguns pontos: 1) Solicitação de texto; 2) Correção desse texto; 3) Identificação da coerência textual global (organização, relação entre as partes); 4) Compreensão dos aspectos relativos à morfossintaxe; 5) Identificação de erros de convenção gráfica e, por último, mas não menos importante, 6) Reescrita.

A segunda proposta, que está em diálogo com a primeira, é intitulada por Maria da Graça Costa Val (2002) como a gramática do texto, no texto, que também preza por essa valorização do texto escrito dos alunos. Porém, para a referida autora, saber português é desenvolver as competências anteriormente descritas, mas é também “ser capaz de interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente variedades da língua, de acordo com as circunstâncias que condicional esse uso”. (COSTA VAL, 2002, p. 111)

A gramática do texto aponta que os professores devem pensar nas aulas de língua portuguesa não mais tendo como foco a análise sintática e mnemônica de palavras e frases soltas, mas sim em articulação com textos de diferentes esferas comunicativas. O plano analítico sai da palavra ou frase e vai para o texto, representando, então, uma evolução no modo de planejar as aulas. De acordo com palavras da autora, a proposta é

a inversão desse caminho tradicional – teoria-exemplo-exercício –, de modo que o trabalho comece da prática para chegar à teoria, vá do concreto para o abstrato, parta do que é conhecido pelo aluno para depois lhe apresentar o desafio do desconhecido. (COSTA VAL, 2002, p. 119)

Diferente dessa proposta, a prática de análise linguística requer tanto a abordagem de questões envolvendo a gramática tradicional, quanto de questões a propósito do texto. De acordo com Márcia Mendonça, as práticas tradicionais de ensino de gramática ainda convivem, em sala de aula, com a prática de análise linguística. Para diferenciar ensino de gramática da prática de análise linguística, Márcia Mendonça (2005) propõe um quadro com os principais pontos, que será reproduzido abaixo.

<b>Tópico</b>	<b>Ensino de gramática</b>	<b>Prática de análise linguística</b>
<b>Concepção de língua</b>	Sistema, estrutura inflexível e invariável	Ação interlocutiva situada
<b>Eixos de ensino</b>	Fragmentação dos eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam com as de leitura e escrita	Integração entre eixos de ensino
<b>Metodologia</b>	Transmissiva	Reflexiva
<b>Atividades</b>	Privilegio das atividades metalinguísticas	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas
<b>Conteúdos</b>	Ênfase nos conteúdos gramaticais como objeto de ensino, abordados isoladamente	Ênfase nos usos como objeto de ensino
<b>Norma ou uso</b>	Centralidade da norma-padrão	Centralidade dos efeitos de sentido
<b>Gêneros textuais</b>	Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural	Fusão com o trabalho com os gêneros
<b>Unidades privilegiadas</b>	A palavra, a frase e o período	O texto
<b>Tipo de questões</b>	Preferência pelos exercícios estruturais e de classificação	Preferência por questões abertas e de atividades de pesquisa

**Quadro 1: Diferenças entre ensino de gramática e prática de análise linguística.**  
**Fonte: Reproduzido de Márcia Mendonça (2005)**

A partir do quadro, percebemos que a prática de análise linguística possui algumas características que a diferencia de outras práticas comuns: valorização dos efeitos de sentido do texto, valorização dos múltiplos gêneros textuais existentes na sociedade, preferência por atividades reflexivas, trabalho com os usos linguísticos e a integração entre os eixos de ensino.

Diante do que foi exposto, há, portanto, inúmeras possibilidades metodológicas para o ensino de gramática na escola, seja a perspectiva tradicional, mais conhecida por todos, seja por meio de outras práticas: ensino de escrita, gramática do texto e a prática de análise linguística. Elas são complementares e auxiliam no desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita dos alunos, fazendo com que esses não somente decorem as regras, mas que façam o mais importante: reflexão sobre os seus próprios usos da língua. Nesse sentido, a tríade uso → reflexão → uso ganha escopo na sala de aula.

#### **4. Considerações finais**

A partir das discussões empreendidas neste artigo podemos, portanto, apontar que o conceito de gramática é múltiplo, indo desde o mais estruturalista até o mais funcionalista. Como vimos, de acordo com Mário Eduardo Martelotta (2016), as gramáticas podem ser classificadas em tradicional, estrutural, gerativa e funcionalista. Esses conceitos não são estanques entre si, eles dialogam para atender as necessidades analíticas dentro de cada uma das teorias que eles representam.

Além das concepções, discutimos também sobre o ensino de gramática e outros tipos de prática que circundam a educação básica, entre elas: o ensino de gramática em favorecimento da escrita, da gramática do texto e da prática de análise linguística. Todas elas aparecem para somar e favorecer o ensino de língua portuguesa na escola. Na maioria das vezes, essas propostas inserem o trabalho de gramática tradicional em diálogo com aspectos textuais.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. Não põe corda no meu bloco: da gramática tradicional

da antiguidade à ciência linguística moderna. In: \_\_\_\_\_. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2004, p. 15-68.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BORGES NETO, José. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos* 3. São Paulo: Cortez, 2011, p. 93-130.

BUIN, Edilaine. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 4, n. 1, p. 155-171, 2004.

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, vol. 10, n. 2, p. 107-133, 2002.

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramáticas em perspectiva. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Gramáticas Brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 293-318.

FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho. O texto na sala de aula: uma ponte entre o passado e o presente. *Revista Escripta*. Minas Gerais, vol. 19, n. 36, p. 481-486, 2015.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, João Wanderley *et al* (Orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: \_\_\_\_\_. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 43-68.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: \_\_\_\_; BUNZEN, Clécio. *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 199-220.

OLIVEIRA, Luciano Amara. O ensino pragmático de gramática. In: \_\_\_\_\_. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010, 231-264.

POSSENTI, Sírio. Gramática: os diversos contextos. In: \_\_\_\_\_. *Questões de*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*linguagem*: passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola, 2011, p. 13-96.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”: um estudo sobre mudanças em livros didáticos de língua portuguesa. 19º EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009.

SILVA, Myrian Barbosa. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004, p. 253-267.

VIEIRA, Francisco Eduardo. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola, 2018.

\_\_\_\_\_. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. (Orgs.). *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 19-70.

**A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA  
DO GÊNERO INTRODUÇÃO DE MONOGRAFIA**

*Fabiola de Jesus Soares Santana* (UEMA/UFPE)

[fabiolajsantana@yahoo.com.br](mailto:fabiolajsantana@yahoo.com.br)

*Nayara da Silva Queiroz* (UNNIVATES)

[nayaraqueiroz01@hotmail.com](mailto:nayaraqueiroz01@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo apresenta parte dos resultados do projeto “Interações acadêmicas e gêneros escritos: proposta de ensino de língua com fins específicos”<sup>2</sup> que tem como *corpora* monografias de conclusão do curso de geografia licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Para este artigo, foram selecionadas 11 introduções de monografias, analisadas a partir da abordagem teórico-metodológica da análise de gênero textual de John Malcolm Swales (1990, 1992, 1993, 1998, 2012). Assim, este estudo propõe fornecer subsídios para que os estudantes universitários reconheçam e exercitem o gênero introdução de 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 acadêmica e discursiva.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmica. Gênero textual. Organização retórica.

**ABSTRACT**

This article presents part of the results of the project "Academic Interactions and Written Genres: Proposal of Language Teaching with Specific Purposes", which has as monographs the conclusion of the Geography Degree course of the State University of Maranhão (UEMA). For this article, 11 introductions of monographs were analyzed, based on the theoretical-methodological approach of John Malcolm Swales' textual genre analysis (1990, 1992, 1993, 1998, 2012). Thus, this study proposes to provide subsidies for university students to recognize and exercise the gender introduction of monographs from their formal and functional characteristics, in order to effectively carry out the communicative purposes of this genre and the social practices that involve it in the academic community and discursive.

**Keywords:** Academic writing. Textual genre. Rhetorical organization.

**1. Introdução**

Este artigo é parte de resultados do projeto *Interações acadêmicas*

---

<sup>2</sup> Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

e gêneros escritos: proposta de ensino de língua com fins específicos que tem como *corpora* introduções de monografias de conclusão do curso de geografia licenciatura do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais-CECEN da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. A motivação para esta pesquisa foi a constatação da grande incidência de alunos que não possuem domínio da escrita acadêmica.

Para este artigo, realizamos um recorte e optamos por apresentar a análise de 11 introduções de monografias do *corpus* pesquisado, considerando aspectos recorrentes. A partir da abordagem teórico-metodológica da análise de gênero textual de linha anglo-americana, a nova retórica de Carolyn Miller (1984, 1994), Charles Bazerman (2005, 2006), e a socioretórica de John Malcolm Swales (1990, 1992, 1994, 1998, 2012), compreende-se que os gêneros textuais transformam-se ao longo de sua evolução e do tempo, estando sempre em conexão com as mudanças históricas e sociais de diferentes comunidades discursivas. Para este artigo, estudamos seis seções de introdução de monografias. Optamos por analisar, primeiramente, as introduções utilizando o modelo CARS proposto por John Malcolm Swales (1990, 1992, 1993, 1998, 2012) a fim de identificar a organização retórica desse gênero.

O presente artigo encontra-se estruturado em 4 seções, além de Introdução e Considerações finais. Na primeira seção, tratamos de discutir alguns conceitos propostos pelos estudos sobre gêneros acadêmicos na abordagem de John Malcolm Swales; em seguida, apresentamos a metodologia utilizada na análise. Na seção seguinte, expomos a organização retórica do gênero monografia no curso de geografia. Finalmente, na última seção, os movimentos e os passos retóricos nas introduções das monografias de geografia.

## **2. Os estudos sobre gêneros acadêmicos de John Malcolm Swales**

Desde a década de 1980, os estudos sobre gêneros ganharam força e grande destaque nas discussões acerca dos estudos da linguagem. Isso se deve, especialmente, porque os gêneros estão vinculados a várias questões como a organização e realização de nossas atividades cotidianas, além de representarem diferentes contextos sociais, textuais e discursivos de uma comunidade como formas de ação social, tipificações sociais, categorias culturais, esquemas cognitivos, estruturas textuais e ações retóricas recorrentes.

No contexto acadêmico, os trabalhos de John Malcolm Swales (2011, 1990, 1992) propõem uma análise da organização retórica de gêneros a partir de seu modelo CARS (Create a research space). São eles: *Aspects of Articles Introductions* (1981), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* (1990) e *Re-thinking: Another Look at Discourse Community Effects* (1992). Em sua descrição de introduções de artigos científicos, aponta um propósito comunicativo (introduzir um relato de pesquisa), organizado em grandes ações (movimentos) que, por sua vez, são realizadas por meio de subseções (passos). (BONINI; BIASI-RODRIGUES & CARVALHO, 2006, p. 195)

Em *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, John Malcolm Swales (1990) desenvolve e faz uso de três conceitos chave: comunidade discursiva, gênero e tarefas de aprendizagem de língua. Em *Genre and Engagement* (1993), refaz sua noção de gênero e passa a considerá-lo como uma classe de eventos comunicativos vinculada a uma comunidade discursiva específica que faz uso de um gênero específico para atingir seus objetivos.

Para John Malcolm Swales (1993), uma das mais influentes noções para gênero é a de Carolyn Miller (1984) em seu seminal artigo “Genre as Social Action”. Nessa abordagem de gênero como ação social, Carolyn Miller (1984, p. 155) lembra que ao se considerarem os gêneros potenciais do nosso cotidiano, nas nossas interações sociais, “não é para trivializar o estudo dos gêneros; é para considerar a retórica na qual estamos imersos e as situações na qual nos encontramos”.

### **3. Metodologia**

O *corpus* deste estudo foi composto por 27 monografias. Como critérios adicionais para a seleção das monografias, essas deveriam ser do curso de geografia da Universidade Estadual do Maranhão, *campus* de São Luís, apresentadas dos anos de 2011 a 2013, com temáticas nas áreas da geografia humana e da geografia física. A fim de cumprir o objetivo proposto neste artigo, selecionamos 11 exemplares do gênero monografia de geografia da área humana, escolhidas a partir do levantamento realizado. Todos os exemplares escolhidos fazem parte dos dois corpora que compõem o projeto maior.

Ao descrever a organização retórica do gênero artigo acadêmico, John Malcolm Swales (1990) apresenta quatro unidades retóricas básicas:

introdução, métodos, resultados e discussão. Ele afirma que essa caracterização possivelmente sofrerá mudanças em diferentes áreas de conhecimento. Em sua descrição retórica, John Malcolm Swales dá atenção especial à introdução e faz uma representação esquemática da organização retórica dessa unidade, o que resulta no modelo CARS (Create a Research Space), descrito de acordo com movimentos e passos na tabela a seguir. Em *Genre Analysis* (1990), apresenta a seguinte representação esquemática da organização retórica da introdução do artigo experimental:

<b>MOVIMENTO 1. ESTABELECE O TERRITÓRIO</b>	Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa e/ou Passo 2 – Fazer generalizações quanto ao tópico e/ou Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)
<b>MOVIMENTO 2. ESTABELECE O NICH O</b>	Passo 1A – Contra argumentar ou Passo 1B – Indicar lacuna/s no conhecimento ou Passo 1C – Provocar questionamento ou Passo 1D – Continuar a tradição
<b>MOVIMENTO 3. OCUPAR O NICH O</b>	Passo 1A – Delinear os objetivos ou Passo 1B – Apresentar a pesquisa Passo 2 – Apresentar os principais resultados Passo 3 – Indicar a estrutura da monografia.

**Tabela 1. Movimentos retóricos propostos por John Malcolm Swales (1990)**

O modelo de análise proposto por John Malcolm Swales (1990) tem como objetivo reconhecer a organização retórica do gênero a partir da distribuição de informações recorrentes. Com a análise de uma amostra significativa de exemplares, é possível perceber uma organização das unidades retóricas do gênero relativamente convencional e o comportamento retórico mais comum dentro de determinada comunidade discursiva. Em nossa pesquisa, a partir do modelo de John Malcolm Swales, pretendemos identificar quais as características mais recorrentes do gênero introdução de monografia na área de geografia.

### **3.1. O gênero monografia**

Etimologicamente, a palavra monografia vem do grego e é composta de dois radicais: *mono* (que significa único ou união) e *grafia* (escrita) sobre um determinado assunto que é desenvolvido com unicidade em um só contexto.

Academicamente, pode ser uma exigência curricular que uma determinada instituição (UEMA) estabelece como requisito parcial ou final para se adquirir um certificado ou diploma, como trabalho de conclusão de curso de graduação e a conseqüente colação de grau e recebimento de

diploma.

Nos manuais de metodologia científica, referências comumente utilizadas pelos estudantes universitários, a monografia é abordada do ponto vista formal e técnico, tendo como objetivo reunir informações, análises e interpretações científicas que agreguem valor relevante e original à ciência, dentro de um determinado ramo, assunto, abordagem ou problemática.

À parte da normatização, todavia, conhecer esse gênero e as suas exigências formais e retóricas específicas implicam a orientação de como realizar essa atividade acadêmica cujo propósito relaciona-se como uma das ações necessárias para a conclusão de um curso superior.

A produção de um trabalho monográfico é uma tarefa que exige muito do estudante universitário, considerando que ele terá que mobilizar os conhecimentos específicos de sua área, as estratégias discursivas apropriadas e ter o domínio da variedade linguística científico-acadêmica relacionada a sua área. Essa linguagem científica que circula no meio acadêmico caracteriza-se, principalmente, por uma superestrutura dissertativa e argumentativa.

Neste artigo analisamos uma parte da monografia: a introdução.

### **3.2. Movimentos e passos retóricos nas introduções das monografias de geografia**

Levando em consideração todos os conceitos e principais noções a respeito do tema “introdução”, começamos a analisar à luz do modelo CARS (Create a Research Space) a ocorrência e a frequência dos movimentos e dos passos retóricos propostos por esse modelo.

Buscamos analisar, nas introduções das monografias, a ocorrência e a frequência dos movimentos e dos passos propostos por John Malcolm Swales. Os resultados dessa análise são descritos e discutidos a seguir.

Como é possível observar na tabela 2 abaixo, o movimento 1 (estabelecendo um território) e o movimento 3 (ocupando o nicho) estão presentes em todas as 11 introduções de monografias analisadas. No caso do movimento 1, entretanto, o primeiro passo, referência a importância da pesquisa a ser realizada, deixou de ser utilizado em seis introduções. Já os passos 2 e 3 (generalização e revisão de literatura) deixaram de ser utilizados uma vez cada um. No que se refere a esses dois passos já citados, o

autor da monografia 10 da área física não apresentou generalizações de tópicos, tal como descrever ações, trazendo declarações a respeito do estado atual do conhecimento, o consenso, a prática ou a descrição de fenômeno.

Introduções	Movimento 1 Estabelecer território			Movimento 2 Estabelecer o nicho				Movimento 3 Ocupar o nicho			
	Passo 1	Passo 2	Passo 3	1a	1b	1c	1d	1a	1b	Passo 2	Passo 3
01	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X
02	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X
03	X	X	X	X	-	-	X	-	-	-	-
04	X	X	X	X	-	-	X	X	-	-	X
05	X	X	X	X	X	-	X	-	X	-	X
06	-	X	X	X	-	-	X	-	X	-	-
07	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	X
08	-	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-
09	-	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-
10	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	X
11	X	X	X	-	-	X	X	X	X	-	-

**Tabela 2. Movimentos e passos retóricos presentes nas 11 (onze) introduções de monografias analisadas**

Na monografia 3, não ocorreu o passo 3, ou seja, não foi realizada a revisão de itens de pesquisas anteriores, como também não houve a síntese dessas pesquisas, de maneira que pudesse evidenciar ainda mais a importância e a necessidade de estudar-se o problema de pesquisa proposto. Lembramos que esse passo funciona como um reflexo de estudos-chave que, porventura, tocariam o tópico e que não foram abordados de forma plena e concisa.

O movimento 2 (Estabelecendo um nicho) foi encontrado em todas as introduções de monografias analisadas, entretanto nem todos os passos do movimento foram utilizados. O único a ser utilizado em todas as 11 introduções analisadas foi o passo 1d, que faz alusão a continuidade a uma ação ou tradição, ao estender a pesquisa antes de esclarecer ou expandir um problema de pesquisa. Isso ocorre muitas vezes com terminologias de conexão lógica, como: *portanto, por conseguinte, consequentemente*. Já o passo 1a (contra argumentar) deixou de ser utilizado 02 vezes; o passo 1b (indicar lacunas), 09 vezes; e 1c (provocar questionamentos), 08 vezes. Na monografia 04, o passo 1a, que se caracteriza pela emissão de pontos de vista opostos com perspectivas de identificação de lacunas na pesquisa antes que se acredite ter enfraquecido ou prejudicado os argumentos já

prevalentes, foi utilizado parcialmente.

Apesar de apresentar pontos de vista opostos, autor não indicou uma lacuna ou desenvolveu o problema de pesquisa em torno de um fosso ou área pouco estudada na literatura ou revisão de literatura que remete ao passo 1b. Além disso, não utilizou o passo 1c, ou seja, não fez questionamentos e perguntas de fundos, ou ações de escrita que fossem semelhantes às identificações das devidas lacunas. Essas envolvem a apresentação das questões-chave a respeito das consequências evidenciadas nas lacunas e na pesquisa prévia que seriam abordados no presente estudo.

Por fim, para explicarmos o movimento 3 (ocupando o nicho) tomamos como exemplo a monografia 03. O autor dessa monografia não apresentou o meio pelo qual o seu estudo contribuirá como novo conhecimento ou nova compreensão, em contraste com pesquisas anteriores a respeito do tema. Esse movimento representa também o lugar em que se descreve a estrutura organizacional restante do papel relevante da pesquisa. Além disso, deixou de elencar, na introdução, a ocupação do nicho de forma concisa, ou seja, não se utilizou dos passos 1a (delimitar os objetivos da pesquisa), 1b (apresentar a pesquisa), passo 2 (apresentar os principais resultados) e o passo 3 (indicar a estrutura da monografia).

Movimentos	Passos	Ocorrências	Não ocorrências
<b>Movimentos 1 Estabelecer território</b>	1-Importância da pesquisa	07	04
	2-Generalizações quanto ao tópico	10	01
	3-Revisão de literatura	10	01
<b>Movimentos 2 Estabelecer o nicho</b>	1 a- Contra argumentar	09	02
	1b-Indicar lacunas	04	07
	1c-Provocar questionamentos	05	06
	1d- Continuar a tradição	11	0
<b>Movimentos 3 Ocupar o nicho</b>	1 a- Delimitar objetivos	10	01
	1 b- Apresentar a pesquisa	09	02
	Passo 2- apresentar os principais resultados	01	10
	Passo 3- Indicar a estrutura da monografia	07	04

**Tabela 3. Descrições dos movimentos e quantitativo numérico dos passos retóricos utilizados nas introduções analisadas.**

A grande ocorrência do passo 1 do movimento 1 (importância da pesquisa) explica-se pela estratégia de procurar escrever e descrever o problema da pesquisa, além de fornecer evidências para apoiar o porquê de o tópico ser importante em relação a um estudo. Ou seja, dizer que a pesquisa

a ser relatada faz parte de uma área de pesquisa fértil, significativa e bem estabelecida. Para a construção desse passo, podemos utilizar expressões e elementos conceituais que remetam a importância da pesquisa, conforme se pode observar em destaque no exemplo 1.

O autor explica as motivações que o levaram a escolher o objeto de estudo, situa-o em um contexto macro e micro, considera-o representativo, conforme o grifo no exemplo 1, ou seja, “evoca estratégias que apresenta um evolução clara e lógica de uma ideia a outra, conectadas progressivamente”, como enfatizam Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges (2010, p. 20).

**Exemplo 1**

*Em razão da reforma agrária ainda encontra-se sem cenários das tensões sociais e políticas, tanto a nível nacional como nível municipal, e ainda em razão do assentamento Galvão-Cantanhede ser o de maior representatividade no município de Cantanhede optou-se em estudar este assentamento com ênfase no povoado Candiba, pois este povoado abrange as principais famílias mediadoras na resolução de conflitos e nas lutas por melhorias de condições de trabalho nas atividades rurais. (sic)*

A ocorrência do passo 2 do movimento 1 (generalizações ao tópico) pode ser explicado pela estratégia de procurar generalizar, conceituar, informar e argumentar sobre a relevância do trabalho. Para a construção e utilização desse passo, em termos de conhecimentos e leituras anteriores, podem ser utilizadas generalizações, conforme se pode observar em destaque no exemplo 2, pelas palavras utilizadas pelo autor: conjunto de edifícios, densidade de pessoas, atores sociais e suas atividades econômicas.

**Exemplo 2**

*Discutir a cidade não se resume, ao conjunto de edifícios com diferentes formas, ao arruamento por onde circulam uma alta densidade de pessoas, veículos, em um território extremamente disputado. Nem tão pouco, pelos atores sociais e suas atividades econômicas, aos aspectos culturais dos grupos populacionais que vivem na área urbana. (...) (sic)*

O passo 3 do movimento 1 (revisão de literatura) é necessário para demonstrar que o autor fez uma síntese e evidenciou a importância de se estudar o problema de pesquisa. Com essa estratégia utilizada, os autores apresentam citações de revisão de literatura com temas-chave que se mostram úteis para o leitor ou receptor do texto por meio de citações de leituras anteriores. Em nossa análise, verificamos que os 11 autores de introduções de monografias utilizam esse passo, como ilustrado no exemplo 3. Ou seja, o autor para justificar, fundamentar, explicar e apresentar a ideia que

pretende defender, utiliza um argumento de autoridade da literatura existente sobre o assunto, articulando seu texto com essa literatura:

**Exemplo 3**

O capital é um elemento de condição e configuração das cidades e de toda uma rede urbana, pois “a cada transformação do espaço urbano, este se mantém simultaneamente fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, ainda que as formas espaciais e suas funções tenham mudado”, segundo Correa (2000, p. 11). *Desse modo, a cidade é um local de reprodução e mobilização do capital.* (CARLOS, 1999)

A contra-argumentação, primeiro passo do movimento 2, é, segundo John Malcolm Swales (1990), mais frequentemente introduzida com o uso dos marcadores discursivos adversativos (contudo, porém, todavia, infelizmente, mas), também encontrados em nossa análise. Esse movimento significa introduzir pontos de vista opostos que tenham perspectivas de identificar uma lacuna na pesquisa antes que se acredite ter enfraquecido ou prejudicado os argumentos anteriores. Esse segundo movimento retórico da introdução de uma monografia é responsável por ajudar o autor a estabelecer o nicho de sua pesquisa, ao se contrapor a algum aspecto das pesquisas anteriores. O exemplo 4 abaixo especifica esse movimento. O autor utiliza conectores que exprimem a ideia de contrariedade, adversidade “porém, apesar de” para introduzir pontos de vistas opostos e estabelecer sua posição.

**Exemplo 4**

Há uma relação direta entre as UCs e a qualidade ambiental do espaço urbano de São Luis, o que por si só justifica a tentativa de manutenção desses territórios pelo Poder Público e pela coletividade. *Porém, apesar de sua importância, ainda não existem iniciativas concretas e permanentes direcionadas a efetiva proteção das Unidades, estando a maioria delas em situação preocupante.* (sic)

Ao utilizar o passo 1B (indicando uma lacuna) do movimento 2, o autor indica uma lacuna relacionada à temática estudada: precariedade da formalidade nas relações do trabalho doméstico. De acordo com John Malcolm Swales (1990), esse movimento é responsável por desenvolver o problema de pesquisa em torno de um fosso ou área pouco estudados na literatura ou revisão de literatura. Esse tipo de caracterização identificamos a seguir no exemplo 5.

**Exemplo 5**

*Há uma precariedade no que diz respeito a formalidade, pois não há uma fiscalização com relação ao cumprimento de todas as leis trabalhistas em vigor*

em nosso país, ficando desta forma os trabalhadores domésticos a mercê da boa vontade de seus empregadores, que por vezes ainda aliam o trabalho doméstico a velha concepção escravocrata onde o trabalhador doméstico necessitava unicamente de alimentação e moradia. (*sic*)

Na caracterização e uso do passo 1c do movimento 2, o autor da introdução poderá levantar questionamentos em relação à pesquisa, ou seja, utilizar pergunta de fundos, ou ações de escrita que sejam semelhantes às identificações das devidas lacunas. O exemplo 6, a seguir, especifica essa caracterização: "Tem-se como problema a seguinte questão: *como reduzir a quantidade de lixo escolar para apoiar a conservação do meio ambiente?* (...)"

O uso do passo 1 do movimento 2 é o de dar continuidade a uma ação ou tradição ao estender a pesquisa, antes de esclarecer ou expandir um problema de pesquisa. Ocorre muitas vezes com terminologias de conexão lógica, como: *portanto*, *por conseguinte*, *consequentemente*. Esse tipo de conexão lógica e seu uso evidenciam-se no exemplo 7 a seguir.

#### **Exemplo 6 – Monografia e introdução 24**

*Portanto*, tratar da expansão urbana de determinada cidade, estado ou país, requer uma volta ao passado da industrialização europeia, dos fatores propulsores a essa industrialização, como também, um entendimento das cidades (...)

Por fim, evidenciamos o movimento 3 que corresponde a ocupar o nicho ou solução, ou seja, anunciar o meio pelo qual o seu estudo contribuirá como novo conhecimento ou nova compreensão em contrastes com pesquisas anteriores a respeito do tema. Esse é também o lugar em que se descreve a estrutura organizacional restante do papel relevante da pesquisa. Delineiam-se os objetivos, a finalidade do estudo, anunciam-se conclusões e a estrutura do trabalho ou pesquisa. Podemos observar o uso desse movimento por completo nos exemplos 8, 9 e 10 a seguir, identificado pelas seguintes expressões: *o objetivo geral deste trabalho*; *averiguando trajetória e qualificação*; *o trabalho está dividido em*; *no capítulo um*; *A seguir*; *Por último*.

#### **Exemplo 7**

*O objetivo geral deste trabalho é relacionar o trabalho doméstico e a Geografia do Trabalho sob uma abordagem baseada na visão das trabalhadoras domésticas enquanto agente social, levando em consideração as questões de gênero e a atual configuração familiar brasileira, compreendendo os diversos papéis desempenhados por essas trabalhadoras, bem como suas perspectivas e visão de mundo, relacionando a Geografia e as questões de gênero no atual contexto do mercado de trabalho, bem como os motivos (...)* (*sic*)

**Exemplo 8**

Verificou-se a opinião dessas trabalhadoras com relação a constante negação de direitos trabalhistas historicamente conquistados, e como estas questões interferem na inserção dessas trabalhadoras no mercado de trabalho, *avaliando a trajetória e a qualificação* profissional destas trabalhadoras, em face das dificuldades enfrentadas no trabalho, paralela a *opressão de gênero*. (sic)

**Exemplo 9**

Dessa maneira, o trabalho está *dividido em quatro capítulos* que foram assim definidos, *no capítulo um*, faz-se uma breve reflexão sobre o mundo do trabalho atual onde foram abordados (...). *A seguir* é exposta as diversas representações do feminino na (...). *Logo em seguida* faz-se uma (...). *Por último* tem-se a percepção das trabalhadoras entrevistadas no sentido de compreender o significado real de ser trabalhadora (...). (sic)

Os movimentos e passos que poderiam ser utilizados para realizar o *move* de “ocupar o nicho” foram bem estruturados e utilizados, sendo que o passo 2 do movimento 3 foi apresentado somente em uma introdução de monografia, conforme demonstramos na tabela 3.

#### **4. Conclusão**

A análise da organização retórica da introdução, seção responsável pela apresentação da monografia e pela argumentação em torno da relevância do conteúdo do trabalho proposto ao leitor, torna-se importante para pesquisadores da área de gêneros textuais que pretendem aprimorar seus conhecimentos em relação a constituição desse gênero textual.

Quanto ao modelo de análise, confirmam-se todos os movimentos retóricos propostos por John Malcolm Swales (1990), apesar de algumas introduções em questão possuírem algumas falhas estruturais, que comprometeram, de alguma forma, o propósito retórico dessa parte importante de uma monografia. No modelo CARS, é necessário entender a heterogeneidade tipológica dos gêneros textuais científicos, as comunidades discursivas a qual eles pertencem, o real papel de uma monografia na formação discursiva e científica de graduandos, além de contribuir na identificação das causas das dificuldades enfrentadas pelos docentes e discente no processo ensino/aprendizagem desse gênero.

Os resultados desta pesquisa ajudarão no ensino da produção de gêneros acadêmicos escritos, uma vez que identificam a ausência dos movimentos retóricos, que fazem parte da superestrutura argumentativa de

um gênero e que podem comprometer a compreensão e o propósito comunicativo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gêneros, agência e escrita*. Orgs.: Judith C. Hoffnagel e Ângela P. Dionísio. São Paulo: Cortez, 2006.

BONINI, Adair; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CARVALHO, Gisele de. A análise de gêneros textuais de acordo com a abordagem sociorretórica. In: LEFFA, Vilson José (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat/UCPel/ANPOLL, 2006.

MILLER, Carolyn. Rhetoric Community: The cultural basis of genre. In: Genre and the New Rethoric. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. (Orgs.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994, p. 67-78.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

SWALES, John Malcolm. *Genre analysis english in academic and research settings*. Cambridge; New York: Cambridge University Press. 1990.

\_\_\_\_\_. Re-thinking genre: another look at discourse effects. *Re-thinking Genre Colloquium*, Ottawa: Carleton, 1992.

\_\_\_\_\_. Genre and engagement. In: *Revue Belge de Philologie et d'histoire*, tome 71, fasc. 3, p. 687-698, 1993. Disponível em: <[www.persee.fr/doc/rbph\\_0035-0818\\_1993\\_num\\_71\\_3\\_3898](http://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1993_num_71_3_3898)>. Acesso em: 01-10-2019.

\_\_\_\_\_. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah: Laurence Erlbaum, 1998.

\_\_\_\_\_. *Aspects of articles introductions*. Michigan: Michigan Classic, E-book, 2011.

\_\_\_\_\_; FEAK, Christine B. *Academic writing for graduate students: Essential skills and tasks*. 3. ed. Michigan: Press Michigan Edu, 2012.

**ALGUMAS DIFERENÇAS TEXTUAIS  
ENTRE A VULGATA CLEMENTINA E A NOVA VULGATA  
NO TEXTO DO NOVO TESTAMENTO**

*Francisco de Assis Florencio* (UERJ)  
[ff017066@gmail.com](mailto:ff017066@gmail.com)

**RESUMO**

Embora as línguas originais da *Bíblia* sejam o hebraico e o grego e, num percentual menor, o aramaico, não há dúvidas de que o latim foi o idioma que mais a divulgou no ocidente, bem como as versões oriundas dessa língua as que mais influenciaram as traduções bíblicas no decorrer da história e continuam a influenciar em nossos dias. O nosso trabalho abordará algumas variantes textuais existentes entre a *Vulgata Clementina* (Vg<sup>cl</sup>) e a *Nova Vulgata* (NV). A primeira, compilada no século XVI, foi, até o século XX, a versão oficial da Igreja Católica, sendo substituída, então, pela segunda. Influenciada pelos estudos protestantes de crítica textual, essa se diferencia da *Vulgata Clementina*, por ter sido produzida a partir de papiros, manuscritos e códices gregos antiquíssimos, fato que a eleva à condição de mais próxima dos autógrafos do que a *Vulgata Clementina*, cuja origem se dá a partir de manuscritos da Vulgata de São Jerônimo. Não deixaremos de citar também, em nossa análise, outras versões que influenciaram ou foram influenciadas pelas duas versões analisadas.

**Palavras-chave:** Vulgata. Nova vulgata. Variantes textuais. *Bíblia*.

**ABSTRACT**

Although the Bible's original languages are the Hebrew and the Greek and, in a lower percentage, the Aramaic, there are no doubts that was the latin, the idiom which spread it in the Western world, as well as the versions originated from it, the ones which most influenced the biblical translations throughout history and continue to influence them up to present days. Our work will approach some textual variants found in the Clementine Vulgate and in the Neo-vulgate. The first, compiled in the 16<sup>th</sup> century, was, up to the 20<sup>th</sup> century, the official version of the Catholic Church, being replaced, then, for the second. Influenced by the protestant studies of the textual criticism, the Neo-Vulgate differs from the Clementine Vulgate for the fact that it had been produced from papyrus, manuscripts and very ancient Greek codices, which leads it to the condition nearer the autographs than does the Clementine Vulgate whose origin is from manuscripts of Saint Jerome Vulgate. We will also quote, in this analysis, other versions that influenced or were influenced by those two analyzed versions.

**Keywords:** Vulgate. Neo-vulgate. Textual variants. Bible.

**1. Introdução**

O nosso trabalho fará, primeiramente, um breve histórico da

Vulgata e da Neovulgata: contexto histórico, autores, responsáveis pela compilação e repercussões ulteriores. Ainda nesse túnel do tempo, apresentaremos algumas versões bíblicas que influenciaram ou foram influenciadas pelos textos latinos. Aqui, merece destaque a *Vetus Latina*, que precedeu a Vulgata e cujos manuscritos são até hoje usados pela crítica textual como fonte de consulta, e a *Vulgata Clementina*, objeto de nosso estudo comparativo. Além das versões latinas citadas, abordaremos também o *Textus Receptus*, que foi bastante influenciado pelo texto latino. No que tange à crítica textual, veremos, ainda que de maneira bem sucinta, como se deu o seu processo evolutivo, cujo apogeu foi o século XIX, culminando na produção de vários textos críticos em língua latina e, por fim, na versão conhecida por *Nova Vulgata*.

Em seguida, passaremos ao desenvolvimento do nosso tema. Primeiramente, gostaríamos de lembrar que a ênfase do nosso estudo não será as revisões e correções feitas pelos revisores da *Nova Vulgata* (NV) no texto latino como um todo, tomando como base o texto hebraico e o texto grego, mas só e exclusivamente algumas variantes textuais existentes nela e na *Vulgata Clementina*. Ao comentar o texto da *Nova Vulgata*, Hugh Alexander Gervase Houghton (2016, p. 171) assim se pronuncia: “A intenção por trás dessa *Nova Vulgata*, também conhecida como Neovulgata, era criar uma versão em latim baseada nos textos críticos atuais da *Bíblia Hebraica* e do *Novo Testamento Grego*, a fim de fornecer um terreno mais firme para o estudo acadêmico”.<sup>3</sup>

Assim, a título de exemplo, vejamos:

NV.: SI 1.2 “In pascuis virentibus cubare me facit.”

Vg<sup>cl</sup>.: “In loco pasuae ibi me collocavit.”

Como podemos perceber, no exemplo supracitado, o texto da *Nova Vulgata*, estilisticamente, é mais suave e mais poético que o versículo da *Vulgata Clementina*, indo, assim, ao encontro da tradução preferida pelas versões mais conhecidas em português e inglês:

KJV: He maketh me to lie down in green pastures;

ARC: Deitar-me faz em verdes pastos.

---

<sup>3</sup> The intention behind this *Nova Vulgata*, also known as the Neovulgata, was to create a Latin version based on current critical texts of the Hebrew Bible and Greek New Testament, in order to provide a firmer ground for scholarly study.

Quanto à segunda parte do comentário de Hugh Alexander Gervase Houghton, é sobre ela que nos debruçaremos e nortearremos o nosso trabalho. Deste modo, como a *Nova Vulgata* foi copilada a partir dos critérios propostos pela crítica textual e, em consequência, de acordo com os códices A (alexandrino), B (vaticano) e  $\kappa$  (sinaítico), a nova versão latina se diferenciará da versão clementina por apresentar variantes textuais oriundas dos códices acima mencionados.

Analisemos, a título de cotejo, Mateus 1:25:

Vg<sup>cl.</sup>: "et non cognoscebat eam, donec peperit filium suum primogenitum, et vocavit nomen eius Iesum."

NV.: "et non cognoscebat eam, donec peperit filium, et vocavit nomen eius Iesum."

Como podemos perceber, a *Vulgata Clementina* possui um vocábulo que não consta na *Nova Vulgata*: *primogenitum*. Deter-nos-emos de forma mais amiúde sobre este exemplo de variante textual na parte destinada ao estudo comparativo.

Embora a *Vulgata Clementina* esteja, na maior parte do seu texto, de acordo com o texto bizantino, ela, muitas vezes, por influência de manuscritos mais antigos da *Vulgata*, apresenta passagens que comungam com o tipo de texto alexandrino, conforme comenta Robert B. Waltz:

Os eruditos nem sequer chegam a um acordo quanto ao tipo de texto da *vulgata* original. Nos evangelhos, alguns o chamaram de Alexandrino e outros de Bizantino. Na verdade, ela possui leitura de ambos os tipos, bem como um número de leituras "ocidentais" que são provavelmente remanescentes da *Vetus Latina*. A única vertente mais forte, contudo, parece ser a bizantina; em 870 passagens testadas, percebi que ela concordava com os manuscritos bizantinos em 60% a 70% do tempo, e com o  $\kappa$  e B em apenas 45% do tempo. A situação é um pouco mais clara nas epístolas; o elemento bizantino é reduzido e o "ocidental" é aumentado. Ainda assim, deve-se notar que as epístolas da *vulgata* são muitos mais alexandrinas do que a maioria das antigas versões latinas dos mesmos livros. No Apocalipse, a *vulgata* preserva um texto muito bom, mais próximo de A e C do que qualquer outro grupo.<sup>4</sup> (WALTZ, 2007, p. 1287)

---

<sup>4</sup> Scholars cannot even agree on the text-type of the original *Vulgata*. In the gospels, some have called it Alexandrian and some Byzantine. In fact it has readings of both types, as well as a number of "Western" readings which are probably holdovers from the Old Latin. The strongest single strand, however, seems to be Byzantine; in 870 test passages, I found it to agree with the Byzantine manuscripts 60–70% of the time and with  $\kappa$  and B only about 45% of the time. The situation is somewhat clearer in the Epistles; the Byzantine element is reduced and the "Western" is increased. Still, it should be noted that the *Vulgate* Epistles are much more Alexandrian than most of the Old Latin versions of the same books.

Ainda que o comentário acima, segundo o autor, não se aplique exclusivamente à *Vulgata Clementina*, nesta também encontraremos expressões e passagens oriundas do códice alexandrino.

## 2. *Vulgata*

Antes de abordarmos a *Vulgata* (Vg), faz-se necessário falar da versão ou versões que a antecederam. Essa versão, conhecida como *Vetus Latina* (VL), é mencionada pela primeira vez em 180 d.C na obra “Atos dos Mártires Escilitanos”. Embora seu nome apareça no singular, ela representa um conjunto de traduções latinas do *Novo Testamento* que remontam aos séculos II e III e cuja tradução do *Velho Testamento* (VT) teve por base a LXX. É difícil explicar que tipo de bíblias elas eram, pois, antes da *Vulgata*, havia – segundo Jerônimo, no prefácio aos Evangelhos – tantas traduções latinas quantos eram os números dos manuscritos. A designação antiga pela qual a *Vetus Latina* passou a ser conhecida, *Itala*, foi-lhe dada por Santo Agostinho<sup>5</sup>, segundo o qual ela era a melhor das versões latinas.

Essas traduções são geralmente divididas de acordo com a região em que foram produzidas: África, Europa e Itália, esta última, assim designada, por ser mais elegante que as outras duas. Tudo indica que a mais antiga das três é a africana, o que se deduz pela sua pouca polidez quando comparada às outras duas versões. Os manuscritos das versões anteriores à *Vulgata* são representados, geralmente, por letras minúsculas: a, b, k. O manuscrito mais antigo da *Vetus Latina* é o *Vercellensis* (a), que remonta ao quarto século e cujo conteúdo se restringe aos Evangelhos. Vale ressaltar que, na maioria das antigas versões latinas, os Evangelhos seguem uma ordem pouco comum à maioria dos manuscritos gregos: Mateus, João, Lucas e Marcos. Essas versões são consideradas um tipo de texto ocidental, o que se deve, principalmente, à sua semelhança com um uncial grego do século V ou VI, conhecido como *Codex Bezae* (D).

No século quatro, o Papa Dâmaso percebeu, devido às muitas diferenças existentes entre as versões latinas, a necessidade da revisão das antigas versões. Para tanto, ele convocou o principal estudioso da *Bíblia* no ocidente e seu conselheiro: São Jerônimo. O seu trabalho se iniciou com a

---

In the Apocalypse the Vulgate preserves a very good text, closer to A and C than to any of the other groups.

<sup>5</sup> De Doctrina Christiana 2, 22.

revisão do livro de *Salmos*, utilizando, a título de cotejo, a *Septuaginta*. Após ter sido introduzido na língua hebraica, na Síria, ele passaria as últimas décadas de sua vida em Belém, estudando os textos bíblicos, traduzindo, escrevendo e levando uma vida asceta. A versão de Jerônimo não foi aceita de imediato pelos Pais da Igreja, sendo considerada desnecessária por Santo Agostinho (354-430) e herética por Rufino de Aquileia (340-410). Outros estavam tão apegados ao valor sagrado da *Vetus Latina* e da *Septuaginta* que não conseguiam conceber uma terceira versão. O nome pelo qual ela é conhecida hoje, Vulgata, não lhe foi dado de imediato, mas só a partir do século XIII, para alguns, e do século XVI, para outros, e retoma a ideia de “popular”, ou seja, com uma linguagem acessível ao povo, como já ocorrerá com o grego *koiné*. Como ela não pôde suplantar de imediato a antiga versão latina, passou a ser usada com esta até o século VII. Entre os séculos VIII e IX, excede em *status* a *Vetus Latina*, que, finalmente, deixa de ser utilizada.

Vejam agora algumas diferenças lexicais entre a *Vetus Latina* e a Vulgata:

<i>Vetus Latina</i>	Vulgata
Claritas	Gloria
Sermo	Verbum
Felix	Beatus
Discens	Discipulus
Saeculum {Ego sum lumen saeculi}	Mundus {Ego sum lux mundi}
Lumen	Lux

Passemos a ver agora a influência da *Vulgata* na Idade Média e no Renascimento. Antes de entrarmos no Renascimento, vale a pena destacar o comentário de Frans van Liere sobre a primazia da versão latina na Idade Média:

*A Bíblia* oficial permaneceu o texto da *Vulgata*. O principal uso de textos vernaculares era ajudar os leigos ou pessoas sem escolaridade ou com pouca instrução em latim a entender o significado literal e histórico do texto em latim e ensinar alfabetização bíblica. No longo período que chamamos de Idade Média, uma ampla gama de gêneros e textos foi abrangida pelo que os estudiosos hoje chamam de “traduções vernaculares da *Bíblia*”, e elas poderiam ser destinadas a uma grande variedade de audiências. Mas, em geral, a primazia do texto latino não estava em dúvida.<sup>6</sup> (LIERE, 2014, p. 25)

---

<sup>6</sup> The authoritative Bible remained the Vulgate text. The principal use of vernacular texts was to help the laity or those unschooled, or poorly schooled, in latin to understand the literal and historical meaning of the latin text and teach biblical literacy. In the long period we call the Middle ages, a wide range of genres and texts was encompassed by what scholars today call “vernacular bible translations”, and

As palavras de Frans van Liere deixam claro que mesmo antes de a Vulgata se tornar a versão oficial da Igreja Católica, ela já gozava, na Idade Média, de autoridade sobre as demais existentes, em especial, sobre as versões vernaculares, que eram apropriadas para pessoas incultas ou de pouca instrução.

Ainda nesse período, na tentativa de melhorar o texto bíblico, algumas revisões da Vulgata foram feitas, o que resultou, segundo alguns estudiosos, em versões corrompidas. As mais conhecidas são a de Flávio Magno Aurélio Cassiodoro Senador (490-581), por volta de 570; a de Alcuíno de Iorque (735-804), em aproximadamente 800; a de Teodulfo de Orleans (750-821) (cerca de 821); a de Lanfranco de Cantuária (c.1010-1089), por volta de 1089; por fim, as recensões de Estêvão Harding (1060-1134) (cerca de 1100) e a de Stephen Langton (1150-1228) em (1200).

Com a invenção da prensa, no século XV, a Vulgata foi o primeiro livro a ser impresso por Johannes Gutenberg (c. 1400-1468). No século XVI, surgiu um número significativo de versões da Vulgata, dentre as quais, destacamos: a *Bíblia Poliglota Complutense*, que é o nome latino para Alcalá, lugar onde a versão foi produzida. Era uma versão trilingue que, além do latim da Vulgata, continha ainda o hebraico e o grego. Em 1529, Martinho Lutero (1483-1546) e outros estudiosos fizeram uma revisão do texto latino, resultando na edição conhecida como Vulgata Wittenberg. Pode-se acrescentar ainda a edição da Vulgata de Robertus Stephanus (1540), a edição da Vulgata de Leuven (1547) e a edição da Vulgata de Christopher Plantinus (1583). Além dessas, um destaque especial deve ser dado à Vulgata Sixtina (1590) e à *Vulgata Clementina* (1592). A primeira foi aprovada no Concílio de Trento, realizado em 1546, e veio à luz em 1590, sob a égide do Papa Sixto V, de onde vem o nome desta tradução. Já a segunda, compilada pelo Papa Clemente VIII, no final do século XVI, veio a se tornar, até 1979, a versão bíblica oficial da Igreja Católica Apostólica Romana.

Tão grande foi a influência da *Vulgata* na história da tradução bíblica que Erasmo de Roterdã, quando estava compilando seu *Novo Testamento Grego*, teve, muitas vezes, a título de comparação, de recorrer ao texto latino para dirimir certas dúvidas que os manuscritos gregos de então deixavam em aberto. Vejamos o comentário de Douglas K. Kutilek (1995,

---

these could be intended for a wide variety of audiences. But, overall, the primacy of the latin text was not in doubt.

p. 28): “A corrupção de `árvore` para `livro` ocorreu em latim quando um escriba descuidado ou sonolento errou ao trocar a forma correta *ligno* (árvore) por uma forma parecida *libro* (livro).<sup>7</sup> Este comentário diz respeito a *Apocalipse* 22:19<sup>8</sup>. Nessa passagem, Erasmo de Roterdã, por não possuir um manuscrito grego com esse trecho da *Escritura*, recorre à *Vulgata*, fazendo assim uma retroversão. Deste modo, o *Textus Receptus*, ao seguir o texto de Jerônimo, é o único texto grego existente que usa, aqui, “livro” em lugar de “árvore”, contrariando, assim, a todos os manuscritos gregos conhecidos.

Em português, o legado da *Vulgata* se deu, principalmente, no léxico. Como é sabido, durante muito tempo as nossas versões, sejam elas católicas ou evangélicas, empregaram (e muitas continuam a empregar) palavras como *Verbum*, hoje substituída, na maioria delas, por “Palavra”; *caritas*, que, nas versões mais modernas, foi substituída por “amor”, mas que nas mais antigas ainda aparece como “caridade” etc.; outras, porém, por ainda não possuírem um correspondente adequado em nossa língua, continuam a serem tomadas de empréstimo ao texto latino, tais como: *dilúvio* (*diluvium*), *unigênito* (*unigenitus*) e *transfiguração* (*transfiguratio*).

### 3. *Nova vulgata*

Antes do advento da *Nova Vulgata* e após a publicação da *Vulgata Clementina* (Vg<sup>cl</sup>), mais uma versão latina apareceu: a *Vulgata Wordsworth-White*, também conhecida como *Vulgata de Oxford* (1889-1954), cujo aparato crítico registra cerca de cinquenta manuscritos da *Vulgata*, muitos anteriores à *Vulgata Clementina*, razão pela qual, Robert B. Waltz tece o seguinte comentário a respeito dela:

Estes comentários aplicam-se, naturalmente, às formas antigas da *Vulgata*, tal como encontradas, por exemplo, na edição de Wordsworth-White. As formas posteriores, como a *Vulgata Clementina*, eram um pouco mais bizantinas, e têm mais leituras que não ocorrem em nenhum manuscrito grego.<sup>9</sup> (WALTZ,

---

<sup>7</sup> The corruption of “tree” into “book” occurred in Latin when a careless or sleepy scribe miscopied the correct *ligno* (tree) as though it were the similar-appearing *libro* (book).

<sup>8</sup> E, se alguém tirar quaisquer palavras do livro desta profecia, Deus tirará a sua parte da árvore da vida, e da cidade santa, e das coisas que estão escritas neste livro.

<sup>9</sup> These comments apply, of course, to the old forms of the *Vulgate*, as found, e.g., in the Wordsworth-White edition. The later forms, such as the *Clementine Vulgate*, were somewhat more Byzantine, and have more readings which do not occur in any Greek manuscripts.

Ela é, sem dúvida, a edição mais completa do *Novo Testamento* da Vulgata, cujo aparato crítico, além dos manuscritos citados acima, traz ainda numerosas testemunhas da *Vetus Latina*, autores cristãos dos primeiros séculos, outras edições e, por fim, vários manuscritos gregos.

Em 1969, veio à luz a *Vulgata Stuttgartensis*, que assim é descrita por Taylor Marshall (2010): “uma edição crítica acadêmica da Vulgata da Sociedade Bíblica Alemã, não usada nas liturgias da Igreja Católica”<sup>10</sup>. Ela influenciou bastante a *Nova Vulgata*, como veremos mais adiante. De raiz protestante, ela usou como base para o *Velho Testamento* a *Vulgata Romana* (tradução da *Vulgata* iniciada em 1907 por monges beneditinos) e, para o *Novo Testamento*, a *Vulgata de Oxford*. Embora os editores tivessem em mente produzir uma mão original da Vulgata Latina, o resultado foi uma revisão de todo o *Novo Testamento*, tendo como base manuscritos que remontam ao século V. Os livros apócrifos ou pseudoepígrafos aparecem num apêndice, no final da edição. Quanto aos sinais de pontuação, a edição segue o texto da *Vulgata de Oxford*, apresentando apenas vírgulas e dois pontos e, quanto à ordem dos livros, segue a *Vulgata Clementina*.

Do lado católico, na década de 1940, sob o pontificado do Papa Pio XII, o Concílio Vaticano II foi convocado para revisar apenas o Saltério latino. Porém, o que seria apenas uma revisão do maior livro poético da *Bíblia* se estendeu a toda a *Escritura Sagrada*. Foi nesse Concílio que veio à luz a Neovulgata ou *Nova Vulgata*, uma edição crítica, cujo texto foi baseado nos textos críticos correntes da *Bíblia Hebraica* e do *Novo Testamento Grego*, afastando-se, assim, em muitas passagens, do texto da *Vulgata Clementina*. A nova versão latina do livro de Salmos foi aprovada para uso litúrgico em 1945; o *Novo Testamento* foi publicado em 1971 e se baseou na primeira edição da *Vulgata Stuttgartensis*, de raiz protestante, razão pela qual o teólogo católico Ronald L. Conte Jr. (2010) critica a *Nova Vulgata*: “2. a influência dos protestantes sobre a *Nova Vulgata* é extrema: a *Bíblia* latina protestante de Stuttgart da Sociedade Bíblica Alemã é usada como ponto de partida para a *Nova Vulgata*.”<sup>11</sup>. Fica claro, aqui, que a sua preocupação está no fato de a fé católica ser contaminada por doutrinas e

---

<sup>10</sup> a scholarly critical edition of the Vulgate from the German Bible Society, not used in the liturgies of the Catholic Church.

<sup>11</sup> the influence of Protestants on the NV is extreme: a. the Protestant German Bible Society's Stuttgart Latin Bible is used as the starting point for the NV.

heresias protestantes oriundas do texto bíblico por estes compilado. O texto completo, porém, da Neovulgata só foi publicado em 1979 e promulgado como a versão latina oficial da Igreja Católica Romana na encíclica papal *Scripturarum Thesaurus*. Sua última revisão ocorreu em 1986.

Vejamos o que Robert B. Waltz diz sobre as fontes da *Nova Vulgata*:

..., mas reconstruir o hebraico ou o grego seria muito mais útil do que uma tradução latina!) É compreensível porque a Igreja Católica produziu a coisa – uma igreja ultra-hierárquica precisa de uma *Bíblia* padrão, e dada a sua história, tinha que ser em latim – mas chamá-lo de ‘vulgata’ é simplesmente enganoso.... (WALTZ, 2007, p. 1301).<sup>12</sup>

Não há dúvida de que a influência protestante esteve presente na elaboração da *Nova Vulgata*, mas não se pode esquecer de que a crítica a novas versões é algo natural e quase sempre esperado pela crítica textual. Fato semelhante veio a ocorrer com o *Textus Receptus*. Na ocasião de sua compilação (séc. XVI), havia muitos manuscritos da Vulgata, mas muito poucos manuscritos gregos e os que existiam ou não eram muito antigos ou eram pouco confiáveis, razão pela qual Erasmo de Roterdã teve de recorrer muitas vezes ao texto latino para resolver algumas dúvidas quanto às variantes textuais ou até mesmo quanto à ausência de testemunhas gregas. Com o desenvolvimento da crítica textual, principalmente a partir de Brooke Foss Westcott e Fenton John Anthony Hort, o seu *Novum Testamentum Graece* passou a ser viperinamente contestado e criticado.

#### 4. Estudo comparativo

O nosso estudo comparativo iniciar-se-á, como não poderia deixar de ser, pelo *Evangelho de Mateus*.

##### **Mateus 1:25**

NV.: "et non cognoscebat eam, donec peperit filium, et vocavit nomen eius Iesum."

Vg<sup>cl</sup>.: "et non cognoscebat eam, donec peperit filium suum **primogenitum**, et vocavit nomen eius Iesum."

Ao cotejarmos as duas versões, percebemos que há um vocábulo na

---

<sup>12</sup>... but reconstructing the Hebrew or Greek would be much more useful than a Latin translation!) It is understandable why the Catholic Church produced the thing — an ultra-hierarchical church needs a standard Bible, and given their history, it had to be in Latin — but to call it a “vulgate” is simply deceptive.

*Vulgata Clementina* que não ocorre na *Nova Vulgata*. Para os protestantes mais radicais e defensores de que o *Textus Receptus* é a única versão digna de confiança e fiel ao texto original, a ausência de *primogenitus*, em grego *πρῖμογενιτυσ*, iria ao encontro do dogma católico da eterna virgindade de Maria. Gostaríamos de destacar, mais uma vez, que o nosso interesse aqui não é discutir as doutrinas das diversas denominações cristãs, mas sim comparar as versões supracitadas e estudar as principais diferenças entre elas no *Novo Testamento*. Assim sendo, vale destacar que a maioria das versões bíblicas atuais não traz o termo “primogênito”, presente no texto em epígrafe. A que se deve isso? Deve-se, com certeza, à influência dos manuscritos  $\alpha$  e B sobre elas, cujos revisores adotaram a máxima da crítica textual, segundo a qual o *brevior lectio potior*. Embora a *Vulgata Clementina* esteja de acordo com o texto Bizantino e com a maioria dos manuscritos, a crítica textual interna preconiza que, havendo duas leituras, “a mais curta é preferível, se a mudança é intencional” (ANDREWS, 2012, p. 118)<sup>13</sup>, como se acredita ter ocorrido no versículo em estudo. Acreditamos que não haja prejuízo doutrinário nem para os que defendem o texto majoritário (*Vulgata Clementina*), nem para os que defendem o texto minoritário (*Nova Vulgata*), uma vez que a primogenitura de Jesus é atestada em Lucas 2:7<sup>14</sup>.

*Mateus 17:20*

Vg<sup>cl</sup>. “*Hoc autem genus non eiicitur nisi per orationem et ieiunum.*”

NV. ---

C, D, W (96,4%), B ---

A fim de que o consulente não tenha dificuldades na hora de verificar o texto bíblico, vale lembrar que, se a passagem estivesse presente na *Nova Vulgata*, ela seria encontrada no versículo 21.

As evidências externas são fortes em favor do texto da *Vulgata Clementina*, como se pode comprovar pelos testemunhos de códices do século V (C, D) e também pelo fato de o texto crítico das Sociedades Bíblicas Unidas (SBUs), que é igual ao da *Nova Vulgata*, classificar o versículo com B, ou seja, há dúvidas se ele deveria ser omitido ou não. A *Nova Vulgata*, claro, segue o texto minoritário, que representa, neste caso, apenas

---

<sup>13</sup> The shorter reading is generally preferred if the change is intended.

<sup>14</sup> “E deu à luz a seu filho primogênito, e envolveu-o em panos, e deitou-o numa manjedoura...”

(0.6%), dos manuscritos. Os que omitem este versículo argumentam ainda que ele foi aqui inserido com base na passagem de Marcos 9:29<sup>15</sup>, na tentativa, de quem o copiou, de tornar as passagens, que são paralelas, harmônicas.

**Mateus 18:11**

Vg<sup>cl</sup>: “*Venit enim Filius hominis salvare quod perierat.*”

NV. ---

Os responsáveis pela *Nova Vulgata*, seguindo os códices  $\kappa$ , B, omitem todo o verso e usam, como evidência interna, o argumento de que o versículo teria sido acrescentado com base em Lucas 19:10<sup>16</sup>. Ainda assim, o texto crítico das Sociedades Bíblicas Unidas *classifica* esta passagem com a letra B, ou seja, há um certo grau de dúvida quanto à sua omissão ou não. Em termos percentuais, 98.5% dos manuscritos trazem este versículo, inclusive códices bem antigos como D (VI), N (VI) e W (V)

**Mateus 27:34**

Vg.: “*Et dederunt ei vinum bibere cum felle mistum ...*”

NV. “*Et dederunt ei vinum bibere cum felle mistum ...*”

Ao compararmos as duas versões, nenhuma diferença encontramos. Por que, então, compará-las? Destacamos esse versículo para demonstrar que o texto da *Vulgata Clementina*, embora predominantemente bizantino ou majoritário, possui muitas passagens que vão ao encontro do texto alexandrino. Nas duas versões encontramos o vocábulo *vinum* ( $\omega\iota\nu\nu\mu$  em grego), que é a mesma palavra presente nos códices  $\kappa$ , B e D, 4% dos manuscritos. Para os defensores do texto majoritário, não só a evidência externa (96%) dos manuscritos, incluindo os códices A (V), N (VI) e W (V) corrobora a autenticidade do vocábulo, mas também a evidência interna, uma vez que a passagem bíblica a que o texto faz referência é o Salmo 69:21, onde se lê: “Deram-me fel por mantimento e na minha sede me deram a beber vinagre.” Ao lermos esta passagem em hebraico, encontramos *chomets* (vinagre) e não *yayin* (vinho), evidência bastante significativa para a defesa do texto majoritário. O maior argumento de quem defende o texto minoritário é o critério de antiguidade, uma vez que seus dois

---

<sup>15</sup> “E disse-lhes: Desta casta não pode sair com coisa alguma, a não ser com oração e jejum.”

<sup>16</sup> “Porque o Filho do homem veio buscar e salvar o que se havia perdido.”

principais representantes remontam ao século IV (x, B).

Segundo a *Bíblia de Jerusalém* (BJ), tanto *fel* (que, em Mc 15:23, é substituído por *mirra*), quanto *vinagre* são uma recensão antioquina baseada na passagem supracitada do livro de Salmos.

**Mateus 27:35**

Vg<sup>cl</sup>: “*Postquam autem crucifixerunt eum, dividerunt vestimenta eius sortem mittentes: ut impleretur quod dictum est per prophetam dicentem: Dividerunt sibi vestimenta mea, et super vestem meam miserunt sortem.*”

NV: “*Postquam autem crucifixerunt eum, dividerunt vestimenta eius sortem mittentes*”

De imediato, percebe-se que o texto da *Vulgata Clementina* é bem mais extenso que o da *Nova Vulgata*. O texto majoritário não consta em nenhum manuscrito grego existente, aparecendo apenas no *Textus Receptus*. A sua presença no *Novo Testamento* de Erasmo de Roterdã, ou se deve à influência da *Vulgata* ou à influência de algum manuscrito medieval consultado pelo tradutor holandês. Segundo a crítica textual, esse acréscimo ocorreu em razão de algum escriba, influenciado pelo Salmo 22:18<sup>17</sup>, ter feito este acréscimo a fim de tornar o texto mais claro ou mais de acordo com a passagem do *Velho Testamento*.

A *Bíblia de Jerusalém* omite o acréscimo e, em nota, diz que se trata de uma glosa tomada de *empréstimo* a João 19:24<sup>18</sup>.

**Marcos 11:26**

Vg<sup>cl</sup>: “*Quod si vos non dimiseritis: nec Pater vester, qui in caelis est, dimittet vobis peccata vestra.*”

NV: ---

Segundo Wilbur N. *Pickering* (2015), encontramos aqui um exemplo de homeoteleuton, que, segundo a crítica textual, é um erro de visão da parte do copista quando ele está copiando o texto, devido a palavras ou linhas que terminam de modo semelhante. Percebe-se, pelo comentário acima, que, embora o *Novo Testamento* defenda o texto majoritário (96% contra 4% do texto minoritário), ele admite que, nessa passagem, o escriba

---

<sup>17</sup> “Dividiram as minhas roupas entre si, e lançaram sorte sobre as minhas vestes.”

<sup>18</sup> “Disseram, pois, uns aos outros: Não a rasguemos, mas lancemos sortes sobre ela, para ver de quem será. Para que se cumprisse a Escritura que diz: Repartiram entre si as minhas vestes, E sobre a minha vestidura lançaram sortes. Os soldados, pois, fizeram estas coisas”.

cometeu um lapso de visão, repetindo o final do versículo vinte e cinco, fato que não se pode perceber tão facilmente no texto latino, mas que fica evidente no texto grego.

**Marcos 15:28**

Vg<sup>cl.</sup>: “*Et impleta est scriptura, quae dicit: Et cum iniquis reputatus est.*”

NV.: ---

Como os códices mais antigos omitem essa passagem (Ⲱ, A, B, C, D, X, Ψ), o texto das Sociedades Bíblicas Unidas a conceitua com A, ou seja, há quase certeza de que ela não fazia parte dos autógrafos. As notas do texto grego da *Nova Vulgata* assim comentam a ausência desse versículo: “... Sugere-se que tenha sido incluído com base em Lc 22:37<sup>19</sup>, especialmente porque Marcos raramente cita o *Antigo Testamento*”. Com esse comentário, fica evidente que, segundo os defensores do texto minoritário, os copistas tentaram não só harmonizar a passagem de Marcos com a de Lucas, mas também criar uma relação de intertextualidade com Isaías 53:12<sup>20</sup>. Os defensores do texto majoritário, além do percentual (88.7%), baseiam-se ainda em alguns manuscritos gregos, K (IX), L (IX), P (IX), para defender o acréscimo.

**Marcos 16: 9-20**

Vg<sup>cl.</sup>: “*Surgens autem mane, [...] et sermonem confirmante, sequentibus signis.*”

NV.: ---

Segundo nota da *Nova Vulgata*, o trecho mais longo de Marcos 16 (que vai do versículo 9 ao 20) não faz parte do texto original. Isso se deve, segundo a nota, ao fato de ele estar ausente dos manuscritos mais antigos (Ⲱ, B) e de aparecer, nos manuscritos que o contêm, de formas diferentes. Na verdade, o maior argumento, para o acréscimo da passagem, por parte de quem defende o texto minoritário, se dá por conta das grandes diferenças existentes entre os manuscritos majoritários, ou seja, ainda que o final majoritário apareça na grande maioria dos manuscritos, não há, por parte destes, uma uniformização, um consenso quanto à sua mão original: ora a passagem aparece na íntegra; ora aparece com o final minoritário; ora

---

<sup>19</sup> “Porquanto vos digo que importa que em mim se cumpra aquilo que está escrito: E com os malfeitores foi contado”

<sup>20</sup> “... e foi contado com os transgressores; ...”

aparece, nas edições críticas, com asteriscos e óbolos. Quanto à evidência interna, ainda se diz que o estilo desta passagem é estranho ao autor do evangelho, uma vez que nela aparecem termos e frases alheios ao restante do livro.

**Lucas 9:55-56**

*Vg<sup>cl</sup>*: “*Et conversus increpavit illos, dicens: Nescitis cuius spiritus estis. Filius hominis non venit animas perdere, sed salvare. Et abierunt in aliud castellum*”.

*NV*: “*Et conversus increpavit illos, Et abierunt in aliud castellum*”.

Alguns consideram essa passagem como uma glosa que ecoa Lucas 19:10<sup>21</sup>. Além disso, vale a máxima daqueles que defendem o texto minoritário, segundo a qual, *brevior lectio potior*, “a leitura mais curta seja a preferida”, acreditando-se, assim, na tendência que os escribas tinham de adicionar material ao texto. Apesar das evidências contrárias ao texto da *Vulgata Clementina*, o texto das Sociedades Bíblicas Unidas classifica essa passagem com o conceito C, a saber, há dúvidas consideráveis quanto a sua presença ou não nos autógrafos. Assim, embora ela tenha sido excluída do texto supracitado, não se elimina a possibilidade de que os versículos tenham pertencido ao texto original. Isso se deve, segundo Wilbur N. Pickering (2015), à evidência externa, uma vez que, em termos percentuais, a diferença entre os textos majoritários e minoritários é mínima, mas como o versículo 55 se encontra por inteiro no códice D, que serve de suporte para os que defendem o texto alexandrino, deve ser essa a razão de a passagem ter sido classificada com a letra C. Quanto ao versículo 56, embora não apareça nos códices e papiros (p<sup>45, 75</sup>) mais antigos, está presente nos manuscritos K, Π e Θ, todos do século IX, os quais servem de testemunhas ao texto majoritário.

Conforme nota da *Bíblia de Jerusalém*, o acréscimo teria sido feito por Marcião de Sinope (85-160), considerado herege pelos Pais da Igreja. Bruce Manning Metzger (1992, p. 51) corrobora essa informação ao afirmar: “Na metade do segundo século, Marcião de Sinope eliminou, das suas cópias do Evangelho segundo Lucas, todas as referências feitas à formação judaica de Jesus”.

**Lucas 17:36**

*Vg<sup>cl</sup>*: “... *duo in agro: unus assumetur, et alter relinquetur.*”

---

<sup>21</sup> “Porque o Filho do Homem veio buscar e salvar o que se havia perdido.”

NV.: ---

Os defensores do texto minoritário creditam a Mateus 24:40<sup>22</sup> a origem desse versículo. Ao consultarmos o texto das Sociedades Bíblicas Unidas, verificamos que, se não fosse pelo *testemunho* do códice D, haveria quase certeza (conceito A) de que o versículo em estudo não fazia parte do texto original. Os testemunhos a seu favor ou são de manuscritos minúsculos (do século XII ao XVI), ou de lecionários, ou de textos latinos, como a *Vulgata* e a *Vetus Latina*.

**Lucas 22:43-44**

*Vg<sup>cl</sup>.*: “*Apparuit autem illi angelus de caelo confortans eum. Et factus in agonia prolixius orabat. Et factus est sudor eius sicut guttae sanguinis decurrentis in terram*”.

*NV.*: “*Apparuit autem illi angelus de caelo confortans eum. Et factus in agonia prolixius orabat. Et factus est sudor eius sicut guttae sanguinis decurrentis in terram*”.

Como podemos perceber, os responsáveis pelo texto da *Nova Vulgata*, ao ficarem em dúvida se seguiriam ou não o texto minoritário e omitiriam a passagem, decidiram pela máxima latina, que diz *in dubio pro reo*, ou seja *in dubio pro Vulgata*. A *Nova Vulgata* assim se pronuncia sobre esta passagem: “Alguns manuscritos mais antigos não possuem os versos 43 e 44.” O texto das Sociedades Bíblicas Unidas, no entanto, classifica essa passagem com a letra C, ou seja, há um considerável grau de dúvida quanto à sua presença ou não nos autógrafos. Embora os manuscritos mais antigos A (V), B (IV) e o p<sup>75</sup> (III) não contenham os versículos, a passagem está presente em manuscritos tão antigos quanto esses, como se pode comprovar com os seguintes códices: a leitura da mão original de N\* (IV), D (V/VI) e L (VIII). Um destaque especial merece o códice C (*Ephraemi Rescriptus*), do século V, que apresenta estes versículos depois de Mateus 26:39.

Eis o que diz a nota da *Bíblia de Jerusalém* sobre esses dois versículos:

Embora omitidos por alguns bons documentos, os vv. 43-44 devem ser mantidos. Atestados no século II por numerosos documentos, eles têm o estilo e o cunho de Lc. Sua omissão se explica pelo cuidado de evitar um rebaixamento de Jesus, julgado demasiadamente humano (BJ, p. 1972).

---

<sup>22</sup> “Então, estando dois no campo, será levado um, e deixado o outro.”

**João 1:18**

Vg<sup>cl</sup>: *Deum nemo vidit unquam: unigenitus Filius, qui est in sinu Patris, ipse enarravit.*

NV.: *Deum nemo vidit unquam: unigenitus Deus, qui est in sinu Patris, ipse enarravit.*

Numa leitura rápida e sem o negrito, pode até passar despercebida a diferença entre os dois textos. Os que defendem o texto majoritário argumentam que, na *Bíblia*, a palavra *unigenitus* se refere sempre ao Filho, 2ª pessoa da Trindade, e nunca ao Pai e que a sua inserção, no contexto acima, se deve à influência gnóstica. Mas como não pretendemos aqui nos aprofundarmos em questões teológicas, e sim em variantes textuais, embora reconheçamos que muitas destas surgiram a partir de interpretações de escribas e exegetas, manteremos o foco nas versões latinas. Vemos, então, que onde a *Vulgata Clementina* emprega *Filius*, a *Nova Vulgata* faz uso de *Deus*. De acordo com *Novo Testamento* (2015), 99.6% dos manuscritos trazem *unigenitus Filius*, incluindo os unciais A, C e W. Já a variante escolhida para a *Nova Vulgata* foi baseada em dois papiros bastante antigos: p<sup>66</sup> e o p<sup>75</sup>. O primeiro, que remonta ao ano 200 d.C., representa 0, 3% dos manuscritos, incluindo os unciais B e C, e assim se apresenta: *unigenitus Deus*; o segundo, do século III, é a única testemunha e, em termos percentuais, representa apenas 0, 1% dos manuscritos, diferenciando-se do anterior apenas pela presença do artigo.

**Atos 8:37**

V<sup>cl</sup>: *“Dixit autem Philipus: Si credis ex toto corde, licet. Et respondens ait: Credo Filium Dei esse Jesum Christum.”*

NV: ---

Lemos, na *Bíblia de Jerusalém*, que o versículo trinta e sete é uma glosa muito antiga que foi conservada no texto ocidental e que foi inspirada na liturgia batismal, não fazendo, portanto, parte dos autógrafos. Ao consultarmos o texto das Sociedades Bíblicas Unidas, vemos que ele concorda com o comentário anteriormente feito e, quanto ao grau de certeza de que a passagem não estaria presente no texto original, adota o conceito A. Embora o versículo apareça na V<sup>cl</sup> e em alguns manuscritos da *Vetus Latina*, apenas 8.4% dos manuscritos gregos trazem a passagem em epígrafe e, mesmo assim, não há nenhum anterior ao século VI.

**Atos 9:5-6**

V<sup>cl</sup>: *“... durum est tibi contra stimulum calcitare. Et tremens ac stupens dixit: Domine, quid me vis facere? Et Dominus ad eum:”*

NV: ---

Acredita-se que esses versículos foram acrescentados com base na passagem paralela, que se encontra em Atos 26:14<sup>23</sup>. Embora a passagem seja corroborada por alguns manuscritos da *Vetus Latina*, ela não aparece na grande maioria dos manuscritos gregos, tendo, como única testemunha, o minúsculo 629, do século XIV, o qual, provavelmente, teria influenciado o *Novo Testamento* de Erasmo de Roterdã.

**Romanos 8:1**

Vg: ... *qui non secundum carnem ambulant.*

NV: ---

Como podemos perceber, a V<sup>cl</sup> não segue o *texto* majoritário *ipsis litteris*, pois omite a segunda parte do verso *sed secundum spiritum* (que aparecerá no versículo 4), indo, assim, ao encontro dos códices A, D<sup>b</sup> e Ψ. A *Nova Vulgata*, por sua vez, seguindo os códices N, B, D\* e G, omite todo o texto presente na maioria dos manuscritos. Como o texto majoritário já foi excluído da maioria das versões modernas e a letra usada pelos responsáveis das Sociedades Bíblicas Unidas para esta passagem é a A, conclui-se que há, por parte da maioria dos estudiosos de crítica textual, quase que certeza absoluta de que a passagem em epígrafe foi acrescentada com base no versículo 4: “... não andamos segundo a carne, mas segundo o Espírito.”

**Colossenses 1:14**

V<sup>cl</sup>: ... *in quo habemus redemptionem per sanguinem eius, remissionem peccatorum: ...*

NV: ... *in quo habemus redemptionem, remissionem peccatorum; ...*

Como essa construção não aparece em 40%, em especial nos códices A, B e C, cremos que os responsáveis pelo texto das Sociedades Bíblicas Unidas pensam ter sido ela incluída aqui com base em Efésios 1:7<sup>24</sup>, razão pela qual nem a incluíram entre as variantes, havendo apenas uma referência bíblica ao texto da carta a Éfeso.

**1 Timóteo 3:16**

V<sup>cl</sup>: *Et manifeste magnum est pietatis sacramentum, quod manifestatum est in*

---

<sup>23</sup> “Saulo, Saulo, por que me persegues? Dura coisa te é recalçar contra os aguilhões.”

<sup>24</sup> “Em quem temos a redenção pelo seu sangue, a remissão das ofensas, segundo as riquezas da sua graça”

*carne, iustificatum est in spiritu, apparuit angelis, ...*

*NV: Et omnium confessione Magnum est pietatis mysterium: Qui Manifestatus est in carne, iustificatus in Spiritus, apparuit angelis, ...*

Esse versículo também é bem significativo para a doutrina da Trindade. Percebemos que enquanto a *Nova Vulgata* utiliza o pronome masculino “aquele que”, o que, para *Novo Testamento* (2015), constitui-se numa anomalia gramatical, uma vez que os termos que ele deveria retomar são de gênero neutro (*mysterium*) e feminino (*pietatis*); na *Vulgata Clementina* aparece o neutro “aquilo que”. Além das duas variantes em estudo, há ainda uma terceira, que é a mais relevante para a defesa da divindade de Cristo: Assim, ao substituírmos os pronomes relativos por este vocábulo, fica mais claro para o leitor que o Pai e o Filho são da mesma essência, sendo Cristo, por isso, Deus. Conforme *Novo Testamento* (2015), além de a terceira variante aparecer na maioria dos manuscritos, alguns manuscritos mais antigos, como  $\kappa$ , A, C, embora de corretores sucessivos, também a contêm. A variante escolhida pela *Nova Vulgata* representa apenas 1% dos manuscritos existentes. Quanto à variante presente na *Vulgata Clementina*, o único texto grego que lhe serve de testemunha é o D (*Bezae Cantabrigiensis*), sendo, por isso, uma leitura com um alto grau de dúvida, digna, porém, de elogio por *Novo Testamento* (2015, p. 83): “A redação em latim, `o mistério ... que, ` pelo menos faz sentido”.

#### *1 João 5:7-8*

*Vg<sup>cl</sup>: “Quoniam tres sunt, qui testimonium dant [in caelo: Pater, Verbum et Spiritus sanctus: et hi tres unum sunt. Et tres sunt, qui testimonium dant in terra:] Spiritus et aqua et sanguis: et hi tres unum sunt.”*

*NV: “Quia tres sunt, qui testificantur: Spiritus et aqua et sanguis; et hi tres in unum sunt.”*

O texto da *Vulgata Clementina*, entre colchetes, realmente parece ser um acréscimo, uma vez que nem os que defendem o texto majoritário acreditam ser ele oriundo dos autógrafos, principalmente pelo fato de ele não ser encontrado em nenhum manuscrito grego anterior ao século XIV. Erasmo de Roterdã (1466-1536) só veio a incluir a passagem, como aparece na *Vulgata Clementina*, na terceira edição do seu *Novo Testamento Grego*. Acreditamos que isso se deu por pressão da Igreja, uma vez que o texto majoritário reforçava a doutrina da Trindade, embora o próprio Erasmo de Roterdã (1466-1536) tivesse feito uma nota marginal, declarando acreditar que o manuscrito que deu origem ao texto majoritário tinha sido deliberadamente alterado. Segundo *Novo Testamento* (2015), o manuscrito grego mais antigo que contém a passagem conforme o texto latino

é o minúsculo 629 (século XIV), que, comparado com o *Textus Receptus*, apresenta-se bem diferente: omite doze palavras, muda cinco e acrescenta duas.

**Judas 1:5**

Vg<sup>cl</sup>: “*Commonere autem vos volo, scientes semel omnia, quoniam Iesus populum de terra Aegypti salvans, ...*”

NV: “*Commonere autem vos volo, scientes semel omnia, quoniam Dominus populum de terra Aegypti salvans, ...*”

Ao compararmos as duas versões, fica claro que a única diferença entre elas está na pessoa que tirou o povo hebreu da terra do Egito. Aqui ecoam mais uma vez as palavras de Robert B. Waltz (2007, p. 533), quando ele diz que as epístolas da *Vulgata* contêm muito mais elementos do códice alexandrino do que do texto bizantino, uma vez que o vocábulo presente na V<sup>cl</sup> é o mesmo encontrado nos códices A e B. Em termos de crítica textual, ao usar a letra D em seu *Novo Testamento Grego*, o texto das Sociedades Bíblicas Unidas mostra que não há muita certeza sobre a variante textual escolhida por eles: Dominus. Isso ocorre porque existem muitas outras variantes textuais para essa palavra.

## 5. Considerações finais

Com certeza não fechamos o ciclo do assunto abordado, pois ainda há muito a se dizer sobre variantes textuais nas versões latinas. Em termos quantitativos, acreditamos ter apresentado um número significativo de exemplos. No que se refere à crítica textual, vale lembrar que o estudo científico é dinâmico e, assim, embora a expressão crítica textual não fosse usada no tempo de Jerônimo como a conhecemos hoje, nem nos séculos que se seguiram, ela já era praticada pelo responsável da *Vulgata* e por outros que estudaram e traduziram o texto sacro depois dele. O seu desenvolvimento foi acentuado, com certeza, no século XVI com Erasmo de Roterdã e seus contemporâneos. No século XIX, a crítica textual como ciência chegou ao seu ápice graças aos estudos de Brooke Foss Westcott e Fenton John Anthony Hort. Havia, porém, uma falta de compreensão quanto ao dinamismo dos estudos científicos e o *Textus Receptus* foi exacerado pelos pais da crítica textual. Eles não conseguiam entender que os manuscritos de que Erasmo de Roterdã dispunha não eram melhores ou piores, mas sim os que estavam ao seu alcance no Renascimento. Com trezentos anos de diferença, é claro que a Arqueologia viria a descobrir

novos códices, manuscritos e papiros, colocando em xeque o texto do estudioso holandês. Hoje, no século XXI, o mesmo veio a ocorrer com o texto de Brooke Foss Westcott e Fenton John Anthony Hort, pois, de lá para cá, com a descoberta de novos textos, a premissa de que havia um abismo entre o texto majoritário e o minoritário já não é tão significativa e o embate entre seus defensores se dá no campo das ideias científicas. Isso tudo foi dito para que nos lembremos de que as diferenças textuais existentes entre a V<sup>cl</sup> e a *Nova Vulgata* não são abissais, nem colossais, mas pontuais e de que não há uma versão certa ou errada, mas apenas versões que diferem entre si em algumas passagens bíblicas, não sendo possível ao estudioso de crítica social dizer que ele tem 100% de certeza de que determinado texto, seja ele da V<sup>cl</sup>, seja, da *Nova Vulgata*, tenha feito parte dos autógrafos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAND, Kurt; ALAND, Barbara. *The text of New Testament*. Transl.: Errol F. Rhodes. Michigan: Wm B. Eerdmans Publishing Co. Grand Rapids, 1995.

AUGUSTINE. *De Doctrina Christiana*. Edited and translated by R. P. H. Green. Oxford: Clarendon Press, 1995.

BÍBLIA. *A bíblia de Jerusalém*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1992.

BÍBLIA. *Biblia sacra iuxta vulgatam clementinam*. Versão de Alberto Collunga e Laurentio Turrado. Madri: Biblioteca de autores cristianos, 1999.

BÍBLIA. *Bíblia sagrada versão corrigida e revisada*. Trad.: João Ferreira de Almeida. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

CONTE JR, Ronald L. *The Nova Vulgata has serious problems*. 2010. Disponível em: <<https://ronconte.wordpress.com/2010/09/04/nova-vulgata-problems1>>. Acesso em: 25-09-2019.

HOUGHTON, Hugh Alexander Gervase. *The Latin New Testament: A guide to its early history, texts, and manuscripts*. Oxford: Oxford University, 2016.

KUTILEK, Douglas K. *Erasmus, His Greek Text & His Theology* (IBRI Research Reports Book 32) 1995. Disponível em: <[www.ibri.org](http://www.ibri.org)>. Acesso em: 25-09-2019.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

LIERE, Frans van. *An Introduction to The Medieval Bible*. New York: Cambridge University Press, 2014.

MARSHALL, Taylor. *Which Vulgate do you have?* 2010. Disponível em: <<http://taylormarshall.com/2010/03/which-vulgate-do-you-have-how-to-know.html>>. Acesso em: 25-09-2019.

METZGER, Bruce Manning. *The Text of the New Testament: Its Transmission, Corruption, and Restoration*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PICKERING, Wilbur N. *The Greek New Testament according to Family 35*. 2. ed. New York: WNP, 2015.

\_\_\_\_\_. *The Identity of the New Testament Text IV*. New York: WNP, 2014.

*THE GREEK New Testament*. 4. ed. Edited by K. Aland et al. Stuttgart: United Bible Societies, 1994.

*THE GREEK New Testament*. The Greek text underlying the English authorized version of 1611. London: Trinitarian Bible Society, 1994.

THE HOLY Bible. *Nova Vulgata*. 2014. Disponível em: <[www.FreeBiblesoftware.com](http://www.FreeBiblesoftware.com)>. Acesso em: 25-09-2019.

WALTZ, Robert B. *The Encyclopedia of New Testament Textual Criticism*. 2013. Disponível em: <<http://waltzmn.brainout.net>>. Acesso em: 25-09-2019.

**ANÁLISE DA INTERTEXTUALIDADE ENTRE O SALMO 22  
E A NARRATIVA DA CRUCIFICAÇÃO EM MARCOS 15**

Celso Kallarrari (UNEB)  
[celsokallarrari@terra.com.br](mailto:celsokallarrari@terra.com.br)  
 Hadassa Cordeiro (UNEB)  
[hadassa.cor@gmail.com](mailto:hadassa.cor@gmail.com)

**RESUMO**

Este artigo explora a relação intertextual entre o Salmo 22 e a narração da crucificação de Jesus Cristo, no capítulo 15 do *Evangelho de Marcos*. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, que transita entre estudos linguísticos, literários e religiosos. São mobilizados, principalmente, estudos no campo da interdiscursividade e intertextualidade (ORLANDI, 1999; CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2016), do discurso religioso (PEDROSA, 2007; ORLANDI, 1996; CASTRO, 1987) e da enunciação (FIORIN, 2011), a fim de identificar as estratégias próprias do discurso religioso de Marcos através do intertexto. Em seguida, pretende-se analisar o processo de enunciação de cada passagem e discutir a categorização do Salmo 22 como escrito profético e da narrativa de Marcos 15, como cumprimento de profecia, na tradição judaico-cristã. As análises evidenciaram que a intertextualidade se encontra na temática de sofrimento, comum aos dois textos. No primeiro momento, nas descrições de acontecimentos específicos dentro das passagens, e, num segundo, na fala da personagem Jesus, dentro da narrativa de Marcos. O interlocutor Jesus remonta ao enunciado do eu poético no escrito de Davi (Salmo 22), configurando um tipo de intertexto dentro de outro intertexto. Também se identifica a intertextualidade como forma de estratégia do discurso religioso de Marcos, que fundamenta a crença cristã nas profecias messiânicas judaicas.

**Palavras-chave:** Discurso Religioso. Intertexto bíblico. Salmo 22. Marcos 15.

**ABSTRACT**

This article explores the intertextual relationship between Psalm 22 and the account of the crucifixion of Jesus Christ in chapter 15 of the Gospel of Mark. It is a bibliographical research, with a qualitative approach, which moves between linguistic, literary and religious studies. Mainly, studies in the field of Interdiscursivity and Intertextuality (ORLANDI, 1999; CHARAUDEAU and MAINGUENEAU, 2016), religious discourse (PEDROSA, 2007; ORLANDI, 1996; CASTRO, 1987) and Enunciation (FIORIN, 2011), in order to identify the proper strategies of Marcos's religious discourse through the intertext. Next, we intend to analyze the process of enunciation of each passage and discuss the categorization of Psalm 22 as prophetic writing and the narrative of Mark 15 as fulfillment of prophecy in the Judeo-Christian tradition. The analyzes showed that intertextuality is in the theme of suffering, common to both texts. At first, in the descriptions of specific events within the passages, and, in a second, in the speech of the character Jesus, within the narrative of Mark. The interlocutor Jesus goes back to the statement of the poetic self in David's writing (Psalm 22), configuring one type of intertext within another intertext. Intertextuality is also identified as a form of strategy in

Mark's religious discourse, which underlies the Christian belief in Jewish messianic prophecy.

**Keywords:** Religious Discourse. Biblical intertext. Psalm 22. Mark 15.

## 1. Introdução

A relação intertextual entre o Salmo 22 e a narrativa da crucificação em Marcos 15 fundamenta, dentro da tradição judaico-cristã, a categorização do escrito poético de Davi como profético, e do relato de Marcos como cumprimento de profecia. Assim, a análise desse fenômeno linguístico e literário é importante para a discussão sobre a perspectiva cristã das relações entre *Antigo Testamento* e *Novo Testamento*. Objetiva-se, portanto, explorar a intertextualidade entre as duas passagens; identificar as estratégias próprias do discurso religioso de Marcos através do intertexto; e analisar o processo de enunciação individual em cada texto, discutindo a interpretação profética que os envolve.

No domínio da interdiscursividade e intertextualidade, são utilizados os estudos de Eni Pulcinelli Orlandi (1999) e Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (2016). O *Livro dos Salmos* em seu contexto religioso e histórico, e o conceito de *evangelho* no cânon bíblico, são explicados por John D. Davis (2005); as chaves de interpretação dos salmos, na tradição cristã, por Luís Alonso Shökel (1996); o contexto histórico do *Evangelho de Marcos* e sua relação com as escrituras judaicas, por Dewey M. Mulholland (1999). Para analisar as características do discurso religioso, foram mobilizados os estudos de Cleide Emilia Faye Pedrosa (2007), Eni Pulcinelli Orlandi (1996) e Selma Castro (1987), que tratam especificamente do discurso profético. As análises referentes à teoria da enunciação baseiam-se em José Luiz Fiorin (2011), com ênfase em sua explicação sobre a debreagem enunciativa actancial; e as particularidades do processo de enunciação no texto literário, em Dominique Maingueneau (1996, 2001).

O Salmo 22 e a narrativa da crucificação em Marcos 15, sendo o *corpus* da pesquisa, apesar de não ser a única ocorrência de intertextualidade entre o livro de Salmos e uma narrativa dos evangelhos, se destacam, sobretudo, pela relação peculiar entre o *eu* narrador (eu poético) do salmo e o *eu* interlocutor (personagem) do relato cristão. Além disso, apesar de o texto de Mateus, o primeiro dos quatro evangelhos na organização bíblica, em seu capítulo 27, narrar o mesmo ocorrido que Marcos 15, o escrito do segundo evangelho foi selecionado, por ser considerado,

cronologicamente, anterior ao primeiro, de forma que é possível pensar que Mateus, para escrever sua narrativa, teve Marcos como referência, segundo John D. Davis (2005). O autor ainda pontua a possibilidade de os dois evangelistas terem escrito suas narrativas de forma independente um do outro.

## **2. *Interdiscursividade e intertextualidade***

É necessário iniciar a compreensão do conceito de intertexto a partir de outro, menos estrito: o interdiscurso. Eni Pulcinelli Orlandi (1999) explica que esse significa a relação do que é dito com tudo que já foi dito anteriormente, considerando os aspectos sociais e históricos da língua. Todo o arcabouço discursivo e os significados que ele traz representam, ao mesmo tempo, a memória do dizer e a possibilidade de dizer. O dizível é sustentado pela memória discursiva. Assim, a historicidade é o que cristaliza, consagra os sentidos, e o que os transforma. A autora recorta o intertexto, por sua vez, como um fenômeno entre enunciados específicos.

O termo intertextualidade designa, segundo Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (2016), "uma *propriedade constitutiva de qualquer texto* e o conjunto das *relações* explícitas ou implícitas *que um texto ou um grupo de textos determinado* mantém com outros textos. Na primeira acepção, é uma variante de *interdiscursividade*" (p. 288). Para esta análise, utiliza-se principalmente da segunda acepção, que supõe a presença de um texto, através de alusão, citação etc., dentro de outro texto.

O texto literário sofre sempre uma espécie de reprodução e ressignificação, no mínimo, como mostra Luís Alonso Shökel (1996), na mente do leitor. Esse processo se torna intertexto ao ser explicitado oralmente ou por escrito, configurando um novo texto relacionado ao primeiro. O autor enfatiza a particularidade dos salmos judaicos, que são poemas destinados à execução, isto é, devem ser recitados ou cantados. Esta função não se dá como em uma *performance* de texto dramático, mas, preferencialmente, de verdade, em sinceridade religiosa por parte do intérprete.

Assim, se o poeta manifesta seu *eu* no poema, quem toma seus versos, assume o lugar de *pessoa* do texto. Isso significa citar o poeta, mas se tornar responsável pelo texto citado, tomando posse de seu enunciado, quando se pronuncia. O poeta sai de cena ao ser citado por outro, bem como a situação específica em que produziu o salmo. A legitimidade dessa posse, entretanto, consiste em uma relação existente entre a situação de

quem assume a citação, com a situação original do texto original. Essa função particular dos salmos implica naturalmente a produção de um tipo de intertextualidade.

### 3. *O Livro dos Salmos*

De acordo com John D. Davis (2005), o *Livro dos Salmos* é uma coleção de 150 poemas judaicos, tradicionalmente empregados no culto público em honra ao Deus de Israel, compostos por diversos autores em diferentes épocas. Desses, 73 poemas têm sua autoria atribuída ao rei Davi, datando de cerca de um milênio a. C., e entre estes se encontra o de número 22. A interpretação dos Salmos, na tradição cristã, pode ocorrer, primariamente, pelo viés histórico ou pelo viés cristológico, segundo Luís Alonso Shökel (1996). A interpretação histórica leva em conta a relação do poema com uma situação real experimentada pelo autor. A cristológica dá sentido aos salmos chamados messiânicos, saltando da situação original do poema para a vida de Jesus Cristo<sup>25</sup>, como acontece na constante intertextualidade entre os Salmos, no *Antigo Testamento*<sup>26</sup>, e no *Novo Testamento*.

Dentro da interpretação cristológica se distinguem a profética, a tipológica, a alegórica e a prosopológica. A interpretação profética é estritamente compreendida como predição do futuro, mas pode ser entendida como visão do futuro, em sentido amplo. Dessa forma, um salmo profético pode se referir a Cristo, posterior a Davi, por uma revelação divina, sendo que a situação do autor nada tem a ver com a situação predita, a não ser por uma coincidência. A interpretação tipológica baseia-se, por sua vez, na semelhança entre dois acontecimentos; Davi se torna tipo de Cristo ao passar por uma experiência semelhante à que, futuramente, o Messias passa. A interpretação alegórica é constituída pelos símbolos literários, ou seja, por personagens, acontecimentos e outros elementos descritos no texto (por alegoria, a cidade de Sião do Salmo 87 é símbolo da Igreja, e o que é dito a respeito de Sião interpreta-se como dito sobre a Igreja, por exemplo). A interpretação prosopológica lembra a arte dramática, onde o

---

<sup>25</sup> Cristo é a tradução grega do termo hebraico *mashia* (messias), que significa "ungido". Nomear Jesus como o Cristo é uma afirmação do cumprimento das profecias messiânicas em seu ministério.

<sup>26</sup> O *Antigo Testamento*, primeira seção das duas que compõem a Bíblia Sagrada, corresponde à coleção de livros sagrados judaicos conhecida como *Tanakh*. O termo Antigo Testamento pressupõe a perspectiva cristã, que considera igualmente sagrado um Novo Testamento, a segunda seção da Bíblia.

eu do poema fala em nome do Outro, como determinado personagem, segundo determinado aspecto, em determinada situação. Ao Salmo 22, conforme Luís Alonso Shökel (1996), é atribuída geralmente a interpretação profética, mas não se anula a possibilidade de o autor Davi ter vivido historicamente o que é descrito em seu enunciado.

#### **4. O discurso religioso e o evangelho de Marcos**

A intertextualidade com o *Novo Testamento* presente nas chaves de interpretação dos Salmos exemplifica o que Cleide Emilia Faye Pedrosa (2007) apresenta como característica própria do discurso religioso, que se manifesta como um “comentário” de um texto original, um redizer de significação divina. Isso acontece na crença e tradição cristã desde sua base, considerando que é estabelecida a partir do discurso e textos judaicos, afirmando que na vida de Jesus, narrada no *Novo Testamento*, se cumpriram as profecias messiânicas judaicas, dispostas ao longo de todo o *Antigo Testamento*.

A produção dos Evangelhos abarca as escrituras judaicas como forma de argumentação ou tentativa de comprovação de que Jesus é o Cristo. John D. Davis (2005) explica que a palavra *evangelho* pode significar os livros que registram a biografia e ensinamentos de Cristo, além da mensagem anunciada pelo cristianismo. É o primeiro significado que se refere ao gênero textual bíblico, que categoriza o escrito de Marcos destinado aos gentios/não judeus, e em particular aos romanos. Aliás, Uwe Wegner (2001) afirma que o gênero literário dos evangelhos foi criado provavelmente por Marcos. Diferente de outros relatos biográficos de personalidades importantes da Antiguidade, os evangelhos não apenas contam a vida de Jesus, mas são engajados em apresentar o que ele representa para aqueles que creem em sua mensagem. Assim, os evangelhos tem uma finalidade religiosa através do escrito biográfico. Segundo Wilson Paroschi (1993), um dos obstáculos dos quais se ocupa a crítica textual, para a análise de textos do *Novo Testamento*, é a distância entre as cópias mais completas e os autógrafos. No entanto, o autor observa que a grande quantidade de documentos existentes faz com que o *Novo Testamento* tenha muito mais apoio textual que qualquer outro livro dos tempos antigos, como as obras de Homero, dos autores trágicos áticos, de Platão, de Cícero ou de César. É importante esclarecer que a questão da veracidade ou não do relato de Marcos 15, escrito no primeiro século d. C., interfere, consequentemente, na crença ou não de que se trata do cumprimento de uma

profecia; não interfere, porém, na análise da intertextualidade com o Salmo 22 como fenômeno linguístico e literário, sendo esta segunda a ocupação deste estudo.

Dewey M. Mulholland (1999), que assume a interpretação messiânica do salmo ao comentar o relato de Marcos, explica que o evangelista escreve como um pastor atento às dificuldades particulares da comunidade cristã do primeiro século, o que torna possível analisar o escrito de Marcos sob a perspectiva do discurso religioso, levando em consideração seu processo de produção, e não apenas sua caracterização como texto sagrado, e tratando-se do discurso bíblico. Dewey M. Mulholland (1999) também explica que o evangelista escreve para pessoas de diferentes níveis de entendimento, e isso interfere nas estratégias discursivas. O domínio do Império Romano presente no enredo da narrativa ainda faz parte do contexto histórico dos primeiros leitores de Marcos, o número de cristãos era tão crescente quanto a perseguição sofrida por eles. A fé cristã se expandia entre judeus e gentios, e a comunicação era claramente atravessada por esta pluralidade. Assim, Marcos escreve em grego, língua comum da época, e evita o uso de genealogias e simbolismos pertinentes apenas para o povo judeu, em contraste com o *Evangelho de Mateus*.

Para Eni Pulcinelli Orlandi (1996), uma das propriedades do discurso religioso é a *ilusão de reversibilidade*. “A ilusão é a da passagem de um plano a outro, de um mundo a outro” (p. 226). Na profecia, a ultrapassagem ocorre de baixo para cima, isto é, o homem (ou a voz do homem) alcança as qualidades da dimensão divina, como a atemporalidade e a onisciência. Sobre o discurso profético, Selma Castro (1987) apresenta como característica fundamental “a dissimulação da sua relação com o momento histórico como possibilidade mesma de constituir-se” (p. 30), esclarecendo que, na reflexão sobre o esse discurso, entra em jogo “a difícil situação-limite de ter que aprofundar as dimensões de *espaço e tempo* como condição de apreensão de uma outra dimensão, a da *fé*, que, paradoxalmente, parece não se encontrar diretamente ligada à experiência histórica deste discurso” (p. 29). Assim, a noção de enunciado e processo de enunciação – que envolve o espaço e o tempo da situação em que se enuncia – é necessária para a análise da intertextualidade que sustenta a interpretação da narrativa da crucificação de Jesus em Marcos 15, como cumprimento de profecia.

## 5. Enunciado e enunciação

Entende-se enunciado como produto da enunciação. José Luiz Fiorin (2011) define a enunciação como o ato de produção do discurso. A enunciação é o que povoa o enunciado de pessoas, tempos e espaços. Existe em todo enunciado um *eu* pressuposto, chamado enunciador, e um *tu* que lhe é correspondente, chamado enunciatário; quando o *eu* é explicitado no enunciado, este é chamado narrador, e o *tu* projetado também no interior do enunciado é chamado narratário. O interlocutor aparece, quando o *eu* é um personagem dentro da narrativa do narrador, e o *tu*, que lhe corresponde, é o interlocutário.

Os três procedimentos de discursivização, analisados pela sintaxe do discurso nos estudos das marcas da enunciação no enunciado, segundo José Luiz Fiorin (2011), são a actorialização, a espacialização e a temporalização. Cada um destes fatores é contemplado pelo mecanismo nomeado *debreagem*. Na *debreagem* são projetadas/explicitadas, no enunciado, as pessoas, o tempo e o espaço, podendo acontecer a *debreagem* enunciativa quando as pessoas são *eu/tu*, o tempo é o *agora*, concomitante ao processo de enunciação, e o espaço é o *aqui*, correspondente ao lugar em que se produz o enunciado; e a *debreagem* enunciva quando a pessoa é *ele*, o tempo é o *então*, ou seja, não concomitante ao processo de enunciação, e o espaço é *alhures*, ou qualquer lugar que não o *aqui*. São, dessa forma, três os tipos de *debreagens* enunciativas e enuncivas: as de pessoa (actancial), as de espaço (espacial) e as de tempo (temporal).

Dominique Maingueneau (1996) ressalta, entretanto, que no texto literário ocorre uma “pseudoenunciação”, sendo importante diferenciar a situação em que o autor escreve o enunciado – o plano exterior à narrativa – e a situação construída dentro do texto que faz parte do processo de enunciação das figuras literárias, como narrador e personagens. O indivíduo que escreve não deve ser confundido com o narrador, mesmo numa autobiografia. Também se deve esclarecer que, apesar de os conceitos de “narrativa” e “discurso” serem distintos, nada impede que se unam no texto. As falas das figuras literárias podem ser consideradas discurso dentro da narrativa. Na análise da intertextualidade entre o Salmo 22 e Marcos 15, é preciso ter em mente esta explicação, pois há referência ao enunciado poético não apenas no enunciado do narrador do Evangelho ao descrever os acontecimentos, mas também na fala da personagem Jesus, dentro do mesmo texto.

Sobre a interpretação de enunciados, Dominique Maingueneau

(2001) ainda pontua três tipos de contexto que devem ser levados em conta: o ambiente físico da enunciação, ou *contexto situacional*; o *cotexto*, ou as seqüências verbais que estão antes ou depois do enunciado em análise; e os *saberes anteriores à enunciação*, que envolvem referências a nomes próprios, ou a respeito dos temas abordados, por exemplo. Neste último estão incluídas as relações de intertextualidade.

## 6. Análises

O Salmo 22, cuja autoria é atribuída ao rei Davi, é uma expressão do sofrimento de um inocente diante das perseguições de seus inimigos. A narrativa de Marcos 15 descreve a aflição de Jesus Cristo e o momento de sua crucificação. Não é evidente se os eventos sofridos pelo eu poético do Salmo 22 têm referência real, histórica, na vida do poeta e rei Davi. Alguns Salmos, segundo Luís Alonso Shökel (1996), são precedidos por uma breve introdução que situa o evento histórico no qual se baseia o poema; não é o caso do Salmo 22. Independente disso, o contexto situacional de enunciação é único e particular, tanto para o autor empírico em sua produção do enunciado quanto para a figura literária do eu poético.

No caso de Marcos 15, a intenção é relatar um evento histórico: a crucificação. Deve-se, ainda assim, distinguir o autor empírico e o narrador em seus processos de enunciação, além da personagem Jesus, na produção de sua fala. Marcos, como autor, se situa em um espaço real e um tempo real, condicionantes de seu enunciado escrito; o narrador se situa em um tempo e um espaço literários condicionantes de sua narração; Jesus, como personagem se situa em um tempo e um espaço literários, construídos dentro da narração, que condicionam sua fala.

O intertexto se encontra na semelhança entre a temática do sofrimento de um inocente que envolve os dois textos de forma geral; em acontecimentos específicos como as atitudes dos inimigos diante do eu poético no Salmo e de Jesus na narrativa da crucificação; e na fala de um *eu* direcionada a Deus, quando um verso do Salmo 22 é diretamente citado por Jesus.

No quadro abaixo, é possível comparar e relacionar os versos específicos em que ocorre a intertextualidade explícita entre o Salmo 22 e Marcos 15.

Em todas as situações condicionantes do processo de enunciação acima citadas há intertextualidade, mesmo na primeira, se for considerado

o fato de o autor empírico ser de cultura judaica e basear-se no judaísmo para afirmar o cristianismo, a exemplo do que Cleide Emilia Faye Pedrosa (2007) evidencia como fator próprio do discurso religioso.

<b>Salmo 22</b>	<b>Marcos 15</b>
1. Deus meu, Deus meu, por que me desamparaste? Por que te alongas do meu auxílio e das palavras do meu bramido?	34. E, à hora nona, Jesus exclamou com grande voz, dizendo: <i>Eloí, Eloí, lamá sabactâni?</i> que, traduzido, é: Deus meu, Deus meu, por que me desamparaste?
7. Todos os que me veem zombam de mim, estendem os lábios e meneiam a cabeça, dizendo: 8. Confiou no Senhor, que o livre; livre-o, pois nele tem prazer.	29. E os que passavam blasfemavam dele, meneando as suas cabeças, e dizendo: Ah! tu que derrubas o templo, e em três dias o edificas, 30. Salva-te a ti mesmo, e desce da cruz. 31. E da mesma maneira também os principais dos sacerdotes, com os escribas, diziam uns para os outros, zombando: Salvou os outros, e não pode salvar-se a si mesmo.
15. A minha força se secou como um caco, e a língua se me pega ao paladar; e me puseste no pó da morte.	36. E um deles correu a embeber uma esponja em vinagre e, pondo-a numa cana, deu-lho a beber, dizendo: Deixai, vejamos se virá Elias tirá-lo. 37. E Jesus, dando um grande brado, expirou.
16. Pois me rodaram cães; o ajuntamento de malfeitores me cercou, traspasaram-me as mãos e os pés. <sup>27</sup>	25. E era a hora terceira, e o crucificaram.
18. Repartem entre si as minhas vestes, e lançam sortes sobre a minha roupa.	24. E, havendo-o crucificado, repartiram as suas vestes, lançando sobre elas sortes, para saber o que cada um levaria.

A fala da personagem Jesus, no versículo 34 de Marcos 15, é em primeira pessoa, através do discurso direto. Da mesma forma, o Salmo 22 é escrito em primeira pessoa, revelando o *eu* narrador, e o narratário, Deus. Esse aspecto atribui ao texto poético um efeito de sentido de subjetividade, como explica José Luiz Fiorin (2011). Segundo ele, não há enunciado objetivo, sendo a subjetividade inerente ao processo de enunciação; porém, o que ocorre no uso da primeira pessoa é a manifestação da subjetividade através de um mecanismo linguístico que cria um efeito de sentido. No Salmo 22, a primeira pessoa é explicitada pelo pronome pessoal *eu*, pelo pronome possessivo *meu/minha*, pelo pronome oblíquo átono *me*, pelo pronome oblíquo tônico *mim* e pela desinência número pessoal em *clamo*, *tenho* e *sou*, por exemplo. Deus, o narratário a quem o narrador se refere, aparece em segunda pessoa, através do vocativo *Deus meu*, do pronome

<sup>27</sup> A expressão "traspasaram-se as mãos e os pés" faz referência à crucificação, a forma como Jesus Cristo haveria de morrer, segundo o Evangelho.

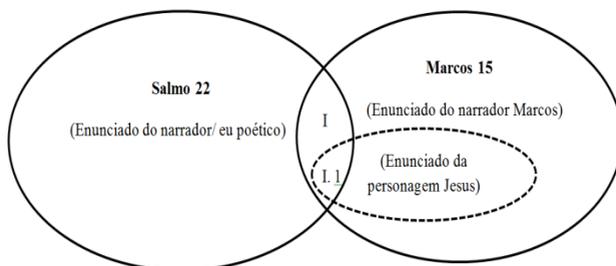
pessoal *tu*, do pronome oblíquo átono *te*, e pela desinência número pessoal em *alongas* e *ouves*, por exemplo. Ao se referir às outras pessoas, os homens, o povo, os malfeitores, a terceira pessoa é interiorizada no enunciado, pela desinência número pessoal em *veem*, *zombam* e *meneiam*, por exemplo.

Quando o salmista introduz a fala de personagens na narrativa, o *eles* se torna o *eu*, surgindo então o interlocutor. Esse, por sua vez, refere-se a um *ele*, que é o *eu* narrador inicial. A terceira pessoa referente ao eu poético, na fala dos homens que o desprezam e dizem, em tom de zombaria, "confiou no Senhor, que o livre; livre-o, pois nele tem prazer", é uma forma de o salmista persuadir seu narratário, Deus, mostrando-lhe sua fé sendo ironizada pelos seus adversários. A persuasão é também explicada por José Luiz Fiorin (2011), e acompanha a comunicação entre *eu* e *tu*, na tentativa do primeiro de convencer o segundo de sua fala.

A narração da crucificação, na narrativa de Marcos 15, ocorre em terceira pessoa, gerando um efeito de sentido de objetividade. Isso se conforma com o intuito do evangelista de comunicar o relato aos não judeus, como esclarece John D. Davis (2005) e Dewey M. Mulholland (1999), pois o efeito de sentido de objetividade atribui ao relato maior credibilidade. Neste sentido, todas as pessoas são apresentadas em terceira pessoa: Jesus, os sacerdotes, os escribas etc. O interlocutor surge quando a fala das personagens Jesus, os que blasfemavam contra ele e os sacerdotes e escribas é interiorizada na narração.

A fala do interlocutor Jesus: "Deus meu, Deus meu, por que me desamparaste?" se configura como um intertexto dentro do intertexto, pois a personagem Jesus faz referência ao enunciado do poeta/eu poético, dentro da narrativa de Marcos sobre o sofrimento do messias, que possui, por si só, uma relação de intertextualidade com o Salmo 22. Vale também notar que o interlocutor não o faz como recurso estilístico, literário ou artístico, mas com naturalidade, dentro de um contexto de sofrimento muito particular. Isso remonta a função/destinação de execução dos Salmos, como explica Luís Alonso Shökel (1996). O recurso estilístico pode, no entanto, ser atribuído ao autor Marcos, pois tudo isso acontece dentro de sua narrativa.

Isso pode ser representado da seguinte forma:



A intertextualidade presente na temática e em acontecimentos específicos dentro da narração de Marcos, que remontam ao Salmo 22, está em I; a fala em primeira pessoa da personagem Jesus, dentro do texto de Marcos, que cita o primeiro verso do Salmo 22 está em I.1.

## 7. Considerações finais

Após a realização das análises, pode-se concluir que a relação de intertextualidade com o Salmo 22 na construção da narrativa de Marcos 15 é identificada tanto na temática geral de sofrimento que possuem os textos, como em sequências específicas de acontecimentos dentro de cada passagem, além do intertexto no processo de enunciação de Jesus – dentro do intertexto da narrativa de Marcos – que remonta ao processo de enunciação do eu poético no escrito de Davi. O salmista fala de si mesmo, em primeira pessoa, em seu próprio contexto de sofrimento, num *eu-aqui- agora* e não se refere a um *ele*, Jesus. Da mesma forma, Jesus fala de si mesmo, num *eu-aqui- agora* dentro da narrativa, onde Marcos fala de Jesus. Contudo, os dois enunciados – que são, de certa forma, o mesmo – cabem perfeitamente a cada *eu-aqui- agora*. Também se identifica a intertextualidade como forma de estratégia do discurso religioso de Marcos, que baseia a crença cristã nas profecias messiânicas judaicas. Dessa maneira, a categorização do Salmo 22 como escrito profético, é justificável, no mínimo, dentro dos limites literários, na tradição canônica judaico-cristã, considerando este raciocínio como existente apenas no interior do texto literário; e no máximo, como realidade fora do texto, se for considerado o relato biográfico, e em especial, a narração da crucificação no capítulo 15 de Marcos, como verdadeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO, Selma. O discurso profético: ressacralização do espaço social. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Palavra, fé, poder*. Campinas: Pontes, 1987, p. 29-42.
- CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. da trad.: Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DAVIS, John D. *Novo dicionário da Bíblia*. Trad.: J. R. Carvalho Braga. ed. ampl. e atual. São Paulo: Hagnos, 2005.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Elementos de linguística para o texto literário*. Trad.: Maria Augusta Bastos de Matos; rev. da trad.: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MULHOLLAND, Dewey M. *Marcos: introdução e comentário*. São Paulo: Vida Nova, 1999.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PAROSCHI, Wilson. *Crítica textual do novo testamento*. São Paulo: Vida Nova, 1993.
- PEDROSA, Cleide Emilia Faye. Discurso religioso: funções e especificidade. *Solettras*, vol. 7, n. 13, p. 38-45, 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/solettras/article/view/4694/3461>>. Acesso em: 10-10-2019.
- SHÖKEL, Luís Alonso. *Salmos I: salmos 1-72*. Trad.: João Rezende Gosta; revisão H. Dalbosco e M. Nascimento. São Paulo: Paulus, 1996.
- WEGNER, Uwe. *Exegese do novo testamento*. Manual de metodologia. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Paulus, 2001.

**AS PESSOAS DE PESSOA:  
LEITURA POÉTICA DA CARTA  
SOBRE A GÊNESE DOS HETERÔNIMOS**

*João Paulo da Silva Nascimento* (UFRJ)  
[jpn0401@gmail.com](mailto:jpn0401@gmail.com)

*Danielle Reis Araújo* (UFRJ)  
[dannyreisaraujo@gmail.com](mailto:dannyreisaraujo@gmail.com)

**RESUMO**

Este artigo objetiva analisar a carta do poeta português Fernando Pessoa remetida ao crítico Adolfo Casais Monteiro em 1935. Para tanto, a fim de endossar o viés literário desse documento fundamental para se compreender, sobretudo, a origem dos heterônimos do poeta e suas características artísticas emancipadoras, paralelamente analisamos poemas escritos por ele em sua própria *persona* e na personalização de seus heterônimos poéticos, a saber Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. Como abordagem metodológica para o tratamento desses textos, adotam-se os pilares de análise poética segundo Eduardo Prado Coelho (1979) visando a uma concepção total dos (in)visíveis depreendidos da leitura como diretrizes para construções interpretativas diversas. Percebemos que, no âmbito dos estudos literários comparatistas, a análise de gêneros distintos – nesse caso, poema e carta – favorece leituras mais abrangentes no que se refere à interpretação histórico-cultural da obra de um poeta.

**Palavras-chave:** Fernando Pessoa. Heterônimos. Poesia Portuguesa.

**ABSTRACT**

This article aims to analyze the letter of the Portuguese poet Fernando Pessoa sent to the critic Adolfo Casais Monteiro in 1935. To this end, in order to endorse the literary bias of this fundamental document to understand, above all, the origin of the poet's heteronyms and their emancipatory artistic characteristics. At the same time we analyze poems written by him in his own *persona* and in the personalization of his poetic heteronyms, namely Alberto Caeiro, Ricardo Reis and Álvaro de Campos. As a methodological approach to the treatment of these texts, the pillars of poetic analysis according to Eduardo Prado Coelho (1979) are adopted aiming at a total conception of the (in) visible readings as guidelines for diverse interpretative constructions. We find that within comparative literary studies the analysis of distinct genres – in this case, poem and letter – favors broader readings with regard to the historical-cultural interpretation of a poet's work.

**Keywords:** Fernando Pessoa. Heteronyms. Portuguese poetry.

## **1. Introdução**

Decerto, debruçar-se sobre a poesia de Fernando Pessoa não se mostra uma tarefa de fácil cunhagem, haja vista se tratar de um dos maiores poetas de língua portuguesa. É verdade, porém, que essa travessia investigativa possibilita aos que nela se aventuram uma alçada de descobertas tão autênticas quanto o legado pessoano imprescindível à interpretação das tradições literária e cultural portuguesas. Afinal, trata-se de um poeta que, apesar de ter publicado somente um livro em vida, retém sobre si a impressão de imagens canônicas da história portuguesa, atribuindo-lhe, aliás, uma possibilidade de leitura literária como já o fizera Camões em desde *Os Lusíadas*, séculos antes.

Uma das maiores riquezas oriundas do estudo de Fernando Pessoa é a contemplação de um vasto arcabouço paradigmático em torno do qual sua poesia se constitui, o que permite que sua posição no cânone literário português se mantenha intocável. Não à toa, a teoria e crítica literárias permanecem ativas na investigação do poeta sob diferentes vias de acesso – histórica, literária, filosófica etc. Ademais, não bastasse a investigação de Pessoa, há ainda a incessante busca hermética pelo universo subjetivo de seus heterônimos literários, cujos nomes fundam arquétipos da literatura portuguesa.

Indiscutivelmente, a complexidade do estudo dos heterônimos de Fernando Pessoa recai sobre o aspecto valorativo e emancipador pressentido com a leitura de cada poeta que nele vive. As poesias de Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Alberto Caeiro mostram precisamente a maneira como esses heterônimos literários preservam processos poéticos tão intrínsecos quanto suas características psicológicas descritas pelo próprio Fernando Pessoa. É, pois, nesse ensejo que a viagem iniciática pelo universo pessoano há de perpassar a questão dos heterônimos de uma maneira coerente em relação ao que eles, de fato, são: pessoas de Pessoa; poesias transbordantes e, portanto, incabíveis em somente uma carcaça humana.

Em 1935, em resposta ao professor, crítico literário e diretor da revista *Presença*, Adolfo Casais Monteiro, Fernando Pessoa escreve uma carta na qual ele mesmo se predispõe, dentre outras coisas, à explicação da origem de seus heterônimos. Tem-se, então, um importante registro a se aderir como norteador na análise poética de Fernando Pessoa, Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Alberto Caeiro. Afinal, lançar mão de uma interpretação dos heterônimos incide em uma investigação aprofundada do próprio Fernando Pessoa, posto que, em suas palavras, “a origem mental

dos heterônimos está na tendência orgânica e constante para a despersonalização e para a simulação”. (PESSOA. 1935, p. 2)

Com base nesses pontos, é neste cerne que o presente artigo se enquadra: visamos à tessitura de uma leitura tanto sócio-histórica quanto literária de Fernando Pessoa e seus heterônimos literários à luz de proponentes de sua carta e de alguns poemas escritos em seu nome e nos nomes de seus heterônimos. Seguiremos, então, a organização: a primeira parte será uma breve retomada de informações sobre a vida e obra de Fernando Pessoa, com um enfoque nos aspectos salutares de sua carta; a segunda, um percurso de análise dos poemas “Não tenho pressa”, “Colhe o dia, porque és ele”, “Opiário” e “Autopsicografia”, respectivamente de Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Fernando Pessoa.

## **2. Análise da carta: da gênese dos heterônimos**

Escrita no ano de 1935, aos 13 dias do mês de janeiro, a carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro, apesar de se tratar de uma correspondência a princípio desgarrada de sua composição poética, mostra-se um documento de suma importância à compreensão da vida e da obra do poeta contemporâneo. Ressaltando, assim, o valor literário do escrito, esta primeira seção busca evidenciar imagens relativas às experiências de Pessoa, a fim de melhor conduzir a transposição dos reflexos poéticos que se consolidará na segunda parte deste trabalho.

À primeira vista, deve-se considerar o fato de que a carta consiste em uma resposta a questionamentos não exclusivos ao olhar pretensioso do crítico literário que primeiro escrevera a Fernando Pessoa, haja vista a remissão a pontos especiais da poesia pessoana em sua mais larga amplitude. Trata-se, portanto, da exploração em primeira mão de três proposições cruciais interpostas por perguntas de Adolfo Casais Monteiro: a primeira delas é sobre uma possível ambição de publicação de novas obras do poeta; a segunda, quanto à gênese de seus heterônimos; a terceira, quanto ao ocultismo oblíquo à poesia pessoana.

Especificamente para o desenvolvimento deste trabalho, focaremos no segundo ponto. No entanto, apesar disso, seguindo o próprio fluxo da carta de modo a desmistificá-la, perpassaremos os demais pontos à medida que a análise se consolida.

De início, ao responder prontamente à segunda pergunta de Adolfo

Casais Monteiro, Fernando Pessoa exhibe certa consciência de seus heterônimos literários e da maneira como eles traduzem, cada qual a sua maneira intrínseca, diferentes frentes incabíveis em somente um sujeito. Vê-se a passagem abaixo, que contém o conteúdo dessa assertiva:

Referi-me, como viu, ao Fernando Pessoa só. Não penso nada do Caeiro, do Ricardo Reis ou do Álvaro de Campos. Nada disso poderei fazer, no sentido de publicar, exceto quando (ver mais acima) me for dado o Prémio Nobel. E, contudo – penso-o com tristeza – pus no Caeiro todo o meu poder de despersonalização dramática, pus em Ricardo Reis toda a minha disciplina mental vestida de música que lhe é própria, pus em Álvaro de Campos toda a emoção que não dou nem a mim nem à vida. Pensar, meu querido Casais Monteiro, que todos estes têm que ser, na prática da publicação, preteridos pelo Fernando Pessoa, impuro e simples! (PESSOA, 1935, p. 2)

Embora o poeta deixe nítido que a origem de seus heterônimos somatiza informações de sua vida ao ser definida como uma tendência à simulação, é possível lê-los como uma profunda interceptação sobre sua intimidade mais açambarcadora. Ainda nessa ansa, Fernando Pessoa explica que “(...) Estes fenômenos – felizmente para mim e para os outros – mentalizaram-se em mim; quero dizer, não se manifestam na minha vida prática, exterior e de contacto com os outros; fazem explosão para dentro e vivo-os eu a sós comigo”. (*Id., ibid.*)

Ao versar sobre os heterônimos de sua infância para recuperar o eixo da resposta, Pessoa deixa claro o aspecto comum da subversão da realidade que o precede e caracteriza sua obra poética. Em sua concepção, a vida real não se define como nada mais do que um compilado de figuras moveidças – sejam elas reais ou irreais; visíveis ou invisíveis – que para ele conjugam-se de modo a questionar a ordem das proposições da vida. Indaga-se, assim, sobre a existência tal como posta, deslocando a composição do que se tem por realidade para o âmago de sua propensão à desconstrução de si.

Em Fernando Pessoa, não se trata pura e simplesmente da projeção criadora de outros mundos insígnies, pois ao recriar-se em Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos cria, na verdade, uma espécie de encontro entre realidades completas e singulares. Diversas passagens de sua carta podem ilustrar isso de modo mais indexador; ao dizer, por exemplo, “eu tenho saudade deles [dos heterônimos]” (*id. ibid.*, p. 3), Pessoa desvela o que há de mais inerente a um ser racional: a capacidade de sentir, de se aproximar do outro – aqui idealizado e criado pelo transbordar da Poesia – pelo reconhecimento da alteridade igualmente humana.

Trata-se, inclusive, de uma personalização absoluta dos heterônimos literários, uma vez que eles são descritos minuciosamente até mesmo em suas histórias pessoais pelo próprio Fernando Pessoa, quem aponta que

Eu vejo diante de mim, no espaço incolor, mas real do sonho, as caras, os gestos de Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. Construí-lhes as idades e as vidas. Ricardo Reis nasceu em 1887 (não me lembro do dia e mês, mas tenho-os algures), no Porto, é médico e está presentemente no Brasil. Alberto Caeiro nasceu em 1889 e morreu em 1915; nasceu em Lisboa, mas viveu quase toda a sua vida no campo. Não teve profissão nem educação quase alguma. Álvaro de Campos nasceu em Tavira, no dia 15 de outubro de 1890 (às 1.30 da tarde, diz-me o Ferreira Gomes; e é verdade, pois, feito o horóscopo para essa hora, está certo). Este, como sabe, é engenheiro naval (por Glasgow), mas agora está aqui em Lisboa em inatividade. Caeiro era de estatura média, e, embora realmente frágil (morreu tuberculoso), não parecia tão frágil como era. Ricardo Reis é um pouco, mas muito pouco, mais baixo, mais forte, mas seco. Álvaro de Campos é alto (1, 75 m de altura, mais 2 cm do que eu), magro e um pouco tendente a curvar-se. Cara rapada todos — o Caeiro louro sem cor, olhos azuis; Reis de um vago moreno mate; Campos entre branco e moreno, tipo vagamente de judeu português, cabelo, porém, liso e normalmente apartado ao lado, monóculo. Caeiro, como disse, não teve mais educação que quase nenhuma — só instrução primária; morreram-lhe cedo o pai e a mãe, e deixou-se ficar em casa, vivendo de uns pequenos rendimentos. Vivía com uma tia velha, tia-avó. Ricardo Reis, educado num colégio de jesuítas, é, como disse, médico; vive no Brasil desde 1919, pois se expatriou espontaneamente por ser monárquico. É um latinista por educação alheia, e um semi-helenista por educação própria. Álvaro de Campos teve uma educação vulgar de liceu; depois foi mandado para a Escócia estudar engenharia, primeiro, mecânica, e depois, naval. Numas férias fez a viagem ao Oriente de onde resultou o Opiário. Ensinou-lhe latim um tio beirão que era padre. (PESSOA, 1935, p. 7)

Justamente por essa autonomia das pessoas de Pessoa, os momentos de emancipação de seus heterônimos revelam-se altivamente, com independência das rédeas do próprio Fernando Pessoa, tal como mostra a passagem abaixo:

Criei, então, uma coterie inexistente. Fixei aquilo tudo em moldes de realidade. Graduei as influências, conheci as amizades, ouvi, dentro de mim, as discussões e as divergências de critérios, e em tudo isto me parece que fui eu, criador de tudo, o menos que ali houve. Parece que tudo se passou independentemente de mim, e parece que assim ainda se passa. Se algum dia eu puder publicar a discussão estética entre Ricardo Reis e Álvaro de Campos, verá como eles são diferentes, e como eu não sou nada na matéria. (PESSOA, 1935, p. 3)

Antes de alçarmos à seção subsequente deste trabalho, em que cada uma das descrições dos heterônimos literários de Fernando Pessoa será analisada à luz de um de seus poemas, deve-se considerar, também, o aspecto intrigante do poeta ao assumir sua finitude diante do embalo poético que o conduz. Com base nisso, há de se considerar a vertente intimista

exposta quase que em um tom de desabafo na carta e ilustrada pela passagem abaixo:

Como escrevo em nome destes três? Caeiro, por pira e inesperada inspiração, sem saber ou sequer calcular que iria escrever. Ricardo Reis, depois de uma deliberação abstrata, que subitamente se concretiza numa ode. Campos, quando sinto um súbito impulso para escrever e não sei o quê. (O meu semi-heterônimo Bernardo Soares, que aliás em muitas coisas se parece com Álvaro de Campos, aparece sempre que estou cansado ou sonolento, de sorte que tenha um pouco suspensas as qualidades de raciocínio e de inibição; aquela prosa é um constante devaneio. É um semi-heterônimo porque, não sendo a personalidade a minha, é, não diferente da minha, mas uma simples mutilação dela. Sou eu menos o raciocínio e a afetividade. A prosa, salvo o que o raciocínio dá de ténue à minha, é igual a esta, e o português perfeitamente igual; ao passo que Caeiro escrevia mal o português, Campos razoavelmente, mas com lapsos como dizer «eu próprio» em vez de «eu mesmo» etc. Reis melhor do que eu, mas com um purismo que considero exagerado. O difícil para mim é escrever a prosa de Reis – ainda inédita – ou de Campos. A simulação é mais fácil, até porque é mais espontânea em verso). (PESSOA, 1935, p. 4)

Sob esse prisma, nota-se que a carta de Fernando Pessoa concilia valores estéticos e documentais. Além de fundamental à compreensão da complexidade hermética do cânone pessoano, sua leitura traz à tona o deslocamento do processo de criação para a escrita descrito por Paz (1976), visto que clarifica e torna vivaz a dubiedade precípua à crítica literária: a obra diz, ou constitui-se o meio pelo qual se diz?

### **3. *As pessoas de Pessoa: uma análise poética***

Esta segunda seção objetiva lançar mão de uma análise poética dos heterônimos de Pessoa valendo-se tanto das descrições dadas pelo poeta na carta a Adolfo Casais Monteiro, quanto das análises de determinados poemas escritos em vozes heterônimas e ortônima. Para isso, adotaremos aqui a metodologia de análise proposta por Eduardo Prado Coelho (1979) e resgatada de forma didática por Cinda Gonda (2018), a fim de construir as leituras dos poemas “Não tenho pressa”, “Colhe o dia, porque és ele”, “Adiamento” e “Autopsicografia”, de Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Fernando Pessoa, ele mesmo, respectivamente.

Segundo Eduardo Prado Coelho (1979), poemas são analisáveis de acordo com a relação estabelecida entre os visíveis e invisíveis deles depreendidos. Dizendo de outra maneira, devemos seguir um percurso que corresponde, basicamente, três etapas: a primeira delas seria o encontro com a ideia inicial que o texto desperta à primeira leitura, isto é, a

detectação de seus visíveis; a segunda, utilizando “a palavra como isca”, nos termos do crítico, define-se como o momento de se ater ao não entregue inicialmente, os invisíveis, o que é corroborado pela percepção da construção semântica do poema (palavras repetidas, relações de sinonímia e antonímia, palavra-maná<sup>28</sup> etc.); por fim, o desvendar do poema seria dado pelo produto de uma leitura pareada dos visíveis e invisíveis.

Isso posto, as subseções que seguem constituem-se pela relação entre as vozes que compõem Fernando Pessoa, uma vez que se valerão ora da fala do próprio poeta sobre seus heterônimos literários e si mesmo, ora da voz lírica expressa pelos poemas. Dessa forma, ao fazê-lo, seguimos ao encontro de Octávio Paz, para quem

Os poetas não têm biografia. A sua obra é a sua biografia. Pessoa, que dividiu sempre da realidade deste mundo, aprovaria sem vacilar que se fosse diretamente aos seus poemas, esquecendo os incidentes e acidentes da sua existência. Nada na sua vida é surpreendente — nada, exceto os seus poemas. (PAZ, 1961, p. 12)

### **3.1. Alberto Caeiro**

A razão de começar pela análise de Alberto Caeiro é um tanto quanto óbvia, visto os indícios imanentes da carta que o apontam como o heterônimo mais vultoso, principalmente pela sua capacidade de parecer “organizar” Fernando Pessoa. Na quinta página de sua carta, Pessoa exprime uma belíssima descrição do nascimento de Alberto Caeiro, situando-o no opulento poético de sua existência. Veja-se:

(...) Ano e meio, ou dois anos depois, lembrei-me um dia de fazer uma partida ao Sá-Carneiro — de inventar um poeta bucólico, de espécie complicada, e apresentar-lho, já me não lembro como, em qualquer espécie de realidade. Levei uns dias a elaborar o poeta, mas nada consegui. Num dia em que finalmente desistira — foi em 8 de março de 1914 — acerquei-me de uma cómoda alta, e, tomando um papel, comecei a escrever, de pé, como escrevo sempre que posso. E escrevi trinta e tantos poemas a fio, numa espécie de êxtase cuja natureza não conseguirei definir. Foi o dia triunfal da minha vida, e nunca poderei ter outro assim. Abri com um título, O Guardador de Rebanhos. E o que se seguiu foi o aparecimento de alguém em mim, a quem dei desde logo o nome de Alberto Caeiro. Desculpe-me o absurdo da frase: aparecera em mim o meu mestre. Foi essa a sensação imediata que tive. E tanto assim que, escritos que foram esses trinta e tantos poemas, imediatamente peguei noutro papel e escrevi, a fio,

---

<sup>28</sup> Termo utilizado por Roland Barthes (1975) para designar aquelas palavras que, nos poemas, funcionam como ímã de outras durante o processo de composição poética.

também, os seis poemas que constituem a Chuva Oblíqua, de Fernando Pessoa. Imediatamente e totalmente... Foi o regresso de Fernando Pessoa Alberto Caieiro a Fernando Pessoa ele só. Ou, melhor, foi a reação de Fernando Pessoa contra a sua inexistência como Alberto Caieiro. (PESSOA, 1935, p. 5)

De antemão, o que podemos perceber é que Alberto Caieiro assume uma característica de centralidade em Fernando Pessoa, na medida em que se revela como um verdadeiro mestre, um norte poético emancipador, cujo tomo fora tão alto a ponto de gerir até mesmo certo furor ao próprio Fernando Pessoa. A expressão de Alberto Caieiro, tal como descrita na carta, denota uma singularidade instintivamente genial de modo que desloca esse heterônimo à centralidade do ser poético vivente em Pessoa. A esse despeito filosófico, lembra-nos Immanuel Kant (1991) que

O poeta ousa tornar sensíveis ideias racionais de entes invisíveis, o reino dos bem-aventurados, o reino do inferno, a eternidade, a criação, etc. Ou também aquilo que na verdade encontra exemplos na experiência, por exemplo, a morte, a inveja e todos os vícios, do mesmo modo que o amor, a glória, etc. mas transcendendo as barreiras da experiência mediante uma faculdade da imaginação que procura competir com o jogo da razão no alcance de um máximo, ele ousa torná-lo sensível em uma completude para a qual não se encontra nenhum exemplo na natureza. (KANT, 1991, p. 161)

Em vista dessa descrição imediata de Fernando Pessoa sobre Alberto Caieiro, analisemos o poema “Não tenho pressa” transcrito abaixo:

#### **NÃO TENHO PRESSA**

Não tenho pressa. Pressa de quê?  
Não têm pressa o sol e a lua: estão certos.  
Ter pressa é crer que a gente passa adiante das pernas,  
Ou que, dando um pulo, salta por cima da sombra.  
Não; não sei ter pressa.  
Se estendo o braço, chego exatamente aonde o meu braço chega -  
Nem um centímetro mais longe.  
Toco só onde toco, não aonde penso.  
Só me posso sentar aonde estou.  
E isto faz rir como todas as verdades absolutamente verdadeiras,  
Mas o que faz rir a valer é que nós pensamos sempre noutra coisa,  
  
E vivemos vadios da nossa realidade.  
E estamos sempre fora dela porque estamos aqui.

Nesta obra, cuja forma não é concebida por meio de rebusco, mas sim por uma disposição de 13 versos com vocabulário acessível, notamos alguns aspectos interessantes de Alberto Caieiro quanto a sua conceptualização dos eventos componentes da vida. A pressa – ao mesmo tempo palavra-maná e temática central – é retratada como sentimento do qual se

deve fugir, posto o fato de não reter dialogismo com a realidade presente e, por isso, ser prenuncia da angústia.

Não basta, porém, direcionar o olhar univocamente para essa esfera. Podemos, ademais, aventurarmo-nos a dizer que a pressa parece ser ressubjetivada em Alberto Caeiro enquanto uma tendência humana inerente; isto é, o ser humano sempre tende à projeção de si em outros lugares, instâncias e vidas. A Alberto Caeiro, resta, portanto, aderir ao presente como um local de finitude e conforto e remissivo à realidade cognoscível. Mas o que seria a realidade, se o próprio Alberto Caeiro é fruto de uma contraversão literária?

Em “Não tenho pressa”, o poeta afirma que viver vadio da realidade encerra-se pelo simples fato de “estarmos aqui”. Lendo este “aqui” como o próprio mundo e uma vez unidas a fuga da pressa e a realidade, que formam um par antitético, é possível enxergar que o percurso construído por Alberto Caeiro desemboca em uma certa despersonalização marcada pela subversão do real. Ora, se somos externos à realidade por permanecermos na luta contra a pressa, que é tendência humana, estamos diante de uma transcendência típica do processo de despersonalização de si. Afinal, se a realidade humana é corroborada pela pressa humana da qual foge o poeta de inspiração de natureza indefinida, poder-se-ia apostar na disposição de duas realidades a conhecimento daquele que escreve.

### **3.2. Ricardo Reis**

Apesar de termos iniciado essa análise por Alberto Caeiro, o primeiro heterônimo apresentado na carta por Fernando Pessoa é Ricardo Reis, um poeta que teve oito odes de sua autoria publicadas na Revista Presença entre os anos de 1927 a 1930 e se destacou por seu notório epicurismo<sup>29</sup> e estoicismo<sup>30</sup>. Conforme diz apresentado na carta:

Aí por 1912, salvo erro (que nunca pode ser grande), veio-me à ideia escrever uns poemas de índole pagã. Esbocei umas coisas em verso irregular (não no estilo Álvaro de Campos, mas num estilo de meia regularidade), e abandonei o caso. Esboçara-se-me, contudo, numa penumbra mal urdida, um vago retrato da pessoa que estava a fazer aquilo. (Tinha nascido, sem que eu soubesse, o

---

<sup>29</sup> Sistema filosófico definido pelo filósofo Epicuro que zela pela procura dos prazeres moderados para atingir um estado de tranquilidade e de libertação do medo.

<sup>30</sup> Escola filosófica helenística que rejeitava as emoções e os sentimentos exacerbados.

Ricardo Reis). (PESSOA, 1935, p. 5)

Ainda que essa seja a primeira menção a Ricardo Reis no escrito, deve-se considerar o fato de que Fernando Pessoa exprime que só conseguiu contemplá-lo de modo organizado após o ápice literário da aparição de Alberto Caieiro que, além de originar “O guardador de rebanhos”, o fizesse escrever “Chuva Obliqua”. Isso alude à imbricação entre a figura de Alberto Caieiro, o mestre de Pessoa, e os dois heterônimos também tratados aqui nesta seção e na seguinte, à medida que Ricardo Reis e Álvaro de Campos parecem ter suas formas oriundas do concerto de Alberto Caieiro.

Contemplemos, então, as características poéticas de Ricardo Reis tomando como ponto de partida o poema “Colhe o dia, porque és ele” abaixo exibido:

**COLHE O DIA, PORQUE ÉS ELE**

Uns, com os olhos postos no passado,  
Veem o que não veem: outros, fitos  
Os mesmos olhos no futuro, veem  
O que não pode ver-se.

Por que tão longe ir pôr o que está perto —  
A segurança nossa? Este é o dia,  
Esta é a hora, este o momento, isto  
É quem somos, e é tudo.

Perene flui a interminável hora  
Que nos confessa nulos. No mesmo hausto  
Em que vivemos, morreremos. Colhe  
O dia, porque és ele.

O poema em questão apresenta, por meio de 12 versos de forma pouco enrijecida e linguagem simples, uma tendência muito semelhante àquela dos poetas brasileiros neoclássicos do século XVIII: o culto ao *carpe diem*. Já na primeira estrofe, notamos a estruturação de um raciocínio preclaro em relação ao que o poeta aponta sobre a realidade, isto é, para Ricardo Reis, tanto quem olha muito ao passado, quanto quem olha muito para o futuro nada vê, posto que a realidade é visível e traduz-se, portanto, no presente.

O sistema filosófico criado no poema, simultaneamente epicurista e estoicista, é continuado pelas demais estrofes, as quais nos mostram avidamente a conceptualização isenta de sentimentalismo exacerbado e ao mesmo tempo racional quanto à moderação proposta por Ricardo Reis. Assim, ao declamar “Este é o dia, / Esta é a hora, este o momento, isto / É quem somos, e é tudo”, o poeta sugere uma ordenação de mundo que situa

o sujeito como uma variável dependente de acomodações presentes e passageiras, ou seja, o próprio dia. Nesse instante, o dia – a palavra-maná – é retratado como um guia metafórico para a vida, que se reduz pura e simplesmente a um gole, um hausto repentino, ao mesmo tempo que estabelece referência ao próprio leitor: “colhe o dia, porque és ele”.

### 3.3. Álvaro de Campos

Álvaro de Campos – o único heterônimo de Pessoa que apresentara fases diferentes em sua escrita, a saber as fases decadentista, sensacionista e pessimista – constrata-se expressamente a Ricardo Reis, apesar de também ser uma decorrência de Alberto Caeiro. Segundo Pessoa,

Aparecido Alberto Caeiro, tratei logo de lhe descobrir — instintiva e subconscientemente — uns discípulos. Arranquei do seu falso paganismo o Ricardo Reis latente, descobri-lhe o nome, e ajustei-o a si mesmo, porque nessa altura já o via. E, de repente, e em derivação oposta à de Ricardo Reis, surgiu-me impetuosamente um novo indivíduo. Num jacto, e à máquina de escrever, sem interrupção nem emenda, surgiu a Ode Triunfal de Álvaro de Campos — a Ode com esse nome e o homem com o nome que tem. (PESSOA, 1935, p. 5)

Partindo disso, analisemos o poema “Opiário”, publicado na Revista Orpheu em 1915:

#### OPIÁRIO

Ao Senhor Mário de Sá-Carneiro

É antes do ópio que a minh'alma é doente.  
Sentir a vida convalesce e estiola  
E eu vou buscar ao ópio que consola  
Um Oriente ao oriente do Oriente.

Esta vida de bordo há-de matar-me.  
São dias só de febre na cabeça  
E, por mais que procure até que adoça,  
Já não encontro a mola pra adaptar-me.

Em paradoxo e incompetência astral  
Eu vivo a vincos de ouro a minha vida,  
Onda onde o pundonor é uma descida  
E os próprios gozos gânglios do meu mal.

É por um mecanismo de desastres,  
Uma engrenagem com volantes falsos,  
Que passo entre visões de cadafalsos  
Num jardim onde há flores no ar, sem hastes.

Vou cambaleando através do labor  
Duma vida-interior de renda e laca.  
Tenho a impressão de ter em casa a faca  
Com que foi degolado o Precursor.

Ando expiando um crime numa mala,  
Que um avô meu cometeu por requinte.  
Tenho os nervos na forca, vinte a vinte,  
E caí no ópio como numa vala.

Ao toque adormecido da morfina  
Perco-me em transparências latejantes  
E numa noite cheia de brilhantes  
Ergue-se a lua como a minha Sina.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Eu, que fui sempre um mau estudante, agora  
Não faço mais que ver o navio ir  
Pelo canal de Suez a conduzir  
A minha vida, cânfora na aurora.

Perdi os dias que já aproveitara.  
Trabalhei para ter só o cansaço  
Que é hoje em mim uma espécie de braço  
Que ao meu pescoço me sufoca e ampara.

E fui criança como toda a gente.  
Nasci numa província portuguesa  
E tenho conhecido gente inglesa  
Que diz que eu sei inglês perfeitamente.

Gostava de ter poemas e novelas  
Publicados por Plon e no Mercure,  
Mas é impossível que esta vida dure,  
Se nesta viagem nem houve procelas!

A vida a bordo é uma coisa triste,  
Embora a gente se divirta às vezes.  
Falo com alemães, suecos e ingleses  
E a minha mágoa de viver persiste.

Eu acho que não vale a pena ter  
Ido ao Oriente e visto a Índia e a China.  
A terra é semelhante e pequenina  
E há só uma maneira de viver.

Por isso eu tomo ópio. É um remédio.  
Sou um convalescente do Momento.  
Moro no rés-do-chão do pensamento  
E ver passar a Vida faz-me tédio.

Fumo. Canso. Ah uma terra aonde, enfim,  
Muito a leste não fosse o oeste já!  
Pra que fui visitar a Índia que há  
Se não há Índia senão a alma em mim?

Sou desgraçado por meu morgadio.  
Os ciganos roubaram minha Sorte.  
Talvez nem mesmo encontre ao pé da morte  
Um lugar que me abrigue do meu frio.

Eu fingi que estudei engenharia.  
Vivi na Escócia. Visitei a Irlanda.  
Meu coração é uma avozinha que anda  
Pedindo esmola às portas da Alegria.

Não chegues a Port-Said, navio de ferro!  
Volta à direita, nem eu sei para onde.  
Passo os dias no smoking-room com o conde  
– Um escroc francês, conde de fim de enterro.

Volto à Europa descontente, e em sortes  
De vir a ser um poeta sonambólico.  
Eu sou monárquico, mas não católico  
E gostava de ser as coisas fortes.

Gostava de ter creanças e dinheiro,  
Ser vária gente insípida que vi.  
Hoje, afinal, não sou senão, aqui,  
Num navio qualquer um passageiro.

Não tenho personalidade alguma.  
É mais notado que eu esse criado  
De bordo que tem um belo modo alçado  
De laird escocês há dias em jejum.

Não posso estar em parte alguma. A minha  
Pátria é onde não estou. Sou doente e fraco.  
O comissário de bordo é velhaco.  
Viu-me co'a sueca... e o resto ele adivinha.

Um dia faço escândalo cá a bordo,  
Só para dar que falar de mim aos mais.  
Não posso com a vida, e acho fatais  
As iras com que às vezes me debordo.

Levo o dia a fumar, a beber coisas,  
Drogas americanas que entontecem,  
E eu já tão bêbado sem nada! Dessem  
Melhor cérebro aos meus nervos como rosas.

Escrevo estas linhas. Parece impossível  
Que mesmo ao ter talento eu mal o sinta!  
O facto é que esta vida é uma quinta  
Onde se aborrece uma alma sensível.

Os ingleses são feitos pra existir.  
Não há gente como esta pra estar feita  
Com a Tranquilidade. A gente deita  
Um vintém e sai um deles a sorrir.

Pertença a um género de portugueses  
Que depois de estar a Índia descoberta  
Ficaram sem trabalho. A morte é certa.  
Tenho pensado nisto muitas vezes.

Leve o diabo a vida e a gente tê-la!  
Nem leio o livro à minha cabeceira.  
Enoja-me o Oriente. É uma esteira  
Que a gente enrola e deixa de ser bela.

Caio no ópio por força. Lá querer  
Que eu leve a limpo uma vida destas  
Não se pode exigir. Almas honestas  
Com horas pra dormir e pra comer,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Que um raio as parta! E isto afinal é inveja.  
Porque estes nervos são a minha morte.  
Não haver um navio que me transporte  
Para onde eu nada queira que o não veja!

Ora! Eu cansava-me do mesmo modo.  
Queria outro ópio mais forte pra ir de ali  
Para sonhos que dessem cabo de mim  
E pregassem comigo nalgum lodo.

Febre! Se isto que tenho não é febre,  
Não sei como é que se tem febre e sente.  
O facto essencial é que estou doente.  
Está corrida, amigós, esta lebre.

Veio a noite. Tocou já a primeira  
Corneta, pra vestir para o jantar.  
Vida social por cima! Isso! E marchar  
Até que a gente saia pla coleira!

Porque isto acaba mal e há-de haver  
(Olá!) sangue e um revólver lá prò fim  
Deste desassossego que há em mim  
E não há forma de se resolver.

E quem me olhar, há-de-me achar banal,  
A mim e à minha vida... Ora! um rapaz...  
O meu próprio monóculo me faz  
Pertencer a um tipo universal.

Ah quanta alma haverá, que ande metida  
Assim como eu na Linha, e como eu mística!  
Quantos sob a casaca característica  
Não terão como eu o horror à vida?

Se ao menos eu por fora fosse tão  
Interessante como sou por dentro!  
Vou no Maelstrom, cada vez mais prò centro.  
Não fazer nada é a minha perdição.

Um inútil. Mas é tão justo sê-lo!  
Pudesse a gente desprezar os outros  
E, ainda que co'os cotovelos rotos,  
Ser herói, doido, amaldiçoado ou belo!

Tenho vontade de levar as mãos  
À boca e morder nelas fundo e a mal.  
Era uma ocupação original  
E distraía os outros, os tais são.

O absurdo, como uma flor da tal Índia  
Que não vim encontrar na Índia, nasce  
No meu cérebro farto de cansar-se.  
A minha vida mude-a Deus ou finde-a...

Deixe-me estar aqui, nesta cadeira,  
Até virem meter-me no caixão.  
Nasci pra mandarim de condição,  
Mas falta-me o sossego, o chá e a esteira.

Ah que bom que era ir daqui de caída  
Prà cova por um alcapão de estouro!  
A vida sabe-me a tabaco louro.  
Nunca fiz mais do que fumar a vida.

E afinal o que quero é fé, é calma,  
E não ter estas sensações confusas.  
Deus que acabe com isto! Abra as eclusas —  
E basta de comédias na minh'alma!

No Canal de Suez, a bordo.

Do ponto de vista da forma, “Opiário” é um extenso poema composto por quadras e rimas do tipo |ABBA|, o que possivelmente pode ser decorrente de certa influência simbolista, posto ter sido o Simbolismo um movimento zelador pelo cuidado com a métrica formal. Do ponto de vista do conteúdo, percebe-se um grande teor autobiográfico ornamentado por uma estética própria e crucial à distinção feita por Fernando Pessoa entre Álvaro de Campos e Ricardo Reis.

Curiosamente dedicado ao escritor Mário de Sá-Carneiro, um importante expoente da geração d’Orpheu na literatura portuguesa, este poema – o único da fase decadentista de Álvaro de Campos, que teria sido escrito enquanto navegava pelo Canal do Suez, em março de 1914 – constitui um ambiente mórbido marcado, sobretudo, por passagens preciosistas e simbólicas que resgatam a falta de sentido da vida, o enfado, o peso de

ser e a latente necessidade de fugir da monotonia. Isso posto, distingue-se de Ricardo Reis, o poeta que privilegia o dia presente, pois se atém à angústia romântica como maneira de externar sua projeção no mundo.

Deve-se considerar, além disso, que “Opiário” é antes de tudo um poema narrativo, semelhante a uma epopeia. Assim, durante a fluidez da leitura, Álvaro de Campos narra uma vida nostálgica ao mesmo passo que dá forma a um cenário de morbidez, de negação à ideia de civilização, de enlevo pelo ópio – daí o título da obra – e de inconformidade com relação a uma ideia utópica de Oriente. Tudo isso à sua maneira, isto é, por meio do manejo do horror à vida e do realismo satírico adornado pela oscilação rítmica dos decassílabos.

### **3.4. Fernando Pessoa**

Feitas a rigor as análises poéticas de Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos, torna-se mais exequível a tarefa de analisar Fernando Pessoa ortônimo. Não que isso seja uma pré-condição à sua interpretação, já que, como defendido até aqui, os heterônimos pessoanos devem ser lidos com respeito à autonomia que apresentam. Contudo, fato é que uma perspectiva comparativa contribui e enriquece ao alicerce central da análise histórico-literária na qual emergem os pontos de interface.

À vista das discussões aqui estruturadas, escolhemos o poema clássico “Autopsicografia” exposto abaixo, a fim de demonstrar como ele sistematiza chaves de leitura cruciais à apreciação crítica da vida e da obra de Fernando Pessoa.

#### **AUTOPSILOGRAFIA**

O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda  
Gira, a entreter a razão,  
Esse comboio de corda  
Que se chama coração.

Começamos nossa análise pelo próprio título do poema: autopsicografia. Se o considerarmos em sua amplitude, ele parece remeter à tendência pessoal de despersonalização, uma vez que o prefixo “auto” alude a “si mesmo” e o vocábulo “psicografia”, ao ato de escrever por outrem. Ou seja, o título atribuído ao poema por Fernando Pessoa mostra-se sugestivo à consideração de Pessoa Ortônimo em face de seus heterônimos literários, dado que estabelece uma interação entre campos semânticos aparentemente antagônicos.

Essa interpretação é ainda corroborada de acordo com a gradação da leitura do poema, que, em termos formais, é composto por três quadras de versos decassílabos e rimas alternadas. Nele, é possível notar um equilíbrio entre o local do poeta e o local do leitor, bem como suas respectivas dores. Dito isso, enxergamos a primeira quadra como o local da autoria, cuja marca é a definição de poesia como progênito de fingimento, sendo o poeta o fingidor equilibrista entre duas dores que destacam o par opositivo na estrofe: a dor fingida e a dor sentida.

Na segunda quadra, observa-se o local do leitor, que, diferentemente do poeta, somente dispõe de uma única dor – a “dor lida”. Há, portanto, uma separação entre o poeta e o leitor no tocante às sensações por eles abrigadas, tendo em vista a proposição de que o leitor não seria capaz de sentir a dor fingida, traduzida naturalmente como a dor da criação poética, que é sempre decorrente de uma ausência, e denunciando “poeta” como a palavra-maná de “Autopsicografia”.

Finalmente, na última quadra nota-se um sentido conclusivo em tom narrativo, sem, no entanto, estabelecer uma relação de quebra com as anteriores. Nesta, percebem-se marcas da infância – o trem de brinquedo, por exemplo – como um traço saudosista e a permanência do jogo de oposição, dessa vez formado pelo par “razão” x “coração”. É interessante ressaltar também que, a fim de incrementar o aspecto poético da criação dolorosa, Fernando Pessoa parece apontar a poesia como uma força impulsionada pela emoção, na medida em que equipara o coração a um comboio de cordas, isto é, a algo que só funciona desde que se dê corda.

#### **4. Considerações finais**

Iniciamos este texto apontando como a tarefa de analisar a completude de Fernando Pessoa e de seus heterônimos nem sempre é facilmente entregue. Da mesma maneira, o terminamos com a mesma percepção, e

conscientes de que a análise aqui desenvolvida se trata, somente, de uma tentativa de possível interpretação sobre a complexidade pessoana recôndita no paradigma dos heterônimos literários.

Indubitavelmente, Fernando Pessoa detém sobre si motivos incontáveis para ser lido como um dos maiores poetas de língua portuguesa, além de uma efigie intrínseca à literatura lusitana. Justamente por esta característica peculiar da despersonalização, bem como por consolidar uma autoria hermeticamente multifacetada, os estudos a seu respeito no âmbito da teoria, crítica e historiografia literárias permanecem incessantes.

Sendo assim, no intuito de colaborar à difusão dos estudos pessoais, este artigo visou à apresentação de uma proposta de investigação poética dos retratos de Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos tais como anunciados na carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro, em 1935. Ao longo desta pesquisa, buscamos considerar questões históricas e literárias, de modo a coadunar informações precípuas à leitura de cada um desses poetas e do próprio Fernando Pessoa.

Por fim, consideramos que o cruzamento entre a carta e os poemas “Não tenho pressa”, “Colhe o dia, porque és ele”, “Opiário” e “Autopsicografia”, respectivamente de Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Fernando Pessoa, destacou-se como fundamental à compreensão de ambos os textos tratados aqui. Aliás, tal condição expôs como a conversa entre textos literários e aparentemente não-literários podem dialogar ao ponto de se questionar em até que medida um escrito documental de um poeta não é, em princípio, também parte de sua obra literária.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris: Seuil, 1975.

COELHO, Eduardo Prado. *A letra litoral*. Lisboa: Moraes, 1979.

GONDA, Cinda. Fiana Fiandeira: o fascínio pelo hermetismo. *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 1, p. 96-104, jan-jun. 2018.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad.: Valério Rhoden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Editora, 1991, 2 vols.

PAZ, Octávio. *Fernando Pessoa, o desconhecido de si mesmo*. 2. ed. Lisboa: Vega, 1961.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. *Poesía en movimiento*. México: Siglo Veintiuno, 1976.

PESSOA, Fernando. *Carta a Adolfo Casais Monteiro*. Arquivo Pessoa. Lisboa, 1935. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/3007>>. Acesso em: 08-11-2019.

\_\_\_\_\_. *Poesias*. 15. ed. Lisboa: Ática, 1995 [1942]. 1ª publ. in *Presença*, Coimbra, n. 36, nov. 1932.

\_\_\_\_\_. *Poemas completos de Alberto Caeiro: poemas inconjuntos*. Lisboa: Presença, 1994.

\_\_\_\_\_. *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1993 [1944]. 1ª publ. in *Orpheu*, n. 1. Lisboa: Jan-Mar. 1915.

**DITADURA E SILENCIAMENTO:  
A CENSURA E O APAGAMENTO LITERÁRIO  
DE ESCRITORAS, DURANTE O REGIME MILITAR**

*Nathally Regina Monteiro Nunes Campos (UFF)*  
[nathallyregina@hotmail.com](mailto:nathallyregina@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo objetiva refletir sobre compreensão da censura prévia de livros no período da ditadura militar no Brasil no que diz respeito às autoras brasileiras. Para o estudo sobre as obras censuradas dessas mulheres e os motivos aparentes da proibição das publicações, recorremos a uma revisão bibliográfica pautada nos trabalhos de Sandra Lucia Amaral de Assis Reimão, Simone de Beauvoir, Rodolfo Rorato Londero, entre outros autores. Deveras conhecida e irrefutável, tornou-se a luta das mulheres por igualdade de direitos na sociedade. Inúmeras vitórias em sua reivindicação por espaço e liberdade de expressão foram conquistadas, no entanto, a custos altíssimos. Embora muito ainda precise ser pesquisado, o artigo busca, nesse momento, entender o funcionamento do departamento responsável pelas censuras a livros e a principal motivação da repressão em obras de autoria feminina em um dos períodos mais opressivos da história do Brasil. Por meio da pesquisa, acredita-se que parte dessas autoras eram adeptas a pautas literárias polêmicas e impactantes para os padrões militares, além de apresentarem uma narrativa crítica em segundo plano. Observa-se que a perspectiva do gênero assume parte da relevância nas decisões de proibição de publicação desses textos e não se pode negar o processo de apagamento que elas sofreram por terem sua trajetória literária interrompida, apesar de mostrarem ideias tão atuais para o questionamento de certas posturas e conscientização crítica da sociedade.

**Palavras-chave:** Autoria feminina. Ditadura militar. Censura. Erotismo

**ABSTRACT**

This article aims to begin the understanding of prior censorship of books in the period of the military dictatorship in Brazil with regard to Brazilian authors. To study the works of these censored women and the apparent reasons for the prohibition of publications, we resorted to a literature review by Sandra Lucia Amaral de Assis Reimão, Simone de Beauvoir, Rodolfo Rorato Londero, and others authors. Indeed known and irrefutable became the struggle of women for equal rights in society. Countless victories in its claim to space and freedom of expression have been won, however, at very high costs. Although much remains to be researched, the article seeks, at this time, to understand the functioning of the department responsible for book censorship and the main motivation for repression in works of female authorship in one of the most oppressive periods in Brazilian history. Through research, it is believed that part of these authors were adept at controversial literary guidelines and impacting military standards, and present a critical narrative in the background. It is observed that the gender perspective assumes some relevance in the decisions to prohibit the publication of these texts and the erasure process they suffered due to their literary trajectory cannot be

denied, despite showing such current ideas for the questioning of certain texts, postures and critical awareness of society.

**Keywords:** Female authorship. Military dictatorship. Censure. Eroticism.

## **1. Introdução**

Para que alcançássemos a relevância do controle sobre a informação e a caracterização de um sistema de censura como parte estratégica de manutenção política e ideológica em uma gestão marcada pelo autoritarismo e pela arbitrariedade, necessariamente, empenhamo-nos na compreensão da execução da política coerciva e repressiva do regime militar para afastar críticas ao seu governo, bem como coibir a exposição de valores que não condiziam com os proferidos pelo sistema vigente.

Aplicamo-nos ao contexto das leis que formaram o quadro de justificativas para a proibição da publicação das obras literárias assinadas por algumas mulheres, visando a estabelecer um ponto de conexão entre as normas e os padrões deferidos pelo regime militar em sua política ideológica em contraponto às ideias e/ou temas discutidos pelas escritoras, abordando os dados de conflito que marginalizaram esses textos.

Portanto, o objetivo preliminar e precípua deste artigo diz respeito à identificação das características de literatura que possam ter levado à censura livros de escritoras brasileiras durante o período da ditadura militar (1964-1985).

Num universo majoritariamente masculino, deparamo-nos com um número ínfimo de mulheres que submeteram seus livros ao departamento responsável pelas análises prévias durante o referido período. Dentre esse pequeno grupo, algumas obras e autoras censuradas tiveram seu perfil brevemente analisado e características de suas obras superficialmente exploradas para que iniciássemos essa pesquisa que se configura, por enquanto, nas primeiras impressões de um estudo maior ainda em andamento.

Reflete-se sobre a temática das obras censuradas no passado, os ideais e as lutas que as mulheres escritoras travaram no período ditatorial, o legado que deixaram para as novas escritoras que seguem os padrões de uma literatura subversiva e/ou revolucionária e a trajetória de esquecimento a que essas autoras foram fadadas.

Os movimentos feministas, responsáveis pela repercussão dos ideais igualitários e equitativos para as mulheres e por inúmeras conquistas

neste campo, representam o último foco de observação do artigo para que fosse possível estabelecer uma ligação entre o percurso literário e ideológico das escritoras que tiveram suas obras censuradas pela ditadura e o das atuais escritoras que seguem as mesmas referências, no entanto ganharam espaço e reconhecimento no meio literário.

Indiscutivelmente, após o período ditatorial, temas polêmicos ganharam espaço no cenário literário e muitas autoras puderam desenvolver seus trabalhos com liberdade. Contudo, “começar” percebe-se ser menos complicado do que “recomeçar”. As lutas e os ideais não foram perdidos e deram fôlego à outra geração literária que se mantém perseverante em seu papel: as vozes que não se calam.

## **2. Ditadura militar: censura e repressão**

Entre os anos de 1964 e de 1985, a sociedade brasileira vivenciou um dos períodos mais obscuros de sua história com a nomeação arbitrária e subsequente de cinco presidentes militares desempenhando uma política marcada pela opressão. Dentre as medidas opressivas praticadas pelo governo à época, a censura aos conteúdos culturais desenvolvidos tornou-se um instrumento político para a manutenção de uma diretriz ideológica dominante. Como enfatiza Maria Mercedes Dias Ferreira Otero (2003, p. 2), “os anos 60 e 70 foram marcados pelas mais variadas formas de violência, entre elas a censura prévia que é um instrumento de repressão e intolerância utilizado pelo Estado, em nome da ‘Segurança Nacional’”. A segurança a que o autor se refere resguardava muito mais o Estado e suas convicções do que propriamente o povo, visto que para este a única certeza e garantia configurava o bloqueio e/ou controle de acesso a informações variadas, não só de cunho político, mas também, ideológico e social.

À luz de Sandra Lucia Amaral de Assis Reimão (2011), nos primeiros anos de apropriação do poder, de 1964 a 1969, os militares concentraram suas atenções nas ações armadas de resistência, perseguindo conflitos de esquerda para a manutenção do regime, o que se justificaria pelo “combate ao socialismo”. As manifestações culturais de esquerda, seja no campo literário, artístico, televisivo ou teatral, circulavam em grande número no país, pois não havia uma estrutura planejada de repressão.

Editoras e livrarias eram alvos de práticas extremistas, livros eram queimados e confiscados, no entanto não havia um controle absoluto sobre as atividades literárias e seus conteúdos, já que a quantidade de obras

produzidas e publicadas ultrapassava a demanda alcançada pelos representantes do governo.

A censura prévia, já anteriormente regulamentada para cinema, televisão, teatro, espetáculos públicos, música e rádio, e prática presente em várias revistas e jornais impressos, se expandiu para a totalidade do mercado editorial depois da centralização do Serviço de Censura de Diversões Públicas – SCDP, em Brasília. (REIMÃO, 2011, p. 29)

Embora, desde 1961, antes do golpe militar, o Presidente Jânio Quadros tenha cedido aos estados o direito de efetuar atos de censura, somente com a atuação do SCDP – Serviços de Censura e Diversões Públicas – a partir de 1965 e a oficialização da censura como exercício do Governo Federal pela Constituição de 1967 instituiu-se uma fiscalização mais rígida e uma sistematização para análise dos materiais censurados.

A censura ficou cada vez mais intensa após a edição do *Ato Institucional n. 5*, de 13 de dezembro de 1968, no qual se tornou justificada a censura prévia para a inibição de processos subversivos e guerras revolucionárias, portanto qualquer publicação e/ou informação que não atendessem às normas de moralidade e de ideologia instituídas pelos militares eram previamente vetadas e os possíveis responsáveis por elas, sujeitos a penalidades penais e políticas.

Foi o *Decreto-Lei n. 1.077/70* que instituiu a censura prévia a livros no Brasil. A lei, em seu artigo 1º, já demonstra o seu caráter arbitrário no que diz: “não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação”. (BRASIL, 1970)

A Portaria 11-B, de 6 de fevereiro, para operacionalizar o Decreto 1077/70, determinava que todas as publicações deveriam ser previamente encaminhadas para o Ministério da Justiça para julgamento. A reação adversa de editores, escritores, intelectuais e associações da sociedade civil – entre elas a Associação Brasileira de Imprensa, a Ordem dos Advogados do Brasil e a Academia Brasileira de Letras – foi grande [...]. (REIMÃO, 2011, p.30)

Mesmo após a institucionalização dos Serviços de Censura e Diversões Públicas, de todas as artimanhas legais para o reconhecimento da censura como ato legítimo de salvaguarda nacional e do aumento no quantitativo de censores do governo, a quantidade de textos a serem analisados parecia inexaurível. As denúncias, logo, correspondiam à maior parcela de análises realizadas.

Os militares estipularam critérios que visavam a regular as publicações, dessa forma a partir desses instrumentos ditos legais inúmeros

textos literários deixaram de ser publicados na época por serem considerados moralmente inadequados ou por apresentarem uma conotação político-partidária contrária ao governo ditatorial. Segundo Sandra Lucia Amaral de Assis Reimão (2011), aproximadamente cento e quarenta obras nacionais foram submetidas ao DCDP (Divisão de Censura de Diversões Públicas) e setenta delas foram proibidas entre 1968 e 1978. Todas essas obras censuradas versavam sobre erotismo e pornografia, sendo, em sua maioria, assinadas por mulheres ou por pseudônimos femininos. Esses dois aspectos chamaram-nos a atenção, visto que a imoralidade, portanto, no ponto de vista do governo da época, figuraria uma escrita feminina voltada para a sexualidade. A pornografia configura-se como “o discurso por excelência veiculador do obsceno: daquilo que se mostra e deve ser escondido. A exibição do indesejável: o sexo fora de lugar. Espaço do proibido, do não dizível, do censurado: daquilo que não deve ser, mas é. A pornografia grita e cala.

As autoras em questão tiveram seus livros censurados e sofreram penalidades advindas das leis de censura por incentivarem pensamentos ou ideias de conotação sexual, que, para os padrões do governo, não deveriam ser discutidos e compartilhados abertamente. Foram praticamente esquecidas na atualidade por suas obras serem tiradas de circulação e pela dificuldade de voltarem às prateleiras das livrarias.

Algumas foram as obras e autoras censuradas, no entanto é impensável deixar de citarmos a que mais se destacou, Cassandra Rios. Dezoito de seus livros foram vetados pelos censores pela justificativa de exposição de conteúdo indecoroso e pervertido. Odete Rios – verdadeiro nome da autora – publicou sua primeira obra em 1948, quando tinha apenas dezesseis anos, *A Volúpia do Pecado*. Desde então, a temática principal de seus textos sempre esteve voltada para esfera explicitamente erótica e homossexual.

O livro da senhora Cassandra Rios é um romance sobre uma jovem lésbica, suas conquistas e seu ambiente familiar. Suas atitudes são referendadas como a causa de seu desajuste. Mensagem negativa, psicologicamente falsa em certos aspectos de relacionamento, nociva e deprimente, principalmente pela conquista lésbica da heroína junto à madrasta e o duplo suicídio final. página 200, 201, 202 a autora tenta com injustificadas citações Bíblicas subverter conceitos morais em uma infeliz subliteratece para justificar o tema a que se propôs. O poder econômico é, também um fatal coator, segundo ela, das anomalias a que se compraz em relatar. Enquadramos, pois, o compêndio em o Dec. Lei 1077 de 1970. VETADO. (PARECER n. 1711, 1975)

A citação anterior corresponde ao parecer número 1711 dos

Serviços de Censura e Diversões Públicas acerca da análise do livro *Copacabana Posto 6: A Madrasta*, de Cassandra Rios. Como se observa, trata-se de uma narrativa pornográfica de orientação homossexual, o que para os censores caracterizava conduta “desajustada” e “nociva”. Utiliza-se o termo “subliteratice” para definir o texto de Rios como algo sem valor artístico, rebaixando sua literatura a uma releitura tentativa de subversão dos princípios morais. Percebe-se um ataque muito mais voltado à homossexualidade feminina contida na obra do que propriamente à pornografia.

A avaliação dos críticos do período não era muito diferente da censura ao se referirem às obras de Cassandra Rios. Os críticos literários, mesmo não perturbados quanto à temática, classificavam o erotismo utilizado pela autora sem refinamento, sem sofisticação artística, voltado para as classes menos afortunadas. Contudo, o fato é que Cassandra era recordista de tiragem e a primeira mulher a chegar a um milhão de livros vendidos no Brasil.

[...] tratar-se-ia, em suma, o conteúdo de Cassandra Rios e Adelaide Carraro, não apenas de um erotismo – vimos que isso não é um problema que leve, hoje, autor algum a um simbólico cadafalso –, mas de um erotismo pobre, de pobre, de semiletrado. [...] A sua presença em certos ambientes traria, pois, o incômodo de um deslocamento, uma inadequação do ponto de vista da norma social em vigor. Algo como uma empregada doméstica sentando-se à mesa de jantar de um lar burguês. (AMARAL, 2017, p. 31)

Em 1977, todos os livros de Cassandra Rios haviam sido censurados e a escritora estava falida. Na tentativa de reverter a situação da censura sobre seus livros, utilizou pseudônimos masculinos para a publicação de romances com conteúdo heterossexual. Cassandra Rios usou os nomes masculinos para se desvincular da autora de narrativas homossexuais femininas, já nacionalmente conhecida, e compreender as reais razões da proibição de seus textos, por isso a mudança também no comportamento sexual das personagens. “O teste surtiu resultado, uma vez que apenas as obras assinadas pelo pseudônimo Cassandra Rios e que traziam claramente a homoafetividade feminina foram barradas pela censura”. (RODRIGUES & PINHEIRO, 2018, p. 80)

De acordo com Rodolfo Rorato Londero (2016), esse fato justificase pela censura mais flexível dos anos de 1970, contudo, Sandra Lucia Amaral de Assis Reimão (2011) coloca que, entre 1975 e 1980, a censura estabeleceu-se mais impositiva, visto que a expectativa de dissolução do departamento de censuras ocasionou a necessidade de comprovação da importância do setor para a manutenção do regime. O posicionamento

ditatorial militar reafirmava que as leis previam o cumprimento da moral e do bom costume e se considerava, ainda mais, que a pornografia, o homossexualismo, seriam uma ofensa à família tradicional. Uma mulher escritora que descrevia personagens homossexuais femininas em ato sexual gerava muito desconforto em militares que tinham em sua concepção ideal e única de orientação sexual a heterossexual. Além de reconhecerem na mulher um ser recatado e submisso ao homem.

Muito antes do surgimento de movimentos gays e lésbicas, que se organizavam no Brasil a partir de 1978, Cassandra Rios discutia em sua ficção a questão da procura pela posição do homossexual no processo social. Mais ainda, em seus livros ela discute sob que formas pode-se definir a opção ou comportamento lésbico, bi ou heterossexual. (PIOVEZAN, 2004, p. 10)

A exemplo do sucesso interrompido de Cassandra Rios, Adelaide Carraro também foi considerada subversiva pelos padrões do regime e suas obras sofreram com a censura militar, assim como as de Cassandra. O primeiro livro de Adelaide Carraro, *Eu e o Governador* (1967) relatava uma suposta relação extraconjugal com Jânio Quadros, famoso por atos de moralidade como a proibição do biquíni na televisão, lança-perfume nos bailes de carnaval e corridas de cavalo. (LARANJEIRA, 2016, p. 2)

A literatura de Adelaide Carraro baseava-se também em uma temática erótica, todavia mesclava acusações sociais e políticas, o que caracterizava uma provocação direta ao regime militar. A autora teve mais de dois milhões de livros vendidos e títulos como *O Comitê* (1969), *Carniça* (1972), *Submundo da Sociedade* (1973) e *De Prostituta a Primeira Dama* (1975), estão entre os livros proibidos pela ditadura.

A produção literária de Adelaide Carraro comporta a expressão mediana do cidadão a respeito da ditadura militar, oscilando do apoio ao desprezo, e a fragilidade teórica das forças de segurança do regime e a inerente compulsão repressiva, objetos para o alargamento das premissas iniciais deste artigo: destrichar o preconceituoso e equivocado enquadramento da obra da escritora Adelaide Carraro em literatura erótica/pornográfica/obscena, propagado pelo regime militar e aceito pelos literatos olímpicos. (LARANJEIRA, 2016, p. 11)

Para o autor supracitado, a literatura da escritora obedece a uma perspectiva muito mais crítica do que pornográfica. A pornografia configuraria o plano de fundo para uma análise empírica do momento político da época. Em *O Comitê* (1972), Carraro narra a manipulação de cargos públicos em troca de favores sexuais e alianças partidárias e políticas. O livro foi censurado de acordo com o Parecer 237/76.

Nesta obra Adelaide Carraro nos relata, com alguma fidelidade, o que se passava por trás das campanhas políticas passadas. Nos leva a um período da

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

vida pública brasileira onde a depravação, a licenciosidade e a corrupção eram os caminhos mais fáceis para o poder. É uma denúncia, sem dúvida, mas por apresentar passagens como as assinaladas às páginas 19, 20, 51, 53, 67, 68, 82, 85, 88, 99, 104, 105, 111, 120, 121, 142, 158, 159, 175, 176, 179, 193, 194 e 200, sugiro, de acordo com o art. 1º do Dec. Lei 1077/70, decorrente do mandamento contido no parágrafo 8º do art. 153 da Constituição, art. 2º da Lei nº 5.250/67 e art. 16 da lei de Segurança Nacional, a não liberação de O Comitê". (DCDP, 1976)

De uma forma ou de outra, tanto Cassandra Rios como Adelaide Carraro, conduziram a mulher à autonomia e à emancipação de ações e ideias. Por meio da literatura popular e cotidiana que produziam, acessível a públicos menos e mais exigentes, as escritoras expuseram suas visões, resistiram às imposições de um governo autoritário e contribuíram para a divulgação de temas polêmicos que há muito precisavam ser discutidos.

Lamentavelmente, à época, o debate em relação à homossexualidade, à liberdade sexual, à mulher e à política foram abafados devido às severas repreensões sofridas, no entanto a literatura produzida pelas escritoras dá ânimo aos trabalhos literários posteriores e à luta das minorias.

Mais uma representante das escritoras que tiveram obras censuradas por seu tom subversivo é Rose Marie Muraro, ativista do feminismo nos anos 1970, quando ainda não havia um movimento definido que lutasse pelos direitos das mulheres no Brasil. Pode-se dizer que Muraro foi a precursora do movimento feminista brasileiro, escrevia sobre a autonomia e a sexualidade da mulher, apontando sempre para quebra de preconceitos e de estereótipos. A escritora era defensora da teologia da libertação junto a Leonardo Boff – trabalharam na Editora Vozes por vários anos-, e usou a cristandade como fundamentação para suas reflexões acerca da emancipação sexual feminina.

Em 1966, publicou seu primeiro livro, *A Mulher na Construção do Mundo Futuro*. Segundo Anna Marina Barbará Pinheiro (2015),

o livro foi escrito quando Rose Marie Muraro ainda não se considerava feminista, nem tinha qualquer conhecimento acerca deste movimento. Foi um livro intuitivo, escrito em vinte dias, sem nenhuma pesquisa, mas vendeu dez mil exemplares em três meses. (PINHEIRO, 2015, p. 1)

A necessidade de se combater todas as formas de poder e opressão advinda da sociedade patriarcal estabeleceu a interseção com o movimento feminista. Podemos afirmar que o feminismo foi e é uma contracultura em seu discurso intelectual, filosófico e político na busca da equidade de gênero. (BARROS, 2017, p. 2262)

A Patrícia Marcondes de Barros lança, em 1970, seu primeiro livro

feminista, *Libertação Sexual da Mulher*. O texto compõe-se de reflexões e ponderações de diversos autores internacionais acerca do feminismo. A partir daí, seu envolvimento com o movimento torna-se cada vez mais demarcado e substancial e sua luta alcança mais adeptos. Ainda nos anos de 1970, seus livros são censurados sob a argumentação de exploração da literatura pornográfica, no entanto compreende-se que, como as autoras já citadas anteriormente, a escolha pela temática erótica camufla o impulso maior dessas escritoras: dar voz a grupos sociais oprimidos e ignorados.

Conforme Sandra Lucia Amaral de Assis Reimão (2011) nos aponta, a sexualidade configurava, nas convicções dos militares ocupantes do governo, um artifício para distração e desorientação do povo, o que podia acarretar manifestações libertárias esquerdistas contra o regime ditatorial. Essa afirmação talvez explicasse a inflexível proibição a obras que explorassem a temática sexual.

O sexo é um instrumento usado pelos psicopolíticos para perverter e alienar a personalidade dos indivíduos (...) daí partem para o descrédito das famílias, dos governos, e passam à degradação da nação, bem como intensificam a divulgação da literatura erótica e da promiscuidade sexual. (OLIVEIRA *apud* REIMÃO, 2015, p. 42)

O que Rosie Marie Muraro compartilha com Cassandra Rios e Adelaide Carraro está além da recorrente censura de suas obras e do rótulo de autoras pornográficas. A persistência diante da tentativa de silenciamento, a audácia do conteúdo de sua literatura e a incessante crítica social e/ou política introduzida em seus textos definem essas autoras como militantes em busca de notoriedade e respeito às questões relacionadas à conduta feminina na sociedade, para tanto recorrendo à manifestação e divulgação de suas próprias causas pessoais.

Apesar de censuradas, as ideias contidas nas obras das autoras revolucionárias da época tiveram fortes repercussões que refletem na atuação e postura femininas atuais, inspiradas em uma representação mais conscientemente independente e de posicionamento libertário em todos os sentidos.

### **3. As vozes femininas na atualidade e seu limiar**

Autora censurada na ditadura militar, hoje, declarada patrona do movimento feminista, essa é Rosie Marie Muraro. Suas ideias libertárias, que foram divulgadas pela imprensa contracultural dos anos 1970, influenciaram outras mulheres no estudo das questões da sexualidade feminina

e na disseminação dos princípios feministas, dentre os quais a liberdade sexual e comportamental da mulher entra em debate para a repercussão de novos valores para a sociedade.

A nova era marcada pelo advento da pílula anticoncepcional (o que simbolizava para as mulheres, o sexo não apenas para a procriação, mas para o prazer), das comunidades em detrimento da família tradicional, da “curtição” em contraponto ao casamento monogâmico e do prazer em detrimento à ansia de poder, propagada pelo sistema capitalista, foram algumas das propostas contraculturais relacionadas ao campo da sexualidade. A necessidade de se combater todas as formas de poder e opressão advinda da sociedade patriarcal estabeleceu a interseção com o movimento feminista. (BARROS, 2017, p. 2262)

Escritoras atuais que falam sobre “o direito de escolha das mulheres e a autonomia em relação às decisões acerca de seu próprio corpo, sua identidade e orientação sexual alimentam” discussões, embasam críticas e propõem mudanças legais, morais e atitudinais na sociedade. Deste modo, depreende-se a inquietação e a apreensão do governo ditatorial militar em permitir a livre circulação de livros que versassem sobre o tema naquela época.

A pornografia e o erotismo respondiam pretensamente pela motivação da censura, contudo a faculdade revolucionária presente nessas obras e a influência que teriam sobre a sociedade brasileira do momento e as gerações futuras, de fato, fundamentavam a decisão de proibição e, até mesmo, de incineração desses textos.

Simone de Beauvoir (1908-1986), renomada feminista francesa, logo na introdução de sua obra *O Segundo Sexo: a Experiência Vivida* (1949) afirma que “as mulheres de hoje estão destronando o mito da feminilidade; começam a afirmar concretamente sua independência; mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano feminina singular”. (BEAUVOIR, 2016, p. 7)

Para Simone de Beauvoir, a mulher desde o começo de sua existência aprende que sua essência é definida por sua natureza procriadora e pela subserviência ao homem, porém ao posicionar-se contrária aos tabus impostos por uma sociedade convencionalmente patriarcal, percebe-se capaz de pautar sua vida na igualdade de direitos, de descobertas e de prazeres.

Uma mulher que despende suas energias, que tem responsabilidades, que conhece a dureza da luta contra as resistências do mundo, tem necessidade – como o homem – não somente de satisfazer seus desejos físicos como ainda de conhecer o relaxamento, a diversão que oferecem aventuras sexuais felizes. Ora, há ainda meios em que essa liberdade não lhe é concretamente reconhecida; arrisca-se, usando-a, a comprometer sua reputação, sua carreira; no

mínimo exigem dela uma hipocrisia que lhe pesa. Quanto mais tiver conseguido impor-se socialmente; mais fecharão de bom grado os olhos; mas, na província principalmente, na maior parte dos casos, ela será severamente vigiada. Mesmo nas circunstâncias mais favoráveis – quando o temor da opinião pública não mais influi – sua situação não é neste ponto equivalente à do homem. As diferenças provêm ao mesmo tempo da tradição e dos problemas que a natureza singular do erotismo feminino coloca. (BEAUVOIR, 2016, p. 510)

O pensamento da filósofa alcançou e alicerçou amplamente os movimentos feministas do mundo inteiro, inclusive o Brasil, ganhando ainda mais repercussão com as novas gerações de feministas. Desde os anos 1970, autoras brasileiras envolvidas com o movimento começaram a incorporar temáticas específicas sobre o direito das mulheres em suas obras, buscando discutir a construção social baseada na diferenciação entre homens e mulheres, fazendo com que, dessa forma, padrões normativos impostos fossem rompidos e a mulher ocupasse um lugar mais visível na sociedade e na história.

A liberdade sexual tornou-se foco importante de discussão seja para o planejamento familiar ou mesmo para a escolha de sua identidade de gênero. Representante da causa feminista negra, a filósofa Djâmila Ribeiro defende que

Pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável. (RIBEIRO, 2016, p. 101)

A interseccionalidade a que Djâmila Ribeiro refere-se diz respeito à problematização a partir das relações de subordinação entre classes e, principalmente, gêneros e raças.

Segundo a escritora, a sociedade brasileira tem herança “patriarcal, escravocrata e classista”, e o feminismo configura um ponto de partida para as mudanças sociais necessárias em busca de igualdade. (2016, p. 103)

Esse ponto de partida já foi instituído a partir das audaciosas obras de escritoras como Cassandra Rios, Adelaide Carraro e Rosie Marie Muraro, que desafiaram o regime militar ditatorial por meio de uma literatura revolucionária. O comportamento e as escolhas sexuais femininas ganharam notoriedade pelos livros dessas autoras e teriam sido abundantemente debatidos e explorados não fosse o impedimento da publicação. Hoje, esses textos, mais restritos aos estudos do universo acadêmico, começam

novamente a se propagar devido ao impulso provocado pelo movimento feminista e aspiramos que, agora, essas vozes não sejam silenciadas, mas que se tornem um estampido ensurdecedor que nos leve verdadeiramente à equidade e à liberdade.

#### **4. Considerações finais**

Numa análise inicial dos principais aspectos que compuseram a censura no regime militar e as justificativas legais para a decisão pela coerção de algumas obras literárias brasileiras escritas por mulheres, observa-se que a motivação principal do governo era a garantia de que nenhum posicionamento ideológico fosse fomentador de questionamentos acerca dos padrões morais, sociais e políticos praticados pelo regime militar e dos modelos pré-determinados e radicados em uma sociedade patriarcal.

As escritoras e obras citadas contêm peculiaridades e semelhanças que permitem uma reflexão crítica acerca do perfil literário das obras censuradas no período militar. Cassandra Rios e sua narrativa erótica homossexual abriu amplo espaço para as demandas de uma minoria, sem perceptibilidade e destinada às sombras de outra forma de orientação sexual ingênita, mas não menos concebível, em uma sociedade majoritariamente conservadora.

Adelaide Carraro fez críticas políticas e sociais por meio de uma literatura de conteúdo sexual que a promoveu como escritora polêmica que denunciava atos de imoralidade de um governo corrompido, paladino das aparências e do discurso conservador na vida pública. As duas autoras tornaram-se recordistas de vendas em uma época obscura na qual um dos poucos instrumentos de resistência – a literatura – tentava trazer à tona o que realmente a sociedade precisava compreender, em contra ponto ao que ao que o governo militar determinava como leitura e divertimento permitidos.

Com Rosie Marie Muraro inaugurou-se uma fase de lutas feministas em prol da igualdade de direitos para as mulheres. A autora dedica-se, por meio de estudos e pesquisas, à legitimação da isonomia comportamental dos gêneros como parte de uma construção social razoável. Muraro foi a precursora do movimento feminista brasileiro e fundamenta teorias e perspectivas desenvolvidas atualmente nessa área.

Com a pesquisa pode-se concluir que as perseguições e proibições

às obras das escritoras da época do militarismo no Brasil eram motivadas pelo apelo libertário contido nelas, seja com a sexualidade homoafetiva de Cassandra Rios, seja com a denúncia político-social de Adelaide Carraro ou mesmo com os estudos de Rosie Marie Muraro sobre o corpo e libertação sexual da mulher brasileira. Todas essas obras enfraquecem e abalam o conceito moral normatizador do poder, o que era, sem dúvida, uma ameaça para o regime militar e para a sociedade conservadora e simulada que se tentava instituir.

Algumas obras, após esse momento histórico turbulento, voltaram às livrarias. No entanto, é bastante perceptível que a censura colaborou para o abafamento, desmerecimento, desvalorização, ou mesmo, silenciamento total das vozes de autoras que poderiam ter tido mais evidência em suas causas e/ou carreiras se tivessem mantido seus projetos literários originais numa perspectiva contextual histórica.

Particularmente, analisamos composições literárias de mulheres que foram impedidas de publicar por divergências sociais, ideológicas e políticas ao governo, mas, em teoria, foram acusadas de produção de conteúdo imoral. Seu posicionamento crítico levou-as ao desprestígio orquestrado e fomentado pela própria censura numa tentativa condenável de diminuir o valor literário das obras e questionar a integridade autoral.

Mesmo num regime democrático dito igualitário, homens e mulheres não são percebidos de forma equivalente. Ressalta-se que a situação dessas escritoras, durante tal período representa um triplo ato de resistência: ser mulher, ser escritora e contestar o que lhes era imposto.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Pedro. *Meninas más, mulheres nuas: as máquinas literárias de Adelaide Carraro e Cassandra Rios*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2017.

BARROS, Patrícia Marcondes de. A revolução sexual e o feminismo de Rose Marie Muraro através da imprensa alternativa contracultural nos anos 70. In: *VIII Congresso Nacional de História: XXII semana de História*. 2017. Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/3356.pdf>>. Acesso em: 13-08-2019.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: a experiência vivida*. 2. ed. Paris: 2016.

BRASIL. *Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968*. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília: Diário da União, 13 de dez. de 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-05-68.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.html)>. Acesso em: 13-08-2019.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei N. 1.077, de 26 de janeiro de 1970*. Dispõe sobre a execução do artigo 153, § 8º, parte final, da Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário da União, 26 de jan. de 1970. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del1077.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1077.html)>. Acesso em: 13-08-2019.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei N. de 29 de setembro de 1969*. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências. Brasília: Diário da União, 29 de set. de 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decreto-lei/1960-1969/decreto-lei-898-29-setembro-1969-377568-publicacao-original-1-pe.html>>. Acesso em: 13-08-2019.

LARANGEIRA, Álvaro Nunes. A dignidade da literatura: Adelaide Carraro e a subversão ao regime militar. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Universidade Federal de Juiz de Fora*, n. 10, vol. 1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21186/11522>>. Acesso em: 14-08-2019.

LONDERO, Rodolfo Rorato. *Pornografia e censura: Adelaide Carraro, Cassandra Rios e o sistema literário brasileiro nos anos 1970*. Londrina: Edel, 2016.

MORAES, Eliane Robert; LAPEIZ, Sandra Maria. *O que é pornografia*. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

OTERO, Maria Mercedes Dias Ferreira. Censura prévia de livros: a moralidade como recurso político. In: *V Encontro Nordestino de História*. Pernambuco: ANPUH, 2004. Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/pe/anais/encontro5/02-intolerancia/Artigo%20de%20Maria%20Mercedes%20Dias%20Ferreira%20Otero.pdf>>. Acesso em: 14-08-2019.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

PINHEIRO, Anna Marina Barbará. Rose Marie Muraro: pensamento, subjetividade e ação. In: *XXVIII Simpósio Nacional de História: lugares dos historiadores- velhos e novos desafios*. Florianópolis, 2015. Disponível em:

<[http://www.snh2015.anpuh.org/recursos/anais/39/1427833791\\_ARQUIVO\\_Trabalho-ANPUH-2015-Def.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/recursos/anais/39/1427833791_ARQUIVO_Trabalho-ANPUH-2015-Def.pdf)>. Acesso em: 13-08-2019.

PIOZEVAN, Adriane. *Amor romântico x deleite dos sentidos: Cassandra Rios e a identidade homoerótica feminina na literatura (1948-1972)*. 2005. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

REIMÃO, Sandra Lucia Amaral de Assis. *Repressão e resistência: censura a livros na ditadura militar*. São Paulo: USP, 2011.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. In: *Revista Internacional de Direitos Humanos*, vol. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

RODRIGUES, Izadora Fernanda Reichert; PINHEIRO, Alexandra Santos. De Marcellina a Marcella: representações em Cassandra Rios. *Criação e Crítica*, n. 20, p. 78-88, 2018.

**ENSINO DA GRAMÁTICA:  
ENTRE A CIÊNCIA E A TÉCNICA**

*Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)*

[layssajaduarte@gmail.com](mailto:layssajaduarte@gmail.com)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)*

[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

**RESUMO**

Este trabalho objetiva tratar sobre o ensino de gramática sob duas perspectivas distintas: a da ciência e a da técnica. Para isso, de um lado, tomaremos a proposta de ensino de Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin (2016) como exemplo de uma abordagem científica de ensino da gramática; de outro lado, trataremos dos conceitos de transdução e técnica, evidenciando que o ensino da gramática não deve assumir um papel apenas especulativo ou explicativo. Constatamos que buscar um modo transduutivo de ensinar a gramática enquanto técnica seja o mais adequado. Tal ensino deve ter como foco central o movimentar da energia criativa do aprendiz, de modo que lhe sejam despertadas a afecção e a percepção.

**Palavras-chave:** Gramática. Técnica. Transdução.

**ABSTRACT**

This paper aims to talk about the teaching of grammar from two different perspectives: science and technique. For this, on the one hand, we will take Roberta Pires de Oliveira and Sandra Quarezemin's (2016) teaching proposal as an example of a scientific approach to grammar teaching; on the other hand, we will treat about the concepts of transduction and technique, showing that the teaching of grammar should not assume only a speculative or explanatory role. We find that looking for a transductive way of teaching grammar as a technique is the most appropriate. This teaching should focus on moving the learner's creative energy to awaken affection and perception.

**Keywords:** Grammar. Technique. Transduction.

**1. Introdução**

Este texto busca traçar algumas reflexões sobre o ensino de gramática enquanto ciência e enquanto técnica. Para isso, discutiremos a proposta de ensino da gramática como ciência, apresentada por Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin (2016) e, em seguida, trataremos sobre alguns conceitos de Gilbert Simondon (2005) que são importantes para a abordagem da gramática enquanto técnica.

Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin (2016) apontam

que o ensino de língua portuguesa precisa ser renovado, e que um novo caminho para essa renovação se encontra em uma nova forma de entender e ensinar gramática. Partindo de uma visão naturalista da língua, elas sugerem que o ensino deve considerar o fato de as línguas serem algo que se desenvolve naturalmente, ou seja, são aprendidas sem instrução formal. Dessa forma, o ensino deveria partir não de um conjunto de leis e regras, mas de uma construção de gramáticas que envolvesse toda espécie de falar, inclusive a língua padrão.

O estudo da língua deixaria, portanto, de ser normativo ou prescritivo e passaria a ser científico. As autoras então propõem que "as aulas de língua sejam investigativas em primeiro lugar, que o aluno seja o detetive, que ele se aventure a construir gramáticas" (QUAREZEMIN & OLIVEIRA, 2016, p. 84). Para isso, sugerem a aplicação das formas de raciocínio clássico:

A investigação linguística baseia-se nos dados de fala e na intuição que o falante tem sobre a sua língua (i.e., má formação de sentenças e não aceitabilidade, por exemplo), e a sua metodologia é aquela de outras ciências empíricas: formulação de hipóteses a partir de dados, testes de hipóteses, reformulação de hipóteses, e assim por diante. Os dados linguísticos e a intuição sobre eles estão garantidos. Por isso, a linguística tem seu laboratório a céu aberto, basta escutar com atenção. (QUAREZEMIN & OLIVEIRA, 2016, p. 84)

Segundo as autoras, essa proposta de estudo da língua já foi desenvolvida em comunidades indígenas da Austrália e dos Estados Unidos, e em comunidades carentes da América central, principalmente por meio dos estudos de Maya Honda e Wayne O'Neil (1993). Essa experiência trouxe resultados positivos, principalmente porque "o desempenho em ciência e matemática dos alunos que 'fizeram o papel de linguistas' foi sensivelmente maior que o de alunos que não participaram da experiência". (QUAREZEMIN & OLIVEIRA, 2016, p. 84)

A intenção deste trabalho é discutir alguns conceitos apresentados pelas autoras sobre a língua e sobre o ensino de gramáticas, e sugerir novos conceitos para serem acrescentados à proposta delas. Sugerimos, portanto, que a língua não é apenas um sistema dedutivo, como apontado pelas autoras; consideramos a língua como um sistema transdutivo, o que influencia diretamente na abordagem de ensino sobre as gramáticas.

A primeira seção traz uma breve síntese sobre o ensino de língua materna no Brasil, o que consideramos importante para situar o contexto atual em que nos encontramos, de urgência de soluções. Na segunda seção apresentamos de modo mais detalhado a proposta de ensino de Roberta

Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin (2016), e, na terceira, defendemos o ensino transdutivo da gramática enquanto técnica.

## **2. O ensino de língua materna no Brasil**

No Brasil, o ensino de língua portuguesa tem passado por diversas mudanças, tanto no tocante aos conceitos de língua e gramática quanto no que concerne às abordagens. Até a primeira metade do século passado, aprender língua portuguesa na escola significava ter contato com a gramática normativa, que era considerada fonte das construções cultas e corretas da língua; além disso, aprender português significava também conhecer os grandes clássicos da literatura e estudar latim e gramática histórica. Nessa mesma época surgia a linguística, ciência inaugurada por Ferdinand Saussure na primeira década do século.

No Brasil, a linguística passa a fazer parte dos currículos dos cursos de letras no início da década de 1960. No fim da década de 1970, ela passa a incorporar os currículos da educação básica. Naquela época, o papel da nova ciência era essencialmente o de criticar a gramática padrão e o modo como era ensinada, o que foi interpretado como uma permissão para que não se ensinasse gramática na escola. (OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016)

Gradativamente, latim, gramática histórica e gramática padrão foram retirados das grades curriculares do ensino básico, sendo que, atualmente, são disciplinas com pouco espaço no meio acadêmico ou rejeitadas até mesmo pelas grades dos cursos de letras.

O debate em torno do ensino de língua portuguesa é imenso, assim como o fracasso escolar apresentado pelos estudantes brasileiros nas avaliações internacionais. A proposta apresentada por Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin (2016) talvez seja a melhor tentativa da Linguística de se estabelecer como uma via para solucionar o problema grave da baixa competência linguística dos estudantes brasileiros.

## **3. O ensino científico da gramática**

Como já evidenciamos, tomamos como exemplo a proposta de Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin (2016) por considerá-la a melhor tentativa de se propor um ensino científico da gramática. As autoras

recomendam que o ensino formal não seja apenas baseado nas regras da gramática tradicional, embora essas regras devam ser aproveitadas para a investigação; afinal, em um estudo científico da língua, as descobertas resultantes de estudos e considerações anteriores, como nomenclaturas e terminologias, devem ser retomadas.

Nessa proposta, o intuito do ensino linguístico não corresponde a um objetivo utilitarista voltado para aquisição de leitura e escrita, como ocorre na perspectiva tradicional. A intenção principal é que haja “momentos de prática reflexiva sobre as línguas em geral e sobre as línguas dos alunos” (OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016, p. 17), e que “o aluno seja o gramático, que ele construa gramáticas” (*Id., ibid.*, p. 18). Nas palavras das autoras:

Nossa proposta é polêmica. Ela não é um retorno ao ensino de gramática como ainda é feito em vários lugares: apresentar aos alunos os conceitos e a metalinguagem da gramática tradicional ou de uma teoria linguística qualquer para que eles decorem e aprendam essa gramática. A ideia é pôr a mão na massa, construir pequenas gramáticas, gramáticas de um fragmento de uma língua. (*Id., ibid.*)

Para que essa proposta seja efetivada, as autoras sugerem que a língua seja estudada por meio dos mesmos “procedimentos de formulação de hipóteses e sua verificação que aparece nas outras ciências” (*id., ibid.*, p. 19). Esses procedimentos seriam aqueles provenientes da lógica clássica, a indução e a dedução, acompanhados de um terceiro, a abdução. Esta última, porém, é pouco elucidada na proposta.

A indução é o procedimento que parte do geral para o particular. Ou seja, o cientista generaliza (cria uma regra ou hipótese) a partir de um conjunto de dados coletados por ele em suas observações. Podemos afirmar que a construção da gramática tradicional ocorre de modo indutivo, ou seja, são analisados textos clássicos e eruditos em uma determinada língua, e deles se extraem padrões e criam-se regras.

A dedução ocorre quando se infere, de um conjunto de afirmações tidas como verdadeiras, uma consequência lógica. Podemos afirmar que o estudo atual da gramática é dedutivo, parte-se das regras ou leis apresentadas pela disciplina para inferir verdades. Por exemplo, se a gramática normativa estabeleceu como regra, a partir de observações, o fato de as palavras oxítonas terminadas em “a” serem acentuadas; logo, se o aluno for solicitado a acentuar a palavra “maracuja”, ele pensará de modo dedutivo, ou seja, partirá da regra já estabelecida para deduzir que essa palavra é acentuada.

A abdução não é uma forma de raciocínio demonstrativa, como a indução e a dedução, é um modo menos rígido de reflexão. Segundo Charles Sanders Peirce (2005, p. 226),

a sugestão abduativa advém-nos como num lampejo. É um ato de introversão (*in-sight*). É verdade que os diferentes elementos da hipótese já estavam em nossas mentes antes; mas é a ideia de reunir aquilo que nunca tínhamos sonhado reunir que lampeja a nova sugestão diante de nossa contemplação. (PEIRCE, 2005, p. 226)

Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin (2016) sugerem, então, que o estudo da gramática seja uma atividade reflexiva e de pesquisa por parte dos alunos. Eles deverão elaborar fragmentos de gramática partindo do que já conhecem, e nesses fragmentos deverão constar diversos usos da língua, não só o padrão; por isso, a proposta não é apenas ensinar gramática, mas construir gramáticas.

Embora apontem a abdução, a indução e a dedução como os procedimentos a serem utilizados na proposta, esta parece mais indutiva, já que o aluno deverá reunir vários padrões ou dados linguísticos e observá-los para então chegar a uma conclusão. A dedução e a abdução parecem ser pouco relevantes para os exemplos apresentados pelas autoras. Uma possível via para aperfeiçoar essa proposta parte do exame de alguns conceitos abordados por elas.

#### **4. O ensino transdutivo da gramática enquanto técnica**

Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin (2016) afirmam que a língua é gramática (nesse caso, com o sentido de “gramática internalizada”) e, também, que é um sistema dedutivo. Partindo da afirmação, temos então que gramática e língua são sistemas dedutivos. As autoras afirmam, portanto, que o mecanismo dedutivo parece ser parte das línguas e da faculdade de linguagem, já que “as crianças sempre aplicam a regra como se elas soubessem deduzir”. (OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016, p. 81)

A proposta das autoras é bastante pertinente e traz inovações positivas ao ensino de gramática. Porém, algumas objeções podem ser feitas no sentido de aperfeiçoá-la e enriquecê-la. Em vez de sistema dedutivo, preferimos tratar a língua como sistema transdutivo. Em vez de ensino científico, preferimos o ensino transdutivo da gramática enquanto técnica. Ensiná-la somente de modo científico acarreta, majoritariamente, procedi-

mentos de especulação e explicação. Ensiná-la enquanto técnica produz individuação, ação e solução de problemas. A aquisição da fala é um processo intuitivo, não explicativo ou especulativo, o aprendizado da gramática também deveria ocorrer dessa forma.

O conceito de transdução é relativamente recente, surgiu na década de 1970 para complementar as formas de raciocínio existentes até então. Transdução significa, dentre outros conceitos, “união”; não só no sentido de junção, mas de traspassamento. O simples fato de estudar a língua de modo transdutivo, por si só significa incluir todos os procedimentos de raciocínio (in/de/abdução).

A transdução é um conceito já bastante utilizado nas ciências naturais. Na biologia, por exemplo, a transdução de sinais explica como uma célula transforma um estímulo (sinal) em outro, dando origem a um processo que resulta em uma cascata de sinais, partindo de um estímulo pequeno e inicial que resulta numa grande resposta. O resultado desse processo de união é chamado de "amplificação de sinal". A transdução ocorre também como uma forma de reprodução bacteriana, quando uma bactéria recebe material genético de um vírus e passa a reproduzir-se unindo esse material ao seu, gerando bactérias modificadas.

No caso da língua, a "amplificação" se daria por meio do conhecimento linguístico que seria acrescentado ao aluno, modificando-o e amplificando seu ser. Para isso ocorrer, de modo semelhante como ocorre com as células, deve-se partir daquilo que o aluno já tem em si ou conhece sobre a língua<sup>31</sup>, para então criar "sinais" que resultem em uma transformação de seu ser, ou seja, naquilo que Gilbert Simondon (2005) nomearia como uma individuação – cujo conceito diz respeito a uma passagem de estados pré-individuados para estados individuados<sup>32</sup> do ser. Esse movimento de

---

<sup>31</sup> Como também sugerem Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin (2016), por meio da construção de gramáticas. Nossa sugestão, no entanto, é de que não haja, no cerne da abordagem, a visão científica de ensino da gramática, ou seja, que não sejam incluídas as formas clássicas de raciocínio (indução e dedução) como parte central.

<sup>32</sup> Individuação é um conceito de Gilbert Simondon e pode ser compreendido como "tomada de forma, passagem de um estado a outro: de um estado pré-individuado, ou pré-singular, a um estado individuado. Ao nascermos, somos seres completamente pré-individuados, amorfos, ou seja, ainda não passamos por processos de tomada de forma. Aos poucos, conforme ocorre o contato com o meio e pela percepção de problemas, passamos por processos de individuação ao resolvê-los. O processo de transformação do pré-singular ao individuado é constante, jamais um ser torna-se completamente maduro e individuado". (OLIVEIRA, DUARTE & PEEL, 2019, p. 101)

transformação é operado de modo transdutivo; a transdução é, portanto, um movimento de devir.

A relação entre transdução e gramática parece se revelar muito cedo na fala das crianças. Em uma fase inicial, a criança elabora frases monorremáticas, percebe que pode “nomear” alguém como “mamã”. Na verdade, “mamã” certamente se refere ao ato de mamar, ou seja, é empregado não como um nome, mas como uma ação. Posteriormente, ela passa a ter consciência sobre nomes e ações e começa a formular construções – ainda que de modo limitado – com esses elementos, como “mamã, mamar!”. Essas pequenas aquisições geram um movimento em cadeia, ou seja, transdutivo, pois cada novo aprendizado linguístico modifica e gera outras construções. A criança entende que pode ir além de “mamã, mamar!” (estou com fome) e elaborar outras construções como “mamã, xixi!” (quero que me troque a roupa), “mamã, água!” (“estou com sede”). Estas construções são adquiridas e se aperfeiçoam gradativamente de modo energético e intuitivo por meio de trocas entre a criança e os seres/objetos exteriores.

A gramática existe desde o início do aprendizado da língua materna, e, mesmo em um estado muito primário, cumpre sua função comunicativa. A amálgama formada pelas palavras e a sintaxe<sup>33</sup> é construída por meio da transdução e faz parte da faculdade de linguagem. Consideramos, portanto, que o aprendizado da língua ocorre por meio de ações que intencionam a solução de problemas, e tais ações ocorrem transdutivamente por meio de trocas. Inicialmente, isso irrompe de modo natural no uso linguístico dos bebês e das crianças. Posteriormente, o ensino formal precisa guiar o ensino da língua também de modo a solucionar problemas e a facilitar as ações dos indivíduos no mundo; por esse motivo, consideramos a língua, e conseqüentemente a gramática, como construtos técnicos<sup>34</sup>.

A tecnicidade, como qualidade daquilo que é técnico, numa acepção simondoniana, está associada aos devires provenientes das trocas que ocorrem entre o interior do indivíduo e o universo exterior que o cerca. É

---

<sup>33</sup> Segundo Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2011a, p. 9), “o vocábulo sintaxe [apresentado por Dionísio Trácio] deve ser entendido como arranjo significativo; ou seja, a menor parte do enunciado que apresenta um arranjo semântico é a palavra”. Tomamos o termo *sintaxe* com esse mesmo sentido.

<sup>34</sup> A própria origem do termo gramática remete à técnica (*gramma* = riscar/ *tiké* = técnica).

a via pela qual, de modo alagmático<sup>35</sup>, ocorrem as individualizações. Para Gilbert Simondon (1961, p. 324, tradução nossa), “a tecnicidade é um modo de ser que não pode existir de modo completo e permanente a não ser em rede, tanto de forma temporal quanto espacial”<sup>36</sup>.

Diego Viana de Oliveira (2015, p. 45) afirma que a técnica está associada a “uma dimensão constitutiva do modo humano de estar no mundo, tão indelével quanto a espiritualidade, a estética e o pensamento reflexivo (...) a técnica deve ser entendida como modo de configuração da existência humana”. A tecnicidade é, portanto, o modo de agir no mundo por meio da solução de problemas e ocorre através de trocas transdutivas incessantes entre o interior e o exterior do ser. A aquisição da gramática, como técnica, também ocorre dessa forma. Se durante as primeiras aquisições linguísticas, a criança busca pela solução de problemas, de modo a tornar sua existência mais cômoda, o aprendizado formal da gramática também deveria guiá-la por esse caminho.

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2011a, p. 13), em sua tradução da *Techné Grammatiké*<sup>37</sup>, nos lembra que Dionísio da Trácia considerava a gramática principalmente como arte (*techné*), “já que não é uma ciência como a geometria ou a física, pois suas regras permitem várias exceções em função da ambiguidade do *lógos* – linguagem, discurso, razão ou pensamento”. Segundo Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2011a), para alguns contemporâneos de Dionísio da Trácia, a gramática era arte da linguagem (*logikáí*); para outros, era uma arte mista (*miktáí*), assim como a medicina, pois existia com a finalidade de solucionar problemas práticos e de facilitar as atividades humanas.

O conceito geral de “técnica” confunde-se com o conceito de “arte” (*techné*), com a diferença de que a primeira emerge juntamente com o aparecimento do homem, sendo mais elementar e menos elaborada do que a

---

<sup>35</sup> Alagmática e transdução estão no mesmo campo semântico. O vocábulo *alagmática* tem sua origem no termo grego *allatein*, que significa trocar e modificar; para Gilbert Simondon (2005), é a teoria das trocas, mudanças de estado e operações que ocorrem no interior do sistema individuante.

<sup>36</sup> “La technicité est un mode d'être ne pouvant exister pleinement et de façon permanent qu'en réseau, aussi bien de façon temporel le que de façon spatiale.”

<sup>37</sup> “Uma das primeiras obras acerca do ensino da língua e da literatura, a *Téchne Grammatiké* de Dionísio Trácio, é um tratado breve e metódico da teoria gramatical (...) é, obviamente, um texto grego e chegou até nós em dezenas de manuscritos medievais (X – XVIII séculos)”. (OLIVEIRA, 2011b, p. 2534)

segunda. Segundo Nicola Abbagnano (2000), em um sentido básico e geral, técnica é qualquer conjunto de ações aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer. Para melhor esclarecer os conceitos de técnica e arte (*techné*), cabe uma longa citação de Eva Aparecida Oliveira:

A técnica é tão antiga quanto o homem, da mesma forma que a “sabedoria”. Ela aparece com a fabricação de instrumentos, o que nos faz concluir que surge com o aparecimento do homem na face da terra. A fabricação da pedra lascada corresponderia a um saber fazer, a uma técnica. (...) A “*techné*” é um outro tipo de conhecimento, distinto da técnica no sentido geral, que não se limitava à pura contemplação da realidade, mas era uma atividade interessada na solução dos problemas práticos, em servir de guia para os homens na sua luta para melhorar e aperfeiçoar a sobrevivência, na cura de doenças, na construção de instrumentos e edifícios e outros. Talvez pudéssemos chamá-la de técnica altamente desenvolvida em relação ao seu estágio inicial. (...) A “*techné*” não é uma ciência. Mas também não é filosofia. Quando Platão acusou aos sofistas de ensinarem por dinheiro, sua crítica está no fato destes não fazerem “*episteme*”, mas “*techné*”. Ele os acusava de não serem filósofos, pois os sofistas aproximavam o seu ofício de educar por dinheiro com o dos médicos que tratavam das doenças, também por dinheiro. E isto não era filosofar. A palavra grega “*techné*” é caracterizada como uma conduta certa numa atividade específica e que subordina a uma série de conhecimentos repassados através da educação. (OLIVEIRA, 2008, p. 3-5)

O esforço para se comunicar e o aprendizado inicial da língua podem ser considerados, portanto, como técnicas; já o aprendizado formal também pode ser entendido como técnica, no sentido de que continua sendo empregado na solução de problemas práticos; porém, trata-se de técnica altamente desenvolvida. Ambas possuem o sentido colocado por José Ortega y Gasset (1963, p. 27), “o esforço para poupar esforço”. Nessa perspectiva, o ensino da gramática assume um papel não apenas contemplativo, especulativo ou explicativo, visto que não é ciência e nem filosofia.

Após o esforço inicial para o aprendizado da língua, no contexto atual, as técnicas a serem desenvolvidas são a escrita e a leitura. Por meio delas o uso linguístico se aperfeiçoa e deve ser guiado pelo professor de modo a “transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação [e comunicação]”. (BECHARA, 2002, p. 14)

A leitura, por unir o elemento semântico-pragmático à sintaxe, é um meio bastante eficiente de estar em contato com outras construções linguísticas que, gradativamente, são absorvidas como novas ou modificam as construções já conhecidas pelo aprendiz; ou seja, o aprendizado linguístico por meio da leitura ocorre transdutivamente. Incentivar o gosto pela leitura é o ponto de partida para um aprendizado linguístico eficaz,

sob qualquer abordagem de ensino.

O ensino da gramática enquanto técnica precisa “reduzir o esforço” do aprendiz enquanto cria e se comunica em diversos contextos. Já o ensino transdutivo precisa movimentar a energia criativa de modo que sejam despertadas a afecção e a percepção. Portanto, o ensino da gramática nessa perspectiva (técnica e transdutiva), em primeiro lugar, não tem o objetivo de ser apenas informativo ou decorativo (no tocante à simples memorização); em segundo lugar, relega a uma posição secundária a indução, a dedução e noções de estrutura, terminologia e regras que sejam improfícuas a uma aplicação prática.

### 5. *Considerações finais*

Nossa visão de ensino da gramática não é definitiva – ainda necessita de ser aprofundada e testada –, é uma tentativa de contribuir com o debate sobre o ensino e de aperfeiçoar propostas existentes. Também não a consideramos como a única possibilidade de ensino, ela pode ser unida a outras propostas, de acordo com o contexto de ensino e com os conteúdos gramaticais. Entendemos que cada professor e cada sala de aula possuem suas particularidades, o fato de uma proposta não se encaixar em um determinado contexto não significa que seja inválida.

Entendemos que buscar um modo transdutivo de ensinar a gramática enquanto técnica seja o mais pertinente; porém, a abordagem adotada pelo professor pode ser ampla, e conter traços de diferentes vertentes de ensino. Talvez haja dificuldade em explicar aos alunos os fatos da língua sob uma determinada perspectiva de ensino; por esse motivo, pode ser útil a união de diversas propostas.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad.: Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: opressão? liberdade?* 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HONDA, Maya; O'NEIL, Wayne. Triggering science-forming capacity through linguistic inquiry. In: HALE, Kenneth; KEYSER, Samuel Jay. (Eds.). *The view from the building 20: essays in honor of Sylvain*

Bromberger. Cambridge: Cambridge University, 2010, p. 175-188.

OLIVEIRA, Diego Viana de. A técnica como modo de existência em Gilbert Simondon: tecnicidade, alienação e cultura. In: *Dois Pontos*: Revista dos Departamentos de Filosofia da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de São Carlos, vol. 12, n. 1, p. 83-98, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/doisPontos/article/view/36861>>. Acesso em: 08-11-2019.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. A técnica, a techné e a tecnologia. In: *Itinerarius Reflectionis*. vol. II, n. 5, 2008, 13 págs. não numeradas. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rii/article/view/20417>>. Acesso em: 08-11-2019.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *A gramática de Dionísio da Trácia e seus contrapontos semânticos*. Campo Grande: Oeste, 2011a.

\_\_\_\_\_. Téchne grammatiké – a base da teoria gramatical. In: *Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. vol. XV, n. 5, t. 3. p. 2534-2555. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011b. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_3/217.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/217.pdf)>. Acesso em: 08-11-2019.

\_\_\_\_\_; DUARTE, Layssa de Jesus Alves; PEEL, Misleine Andrade Ferreira. *A experimentação das palavras*: da imagem-percepção à imagem-relação (da transdução à alagmática). João Pessoa: Ideia, 2019.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditação da técnica*. Trad.: Luís Washington Vita. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad.: José Teixeira Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SIMONDON, Gilbert. *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble: Millon, 2005.

\_\_\_\_\_. Psycho-sociologie de la technicité. *Bulletin de l'Ecole Pratique de Psychologie et de Pédagogie de Lyon*, n. 3 – Technicité et sacralité, p. 319-350, mars-juin 1961.

**ETIMOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA:  
INFLUÊNCIAS LITERÁRIAS**

Rafaela Cristina da Silva (UnB)

[rafacris10@hotmail.com](mailto:rafacris10@hotmail.com)

Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (UnB)

[gladys@unb.br](mailto:gladys@unb.br)

**RESUMO**

A etimologia é a ciência linguística que busca investigar a história das palavras a partir de seus elementos constituintes. Todavia, esta pesquisa pouco se focará nos constituintes de um vocábulo, mas em seu processo evolutivo, desde sua concepção até o seu status na contemporaneidade. O léxico investigado teve sua cunhagem ou popularização na literatura em língua inglesa, tendo o dramaturgo William Shakespeare como o maior contribuinte (MALLES; MCQUAIN, 1998; DICKSON, 2014). A maioria dos neologismos literários – ou *authorisms* – configuram-se como termos *nonce*, isto é, cunhados para uma utilização pontual, sem estabelecerem-se no léxico (DICKSON, 2014). Igualmente considerando sua utilização no português brasileiro, focaremos na dita minoria que ganhou grande espaço no vocabulário inglês com o auxílio de grandes mestres das letras: Geoffrey Chaucer, William Shakespeare, John Milton, Horace Walpole e Dr. Seuss.

**Palavras-chave:**

Linguística. Literatura inglesa. Língua inglesa. Etimologia. William Shakespeare.

**ABSTRACT**

Etymology is the linguistic science that seeks to investigate the history of words from their constituent elements. This research does not aim to concentrate on the constituents of a word, but on its evolutionary process: from its conception to its contemporary status. The investigated lexicon was coined or popularized through English literature, in which the playwright William Shakespeare is the major contributor (MALLES; MCQUAIN, 1998; DICKSON, 2014). Most literary neologisms – or *authorisms* – are *nonce* terms, isto é, coined for a punctual use, without establishing themselves in the lexicon (DICKSON, 2014). Also considering their use in Brazilian Portuguese, we will focus on the so-called minority that has gained large space in English vocabulary with the help of great literary masters: Geoffrey Chaucer, William Shakespeare, John Milton, Horace Walpole and Dr. Seuss.

**Keywords:**

Linguistics. English literature. English language. Etymology. William Shakespeare.

**1. Introdução**

Na tragédia shakespeariana *Romeu e Julieta*, Julieta Capuleto

enuncia a famosa frase *what's in a name?* (o que há num nome?) para dizer ao amado Romeu Montecchio, pertencente à família rival à sua, que de nada importa o que seu nome carrega, uma vez que ela o ama de toda maneira. Mesmo que uma palavra não tenha muito peso para Julieta, esta análise propõe-se ao oposto: demonstrar, tomando como ponto de partida a literatura em língua inglesa, a importância e força que carrega um nome, uma palavra, um termo ou uma expressão, com suas inusitadas e longínquas histórias e evoluções, bem como apresentar os literatos responsáveis por tais criações ou transformações. Tendo William Shakespeare como principal alvo de discussão, buscamos realizar um breve apanhado de termos e expressões recorrentes na língua portuguesa e inglesa que têm a literatura como responsável por sua origem ou popularização.

## 2. *Embasamento teórico*

Uma das definições do termo *authorism* [autorismo], é a criação de uma palavra pela literatura, sendo assim, um neologismo literário. Surpreendentemente, independente de sua natureza, menos de 1% das palavras inglesas são inteiramente inéditas<sup>38</sup>: a maior parte é formada por componentes lexicais já conhecidos, por exemplo, *assassination*<sup>39</sup> (assassinato), formada por um termo previamente estabelecido, *assassin* (assassino) e o sufixo francês *-tion*. A maior parte dos neologismos também se configuram como termos *nonce*, isto é, idealizados para uma única utilização pontual, mas é preciso reconhecer – como objetiva esta pesquisa – o espaço de muitos que permaneceram no léxico inglês. Igualmente relevante é ter em mente a extrema complexidade de afirmar com certeza o original criador de um termo, uma vez que neologismos costumam partir do discurso oral e podem tardar a serem documentados. Portanto, até que se tenha notícia de outro, o autor do registro mais antigo contendo um termo ou expressão é tomado como seu neólogo. Dentre os que mais se destacam, segundo o professor de Cambridge, Gavin Alexander<sup>40</sup>, o poeta John Milton teria introduzido 630 palavras ao léxico inglês, o dramaturgo Ben Jonson, 558 e William Shakespeare, peça central na presente análise etimológica,

---

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://www.macmillandictionaries.com/MED-Magazine/April2006/37-New-Word.htm>>. Acesso em: 23-04-2019.

<sup>39</sup> Checar seção 4.3 desde trabalho.

<sup>40</sup> Disponível em: <[https://www.christs.cam.ac.uk/why-milton-matters#miltons\\_range](https://www.christs.cam.ac.uk/why-milton-matters#miltons_range)>. Acesso em: 26-03-2019.

apenas 229. Contudo, diversas fontes contrariam Gavin Alexander: segundo elas, William Shakespeare provavelmente teria originado em torno de 1500 palavras, logo ocupando o maior espaço no presente trabalho. (MALLES & MCQUAIN, 1998; DICKSON, 2014)

### **3. Metodologia**

Dada a natureza qualitativa deste trabalho (CRESWELL, 2003; DORNYEY, 2007), buscamos selecionar a maior soma possível de palavras ou expressões que consideramos como possivelmente interessantes ao leitor, seja ele falante da língua inglesa ou não. Dada a extensão reduzida deste trabalho, foi preciso estabelecer atenciosamente quais neologismos eram corriqueiros tanto na língua portuguesa do Brasil quanto na língua inglesa, além de igualmente tomar em consideração o literato tido como seu neólogo, visto que há um número limitado de fontes com informações minimamente aprofundadas sobre o tema: em sua maior parte, fontes omitem o real autor do primeiro registro conhecido do neologismo, prontamente e erroneamente tomando seu célebre popularizador como seu neólogo. Por outro lado, não foi dada importância a um específico período histórico de cunhagem dos termos, uma vez que o trabalho objetiva demonstrar, ademais, a maneira como os elementos do discurso percorreram viagens longas e inimagináveis pelo tempo.

### **4. Resultados**

#### **4.1. Nerd**

Apesar de controversa, a teoria mais popular da cunhagem e popularização da gíria *nerd* – recorrente, porém sem tradução para o português brasileiro –, apoia-se no autor e ilustrador infantil Theodor Seuss Geisel (1904-1991) – mais conhecido como Dr. Seuss –, através de um obra de 1950 ainda não traduzida para o português, *If I Ran the Zoo* [Se eu dirigisse o zoológico]. Na obra de Theodor Seuss Geisel, *nerd* é uma das espécies imaginárias de criaturas que o protagonista da história traria para seu zoológico caso dirigisse um (LEDERER, 2012):



1557 e o Sri Lanka. O autor de *O Castelo de Otranto* (1764), o inglês Horace Walpole (1717-1792), em uma carta a seu homônimo educador estadunidense, Horace Mann (1796-1859), cunhou o vocábulo *serendipity* (serendipidade ou *feliz acaso*). A carta narra o feliz acaso em que Walpole descobre o significado de um brasão veneziano, em 1758:

*This discovery, indeed, is almost of that kind which I call Serendipity, a very expressive word. (...) once I read a silly fairy tale, called The Three Princes of Serendip: as their highnesses travelled, they were always making discoveries, by accidents and sagacity, of things which they were not in quest of (...)*<sup>43</sup>.

Essa descoberta, de fato, é quase de natureza do que chamo de *Serendipidade*, uma palavra muito expressiva. (...) uma vez li um conto de fadas bobo chamado Os Três Príncipes de Serendip: enquanto sua Alteza viajava, eles estavam sempre fazendo descobertas de coisas que não pretendiam por acidente e sagacidade.<sup>44</sup>

Na ocasião da escrita da carta, *Serendip*, cunhado por árabes e persa a partir de *Sidhaleepa* [a morada da ilha do leão] era o nome previamente dado por índios à atual ilha Sri Lanka<sup>45</sup>. A cunhagem de Walpole inspirou seu antônimo: em *Armadillo* (1998), o escritor escocês William Boyd cunhou *zemblanity* (sem termo correspondente em português), infeliz acaso, a partir – ao contrário de Serendip – do gelado e estéril arquipélago de Nova Zembla, ao norte da Rússia<sup>46</sup>. Curiosamente, o neologismo de Walpole originou também um termo científico para se referir especialmente à supressão de descobertas científicas: *bahramdipity* (também sem termo correspondente em português), a supressão de descobertas feitas por um feliz acaso. De 1999, *bahramdipity* foi criação do doutor Toby J. Sommer, baseando-se no nome do rei que condena os três príncipes à morte em *Os Três Príncipes de Serendip*, Bahram Gur<sup>47</sup>.

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://www.ahdictionary.com/word/search.html?q=serendipity&submit.x=36&submit.y=28>>. Acesso em: 7-01-2019.

<sup>44</sup> Tradução nossa.

<sup>45</sup> Disponível em: <<https://theculturetrip.com/asia/sri-lanka/articles/how-did-sri-lanka-get-its-name/>>. Acesso em: 7-01-2019.

<sup>46</sup> Disponível em: <<https://interestingliterature.com/2015/01/28/a-short-history-of-the-word-serendipity/>>. Acesso em: 7-01-2019.

<sup>47</sup> Disponível em: <<https://www.the-scientist.com/opinion-old/bahramdipity-and-scientific-research-56649>>. Acesso em: 7-01-2019.

### 4.3. Assassination

A palavra inglesa *assassination* parte da palavra *assassin* (assassino), que por sua vez migrou para o léxico inglês em torno do século XIII a partir do francês e italiano. *Assassin* vem do árabe *hashishiyyin*: *hashish-users* (usuários de haxixe), que são os membros de uma seita muçulmana fanática de origem persa ativa durante as Cruzadas (1095-1291), os quais costumavam comer a planta antes de executarem sangrentos assassinatos políticos a opositores. Nas línguas europeias, o termo já tomou diversas formas, como *assassinì*, *assissini*, *heyyisini*<sup>48</sup> etc. O termo inglês *assassination* – Shakespeare apenas acrescentou o sufixo francês ‘-tion’, surgiu impresso por meio de *Macbeth* (MALLES; MCQUAIN, 1998):

*MACBETH: If it were done when 'tis done, then 'twere well  
It were done quickly. If the assassination  
Could trammel up the consequence, and catch his surcease success; that  
but this blow  
Might be the be-all and the end-all here,  
But here, upon this bank and shoal of time,  
We'd jump the life to come. (...).* (SHAKESPEARE, 1606, p. 863)

Em tradução de Manuel Bandeira:

MACBETH: Se o golpe detivesse em suas redes  
Todas as conseqüências, e lograsse  
Triunfar com a morte dele; se o assassínio  
Fosse aqui tudo e o fim de tudo — aqui,  
Nestas praias do tempo, eu arriscaria  
Minha vida futura. (SHAKESPEARE, 1606/1961, p. 29)

Matthew Sutcliffe (c.1550-1629), reitor de Exeter, na Inglaterra, fez o primeiro uso do verbo ‘assassinar’ no inglês impresso, *to assassinate*: “Yet are they ready to assassinate and murder princes”<sup>49</sup> [“Não obstante, estão eles à disposição para assassinar e matar príncipes”].

---

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Assassins>>. Acesso em: 2-01-2019.

<sup>49</sup> Disponível em: <<http://www.oed.com/view/Entry/11733?>>. Acesso em: 27-12-2018.

#### 4.4. Knock, knock! Who's there?

Ainda através de *Macbeth*, uma das piadas mais conhecidas na língua inglesa igualmente apresenta raízes shakespearianas. Apesar de pouco usada, mas relativamente familiar aos falantes de português, a piada de público majoritariamente infantil *knock, knock! Who's there?* [toc, toc! Quem está aí?] surge primeiramente numa cena em que um porteiro do castelo de *Macbeth* simula ser guardião dos portões do inferno e estar recebendo diversos indivíduos lá<sup>50</sup>. Na cena prévia, tendo recém assassinado o rei da Escócia, *Macbeth* ouve batidas na porta e é invadido por terror e culpa. A cena do porteiro e as batidas na porta aludem à mesma situação:

*PORTER: Knock, knock! Who's there, i' the name of Beelzebub  
Here's a farmer, that hanged himself on the expectation of plenty:  
come in time; have napkins enow about you; here you'll sweat for't.  
Knock, knock! Who's there, in the other devil's name?  
Faith, here's an equivocator, that could  
swear in both the scales against either scale;  
who committed treason enough for God's sake,  
yet could not equivocate to heaven:  
O, come in, equivocator* (SHAKESPEARE, 1606, p. 865).

Em tradução de Manuel Bandeira:

PORTEIRO: (...) Toc, toc, toc! Quem é, em nome de Belzebu? — É um lavrador que se enforcou porque esperava uma boa colheita. — Entra, homem dependente do tempo; e traze lenços em quantidade, porque aqui hás de suar na labuta. (*Batem*) Toc, toc, toc! Quem é, em nome do outro demônio? — À fé, um jesuíta capaz de jurar por qualquer um dos pratos da balança contra o outro prato; que traiu quanto pôde por amor de Deus, mas não conseguiu injuriar o Céu. Entra, jesuíta. (...). (SHAKESPEARE, 1606/1961, p. 41)

É curioso que um monólogo de certo caráter macabro tenha ganhado tamanho espaço no colóquio infantil, além de sua evolução para uma piada. Foi apenas a partir do século XX que a piada se espalhou e tornou-se o que é hoje, livre de referências diabólicas e culposas. O objetivo da piada é que, repetir a pergunta de quem está lá com o nome de quem é perguntado, por exemplo, *It's Ana* (é a Ana), pergunta-se quem é novamente, esperando por mais detalhes, por exemplo, *Ana who?* (Ana quem?), a qual a resposta será um jogo de palavras, um trocadilho, responsável pelo humor da piada. Segundo uma pesquisa do poeta estadunidense William Cole (1919-2000), a cunhagem de William Shakespeare foi vista

---

<sup>50</sup> Disponível em: <<https://www.enotes.com/shakespeare-quotes/knock-knock-whos-there>>. Acesso em: 2-02-2019.

humoristicamente, primeiro na Nova Iorque de 1920, num dos encontros do grupo de intelectuais, escritores, críticos e atores, conhecido como *Algonquin Round Table*, que incluía nomes como a escritora e crítica Dorothy Parker (1893-1967), o dramaturgo Marc Connelly (1890-1980) e o humorista e ator Robert Benchley (1889-1945) (DICKSON, 2014). Numa edição de 1922 do jornal *Oakland Tribune*, o jornalista Merely McEvoy adaptou a criação de William Shakespeare numa nova mania: *Do you know Arthur?* (Você conhece o Arthur?), ao que se perguntaria *Arthur who?* (Arthur quem?), seguido da resposta *Arthurmometer!* (algo como Arthurmômetro, um trocadilho com o nome *Arthur* e a palavra inglesa *thermometer* (termômetro)). Permanecendo assim até hoje, foi apenas em torno de catorze anos depois, que as piadas com *do you know?* já haviam voltado ao seu formato original<sup>51</sup>. Como disse um colunista de jornal à época: “*You can't turn the radio on anymore without getting one of the Knock-Knock gags*” [Não se pode mais ligar o rádio sem ouvir uma das piadas do toc-toc]. (MACKENZIE, 1936, *apud* LABIANCA, 2019).

#### 4.5. Jessica

O Bardo de Avon também é responsável pela cunhagem de um nome próprio tão recorrente no Brasil quanto em nações anglófonas. *Jessica* (no Brasil, comumente grafado com um acento agudo na primeira vogal) surgiu primeiramente em *O Mercador de Veneza* (c. 1596), onde *Jessica* é a rebelde filha do prestamista judeu Shylock<sup>52</sup>. O dramaturgo provavelmente partiu do bíblico *Iscah* (*yisekâh*), que, no tempo de William Shakespeare, escrevia-se *Jescha*. Tanto o significado de *Iscah* quanto de *Jessica* implicam a capacidade de ver o futuro, contudo, uma etimologia mais bem elaborada do nome da sobrinha de Abraão é incerta<sup>53</sup>. Até a metade do século XX o nome não havia ainda alcançado a popularidade que viria pouco depois: entre 1981 e 1997, *Jessica* foi o segundo nome mais comum dado a bebês do sexo feminino nos Estados Unidos<sup>54</sup> e o primeiro

---

<sup>51</sup> Disponível em: <<https://www.msn.com/en-gb/news/offbeat/this-is-the-surprising-literary-origin-of-the-knock-knock-joke/ar-BBSPO0w>>. Acesso em: 2-02-2019.

<sup>52</sup> Disponível em: <<https://www.behindthename.com/name/jessica>>. Acesso em: 4-01-2019.

<sup>53</sup> Disponível em: <<https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/jessica/>>. Acesso em: 4-02-2019.

<sup>54</sup> Disponível em: <<https://www.ssa.gov/OACT/babynames/decades/names1980s.html>>. Acesso em: 4-02-2019.

na Inglaterra e País de Gales em 2005<sup>55</sup>. Personalidades célebres com o mesmo nome incluem as atrizes estadunidenses Jessica Alba, Jessica Lange e a cantora pop Jessica Simpson, além da filha da autora britânica da série de livros *Harry Potter*, J. K. Rowling<sup>56</sup>.

#### 4.6. It's Greek to me!

Mais difundida na língua portuguesa e compartilhando de mesmo modo sua popularização pelo Bardo, é a expressão *it's Greek to me* [é grego para mim], que na língua portuguesa adaptou-se para ele(a) está falando grego. Usada pela primeira vez por monges medievais ao copiarem textos em latim, a expressão também denotava desentendimento, quando os monges se deparavam com fragmentos em grego nos textos, aos quais indicavam escrevendo *Graecum est; non legitur*). William Shakespeare fez uso da sentença medieval em *Júlio César* (1599), num trecho em que os personagens Cássio e Casca discutem sobre o discurso do grande orador Cícero:

CASSIUS: *Did Cicero say any thing?*

CASCA: *Ay, he spoke Greek.*

CASSIUS: *To what effect?*

CASCA: *Nay, an I tell you that, I'll ne'er look you i' the face again: but those that understood him smiled at one another and shook their heads; but, for mine own part, it was Greek to me (...).* (SHAKESPEARE, 1599, p. 586)

Traduzido por José Francisco Botelho:

CÁSSIO: E Cícero disse alguma coisa?

CASCA: Sim, falou em grego.

CÁSSIO: E o que ele disse?

CASCA: Bem, se eu responder, contarei uma mentira deslavada; é bem verdade que algumas pessoas entenderam as palavras de Cícero e trocaram sorrisos e assentiram com a cabeça; mas para mim era tudo grego (...) (SHAKESPEARE, 1599/2018, p. 55).

Mesmo que frequentemente atribuída a William Shakespeare, *it's*

---

<sup>55</sup> Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Jessica\\_\(given\\_name\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Jessica_(given_name))>. Acesso em: 4-02-2019.

<sup>56</sup> Disponível em: <[https://m.huffingtonpost.co.uk/2014/08/14/jessica-the-meaning-origin-and-other-facts-about-the-name\\_n\\_7329508.html](https://m.huffingtonpost.co.uk/2014/08/14/jessica-the-meaning-origin-and-other-facts-about-the-name_n_7329508.html)>. Acesso em: 4-02-2019.

*Greek to me* já havia sido proferida pelo poeta inglês George Gascoigne (1535-1577) em 1566, ao traduzir uma comédia italiana de Ludovico Ariosto (1474-1533), *I Suppositi* (1509): “This geare is Greeke to me; either it hangs not well together, or I am very dull of understanding: speak plaine, I pray you” [Esse discurso é grego para mim; ou ele não condiz, ou estou sendo muito leigo: seja claro, eu suplico]. (GASCOIGNE, 1509, *apud* ZIMMER, 2015, s/p)

A mesma peça traduzida por George Gascoigne serviu também como base para William Shakespeare na comédia de 1596, *A Megera Domada*. Ainda que compartilhando semelhante etimologia, outros povos modificaram o idioma mencionado na expressão para o que melhor se adequasse ao nível de maior incompreensão relativa à sua língua materna. Segundo um estudo do linguista estadunidense Mark Liberman, os russos provavelmente se refeririam ao chinês, assim como os gregos, poloneses, hebreus, húngaros e espanhóis. Declarariam é chinês para mim! em suas respectivas línguas. Os chineses, por sua vez, diriam que é uma fala *divina, celeste*, logo incompreensível para simples humanos<sup>57</sup>.

#### 4.7. Space

Semelhantemente a William Shakespeare, o autor do aclamado poema épico *Paraíso Perdido* (1667) encontra-se entre os maiores neologistas do idioma. O célebre poeta inglês John Milton (1608-1674) teria contribuído com mais de 600 palavras na língua inglesa, as quais John Milton teria sido o primeiro a usar. John Milton teria ultrapassado nomes como Ben Jonson (1572-1637), John Donne (1572-1631) e até mesmo William Shakespeare – embora o Bardo ainda seja a maior referência na cunhagem e popularização de neologismos no universo anglófono. John Milton é responsável pelo neologismo *space* (espaço) – o sentido original referenciando-se a uma área, extensão ou ao tempo, apareceu em torno de 1300 a partir do francês antigo *espace*<sup>58</sup> – no sentido de ‘espaço sideral’, provavelmente influenciado pelo astrônomo italiano Galileu Galilei, o qual o poeta havia visitado em 1638 (DICKSON, 2014). *Space* aparece primeiramente em *Paraíso Perdido*, numa conversa entre o arcanjo Rafael e Adão

---

<sup>57</sup> Disponível em: <<http://languagelog.ldc.upenn.edu/nll/?p=1024>>. Acesso em: 4-02-2019.

<sup>58</sup> Disponível em: <[https://www.etymonline.com/word/space#etymonline\\_v\\_23940](https://www.etymonline.com/word/space#etymonline_v_23940)>. Acesso em: 7-04-2019.

a respeito da imensidão do universo comparada à da Terra. Adão enuncia ao arcanjo:

*...this Earth a spot, a graine,  
An Atom, with the Firmament compar'd  
And all her numberd Starrs, that seem to rowle  
Spaces incomprehensible (for such  
Thir distance argues and thir swift return  
Diurnal) (MILTON, 1667, p. 539).*

Tradução de António José de Lima Leitão:

Acho esta Terra um grão, um ponto, um átomo  
Comparada ao sublime firmamento  
Com todos esses lumes numerosos  
Que parecem girar no espaço imenso  
(Que imenso o provam deles as distâncias  
E o diurno velocíssimo regresso) (MILTON, 1840/1956, p. 245).

Da cunhagem de John Milton, outras apareceram mais tarde, como *space age* (era espacial), em 1946; *spaceship* (nave espacial), em 1894; *spacecraft* (de tradução semelhante à anterior), em 1928; *space travel* (viagem espacial), em 1931; *space station* (estação espacial), em 1936; *spaceman* (astronauta), em 1942; *space race* (corrida espacial), em 1959 e *space shuttle* (ônibus espacial), em 1970<sup>59</sup>.

#### 4.8. Love is blind

Com o *Conto do Mercador*, parte da obra-prima do inglês médio *Os Contos de Cantuária* (1387), Geoffrey Chaucer (1340-1400) é outro a introduzir na língua inglesa uma expressão ainda amplamente difundida no século XXI, até mesmo na língua portuguesa: *love is blind* – primeiramente escrita como *love is blynd* em inglês médio – ‘o amor é cego’. O conto narra os desejos de um idoso cavaleiro que enfim decide casar-se com uma mulher muito mais jovem que ele, tornando-se, pouco mais tarde, cego – tanto literalmente quanto metaforicamente. Em certa ocasião em que a jovem o trai, os deuses optam por restituir a visão do idoso para que tome consciência da cena. Ingênuo, deixa-se levar por sua devoção à jovem, que o induz a não acreditar no que seus olhos viram. O seguinte trecho antecipa as desventuras porvindouras da narrativa:

---

<sup>59</sup> Disponível em: <[https://www.etymonline.com/word/space#etymonline\\_v\\_23940](https://www.etymonline.com/word/space#etymonline_v_23940)>. Acesso em: 26-03-2019.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*But nathelees, bitwixe ernest and game,  
He atte laste apoynted hym on oon,  
And leet alle othere from his herte goon,  
And chees hire of his owene auctoritee;  
For love is blynd alday, and may nat see.* (CHAUCER, 1387, p. 118)

Tradução de Clarisse Tavares:

Finalmente, meio a sério, meio a brincar,  
Fixou-se numa e, tendo-a escolhido,  
Do seu coração banuiu as outras todas.  
Escolheu-a por sua própria decisão,  
Pois o amor é cego, não consegue enxergar (...). (CHAUCER, 1992, p. 353)

*Love is blind* é mais um exemplo de dito popularizado pelo Bardo de Avon, tendo-o incluído em *O Mercador de Veneza*, *Os Dois Cavalheiros de Verona* (c. 1589) e *Henrique V* (c. 1599)<sup>60</sup>. A expressão permanece com o mesmo sentido que carregou na Idade Média com Geoffrey Chaucer e mais tarde com William Shakespeare. Dentre várias utilizações anteriores, em 2017 a expressão foi título de um videoclipe da cantora pop estadunidense, Fergie. No ano seguinte, a cunhagem de Geoffrey Chaucer foi o título do 15º romance do britânico William Boyd<sup>61</sup>.

### 5. Conclusão

De natureza qualitativa, a pesquisa objetivou demonstrar de maneira acessível a interdisciplinaridade do estudo da etimologia e da literatura inglesa. Baseando-nos em alguns de seus grandes nomes, também procuramos expor a contribuição linguística que alguns dos célebres escritores da literatura inglesa exerceram não só em sua língua mãe, mas também na portuguesa, além de alguns termos de origens impensáveis ou longínquas que permaneceram como corriqueiros em nosso vocábulo: dentre diversos mais ainda a serem descobertos pela academia, com o contemporâneo Dr. Seuss, o elisabetano/jacobino William Shakespeare ou o medieval Geoffrey Chaucer.

---

<sup>60</sup> Disponível em: <<https://www.phrases.org.uk/meanings/love-is-blind.html>>. Acesso em: 13 mar 2019.

<sup>61</sup> Disponível em: <<https://www.theguardian.com/books/2018/sep/03/love-is-blind-william-boyd-review>>. Acesso em: 13 mar 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN HERITAGE DICTIONARIES. *Word Histories and Mysteries: From Abracadabra to Zeus*. Boston: Houghton Mifflin Company, 2004.

CHAUCER, Geoffrey. *Os contos de Cantuária*. Trad.: Clarisse Tavares. Lisboa: Publicações Europa-América, 1992.

\_\_\_\_\_. *The Works of Geoffrey Chaucer*. 2. ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1961.

*DICIONÁRIO online do American Heritage Dictionary*. s/d. Disponível em: <<https://ahdictionary.com/>> Acesso em: 14-09-2019.

*DICIONÁRIO online do Online Etymology Dictionary*. s/d. Disponível em: <<https://www.etymonline.com/>>. Acesso em: 14-09-2019.

DICKSON, Paul. *Authorisms: Words Wrought by Writers*. 1. ed. New York: Bloomsbury USA, 2014.

GEISEL, Theodor Seuss. *If I Ran the Zoo*. New York: Random House, 1950. E-book. Disponível em: <<https://fr.scribd.com/doc/139350028/1950-If-I-Ran-the-Zoo-Dr-Seuss>>. Acesso em: 14-09-2019.

LEDERER, Richard. *Amazing Words: An Alphabetical Anthology of Alluring, Astonishing, Beguiling, Bewitching, Enchanting, Enthralling, Mesmerizing, Miraculous, Tantalizing, Tempting, and Transfixing Words*. Portland: Marion Street Press, 2012.

MALLESS, Stanley.; MCQUAIN, Jeff. *Coined by Shakespeare*. 1. ed. Springfield: Merriam Webster, 1998.

MILTON, John. *Paradise Lost*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2007. E-book. Disponível em: <<http://down02.putclub.com/virtual/backup/update/Download/Literature/ParadiseLost.pdf>>. Acesso em: 14-09-2019.

\_\_\_\_\_. *Paraíso perdido*. Trad.: António José de Lima Leitão. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc., 1956.

*OXFORD English Dictionary*. s/d. Disponível em: <<https://www.oed.com/>>. Acesso em: 14-09-2019.

SHAKESPEARE, William. *Júlio César*. Trad.: José Francisco Botelho.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2018. E-book. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/85202.pdf>>. Acesso em: 14-09-2019.

\_\_\_\_\_. *Macbeth*. Trad.: Manuel Bandeira. São Paulo: Brasiliense S. A, 1961. E-book. Disponível em: <[https://kupdf.net/download/william-shakespeare-macbeth-trad-manuel-bandeira\\_590bd5cbdc0d60ff1d959ec9\\_pdf](https://kupdf.net/download/william-shakespeare-macbeth-trad-manuel-bandeira_590bd5cbdc0d60ff1d959ec9_pdf)>. Acesso em: 14-09-2019.

\_\_\_\_\_. *The Complete Works of William Shakespeare*. Ware: Wordsworth Editions Ltd, 1996.

**FERDINAND DE SAUSSURE  
E A LINGUÍSTICA NO SÉCULO XX**

Ânderson Rodrigues Marins (UERJ; UFF)  
[profandermarins@hotmail.com](mailto:profandermarins@hotmail.com)

**RESUMO**

A presença das ideias de Ferdinand de Saussure no seio da linguística é significativa, de modo que não há linguista que não lhe deva alguma coisa, nem teoria que não cite o seu nome. No Brasil, a partir dos anos 70, o estruturalismo já era uma orientação importante nos estudos da linguagem. Com efeito, contribuíra para criar um tipo de estudioso, o linguista, que já então dispunha de um lugar próprio ante duas figuras mais antigas: a do gramático e a do filólogo. Nesta pesquisa, revisitam-se alguns pontos considerados essenciais nos estudos saussurianos sobre a linguagem, entre eles as dicotomias e a Semântica estrutural.

**Palavras-chave:** Linguística. Ferdinand de Saussure. Semântica estrutural.

**ABSTRACT**

The presence of Ferdinand de Saussure's ideas within Linguistics is significant, so that there is no linguist who owes him nothing, nor a theory who does not cite his name. In Brazil, from the 1970s, structuralism was already an important orientation in language studies. In fact, he had contributed to the creation of a new type of scholar, the linguist, who already had a place of his own before two older figures: the grammarian and the philologist. In this research, some points considered essential in Saussurian studies on language, including dichotomies and structural semantics, are revisited.

**Keywords:** Linguistics. Ferdinand de Saussure. Structural Semantics.

**1. Introdução**

O *Curso de Linguística Geral* – como o próprio título sugere – foi originalmente um curso ou, mais precisamente, um conjunto de cursos proferidos por Ferdinand de Saussure na Universidade de Genebra, de 1907 a 1911, porém com interrupções, visto que o curso só era ministrado uma vez a cada dois anos. Colegas e discípulos de Ferdinand de Saussure, Charles Bally e Albert Sechehaye<sup>62</sup> decidem reunir, após o falecimento do mestre, manuscritos e notas tomadas por seus alunos, a fim de publicar as

---

<sup>62</sup> Eram ex-alunos de Ferdinand de Saussure, no entanto não tinham seguido os cursos de linguística geral. (cf. ARRIVÉ, 2010, p. 22)

lições do mestre falecido. Essa campanha ainda recebe adjutório de Albert Rieglinger, esse, sim, ouvinte dos dois primeiros cursos.

Pode-se afirmar que o verdadeiro impacto causado pelo *Curso* ocorreu no fim da década de 1920, a partir do Primeiro Congresso Internacional de Linguística (Haia, 1928), do Primeiro Congresso dos Filólogos Eslavos (Praga, 1929) e da Primeira Reunião Fonológica Internacional (Praga, 1930). Nestes três fóruns, encontravam-se ideias de inspiração saussuriana, especialmente pelas mãos de Roman Jakobson (1896-1982) e Nikolai Trubetzkoy (1890-1938) (cf. FARACO, 2011). Essas ideias inovaram os estudos da época, dando às pesquisas em linguística, principalmente na Europa, uma nova direção, diferente da que caracterizava a gramática histórico-comparativa.

Nota-se que, no Brasil, a partir dos anos 70, o estruturalismo já era uma orientação importante nos estudos da linguagem. Com efeito, contribuíra para criar um novo tipo de estudioso, o linguista, que já então dispunha de um lugar próprio ante duas figuras mais antigas: a do gramático interessado em sistematizar os conhecimentos que resultam num “correto” uso da variante padrão e a do filólogo interessado em estudar e analisar as fases antigas da língua, assim como os textos representativos dessas fases. (ILARI, 2011)

Hoje é irrefutável a presença das ideias do genial genebrino no seio da linguística, de modo que não há linguista hodierno que não lhe deva alguma coisa, nem teoria que não cite o seu nome.

Como o tema é vasto, nesta pesquisa revisitam-se alguns pontos considerados essenciais nos estudos saussurianos sobre a linguagem, priorizando-se, no entanto, alguns em detrimento de outros. Sendo assim, a pesquisa, ainda que sumariamente, tematiza pontos de influência de Ferdinand de Saussure na linguística do século XX e mais especificamente na semântica estrutural europeia.

## **2. O estruturalismo e a linguística no século XX**

O século XX é palco de um expressivo desenvolvimento da linguística, com dois enfoques fundamentais no estudo da linguagem: Ferdinand de Saussure, com enfoque empirista, indutivo e experimental e Noam Chomsky, com enfoque racionalista, dedutivo e especulativo. (HAUY, 2014)

A linguística por um tempo era submetida às ingerências de outros

estudos: lógica, filosofia, retórica, história, ou crítica literária. O século XX operou uma transformação central e total dessa atitude, que se propaga no caráter científico dos novos estudos linguísticos, que estarão focados na observação dos fatos de linguagem.

Segundo Margarida Petter (2004, p. 13), o método científico supõe que a observação dos fatos seja anterior ao estabelecimento de uma hipótese e que os fatos observados sejam examinados sistematicamente mediante experimentação e uma teoria adequada. Dessa forma, explica a autora que o trabalho científico consiste em observar e descrever os fatos a partir de determinados pressupostos teóricos formulados pela linguística, ou seja, o linguista se aproxima dos fatos orientado por um quadro teórico específico.

Ferdinand de Saussure coloca a sua ideia de um sistema linguístico numa base funcional para a análise. Seu sistema linguístico incide em oposições ou contrastes de formas. Daí, faz uma distinção entre a linguagem propriamente dita – *langue* – e o discurso – *parole*. Por este último termo quer dizer o ato de fala, através do qual o falante expressa suas ideias utilizando, geralmente, o código da língua e o mecanismo psicofísico a seu serviço, para aquele fim.

Ademais, nos cursos de linguística geral, até mesmo em alguns tão formidáveis quanto o de Ferdinand de Saussure, surgem amiúde representações evidentemente esquemáticas dos dois parceiros da comunicação discursiva, ou seja, o falante e o ouvinte (o receptor do discurso). Sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte.

A língua e a fala são os elementos constitutivos da linguagem, compreendida como a totalidade de todas as manifestações (físicas, fisiológicas e psíquicas) que entram em jogo na comunicação linguística. A rigor,

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independe do indivíduo; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala. Sem dúvida, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua. Existe, pois, interdependência da língua e da fala. (SAUSSURE, 2006, p. 27)

*Língua e fala* integram as dicotomias basilares no que tange à evolução dos estudos linguísticos. Dessas dicotomias, Ferdinand de Saussure

elege a língua como objeto de estudos para linguística, mas em função delas, de modo geral, sabe-se que se criaram escolas e teorias modernas. Segundo Ferdinand de Saussure, a linguagem não pode ser o objeto da linguística. É impossível, caso permaneçamos no terreno da linguagem, fazer uma descrição dos fatos da língua. O ponto de partida de uma análise linguística não pode ser a linguagem. (BAKHTIN, 2014, p. 88)

De acordo com Oswald Ducrot (1987, p. 67), “ser estruturalista, no estudo de um domínio qualquer, é definir os objetos deste domínio uns em relação aos outros”. Como se percebe, os termos “estrutura”, “estrutural” e “estruturalismo” estão no seio das palavras-chave que compõem o léxico dos pensadores do século XX<sup>63</sup>. A palavra “estruturalismo” designa algumas correntes da linguística moderna que tomam impulso após o *Curso de Linguística Geral*<sup>64</sup>. Já em relação ao termo “estrutura”, sabe-se que fora utilizado pela primeira vez, em linguística, no 1º Congresso dos Filólogos Eslavos, numa das teses que têm entre os responsáveis o russo Roman Jakobson.

Os princípios teórico-metodológicos do estruturalismo ultrapassariam as fronteiras da linguística e a tornariam ciência-piloto entre as demais ciências humanas. Conforme já aludimos, uma sucessão de pensadores, como Jacques Lacan, na psicanálise; Claude Lévi-Strauss, na antropologia; Roland Barthes, na teoria literária; Michel Foucault, na história da cultura; Fernand Braudel, na história, e tantos outros, evidencia em suas obras a contribuição pioneira do mestre de Genebra relacionada à organização estrutural da linguagem. O estruturalismo provou ser um excelente

---

<sup>63</sup> O linguista dos primórdios do século XIX possuía um conceito de estrutura, ou ainda de sistema (as duas palavras se repetem sem cessar nos textos dessa época) bastante próximo da noção utilizada hoje. Digamos primeiramente que se esse conceito não se impôs, se foi quase abandonado (até que Ferdinand de Saussure o ressuscite, acrescentando-lhe certas determinações originais), foi porque não logrou resistir a uma descoberta feita na mesma época: a da transformação das línguas. Acreditamos descobrir, desde o século XVIII e XIX, a ideia de que cada língua possui uma organização que lhe é própria e que merece, por sua regularidade, ser considerada como uma ordem. O papel de Ferdinand de Saussure não é, pois, certamente, o de ter introduzido esse tema, e sim o de o ter reencontrado, e sobretudo ter podido impô-lo, após o êxito impressionante da gramática comparada. (Cf. DUCROT, 1971, p. 42, 55)

<sup>64</sup> É necessário explicar-se o seguinte: o estruturalismo iniciou-se no ocidente, com Aristóteles (com suas categorias da *Ética*), desdobrou-se na Escolástica de Santo Agostinho e de Santo Tomás de Aquino, e foi em seguida aprofundado por Edmund Husserl, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Wilhelm von Humboldt, Ferdinand de Saussure (responsável por uma sistematização mais rigorosa do estruturalismo) e por todos os pós-estruturalistas ou desconstrucionistas, como Lacan, Derrida, Foucault, Lévi-Strauss, Barthes, Russel, Wittgenstein. (Cf. CAETANO, 2016, p. 157)

método de trabalho, e uma metodologia dotada de rigor científico – quando corretamente empregado –, muito mais do que meramente uma escola, um ambiente ou uma moda.

Segundo Edward Lopes (2008, p. 190), as finalidades mais evidentes do modelo estruturalista podem ser sintetizadas em estudar enunciados efetivamente realizados, excluídos de qualquer consideração da *situação* ou da *enunciação*, ou seja, circunstâncias de contato entre o destinatário e o remetente da mensagem, tentando realizar a sua *descrição*, não sua *explicação*.

A teoria estrutural de Ferdinand de Saussure apresenta tipos binários de relação na língua: relações associativas e relações sintagmáticas; esta compreende a relação existente em um enunciado, aquela, por sua vez, compreende os conjuntos de formas linguísticas que todo falante tem em mente e constituem uma formação tácita que atribui valor linguístico às formas linguísticas em um ato discursivo.

Obviamente, isso induz à seguinte conclusão: compreender a língua (cf. COSTA, 2010, p. 114), uma vez formada por elementos coesos e inter-relacionados, os quais funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um sistema, uma estrutura. Essa organização dos elementos se estrutura seguindo leis internas, ou seja, estabelecidas dentro do próprio sistema.

Outro conceito valioso que resulta de oposições entre os termos do sistema linguístico refere-se à noção de *valor*: “uma palavra pode ser trocada por algo dessemelhante: uma ideia; além disso, pode ser comparada com algo da mesma natureza: uma outra palavra”. (SAUSSURE, *op., cit.*, p. 134)

O valor que Ferdinand de Saussure postula para os termos linguísticos é oriundo de uma comparação. Ele procede continuamente de combinações no discurso (relações sintagmáticas) e de oposições funcionais (relações paradigmáticas) entre termos do mesmo nível no sistema linguístico, em um determinado estado (sincrônico) da língua. A noção de valor representa, portanto, um aspecto fundamental para a linguística saussuriana porque é o valor que dinamiza a significação.

Conforme Oswald Ducrot (1971, p. 68), “no próprio *Curso*, as dificuldades ligadas à identificação dos elementos linguísticos são evocadas em diversos passos, e sempre para introduzir a noção de valor”. O autor ainda afirma que “elas se destinam a provar que cada elemento, se se

procuram os traços que são constantes nas diferentes aparições, só pode ser definido pela referência aos outros elementos da língua”. Portanto, “sua realidade própria é inseparável de sua situação no sistema (é o que Ferdinand de Saussure chama seu *valor*)”.

Seguidor das ideias do estruturalismo saussuriano, Oswald Ducrot certa vez declarou:

Certamente, tenho a pretensão de permanecer fiel a Saussure, mesmo se o que digo é bem diferente daquilo que dizia Saussure. Retomo de Saussure esta ideia (...) segundo a qual as palavras não podem ser definidas senão pelas próprias palavras e não em relação ao mundo, ou em relação ao pensamento. A diferença entre o meu trabalho e do Saussure é que não defino, propriamente falando, as palavras em relação a outras palavras, mas em relação a outros discursos. O que eu tento construir seria então uma espécie de estruturalismo do discurso. (Oswald Ducrot em entrevista a Heronildes Moura na revista *D.E.L.T.A.* de 1980 *apud* FLORES & TEIXEIRA, 2005)

A influência também se evidencia em a teoria da argumentação na língua (TAL), sobretudo sua última fase, denominada teoria dos blocos semânticos, cujos alicerces se fundamentam no quadro do estruturalismo saussuriano e nas teorias da enunciação, colhe alguns conceitos, alterando-os e desenvolvendo-os. Essa teoria daria conta de explicar qualquer sentido possível na língua, por mais que possa ser tachado de absurdo, curioso ou, para utilizar um termo pertencente à própria teoria, paradoxal. Oswald Ducrot parte de um preceito central de que a argumentação está na língua, e assim propõe a semântica argumentativa.

*A teoria da argumentação na língua* tem seus princípios ligados ao estruturalismo saussuriano, que tem por base a noção de relação, visto que uma expressão só terá sentido se relacionada com outros elementos da língua. Segundo Oswald Ducrot, ser estruturalista, no estudo de um domínio qualquer, significa definir os objetos deste domínio uns em relação aos outros. (DUCROT, 1987, p. 67)

Em meados do produtivo século XX, mais precisamente no final da década de 1950, o linguista norte-americano chamado Noam Chomsky, professor do Instituto de Tecnologia de Massachussets, o MIT, trouxe para a linguística uma nova onda de transformações. Essas transformações correspondem a uma corrente de estudos da ciência da linguagem que teve início nos Estados Unidos, denominada linguística gerativa (LG) ou gerativismo.

A dicotomia nomeada por Ferdinand de Saussure de *langue* e *parole*, Louis Trolle Hjelmslev nomeou de *esquema* e *uso*; Roman Jakobson

fala, para a mesma relação, em código e mensagem, noções essas que, aproximadamente, correspondem às dos termos aplicados por Noam Chomsky para *competência* e *desempenho* (LOPES, 2008, p. 78) e Eugenio Coseriu, com base na dialética entre os conceitos de *langue* e *parole*, criou o trinômio sistema, norma e fala<sup>65</sup>.

Para a linguística gerativa, afinal, a linguagem é uma capacidade inata e é transmitida geneticamente, além de ser considerada como própria da espécie humana. A rigor, o ano de 1957 e a publicação do livro *Estruturas Sintáticas*, de autoria de Noam Chomsky, são considerados seu marco inicial.

O estruturalismo e o gerativismo analisavam os aspectos estruturais e formais das sentenças, não envolvendo os fenômenos interacionais a elas relacionados, tarefa que viria a ser agasalhada por outra corrente linguística, o funcionalismo. Tal corrente vincula a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os distintos contextos comunicativos em que elas são utilizadas, além de conceber a linguagem como um instrumento de interação social; isto é, analisa a relação entre linguagem e sociedade.

Com o destaque sobre a unidade da língua, em detrimento de sua heterogeneidade, Ferdinand de Saussure lançou o método estruturalista, ainda nos dias de hoje imprescindível para a preparação e compreensão de uma gramática normativa. Teóricos posteriores levaram adiante questões como o funcionalismo e o formalismo, e cultivaram não somente consistentes subsídios sobre o que caracteriza a descrição linguística de um idioma (formalismo), mas também delinearam parâmetros sobre como essa descrição se relaciona com os seus usuários (funcionalismo). (Cf. CAETANO, 2016, p. 155)

### **3. Ferdinand de Saussure e a semântica estrutural**

Uma das vertentes dos estudos estruturalistas de Ferdinand de

---

<sup>65</sup> Ao que consta, na historiografia linguística encontram-se duas grandes obras que retomam as noções de “mudança”, “sistema” e “homogeneidade”, presentes no *Curso de Linguística Geral*, buscando estabelecer uma relação mais integrativa entre sincronia e diacronia e a associação entre sistema e heterogeneidade. Em tais obras, sincronia/diacronia, sistema/heterogeneidade são considerados antinômicos do linguista suíço. Essas obras às quais se faz referência são: *Sincronia, diacronia e história*, do linguista Eugenio Coseriu e *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*, de Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog. (LIMA & MELO, 2016, p. 14)

Saussure propõe o *signo* linguístico como uma unidade composta por *significante* mais *significado*. Eis por que a semântica acabou por ser reintroduzida no corpo da linguística, reativando, então, o interesse pelos estudos dessa área.

Isso em si já é interessante, especialmente quando se tem notícia de que na Europa os estudos sobre o sentido ganham adeptos depois dos trabalhos pioneiros de Ferdinand de Saussure e de Louis Trolle Hjelmslev, que escreve em 1957 um texto intitulado Por uma semântica estrutural, propondo as bases de uma abordagem estrutural em semântica. Seu desenvolvimento mais proeminente pode ser situado na década dos anos 60. Com essas duas figuras exponenciais, assentavam-se as condições prévias para a organização de uma semântica em bases científicas.

A noção de signo nos estudos de Ferdinand de Saussure traz a reboque uma série de outros tópicos. O signo linguístico não é uma coisa e um nome, mas um *conceito* e uma *imagem acústica*, ou seja, a impressão psíquica dos sons, perceptível quando pensamos em uma palavra, mas não a falamos. O signo não é um conjunto de sons, cujo significado são as coisas do mundo.

Semelhante ao verso e ao averso de uma folha de papel ou a uma moeda, o signo é uma entidade de duas faces (um conceito e uma imagem acústica), percebíveis tanto em relação a sua existência quanto em sua inseparabilidade. Para Ferdinand de Saussure, conceito é sinônimo de significado, que não é a realidade que ele designa, mas a sua representação, uma ideia que modela determinado modo de compreender as coisas. Por outro lado, imagem acústica é o significante, um meio de expressar o significado, o que se entende quando se usa o signo. (Cf. SAUSSURE, 2006, p. 80-81)

O signo linguístico pode, então, ser representado pela figura. (SAUSSURE, 2006, p. 80):

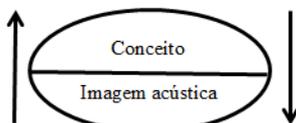
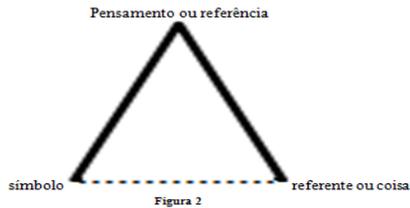


Figura 1

Cabe uma observação sobre o gráfico do signo-árvore, encontrado na página seguinte do *Curso*, cuja autoria não se atribui à Ferdinand de Saussure:

Em uma ou duas ocasiões pelo menos, há motivos para lamentar uma intervenção canhestra dos editores, que modifica a própria letra das fontes de que eles se serviam. O gráfico do signo-árvore é uma invenção de Charles Bally e Albert Sechehaye; pois bem, essa figura reintroduz, ou pelo menos convida a reintroduzir, a concepção nomenclaturista da língua, rejeitada duas páginas atrás. (AMACKER, 1975, p. 85, *apud* LOPES, 1989)

No que concerne a essa teoria bifacial do signo, destaca-se o fato de Ferdinand de Saussure não haver incluído um terceiro termo: a coisa significada<sup>66</sup>. Tal inclusão pode ser encontrada no triângulo de Charles Kay Ogden e Ivor Armstrong Richards (*apud* CARVALHO, 2013, p. 33):



O qual poderia ser adaptado ao esquema saussuriano:



Castelar de Carvalho (2013) informa que o triângulo de Charles Kay Ogden e Ivor Armstrong Richards inclui o referente ou coisa significada, ou seja, a realidade sociocultural, a qual não pode ser desprezada pela semântica. Além disso, Castelar de Carvalho ressalta que não existe nenhum vínculo direto entre a coisa e o símbolo, o que levaria, geralmente,

---

<sup>66</sup> Essa exclusão da coisa é a consequência imediata da recusa de Ferdinand de Saussure de conceber a língua como uma nomenclatura: “Para certas pessoas, a língua, reduzida a seu princípio essencial, é uma nomenclatura, vale dizer, uma lista de termos que correspondem a outras tantas coisas” (SAUSSURE, 2006, p. 79). Certamente, o problema das relações entre linguagem e realidade não é negligenciado por Ferdinand de Saussure. Ele o aborda explicitamente, para destacar sua complexidade: “Tal concepção [a da língua como nomenclatura] faz supor que o vínculo que une um nome a uma coisa constitui uma operação muito simples, o que está bem longe da verdade” (*idem*). O termo “operação” o diz claramente: o que se invoca aqui é o processo linguístico pelo qual o referente é assumido pelo signo. (Cf. ARRIVÉ, 2010, p. 55)

à relação binária e de natureza psíquica estabelecida por Ferdinand de Saussure.

Destaque-se o fato de que pouco antes de Ferdinand de Saussure se incumbir do primeiro curso de linguística geral, já dado na Universidade de Genebra, em 1906-1907, Edmund Husserl (1859-1938) exibia nas suas *Logische Untersuchungen* (1900) uma visão tricotômica do signo. Essa visão era formulada com base na ideia da *intencionalidade excêntrica* do homem (pela qual ele aludia ao movimento da consciência enquanto “consciência de alguma coisa” colocada fora dela) e segundo a qual a significação surge mediante articulação de uma expressão (*Ausdruck*) mais um “conceito” ou “ideia” (*Bedeutung*, substância do conteúdo, por oposição a *Sinn*, forma do conteúdo, o “como” se exprime o conceito), e “a coisa referida” (*Gegenstand*).

As *Investigações Lógicas*, notadamente o seu volume II, foi uma das maiores fontes da qual se serviram boa parte dos melhores linguistas do século XX: Louis Trolle Hjelmslev, Nikolay Serguleievitch Trubetzkoy, Roman Jakobson e o próprio Ferdinand de Saussure. Vale ressaltar que o entendimento do filósofo para a descrição do signo foi o pontapé inicial para as modernas teorias representacionais da significação, graças, sobretudo, à intermediação do *The Meaning of Meaning*, de Charles Kay Ogden e Ivor Armstrong Richards, cujo triângulo básico veio lembrar, após um quarto de século, as ideias de Husserl, repondo-as em circulação, agora sob forma adaptada.<sup>67</sup> (Cf. LOPES, 2008, p. 1, 2)

Alguns princípios que Ferdinand de Saussure propõe para discutir a linguagem influenciam os estudos semântico-linguísticos, como a diferença entre *langue* e *parole*, o conceito de língua como sistema de relações, a definição do plano da língua como objeto da linguística; as noções de signo linguístico, de significante e significado; os conceitos de significação e valor, assim como de forma e substância; as perspectivas sincrônica e diacrônica do tratamento dos fatos da língua; além da visão de dois tipos de relações linguísticas complementares, nos planos paradigmático ou associativo e sintagmático ou combinatório. (MARQUES, 1990)

Ainda segundo Maria Helena Duarte Marques (1990, p. 50.), até a década de 1960 a linguística norte-americana e europeia não consegue desenvolver formas de tratamento abstrato-conceitual para a semântica. Por

---

<sup>67</sup> Ver figura 2.

consequente, não oferecem ao estudo do significado igual relevância como aos demais planos da língua, para os quais preparam teorias e princípios de análise rigorosos, que admitem a descrição e o conhecimento de propriedades de estruturas morfossintáticas e fonológicas de várias línguas.

#### 4. Considerações finais

Não restam dúvidas de que a linguística estrutural europeia lança raízes na dicotomia entre *língua* e *fala*. A língua, “um sistema que conhece somente sua ordem própria” (SAUSSURE, *op. cit.* p. 31), constitui o objeto da linguística, logo, da semântica. Tudo isso leva a se conceber as palavras como os elementos ou termos de um sistema de relações lexicais, de onde eles extraem sua significação diferencial ou valor, em detrimentos de concebê-las como simples denominações, cujo sentido seria subordinado a conceitos ou objetos preexistentes (TAMBA, 2006). E com a inserção do significado na concepção do signo linguístico, o mestre de Genebra deposita o sistema dos sentidos dentro do sistema linguístico e confere à semântica um lugar no seio da linguística<sup>68</sup>. Com efeito, a semântica estrutural europeia consagra-se assumindo o léxico como campo de estudo, abordando-os, no entanto, sob novo prisma sistemático.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIVÉ, Michel. *Em busca de Ferdinand de Saussure*. São Paulo: Parábola, 2010.

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. *Para uma gramática estrutural da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Gernasa, 1971.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CAETANO, Marcelo Moraes. Contribuições de Saussure: precursores, paralelos, sucessores e desdobramentos. *Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 50, p.

---

<sup>68</sup> Antes do *Curso de Linguística Geral* era comum denominar-se *signo* apenas à imagem acústica, em total detrimento do significado. (cf. LOPES, 2008, p. 83)

155-179, 2016.

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Princípios de linguística descritiva*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

\_\_\_\_\_. *História da linguística*. Petrópolis: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. 47. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

DUCROT, Oswald. *Estruturalismo e linguística*. São Paulo: Cultrix, 1971.

\_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, vol. 3, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, vol. 3, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria Hozanete Alves de; MELO, Felipe Moraes de. Nos “limites” de Ferdinand de Saussure: Coseriu, Weinreich, Labov e Herzog. *Revista Gragoatá*. Niterói, n. 40, p. 12-24, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33372/19359>>. Acesso em: 15-09-2019.

LOPES, Edward. A linguística saussuriana: uma teoria contextual e não representacional da significação. *ALFA: Revista de Linguística*. São Paulo, n. 33, p. 1-7, 1989. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3805/3513>>. Acesso em: 15-09-2019.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos da linguística contemporânea*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro:

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Zahar, 1990.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 1. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SAUSSURE. Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TAMBA, Irène. *A semântica*. São Paulo: Parábola, 2006.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

**INTRODUÇÕES DO GÊNERO MONOGRAFIA:  
UMA ANÁLISE À LUZ DO MODELO CARS,  
DE JOHN MALCOLM SWALES**

*Gilvan Santos Gonçalves* (UEMA)  
[gilvansantosg@outlook.com.br](mailto:gilvansantosg@outlook.com.br)

**RESUMO**

Este artigo aborda a organização retórica do gênero introdução de monografia apresentados no curso de geografia licenciatura, especificamente no período de 2011 a 2013, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O objetivo é descrever os passos retóricos e a organização dessas introduções, a partir da abordagem teórico-metodológica da análise de gênero textual de linha anglo-americana, para isso utilizamos a nova retórica de Carolyn Rae Miller (1984, 1994), Charles Bazerman (1997), Luiz Antônio Marcuschi (2010) e a sociorretórica de John Malcolm Swales (1990). A organização retórica dessas introduções propõe fornecer subsídios para que os estudantes de graduação reconheçam e exercitem os gêneros textuais acadêmicos a partir de suas características formais e funcionais, a fim de que realizem eficazmente os propósitos comunicativos de cada gênero textual e entendam as práticas sociais que os envolvam em qualquer comunidade discursiva e acadêmica. Para isso, utilizou-se um *corpus* com exemplares de introduções monográficas que serviram de base para análise sociorretórica de gêneros, em especial o modelo CARS, proposto por John Malcolm Swales (1990).

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Introdução de monografia. Modelo CARS.

**ABSTRACT**

This article discusses the rhetorical organization of the gender introduction of monographs presented in the Course of Geography Degree, specifically in the period from 2011 to 2013, at the State University of Maranhão (UEMA). The aim is to describe the rhetorical steps and the organization of these introductions, from the theoretical-methodological approach of Anglo-American textual analysis of the textual genre. We use the new rhetoric of Carolyn Rae Miller (1984, 1994), Charles Bazerman (1997), Luiz Antônio Marcuschi (2010) and John Malcolm Swales (1990). The rhetorical organization of these introductions proposes to provide subsidies for undergraduate students to recognize and exercise academic textual genres from their formal and functional characteristics in order to effectively accomplish the communicative purposes of each textual genre and to understand the social practices that involved in any discursive and academic community. For that, a *corpus* was used with examples of monographic introductions that served as basis for sociotheoretical analysis of genres, especially the CARS model, proposed by John Malcolm Swales (1990).

**Keywords:** Text Genres. Monograph Introduction. CARS model.

## **1 Introdução**

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.

Nesse sentido, para alcançarmos a dimensão sociorretórica dos gêneros, recorremos 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)

A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe 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 enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero.

Dentro de uma perspectiva baseada nos princípios teórico-metodológicos da análise de gênero textual de linha anglo-americana, este artigo 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*), estabelecido 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.

Este artigo mostrará os principais problemas encontrados na construção das introduções das monografias nesse período de 2011 a 2013, visto que muitos estudantes comumente não desenvolvem passos impor-

tantes em seus textos relacionados à organização retórica dos gêneros, conforme o modelo CARS aplicado como parâmetro nesse trabalho.

A contribuição desta pesquisa centra-se, principalmente, na possibilidade de sugerir aos professores a importância do estudo dos gêneros para mostrar ao aluno que, na construção de cada gênero, existe uma tipificação que produz uma situação que é transformada em uma exigência na comunidade discursiva.

Ainda assim, a abordagem de ensino do gênero deve ser da forma mais crítica, mais dinâmica, a fim de que possa revelar o seu propósito comunicativo que nem sempre fica evidente para o aluno que começa a ter contato com gêneros acadêmicos.

## **2 Os gêneros textuais e as comunidades discursivas**

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. 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.

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.

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. Já 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 e influencia e constringe a escolha de conteúdo e estilo.

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.

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 muitos gêneros, os quais têm como função social a validação das atividades interacionais, ou seja, que agem fora das comunidades.

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.

Ainda 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.

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 comunicativos partilhados entre membros da comunidade discursiva e que produz e reconhece a lógica deles.

### **3 O modelo teórico de análise de gênero segundo John Malcolm Swales (1990)**

O trabalho realizado por John Malcolm Swales (1990), na sua primeira versão que originou o modelo CARS<sup>69</sup>, foi baseado em um corpus de 48 introduções de artigos de pesquisa, nos quais os resultados encontrados pelo escritor apontaram uma frequência de quatro movimentos, sendo: 1º estabelecer o campo de pesquisa; 2º sumarizar pesquisas prévias, 3º preparar a pesquisa, 4º introduzir a pesquisa.

Entretanto, a versão do modelo com quatro movimentos mostrava dificuldades de uso de outros pesquisadores na realização com o segundo movimento, por isso, o autor reduziu os movimentos de quatro para três movimentos. De modo que, o modelo CARS dinamizou a realização da análise nas pesquisas. Essa organização refere-se à distribuição de informações em textos de um determinado gênero com finalidades específicas, pensadas pelos produtores do gênero, que visam alcançar a determinados propósitos.

A análise de John Malcolm Swales (1990) levou à constatação de que as introduções dos artigos preservavam semelhanças na forma de organização e informação, sendo os movimentos mais abrangentes constituídos por blocos discursivos obrigatórios, organizados e com base na função retórica a ser desempenhada.

Os movimentos podem ser divididos em passos, entre opcionais e obrigatórios, os quais revelam como as informações são distribuídas nas introduções das monografias. Essa organização enfatiza os autores, sua funcionalidade e retórica que sustenta os propósitos comunicativos de cada gênero.

Quando descreveu a organização retórica do gênero artigo acadêmico, John Malcolm Swales (1990) apresentou quatro unidades retóricas básicas: introdução, métodos, resultados e discussão. John Malcolm Swales (2004) afirma que essa caracterização possivelmente sofrerá mudanças em diferentes áreas de conhecimento, e Elizabeth Bernardino (2007) aponta ainda que tal caracterização se refere mais à descrição do artigo

---

<sup>69</sup> John Malcolm Swales (1984) por meio de seu modelo CARS que foi aplicado inicialmente com base em um corpus de 48 introduções de artigos de pesquisa que apontaram a regularidade de quatro movimentos (*moves*) na composição textual de introduções de artigos de pesquisa.

experimental.

Em sua descrição retórica, John Malcolm Swales (1990) dá atenção especial à Introdução e faz uma representação esquemática da organização retórica dessa unidade, o que resulta no modelo CARS (*Create a Research Space*).

MOVIMENTO 1: Estabelecer o território <b>SITUAÇÃO</b>	Passo 1 – Estabelecer a importância da monografia e/ou Passo 2 – Fazer generalizações quanto ao tópico e/ou Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)
MOVIMENTO 2: Estabelecer o nicho <b>PROBLEMA</b>	Passo 1A – Contra argumentar ou Passo 1B – Indicar lacuna/s no conhecimento ou Passo 1C – Provocar questionamento ou Passo 1D – Continuar a tradição
MOVIMENTO 3: Ocupar o nicho <b>SOLUÇÃO</b>	Passo 1A – Delinear os objetivos ou Passo 1B – Apresentar a monografia Passo 2 – Apresentar os principais resultados da monografia Passo 3 – Indicar a estrutura da monografia.

**TABELA 01- Modelo CARS para Introduções de Monografias.**

**Fonte: SWALES (1990, p. 141)**

Esses movimentos retóricos são partes textuais ou blocos discursivos, conforme John Malcolm Swales (2009), são unidades retóricas que executam funções comunicativas com coerência. Segundo Désirée Motta-Roth (1995, p. 44), a ideia de movimento retórico está associada ao estudo dos padrões retóricos recursivos encontrados em diferentes textos, nos quais diferentes segmentos textuais desempenham diferentes funções comunicativas.

As três grandes categorias rotuladas como “movimentos” (*moves*) recobrem subcategorias identificadas como “passos” (*steps*), que podem excluir-se ou acrescentar-se uns aos outros.

#### **4 Metodologia empregada e abordagem retórica**

O percurso metodológico para a realização do presente estudo foi de base teórico-metodológica de caráter interdisciplinar e transdisciplinar, utilizando a abordagem socioretórica de análise de gêneros. Os critérios de escolha da fonte do corpus são as introduções de monografias analisadas e apresentadas no projeto de pesquisa financiado pela FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão) do ano 2015, chamado A “Organização retórica do

gênero monografia do curso de geografia licenciatura, recorte de um projeto maior chamado Interações Acadêmicas e Gêneros Escritos: proposta de ensino de língua com fins específicos”. A *pesquisa* foi baseada no modelo CARS, para pesquisa em monografia e suas respectivas introduções e projetada dentro da linha de pensamento de John Malcolm Swales. Está direcionada, por passos específicos, a analisar a evolução de uma introdução nas monografias do curso de geografia/licenciatura.

Esses passos, organizados por um movimento retórico, fazem da introdução um conjunto de bloco textual de informações necessárias para caracterizar a estrutura interna de um gênero, em especial uma monografia. Esse modelo de análise proposto por John Malcolm Swales (1990) tem como objetivo reconhecer a organização retórica do gênero a partir da distribuição de informações recorrentes. Ou seja, com a análise de uma amostra significativa de exemplares, é possível perceber uma organização das unidades retóricas do gênero relativamente convencional e o comportamento retórico mais comum dentro de determinada comunidade discursiva.

Os processos de análise foram considerados a partir do modelo proposto por John Malcolm Swales (1990) com base nos traços de regularidade na estrutura retórica. Por meio do modelo CARS, na identificação da forma e função do gênero em foco, em que se pretende detectar os movimentos retóricos e estratégias mais típicas e recorrentes nos textos das monografias.

O *corpus* é composto de 27 introduções de monografias distribuídas em subáreas de conhecimento da geografia humana e da geografia física. Desse total, foram analisadas 13 introduções, e somente 10 introduções serviram para a organização das leituras, com a finalidade de investigar os movimentos e passos retóricos mais recorrentes dentro do gênero apresentado, entre os anos de 2011 a 2013, como já foi dito, no curso de geografia/licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão.

## **5 Movimentos e análises retóricas das introduções**

Os procedimentos de análise textual nas introduções das monografias são de base interpretativa de modo a analisar e detalhar os movimentos e passos retóricos descritos por John Malcolm Swales (1990). Para isso, todas as introduções das monografias foram lidas, para delimitar os movimentos. Cabe à parte inicial do texto – a introdução –, o papel de motivar

o leitor a respeito do que pode encontrar no texto a ser lido, justificar a pesquisa e a publicação do trabalho e situar o texto no contexto acadêmico em que ele se insere (SWALES, 1990, p. 138-140). Não é à toa que autores acadêmicos admitem que sua maior dificuldade esteja em começar uma introdução não em dar continuidade.

Após a leitura, análise e caracterização dos movimentos e passos retóricos evidenciados e não evidenciados, descrevemos, na tabela a seguir, o quantitativo numérico dos *moves* utilizados.

MOVIMENTOS	PASSOS	OCORRÊNCIAS	NÃO OCORRÊNCIAS
Mov.1- Estabelecer território	1-Importância da pesquisa	07	06
	2-Generalizações quanto ao tópico	12	01
	3-Revisão de literatura	12	01
Mov.2- Estabelecer o nicho	1 a – Contra argumentar	11	02
	1b-Indicar lacunas	04	09
	1c-Provocar questionamentos	05	08
	1d-Continuara tradição	13	0
Mov.3- Ocupar o nicho	1 a – Delimitar objetivos	10	03
	1 b – Apresentar a pesquisa	09	04
	2-Apresentar os principais resultados	01	12
	3- Indicar a estrutura da Monografia	07	06

**TABELA 02. Descrições dos movimentos e quantitativo numérico dos passos retóricos mais utilizados nas 13 introduções monográficas**

Como podemos observar, a grande ocorrência do passo 1 do movimento 1 (importância da pesquisa) explica-se pela estratégia de se procurar escrever e descrever o problema da pesquisa, além de fornecer evidências para apoiar o porquê de o tópico ser importante em relação a um estudo, ou seja, dizer que a pesquisa a ser relatada faz parte de uma área de pesquisa fértil, significativa e bem estabelecida. Para a construção desse passo, podemos utilizar expressões e elementos conceituais que remetam à importância da pesquisa, conforme se pode observar em destaque no Exemplo 01. Dessa forma, o ato de redigir a introdução põe-se como um grande desafio para os acadêmicos, provocando angústia frente à folha de papel em branco. A seguir, apresentam-se os exemplares escolhidos e suas respectivas análises retóricas.

EXEMPLO 01 – INTRODUÇÃO 01

Em razão da reforma agrária ainda encontram-se cenários de tensões sociais e políticas, tanto a nível nacional como nível municipal, e ainda em razão do assentamento Galvão-Cantanhede ser o de maior representatividade no município de Cantanhede optou-se em estudar este assentamento com ênfase no povoado Candiba, pois este povoado abrange as principais famílias mediadoras na resolução de conflitos e nas lutas por melhorias de condições de trabalho nas atividades rurais.

A ocorrência do passo 2 do movimento 1 (generalizações ao tópico) pode ser explicada pela estratégia de se procurar generalizar, conceituar, informar e argumentar sobre a relevância do trabalho. Para a construção e utilização desse passo, em termos de conhecimentos e leituras anteriores, podem ser utilizadas generalizações, conforme se pode observar em destaque no Exemplo 02.

EXEMPLO 02 – INTRODUÇÃO 02

Discutir a cidade não se resume, ao conjunto de edifícios com diferentes formas, ao arruamento por onde circulam uma alta densidade de pessoas, veículos, em um território extremamente disputado. Nem tão pouco, pelos atores sociais e suas atividades econômicas, aos aspectos culturais dos grupos populacionais que vivem na área urbana. (...)

O passo 3 do movimento 1 (revisão de literatura) é necessário para demonstrar que o autor fez uma síntese e evidenciou a importância de se estudar o problema de pesquisa. Com essa estratégia utilizada, os autores apresentam citações de revisão de literatura com temas chave que se mostram úteis para o leitor ou receptor do texto através de citações de leituras anteriores. Em nossa análise, verificamos que 12 autores de introduções de monografias, utilizam esse passo, como o ilustrado no Exemplo 03.

EXEMPLO 03 – INTRODUÇÃO 03

O capital é um elemento de condição e configuração das cidades e de toda uma rede urbana, pois “a cada transformação do espaço urbano, este se mantém simultaneamente fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, ainda que as formas espaciais e suas funções tenham mudado” segundo Correa (2000, p. 11). Desse modo a cidade é um local de reprodução e mobilização do capital. E isso se revela através da concentração de instrumentos de produção, serviços, mercadorias, infraestruturas, trabalhadores e reserva de Mao de obra. Esses movimentos expõem a força do processo de produção em qualquer lugar e a possibilidade em desenvolver uma função. E isso se reproduz em um espaço urbano e condição geral do processo produtivo. (CARLOS, 1999)

A contra-argumentação, primeiro passo do movimento 2, é, segundo John Malcolm Swales (1990), mais frequentemente, e deve ser introduzida com o uso dos marcadores discursivos adversativos (contudo,

porém, todavia, infelizmente, mas), também encontrados em nossa análise. Esse movimento significa introduzir pontos de vista opostos que tenham perspectivas de identificar uma lacuna na pesquisa, antes que se acredite terem se enfraquecido ou prejudicado os argumentos anteriores. Esse segundo movimento retórico da introdução de uma monografia é responsável por ajudar o autor a estabelecer o nicho de sua pesquisa, ao se contrapor a algum aspecto das pesquisas anteriores. O exemplo 04 especifica de forma concisa esse movimento:

EXEMPLO 04 – INTRODUÇÃO 04

Há uma relação direta entre as unidades de conservação e a qualidade ambiental do espaço urbano de São Luis, o que por si só justifica a tentativa de manutenção desses territórios pelo Poder Público e pela coletividade. Porém, apesar de sua importância, ainda não existem iniciativas concretas e permanentes direcionadas a efetiva proteção das Unidades, estando a maioria delas em situação preocupante.

Ao utilizar o passo 1B (indicando uma lacuna) do movimento 2, o autor tem a intenção de ressaltar que o desenvolvimento daquela temática na literatura apresenta limitações e merece ser mais bem estudada. De acordo com John Malcolm Swales (1990), esse movimento é responsável por desenvolver o problema de pesquisa em torno de um fosso ou área pouco estudada na literatura ou revisão de literatura. Esse tipo de caracterização pode-se observar a seguir no exemplo 05.

EXEMPLO 05 – INTRODUÇÃO 05

Há uma precariedade no que diz respeito à formalidade, pois não há uma fiscalização com relação ao cumprimento de todas as leis trabalhistas em vigor em nosso país, ficando desta forma os trabalhadores domésticos a mercê da boa vontade de seus empregadores, que, por vezes, ainda aliam o trabalho doméstico a velha concepção escravocrata, onde o trabalhador doméstico necessitava unicamente de alimentação e moradia (...)

Na caracterização e uso do passo 1c do movimento 2, o autor da introdução deve sempre levantar questionamentos em relação à pesquisa, ou seja, se utilizar de pergunta de fundos, ou ações de escrita, que sejam semelhantes às identificações das devidas lacunas. O exemplo 06 especifica essa caracterização.

EXEMPLO 06 – INTRODUÇÃO 06

Tem-se como problema a seguinte questão: como reduzir a quantidade de lixo escolar para apoiar a conservação do meio ambiente? (...).

O uso do passo 1 do movimento 2 que é o de dar continuidade a uma ação ou tradição ao estender a pesquisa antes de esclarecer ou

expandir um problema de pesquisa. Isso ocorre muitas vezes com terminologias de conexão lógica, como: portanto, por conseguinte, consequentemente. Esse tipo de conexão lógica e uso evidenciam-se no exemplo 07 a seguir.

EXEMPLO 07 – INTRODUÇÃO 07

Portanto, tratar da expansão urbana de determinada cidade, estado ou país, requer uma volta ao passado da industrialização europeia, dos fatores propulsores a essa industrialização, como também, um entendimento das cidades (...).

Por fim, evidencia-se o movimento 3 que corresponde a ocupar o nicho ou solução, ou seja, anunciar o meio pelo qual o seu estudo contribuirá como novo conhecimento, ou nova compreensão, em contraste com pesquisas anteriores a respeito do tema, este é também o lugar onde se descreve a estrutura organizacional restante do papel relevante da pesquisa. As medidas tomadas para se atingir estes seriam delinear os objetivos, finalidade do estudo, anunciar conclusões e a estrutura do trabalho ou pesquisa. Podemos observar o uso desse movimento, por completo, nos exemplos 08, 09 e 10.

EXEMPLO 08 – INTRODUÇÃO 08

O objetivo geral deste trabalho é relacionar o trabalho doméstico e a geografia do trabalho sob uma abordagem baseada na visão das trabalhadoras domésticas enquanto agente social, levando em consideração as questões de gênero e a atual configuração familiar brasileira, compreendendo os diversos papéis desempenhados por essas trabalhadoras, bem como suas perspectivas e visão de mundo, relacionando a geografia e as questões de gênero no atual contexto do mercado de trabalho, bem como os motivos (...).

EXEMPLO 09 – INTRODUÇÃO 09

Verificou-se a opinião dessas trabalhadoras com relação à constante negação de direitos trabalhistas historicamente conquistados, e como estas questões interferem na inserção dessas trabalhadoras no mercado de trabalho, averiguando a trajetória e a qualificação profissional destas trabalhadoras, em face das dificuldades enfrentadas no trabalho, paralela a opressão de gênero.

EXEMPLO 10 – INTRODUÇÃO 10

Dessa maneira, o trabalho está dividido em quatro capítulos que foram assim definidos, no capítulo um, faz-se uma breve reflexão sobre o mundo do trabalho atual onde foram abordados (...). A seguir é exposta as diversas representações do feminino na (...). Logo em seguida faz-se uma (...). Por último tem-se a percepção das trabalhadoras entrevistadas no sentido de compreender o significado real de ser trabalhadora (...).

Os movimentos e passos que poderiam ser utilizados para realizar o movimento de ocupar o nicho foram bem estruturados e utilizados, sendo que o passo 2, do movimento 3, foi apresentado somente em uma introdução de monografia. conforme se pode notar e observar na tabela 02.

Considerando o correto uso do modelo CARS, com movimentos e passos retóricos que podem tornar-se alternativos ou opcionais, observamos a ausência de alguns desses passos com muita frequência, que aqui chamamos de não ocorrências, como é o caso do movimento 2, uma vez que muitos alunos/graduandos não souberam enfatizar a importância do estudo realizado ou pesquisa, num total de (6) ocorrências, não souberam indicar as devidas lacunas da pesquisa, num total de (9) ocorrências, não conseguiram elaborar perguntas ou questionamentos concisos e coerentes, num total de (08) ocorrências e o mais grave, não souberam delimitar com tamanha precisão o movimento 3, que por sua vez possui extrema importância, pois é através desse movimento que devemos apresentar os resultados da pesquisa e ainda indicarmos a estrutura da monografia. Tais movimentos tiveram 12 e 06 não ocorrências.

Portanto, esse estudo através da análise e caracterização do gênero acadêmico monografia e seu subgênero introdução, uma de suas partes constituintes, caracterizaram e evidenciaram de que forma os objetivos e o propósito comunicativo-discursivo de uma monografia devem ser conceituados, dentro de uma comunidade discursiva, e esses objetivos e intenções apresentam-se de forma privilegiada, no caso da monografia, na seção de introdução.

## **6 Conclusões**

Quanto ao modelo de análise, a investigação realizada neste estudo confirma todos os movimentos retóricos propostos por John Malcolm Swales (1990), apesar de algumas introduções em questão possuírem algumas falhas estruturais. 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 modelo CARS continua apresentando um significativo propósito sociorretórico, pois entender a heterogeneidade tipológica dos gêneros textuais científicos, as comunidades discursivas a qual eles pertencem, o real

papel de uma monografia na formação discursiva e científica de graduandos e as causas das dificuldades enfrentadas pelos docentes na elaboração desse gênero é um processo importante na vida de qualquer acadêmico.

O incentivo das práticas 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. Esse papel do docente é necessário e importante já que o discurso que se estende nos meios acadêmicos é que um número razoável de alunos, independentes serem de graduação ou pós-graduação, ainda encontra sérios problemas com sua produção 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 ser didático-pedagógica e linguística funcionalista que venha a responder e corresponder aos anseios dos graduandos em qualquer área de conhecimento.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organizado por Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Retórica da ação letrada*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BERNARDINO, Elizabeth. *Mudança de modelo gerencial em hospital de ensino: a reconstrução da prática de enfermagem*. 2007. Tese (de doutorado). – Universidade de São Paulo, São Paulo.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

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

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de monogra-*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*fias e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. *Genre analysis english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *Genre identification and communicative purpose: a problem and possible solution*. New York: Cambridge University, 2001.

MILLER, Carolyn R. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, n. 70, p. 151-167, 1984.

\_\_\_\_\_. Rhetoric Community: the cultural basis of genre. In: *Genre in the New Rhetoric*, 2005, p. 67-78.

\_\_\_\_\_. *Estudos sobre: gênero textual agencia e tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SWALES, John Malcolm. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah: Laurence Erlbaum, 1988.

**JANELAS DE TRADUÇÕES  
DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS:  
DA (IN)VISIBILIDADE  
AO DIREITO LINGUÍSTICO DOS SURDOS**

*Carlos Roberto de Oliveira Lima (UFMS)*

[carlosroberto1112@gmail.com](mailto:carlosroberto1112@gmail.com)

*Jéssica Rabelo Nascimento (UFMS)*

[jessicarabelonascimento95@gmail.com](mailto:jessicarabelonascimento95@gmail.com)

*Katicilayne Roberta de Alcântara (UFMS)*

[katyroberta@gmail.com](mailto:katyroberta@gmail.com)

**RESUMO**

A presente pesquisa traz uma breve análise das janelas de libras que são produzidas no Brasil, com a promessa de acessibilidade para as pessoas com surdez. Nosso principal objetivo é refletir sobre os requisitos básicos da normativa *NBR 15290* da ABNT no que tange às produções de conteúdos nacionais. Faremos uma breve explicação sobre a história dos surdos que demonstra a sua invisibilidade, começando pela Idade Moderna até a atualidade. Graças às evoluções dos recursos tecnológicos e as legislações vigentes, a possibilidade de se estabelecer critérios para promoção da acessibilidade das pessoas surdas tem crescido no nosso país, a libras e visibilidade dos surdos ganham um novo status na garantia do seu direito linguístico. Para tanto, utilizou-se a metodologia de descritivo-analítica, com o levantamento de materiais disponíveis em formato digital (conforme figuras 1, 2, 3 e 4), auxiliando no processo de tradução que compôs o *corpus*. A análise dos materiais revela uma produção ainda escassa nesta área a nível nacional. Percebemos que além de recursos tecnológicos, financeiros, profissionais, também é necessário um trabalho de pesquisa que possibilite a compreensão linguística para os surdos, afinal trata-se de uma língua com modalidade visual-espacial. O tradutor ainda, necessita de constante atualização na área de atuação e de domínio na língua, para que não prejudique o público-alvo, os surdos. E ainda, a necessidade de janelas adequadas aos padrões estabelecidos, como sendo o tradutor em primeiro plano, garantindo de fato, o acesso às informações.

**Palavras-chave:** Tradução, Língua brasileira de sinais. Direito linguístico.

**ABSTRACT**

This research seeks an analysis of the translations produced involving libras and its visibility in guaranteeing the linguistic right of the deaf. Thanks to the evolution of technological resources and current legislation, it is possible to establish criteria to promote the accessibility of deaf people, as well as to elaborate and plan contents that contribute to the process of language acquisition and their learning. The objectives are to analyze libras translations from diverse media segments and to reflect on the deaf people's access to national productions using the Internet Video Pounds window. Therefore, a descriptive-analytical methodology was used, with the survey of materials

available in digital format (according to figures 1, 2, 3 and 4), with translations to compose the *corpus*. The analysis of the materials reveals a still scarce production focused on translation in libras at national level. We realize that these visual materials require not only technological, financial and professional resources, but also a research work that enables linguistic understanding for the deaf, after all it is a language with visual-spatial modality. The translator needs updating in the area of expertise and mastery of the language, so as not to harm the target audience, the deaf. For a better visualization of the language we noticed the necessity of bigger windows, according to *NBR 15290* norms, as being the foreground translator, guaranteeing the access to the information and its accessibility.

**Keywords:** Translation. Brazilian Sign Language. Linguistic Law.

## **1. Introdução**

Falar sobre os surdos não é uma tarefa tão fácil como muitos pensam, trata-se de um povo com sua cultura e identidade própria. Até a chegada do século XXI, anos se passaram e eles permanecem na invisibilidade social. Para se ter uma visibilidade, muitas lutas foram travadas. No Brasil, foi uma grande vitória a *Lei nº 10436/2002*, que institui a libras como

a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Nesse percurso de ganhos e lutas, a Lei da Acessibilidade veio ao encontro, como direito ao acesso, à informação por meio de dispositivos multimídia. Com a *NBR 15290* da ABNT (Norma Brasileira 15290 da Associação Brasileira de Normas Técnicas) vieram as regulamentações desses dispositivos multimídias, entre eles as janelas de libras, pois, se tratando de um direito de acesso à informação de uma comunidade, regras devem ser seguidas. Contudo, é um acesso que, em muitas das vezes, não acontece, como será detalhada no presente trabalho.

## **2. Entendendo os caminhos da invisibilidade dos surdos**

Na idade moderna (século XV ao século XVIII) pode-se vislumbrar os primeiros movimentos de perscrutação sobre o surdo e as formas de ensino, além da perspectiva clínica que inicia a busca pela explicação da surdez. Soraya Bianca Reis Duarte et al (2013, p. 721) apresentam o primeiro registro de um professor de surdos, por volta de 673 d.C \_ o arcebispo inglês John of Beverly, de York, que ensinou um surdo a falar de

forma compreensível, fato que foi considerado um milagre. Solange Rocha (1997) complementa argumentando que muita coisa ficou perdida sem registro, inclusive o método utilizado por John of Beverly, que se perdeu na poeira do tempo, ficando este episódio tomado como de autoria da igreja.

Ana Cláudia Balieiro Lodi (2005) aponta que, segundo os registros da história, a educação de surdos se iniciou efetivamente no século XVI, a partir do trabalho desenvolvido por um monge beneditino Pedro Ponce de León (1510-1584). Mas, como os monges começaram a empregar os sinais como meio de comunicação? Lucia Reily (2007) apresenta uma resposta à esta indagação apontando os votos e o modo de vida que estes monges adotavam:

Nos mosteiros das ordens beneditinas (ocidentais), os noviços faziam três votos primordiais: pobreza, castidade e obediência. Alguns mosteiros instituíram o voto do silêncio como prática cotidiana. [...]. Entendia-se que o contato com o mundano contaminava a alma, e o silêncio tinha a função de apagar as lembranças da vida pregressa. (REILY, 2007, p. 6)

Um dos responsáveis pela mudança na história dos surdos, de acordo com Soraya Bianca Reis Duarte et al (2013) foi o abade Charles Michel de l'Épée (1712-1789), que, por volta de 1750, aprendeu com os surdos pobres, que viviam nas ruas de Paris, a língua de sinais e ainda, criou um sistema de signos para o ensino dos mesmos. Nerli Nonato Ribeiro Mori e Ricardo Ernani Sander (2015) afirmam que o abade, conhecido como "O Pai dos Surdos" se dedicava a educação religiosa.

Em 1755, fundou-se o Instituto Nacional de Surdos-Mudos da França, e seus métodos educacionais acabaram sendo difundidos por diversos países do mundo. Liazid Bernarab e Celso Socorro Oliveira (2007) argumentam que o abade propunha um ensino por base de sinais e gestos para facilitar a aprendizagem da língua francesa, pois para ele, os gestos eram importantes para o crescimento da inteligência e da memória visual.

Outro mérito que cabe ao abade Charles Michel de l'Épée é o do reconhecimento público das fontes que utilizou para fundamentar sua metodologia, bem como a divulgação gratuita do conhecimento produzido em Paris, diferentemente de seus antecessores. (REILY, 2007, p. 17)

Na Idade Contemporânea, conforme conceitualizado por Anderson Luchese (2017), ocorreu o Congresso de Milão, uma conferência internacional de educadores de surdos, do dia 6 ao dia 11 de setembro de 1880, na cidade de Milão, na Itália. Karin Lilian Strobel (2009) menciona que esse congresso foi conduzido por ouvintes defensores do oralismo puro,

sendo que, do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos e os únicos países contra foram os Estados Unidos e a Grã-Bretanha.

O oralismo segundo Anderson Luchese (2016) tinha suas bases filosóficas no grande valor atribuído à fala, conforme descrito no livro “*Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra*”, de Samuel Heinicke (1729-1790), considerado o “Pai do Método Alemão”. Karin Lilian Strobel (2009) pontua que, em 1778, Samuel Heinicke havia fundado a primeira escola de oralismo puro na cidade de Leipzig, tendo inicialmente 9 alunos surdos. Clélia Maria Ignatius Nogueira, Marília Ignatius Nogueira Carneiro e Beatriz Ignatius Nogueira Soares (2010) enfatizam que o oralismo objetivava a fala dos surdos, fazer com que todos se tornassem ouvintes para que pudessem interagir com o restante do mundo, por meio do uso de recursos como a leitura labial e a fala.

Para Carlos Skliar (2012) uma das consequências deste congresso foi à demissão destes professores surdos e sua eliminação como educadores, uma forma de impedir que pudessem ter qualquer tipo de força e organizar manifestações contra o oralismo. No começo do século XX, segundo Karin Lilian Strobel (2009) surgiram os primeiros relatos do insucesso do oralismo puro, onde um inspetor geral de Milão descreveu que o aprendizado da fala e da escrita dos Surdos após sete, oito anos de escolaridade era baixo e os Surdos só estavam aptos a exercer funções como de sapateiros ou costureiros.

Na década de 1960, conforme mostram Nerli Nonato Ribeiro Mori e Ricardo Ernani Sander (2015) houve uma descoberta feita pelo professor William C. Stokoe, da Universidade de Gallaudet, onde o mesmo percebe que os sinais norte-americanos possuíam aspectos linguísticos, entendendo que essa era uma língua natural, completa e complexa. Como descrito por Anderson Luchese (2017), William C. Stokoe publicou o “*Sign Language Structure: an Outline of Visual Communication Systems of the American Deaf*”, afirmando que a língua de sinais norte-americana possuía todas as características de uma língua oral, sendo esta a semente para todas as pesquisas sobre o tema.

Nos anos de 1970, surge então, nos Estados Unidos, conforme pontuam Soraya Bianca Reis Duarte et al (2013), acompanhando as descobertas linguísticas, uma nova filosofia educacional, denominada comunicação total e que logo foi disseminada para outros países. Adriana Prado Santana Santos e Ricardo Schers de Goes (2016) definem o advento da

comunicação total como: “O uso simultâneo da língua de sinais, língua falada, imagens, escritas, mímicas etc.”.

A mistura dessas línguas, fazendo uso da gramática das línguas orais e o léxico das línguas de sinais, segundo Soraya Bianca Reis Duarte et al. (2013) não se respeita o idioma natural dos surdos e cria, como no caso do Brasil, o “português sinalizado”.

Português sinalizado é um sistema artificial [...]. Tal sistema toma sinais da língua de sinais e joga-os na estrutura do português. Há vários problemas com esse sistema no processo educacional de surdos, pois além de desconsiderar a complexidade linguística da língua de sinais brasileira, é utilizado como um meio de ensino do português. (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 23-24)

Identificado o problema da comunicação total, surge na década de 1980, conforme relata Ana Cláudia Balieiro Lodi (2005) um novo movimento mundial apontando em uma nova direção, a necessidade de se implantar uma política educacional bilíngue, que vem recebendo apoio das mais diversas comunidades surdas. Os primeiros argumentos que apontaram para o bilinguismo como a proposta educacional mais apropriada para a educação de surdos, segundo Maria do Socorro Correia Lima (2004) foi inicialmente apresentado por Lucinda Ferreira Brito, no Brasil, em um artigo datado de 1986, onde segundo esta autora: “O bilinguismo é a única solução para o surdo brasileiro”.

Essa nova abordagem educacional abriu espaço para a prática da língua de sinais, criando um espaço na sociedade, que, de certa forma, trouxe autonomia, inclusão e visibilidade a partir do reconhecimento da libras.

### **3. *Por meio das lutas, têm-se as conquistas***

Todos os movimentos históricos apresentados deram base para realização de novos estudos nas diversas áreas. Os surdos, através de suas experiências visuais, cultural, e principalmente, linguístico construíram sua identidade, se ligando ao povo surdo. Essa ligação se fez por intermédio da língua, a libras – língua brasileira de sinais, reconhecida no Brasil como língua oficial da comunidade surda brasileira com a Lei nº 10436/2002:

Parágrafo único. Entende-se como língua brasileira de sinais – libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas

surdas do Brasil.

Com essa lei, os surdos passam a ter a sua língua reconhecida, e com o compromisso do poder público, o apoio e a difusão da libras: “libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”. Com ela ainda, foram criadas narrativas para os surdos, assegurando-lhes a construção de sua identidade e cultura.

A língua opera como um agente facilitador e unificador, uma vez que o diferencial entre surdos e ouvintes é a impossibilidade de compartilhamento dos símbolos básicos necessários à interação dos indivíduos. (SKILIAR, 2012, p. 7)

Posteriormente no ano de 2005, o Decreto 5626/2005 veio regulamentando a Lei nº 1043/2002, sendo outro marco importante para a comunidade surda brasileira, pois além de trazer especificações sobre os graus de perda auditiva, a inclusão da libras como disciplina escolar, o uso e a difusão da libras, ele ainda, reconhece a formação dos tradutores e intérpretes de língua de sinais como profissão.

Este reconhecimento profissional alavancou a atividade de tradução e interpretação, de modo que foi institucionalizado e formalizado o trabalho do dos tradutor e intérprete de língua de sinais no nosso país, com a sanção da *Lei nº 12.319/2010*. A autora Ronice Müller de Quadros (2004) nos ajuda a entender melhor:

[...] o intérprete de língua de sinais no Brasil é um profissional com uma carreira promissora. Considerando as conquistas em nível legal, o contexto sócio-histórico e o momento político atual, pode-se projetar um futuro brilhante para os futuros profissionais desta área. [...] o profissional intérprete de língua de sinais será um profissional altamente qualificado e prestará serviços observando os preceitos éticos e suas competências nas áreas em que atuará como intérprete. (QUADROS, 2004, p. 87-88)

Nota-se que os avanços tecnológicos, as produções de mercado e meios de comunicação atribuíram novas formas de representações e significações. Fortalecendo ainda mais a união dos sujeitos, nesse caso, os surdos. Desta forma, as transformações tecnológicas midiáticas e a evolução das redes sociais promovem um efeito multiplicador e, cada vez mais acelerado, das informações.

Concomitantemente a isto, vimos o crescimento da produção de materiais e recursos visuais indo de encontro com a regulamentação do Decreto já citado anteriormente, conforme seu inciso VIII – “disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e

comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva”.

Para chegarmos à janela de libras, retornaremos ao primeiro passo que foi a legenda oculta (*Closed Caption*) que seria o sistema de transmissão de legendas para televisão, isso se o programa possuir o decodificador. Caso tenha esse dispositivo, o usuário poderá assistir o referido programa lendo sua legenda. No Brasil a legenda oculta foi utilizada pela primeira vez no Jornal Nacional em 1997.

E mesmo após a Lei da Acessibilidade nº 10.098/2000 que assegura a utilização dessa ferramenta, define-se:

IX – comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a língua brasileira de sinais (libras), a visualização de textos, o braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.

De acordo com o *Guia Prático de Legenda Oculta*, a TV por assinatura não é obrigada a ter legenda oculta, e sua inserção é feita de forma espontânea, mesmo sendo assegurado na Lei da Acessibilidade. No que tange à janela de libras, vemos um cenário ainda mais restrito, onde poucos são os canais que dispõem desse recurso. Um dos exemplos que podemos citar aqui é a TV Câmara, localizada em Brasília, onde sua utilização com a janela em libras se dá pelo motivo que nem todos os surdos possuem vocabulário suficiente para a compreensão com a legenda.

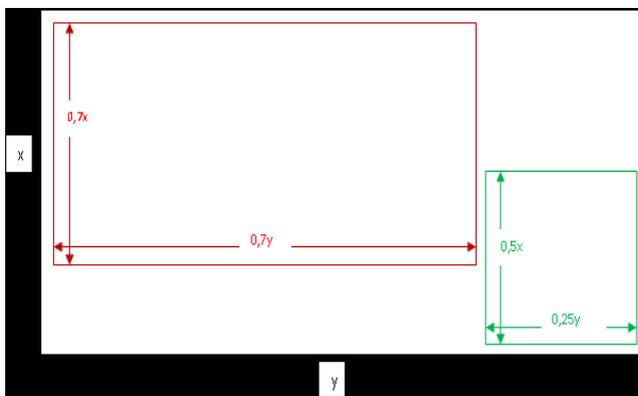
Conforme a *NBR 15290* da ABNT: “3.17 Janela de libras é o espaço delimitado no vídeo onde as informações veiculadas na língua portuguesa são interpretadas através de libras”.

Porém não significa que qualquer janela é suficiente, existem regras gerais que devem ser seguidas para que a comunidade surda consiga de fato acompanhar a interpretação e ter seu direito linguístico respeitado. Dessa forma, diversas regras são asseguradas com a norma, desde o estúdio em que será feita a gravação, as cores do fundo em contraste com a roupa da intérprete, a abrangência de toda a gesticulação e movimentação do intérprete, iluminação adequada, além de normas para o tamanho da janela.

a altura da janela deve ser no mínimo metade da altura da tela do televisor; b) a largura da janela deve ocupar no mínimo a quarta parte da largura da tela do

televisor; c) sempre que possível, o recorte deve estar localizado de modo a não ser encoberto pela tarja preta da legenda oculta; d) quando houver necessidade de deslocamento do recorte na tela do televisor, deve haver continuidade na imagem da janela. (NBR 15290, 2005, p. 9)

Para que o surdo tenha uma boa visualização da interpretação, deve seguir algumas condições, entre elas está em: evitem -se vestimentas que sejam quase da mesma cor que o fundo, e tons próximos ao tom da pele do intérprete; não devem ser colocadas imagens sobrepostas no recorte para a janela de libras. Iremos seguir um modelo de Patrícia Tuxi dos Santos, Raphael Pereira dos Anjos, Virgílio Soares da Silva Neto e Saulo Machado Mello de Sousa, que apresentam como a janela deve ser aplicada, onde a caixa em verde é o local onde a janela de libras deve ser posicionada, ocupando a quarta parte da tela, conforme a NBR 15290 da ABNT.



Fonte: [https://www.camara.leg.br/internet/agencia/pdf/guia\\_audiovisuais.pdf](https://www.camara.leg.br/internet/agencia/pdf/guia_audiovisuais.pdf)

Assim, faremos a análise de quatro produções audiovisuais, encontradas tanto em propagandas eleitorais, como nas redes sociais disponíveis na internet. Todas utilizam a janela de libras para divulgar suas informações ao público ouvinte e surdo.

#### 4. Análise dos dados



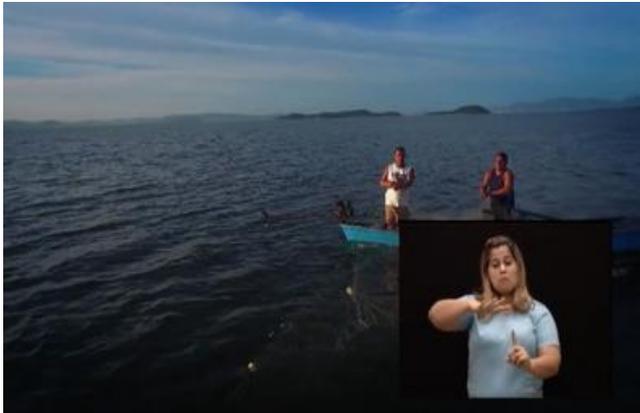
Fig. 1 – Fonte: Justiça Eleitoral: [https://www.youtube.com/watch?v=cmITvYcET\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=cmITvYcET_Y)

Nessa primeira figura, temos uma janela de libras em uma propaganda da Justiça eleitoral. De acordo com as orientações da *NBR 15290* da ABNT, a altura deve ser no mínimo metade da altura da tela do televisor., Na figura em questão, temos uma janela que não ocupa a altura mínima de metade da tela, e a largura não ocupa 1/4 da tela conforme as orientações.



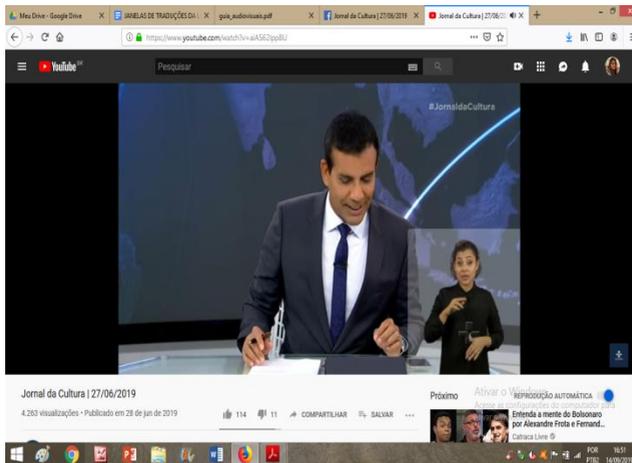
Fig. 2 – Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/441634307205620435/>

Com essa propaganda encontramos uma janela de libras que não está ocupando um quarto da tela, nem tendo a altura mínima que seria metade da tela. Já o contraste entre o tradutor-intérprete de língua de sinais (TILS) e o fundo está de acordo com a normativa.



**Fig. 3 – Fonte: <https://www.portaldoholanda.com.br/noticia-hoje/lei-assegura-exibicao-de-filmes-com-interprete-de-libras-em-manaus>**

Nessa janela temos a altura correta conforme Associação Brasileira de Normas Técnicas, mas a largura da janela está incorreta, devendo ser um pouco mais direcionada à sua direita, dessa forma ocupando 1/4 da tela. E o contraste do fundo com a imagem a ser transmitida não está de acordo com a normativa.



**Fig. 4 – Fonte: [Jornal da Cultura 27/06/2019](https://www.youtube.com/watch?v=aiA562lpp8U). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aiA562lpp8U>>.**

Nesta janela notamos que o recorte da janela, a posição, o plano de fundo, o enquadramento e a vestimenta do tradutor-intérprete de língua de

sinais estão de acordo com as exigências e, portanto, atendem a todas as especificações da normativa *NBR 15290* da ABNT.

## 5. *Considerações finais*

Com o presente trabalho percorremos ao longo da história, a questão da deficiência auditiva e suas prerrogativas, baseadas mais em uma questão assistencial, do que por direito. Com o passar dos anos e das lutas vividas pelas pessoas com deficiência, o Brasil começou a buscar novas formas para a acessibilidade e inclusão dessas pessoas, inicialmente nos aspectos legais com a aprovação de leis, decretos e normas técnicas para que se garanta um serviço de qualidade.

Ainda, apontamos que os surdos viveram períodos de obscuridade em sua história, forçados a métodos educacionais que não chegaram ao sucesso, como foi o caso do oralismo. O preconceito ainda se revela em nossa sociedade, uma vez que temos a libras como língua reconhecida no Brasil, porém não somos um país bilíngue, e que, apesar de existirem materiais para a garantia de acessibilidade às pessoas surdas, com o recurso da janela em libras, ainda vemos que são poucas as exceções nas mídias audiovisuais no nosso país, que as realizam.

A visibilidade dos surdos se faz quando a libras ganha o seu status de língua, e garante a luta pelo direito linguístico, a inclusão e a acessibilidade. Observamos, a partir de nossas análises, que apesar das existência de instrumentos legislativos, as emissoras ou meios de comunicação ainda pouco se preocupam com os surdos e, apesar dos avanços tecnológicos nos desafiarem a buscar novos rumos quanto às produções de materiais audiovisuais, existe ainda a necessidade de recursos financeiros e profissionais, como formas de investimentos que supram essas demandas.

Neste prisma, diferente do que acontece na esfera educacional, o tradutor-intérprete de língua de sinais contratado para exercer as traduções para os segmentos audiovisuais necessita se adequar às exigências de tal trabalho, com uma preparação que possibilite a pesquisa na área, e que atenda a compreensão linguística para os surdos. Afinal, trata-se de uma língua com modalidade visual-espacial. O tradutor-intérprete de língua de sinais ainda, necessita de atualização/formação e de domínio na língua, para que se encaixe nas conformidades das normas da *NBR 15290* da ABNT, na garantia de acesso às informações, + a acessibilidade, e aos direitos civil, social, político, econômico e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABA – Associação Brasileira de Anunciantes. *Guia prático de legenda oculta*. Disponível em: <<http://www.aba.com.br/wp-content/uploads/content/564fc9348f92bac06382ccc2323682f5.pdf>>. Acesso em: 31-08-2019.

BERNARAB, Liazid; OLIVEIRA, Celso Socorro. Estudo da língua brasileira dos sinais é da língua dos sinais francesa através da sua formação e da influência do segundo Congresso Internacional de Milão na Educação dos Surdos. In: IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 4., 2007, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2007. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/080.htm>>. Acesso em: 29-08-2019.

BRASIL. *Decreto n. 5.626*. Regulamenta a Lei n° 10.436/2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art.18 da Lei 10.098/2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/Ato20042005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Ato20042005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 06-07-2019.

\_\_\_\_\_. *Lei n° 10.436/2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais-libras e das outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 05-08-2019.

BRITO, Lucinda Ferreira. Integração social do surdo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7, p. 13-22, 1986.

DUARTE, Soraya Bianca Reis; CHAVEIRO, Neuma; FREITAS, Adriana Ribeiro de; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeno; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 4, p. 1713-1734, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-597020130005000015>>.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185053>>. Acesso em: 02-09-2019.

LUCHESE, Anderson. *Formação docente para atuação com estudantes surdos*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó.

\_\_\_\_\_. *Políticas e a educação de surdos no Brasil*. Indaial: Uniasselvi, 2017.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, n. 3, p. 409-424, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27986>>. Acesso em: 29-08-2019.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da educação de surdos no Brasil. In: XIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, 8. 2015, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 2015, p. 1-16. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2015](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015)>. Acesso em: 29-08-2019.

*NBR 15290/2005 – Acessibilidade em comunicação da televisão*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), 2005.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; SOARES, Beatriz Ignatius Nogueira. *Língua brasileira de sinais: processo inclusivo na educação básica*. Maringá: Cesumar, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_; SCHMIEDT, Magali Lemos Pinto. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, vol. 12, n. 35, p. 308-326, 2007.

ROCHA, Solange. INES Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Revista Espaço*. Edição Comemorativa 140 anos, Belo Horizonte: Littera, 1997.

SANTOS, Adriana Prado Santana; GOES, Ricardo Schers de. *Língua brasileira de sinais – libras*. Indaial: Uniasselvi, 2016.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 7-32.

STROBEL, Karin Lilian. *História da educação de surdos*. 2009. TCC (do curso de letras-libras). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

<[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)>. Acesso em: 29-08-2019.

**JOGOS DE LINGUAGEM DAS PALAVRAS  
NA TRADIÇÃO LEXICOGRÁFICA E GRAMATICOGRÁFICA**

*Antonio Cilírio da Silva Neto* (UFT)

[acilirio@bol.com.br](mailto:acilirio@bol.com.br)

*Ana Cláudia Castiglioni* (UNESP; UFT)

[anacastiglioni@hotmail.com](mailto:anacastiglioni@hotmail.com)

**RESUMO**

Este artigo verifica e reflete sobre a tradição lexicográfica (nos dicionários de Raphael Bluteau, Antônio de Moraes Silva e Domingos Vieira), gramaticográfica (em Dionísio da Trácia e sua *Techné Grammatiké*) e o jogo de linguagem das palavras. Espera-se que a partir desse entendimento novas possibilidades possam ser estabelecidas para a compreensão do que foi a produção de um dicionário e de uma gramática e a suas multiplicidades de usos. O uso da linguagem como forma dinâmica, considerando os elementos histórico-sociais na construção e enunciação dos códigos linguísticos. Para fundamentar esta pesquisa indaga-se sobre a teoria filosófica de Ludwig Wittgenstein. Como ponto de partida metodológico fia-se em pesquisas bibliografias e outros meios que estão direcionados às investigações filosóficas. Essas têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. Concluiu-se que na linguagem, a produção lexicográfica e gramaticográfica são dinâmicas e estão em constante movimento. Estudar estes dicionários e aquela gramática com seus códigos mutantes nos fez examinar suas regras e nos preparar para os desafios que o jogo de linguagem das palavras proporciona.

**Palavras-chave:** Lexicografia. Gramaticografia. Linguagem.

**ABSTRACT**

The aim of this article was to verify and reflect on the lexicographic tradition (in the dictionaries of Raphael Bluteau, Antônio de Moraes Silva and Domingos Vieira), grammatical (in Dionysius of Thrace and his *Techné Grammatiké*) and the language game of words. It is hoped that from this understanding new possibilities can be established for the understanding of the production of a dictionary and a grammar and its multiplicities of uses. The use of language as a dynamic form, considering the social-historical elements in the construction and enunciation of language codes. To substantiate this research inquires about the philosophical theory of Ludwig Wittgenstein. As a methodological point of departure, bibliographies and other means that are directed to the philosophical investigations are also reliable. These have as main purpose to develop, clarify and modify concepts and ideas. It was concluded that in the language, the lexicographic and gramaticographic production are dynamic and in constant movement. Studying these dictionaries and that grammar with their mutant codes has made us examine its rules and prepare for the challenges that the language game of words provide.

**Keywords:** Lexicography. Gramaticography. Language.

## **1. Introdução**

Teorias linguísticas são desenvolvidas a respeito da linguagem e de seus códigos linguísticos a partir de filósofos, lexicógrafos, gramaticógrafos e linguistas. Dessa forma, os estudos filosóficos acerca da linguagem e o estudo da construção dos dicionários e das gramáticas como códigos, também são inerentes para o entendimento do homem enquanto ser social. Neste artigo, aborda-se sobre a tradição lexicográfica (construção de dicionários) e gramaticográfica (construção de gramáticas), estabelecendo, portanto, relações com os jogos da linguagem, e mais especificamente em Ludwig Wittgenstein (1994), em seu estudo sobre "jogos de linguagem". Espera-se que, a partir desse entendimento, se possa estabelecer novas possibilidades para a compreensão do que seja um dicionário e uma gramática e a multiplicidade de usos que se faz desses objetos de estudo e pesquisa.

Diante disso, coaduna-se com a afirmação de Telmo Verdelho (1995), citado por Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (2001), quando discorre em seu artigo sobre os dicionários de Raphael Bluteau, Antônio de Moraes Silva e Domingos Vieira na tradição lexicográfica portuguesa, para essa autora "a lexicografia do renascimento e a lexicografia da modernidade, em geral, é a aceitação da possibilidade de permanente aperfeiçoamento e atualização dos dicionários". (MURAKAWA, 2001, p. 153)

Paulatinamente, a gramaticografia e a lexicografia passaram a ocupar notoriedade na cultura portuguesa. Entende-se, assim, que tanto na elaboração gramaticográfica quanto na lexicográfica a compreensão dos fatos da realidade já não era tida como estática como na Idade Média, em que os dicionários eram tidos como um *corpus* fixo. Esses objetos, no Renascimento, também foram passíveis de reformulações e acréscimos gramaticais.

Ademais, os dicionários da época passam a ter um valor essencialmente pedagógico, não que já não tivessem essa função em outras épocas, isso se deu em decorrência dos resultados de uma renovação escolar humanista. Eles serviram para auxiliar na programação escolar no ensino da língua latina. No Renascimento, os dicionários de domínios de significação, de palavras difíceis e os poéticos, motivaram o aparecimento dos dicionários bilíngues, principalmente os de latim-português, formando assim jogos de linguagem.

Dessa maneira, afirma-se que a palavra está estreitamente ligada

com as pessoas e o mundo ao seu redor, produzindo sentidos, reflexões e intenções; assim, tanto a palavra dicionarizada quanto a palavra da gramática provocam um jogo de sentidos, um jogo de linguagem.

## 2. *O jogo de linguagem das palavras*

Os jogos de linguagem das palavras só terão significados a partir das relações estabelecidas entre um emissor e um receptor e desses com o mundo. Assim, quando mudamos de jogo, novos sentidos são criados. Diante disso a função dos jogos de linguagem, entre a lexicografia e a gramaticografia, será fazer com que os indivíduos tenham prudência (*phronesis*), reflitam sobre suas ideias e aprendam a compreender e interpretar o jogo, como verdadeira virtude da ação humana, a prudência tida como ato de reflexão profunda da palavra.

Para Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, a significação das palavras não se apresenta de maneira satisfatória e simples; porém, o grafito<sup>70</sup> da complexidade da linguagem humana resulta em uma tarefa fascinante em relação às ideias contidas e levadas pelas palavras, originando a beleza e a riqueza do léxico (cf. OLIVEIRA, 2015). Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, no livro *Cattus, Feles et Pinguis: um grafito do vocabulário latino e de suas transformações portuguesas*<sup>71</sup>, de 2015, traz-nos a seguinte metáfora:

Os felinos têm sete vidas; as palavras, também – vidas ortográficas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e etimológicas (também semióticas e/ou intertextuais). Dessa forma, as palavras são como gatos: amigas, às vezes; rebeldes e individualistas, noutras vezes, mas sempre cheias de intenções; além disso, como os gatos, e, também como os felinos, são seduzidas e possuídas somente a distância, como salientou Merleau-Ponty (1980, p. 145), as palavras são 'atraídas, visitadas a distância pelo pensamento, como as marés pela lua'. (OLIVEIRA, 2015, p. 07/08)

Destarte, nessa obra, o autor espera que realmente visitemos as palavras, sendo atraídos por elas com prazer, e que estas nos possibilitem a

---

<sup>70</sup>O vocábulo '*grafitto*' foi forjado em 1789 pelo mineralogista alemão A. G. Werner (1750-1817), que denominou o mineral '*Graphit*' em alusão ao seu emprego como lápis (*Graf(o)* – escrever, descrever, desenhar). *Grafite* – variedade de carbono cor-de-chumbo de que se faz a parte do lápis usada na escrita (inscrição, estudo, descrição...) (CUNHA, 2000)

<sup>71</sup>*Cattus, feles et pinguis: Gatos, Felinos e Intenções?* (OLIVEIRA, 2015) Tradução de Antonio Cilirio da Silva Neto.

atração, a visita a distância, e a posse das intenções e das vidas dos vocábulos.

Paulatinamente, para entender-se o que se leva em consideração na elaboração de um dicionário e de uma gramática é que o lexicógrafo e o gramaticógrafo buscam em sua época para tal construção. Da mesma forma, um filósofo pode mudar de posturas conforme reflete sobre os usos da linguagem no decorrer do tempo.

Observa-se que com Ludwig Wittgenstein não foi diferente. O primeiro Ludwig Wittgenstein (1921), segundo Sílvia Faustino de Assis Saes, considerava seu "velho modo de pensar" da seguinte maneira:

i) a concepção de que a linguagem tem função exclusiva de representar o mundo; ii) a visão de que a linguagem e o mundo se correlacionam pela estrutura lógica essencial que têm em comum; iii) a crença de que as condições e os limites do sentido na linguagem podem ser estabelecidos de uma só vez, por uma única forma lógica geral da proposição (SAES, 2013, p. 41-42).

Cabe ressaltar que, segundo Sílvia Faustino de Assis Saes, no *Tractatus* proposição e nome são contrastantes. As proposições têm sentido (*Sinn*), e nelas figuram fatos, casos, estados de coisas possíveis, já os nomes têm o significado (*Bedeutung*) em coisas e objetos, "um nome toma o lugar de uma coisa; o outro, de uma outra coisa, e estão ligados entre si, e assim o todo representa – como um quadro vivo – o estado de coisas". (SAES, 2013, p. 43)

Destarte, no *Tractatus*, o primeiro Ludwig Wittgenstein atualiza a perspectiva aristotélica de que "a linguagem é concebida como um discurso apofântico (*lógos apophantikós*), isto é, como um discurso ao qual cabe o verdadeiro ou o falso, por sua pretensão de descrever o real". (SAES, 2013, p. 46)

O segundo Ludwig Wittgenstein (1945) considerou seu "novo modo de pensar" da seguinte maneira:

a linguagem é um instrumento a serviço das funções comunicativas que visam à produção da vida, e seu funcionamento depende de habilidades, capacidades e disposições que são adquiridas e consolidadas pelos hábitos e costumes. Por esse motivo, as condições de ensino e de aprendizado das palavras representam um papel importante na explicação do que se "quer dizer" (*meinen*) com elas. (SAES, 2013, p. 47-48)

Conforme esse novo modo de pensar, depreende-se que "os jogos de linguagem" significam o todo, são processos de usos das palavras, sinais ou gestos que se ligam à convenções e a comportamentos regulados,

constituindo assim a sua gramática, ou seja, diferentes jogos necessitam de diferentes gramáticas; e diferentes gramáticas possuem diferentes padrões de correção dos usos das expressões. Compreendemos assim que a linguagem instaura uma concepção linguística e normativa da realidade.

Para Ludwig Wittgenstein "os jogos de linguagem são uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida" (SAES, 2013, p. 53), por exemplo, jogos de linguagem de:

comandar e agir segundo comandos; descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas; produzir um objeto segundo uma descrição (desenho); relatar um acontecimento; conjecturar sobre o acontecimento; expor uma hipótese e prová-la; apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas, ler, representar teatro, cantar uma cantiga de roda, resolver enigmas, fazer uma anedota, contar, resolver um problema de cálculo aplicado, traduzir de uma língua para outra, pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar etc. (SAES, 2013, p. 53-54)

Portanto, quando se fala em dicionarizar palavras, dar vida as palavras "correto e falso é o que os homens *dizem*, e na *linguagem* os homens estão de acordo. Não é um acordo sobre as opiniões, mas sobre a forma de vida" (SAES, 2013, p. 70). Assim, no jogo de linguagem das palavras, enquanto algumas nascem, outras podem ser esquecidas e uma das maneiras de não as esquecer será dicionarizá-las, como fez Raphael Bluteau, Antônio de Moraes Silva e Domingos Vieira na sua produção lexicográfica.

### **3. A produção lexicográfica: os dicionários de Raphael Bluteau, Antônio de Moraes Silva e Domingos Vieira**

Para Herbert Andreas Welker (2004), apoiado em Burton Gordon Malkiel (1989), os dicionários normativos surgiram com a função de "informar o usuário a respeito do uso linguístico admissível socialmente" na Antiguidade (WELKER, 2004, p. 183). Os dicionários eram elaborados para representar o gosto dos autores ou do autor, restringir a nomenclatura, excluir os estrangeirismos e para dizer sobre a ortografia, ortoépia ou sintaxe. Se fundavam no uso dos melhores autores do passado ou do presente daquela época. (MALKIEL *apud* WELKER, 2004, p. 184)

Para esse autor, os dicionários se apresentavam em normativos e descritivos. Os normativos e mais antigos informavam que pretendem manter a língua "pura". Os descritivos não mencionam atitudes normativas, diziam que retratavam a realidade linguística (WELKER (2004). O lexicógrafo é necessariamente normativo em um sentido amplo, porque ele

apresenta um registro neutro de uma norma culta. Isso se dá porque:

embora reconhecendo que o usuário, sobretudo o estrangeiro, precisa de informações sobre a língua padrão, a autora propõe que se crie nas escolas uma maior consciência a respeito de normas e de dicionários, para que surja uma atitude mais crítica em relação a autoridade do dicionário nos alunos e nos futuros pais. (RIPFEL *apud* WELKER, 2004, p. 188)

Portanto, para Herbert Andreas Welker, mesmo que alguns dicionários sejam normativos ou descritivos, devia-se observar a sua normatividade ou descrição, ou seja, se a sua intenção de ser normativo é explicitada ou se é velada. Se o dicionário quer ser descritivo, mas, sem revelá-lo, privilegia certos usos e escolhe, declaradamente, o registro neutro de uma norma culta (WELKER, 2004, p. 188). Possivelmente, com a ideia de normatividade ou de descrição da língua iniciou-se naquela época a construção da lexicografia em Portugal.

Dessa forma, a produção lexicográfica em Portugal ganha corpo com as publicações dos dicionários de Raphael Bluteau, Antônio de Moraes Silva e Domingos Vieira. Por volta da metade do século XVI, o primeiro lexicógrafo português, Jerônimo Cardoso, mestre em gramática, formado na universidade de Salamanca, na Espanha, ao regressar, em 1530, para Portugal logo começa a ensinar em Lisboa, e mais tarde publica a sua obra bilíngue que envolve a linguisticografia latina e o estudo da língua portuguesa. Há notícias de que já em 1533 Jerônimo Cardoso trabalhou na redação de um *Dictionarium* para os seus alunos. Em 1570 publica o *Dictionarium latino-lusitanicum e vice-versa lusitanico-latinum*, sua obra bilíngue. Para Telmo Verdelho (1995), em volume único, os dois dicionários são criados nas aulas de gramática de Jerônimo Cardoso como um novo, legível e útil manual que ajuda a modificar as condições de aprendizagem do léxico latino, especialmente nas correspondências vernaculares. (MURAKAWA, 2001, p. 154)

Segundo Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (2001, p. 154), depois do dicionário de Jerônimo Cardoso publica-se em Portugal mais três obras bilíngues, duas do século XVII, o *Dictionarium Lusitanico-Latinum*, de Agostinho Barbosa, em 1611 e o *Thesouro da Língua Portuguesa*, de Bento Pereira, em 1645. A terceira obra é construída no século XVIII, o *Vocabulário Portuguez Latino* do Padre Raphael Bluteau, em 1712.

A primeira obra, *O Vocabulário Portuguez Latino*, do Padre Raphael Bluteau foi impresso entre os anos de 1712 e 1721 em oito volumes

e em diferentes oficinas. Este vocabulário dava continuidade ao espírito evolucionista do Renascimento, foi o primeiro a registrar um *corpus* lexical autorizado para a língua portuguesa. Com esta obra Raphael Bluteau, com a ajuda de diversos autores, "refletiu a sociedade e o pensamento de seu tempo" (MURAKAWA, 2001, p. 154), que além das referências à teologia, a meditação, as cerimônias religiosas e a vida dos santos, o que evidenciava a supremacia da vida religiosa, fazia referências também à monarquia e à Igreja o que mostrava a supremacia das mesmas.

Para Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (2001), quando Raphael Bluteau faz referências aos autores do século XV à XVII avançava na propriedade e usos das palavras, conforme se observa no enxerto:

As palavras não significam por sua natureza, mas por instituição dos homens; & cada Nação, assim como bárbara como polida, deu princípio, & sentido às palavras de que usa. Daqui nasce, que não temos outra prova da propriedade das palavras, que o uso dellas, & deste uso não há evidência mais certa, & permanente, que a que nos fica nas obras dos Autores, ou manuscritos ou impressos (BLUTEAU, prólogo Vol. I, *apud* MURAKAWA, 2001, p. 154)<sup>72</sup>.

Dessa forma, de caráter enciclopédico, o *Vocabulário* de Raphael Bluteau possui extensas e detalhadas definições, que além de sinônimos abrange pormenores descritivos e históricos e às vezes prolonga a definição por inúmeras colunas. No *Vocabulário Portuguez Latino*, a entrada vinha grafada em maiúscula e ao lado a forma minúscula com sua devida acentuação, mostrando assim a sua finalidade didática e a sua sintonia com a língua portuguesa da época. Por exemplo, os acentos das palavras âncora, anatômico, ânimo daquela época continuam até nos dias de hoje. Como era bilíngue trazia a forma latina, o que confirma a importância dos manuais de léxico latino em contraste com os do português. (MURAKAWA, 2001, p. 155)

No enxerto abaixo, do *Vocabulário Portuguez Latino*, a entrada das palavras identificando a que área aquela palavra pertencia, fazia-se as referências que ganharam notoriedade, por exemplo: os exemplos eram sempre acompanhados do nome do autor, obra, tomo, livro, volume e página, e até mesmo de opinião pessoal e juízo de valor, mais tarde essa inovação foi seguida pelos dicionaristas. Tomemos, por exemplo, alguns vocábulos da página 83 do Vol. I de sua obra:

---

<sup>72</sup> Raphael Bluteau: Prólogo do *Vocabulário Portuguez Latino*, 1712 (Vol. I).

ANG	ANG	83
ANGELICA, f. f. huma bebida de agua ardente preparada, especie de rosafolis. (ANGELICAL, adj.) (ANGELICO, adj.) } que diz respeito a Anjo.	ANHELADO, part. pass. de anhelar v. g. b pronuncia-se sobre si. ANHELANTE, part. at. que anhela. ANHELAR, v. n. respirar com dificuldade: <i>M. C. 3, 101. § f. ,, o fogo anhela nas fomalhas Eneide 8. 101.</i>	
ANGELIM, f. m. arvore Brasil. e Asiat. de madeira mui rija. <i>M. Cong. 8. z.</i>	ANHELAR, v. ar. desejar com ancia v. g. ,, anhela as dignidades; e ,, a natureza anhela a perpetuar-se nos filbos ,, Macedo.	
ANGINA, f. f. Med. esquinencia. <i>Curvo.</i>	ANHELITO, f. m. respiração difficil ,, hum açodado anhelito ,, <i>Naufr. de Sepulv. f.</i>	
ANGINHO, f. m. dim. de anjo. § Defunto innocente. § <i>Ficar, ou fazer-se muito anginho ,, frase famil. i. e. mui innocente, e affectadamente albeio do cafo.</i>		

Fonte: Vocabulário Portuguez Latino.

Para maiores esclarecimentos transcrevemos alguns exemplos do enxerto acima, para as considerações:

- a) ANGELICA: substantivo singular, (classe) uma bebida de água ardente preparada (definição), espécie de rosasolis (movimento perpétuo, o sujeito é a coisa e vice-versa. Aqui é um juízo de valor ou opinião pessoal).
- b) ANGELIM: subst. masc. (classe de palavra) arvore Brasil. e Asiat. (local) de madeira mui rija (definição). *M. Cong. 8. z.* (livro, volume e página).
- c) ANGINA: subst. sing.(classe) Medicina (área a que pertence), esquinencia (dor na garganta com sensação de aperto – definição). (antônimo) *Curvo* (curvado – juízo de valor). Faz uma comparação provavelmente depreciativa da dor com a pessoa.
- d) ANHELAR: 1. verbo e nome (classe), respirar com dificuldade (definição) *M. C. 101 § s.* O fogo anhela nas fomalhas (exemplo). *Eneide 8. 101.* (obra). 2. desejar com ânsia. Anhela as dignidades, e a natureza anhela a perpetuar-se nos filhos (exemplo). *Macedo* (provável autor).
- e) ANHO: subst. masc. (classe) cordeiro (definição). *Sá Mir.* (autor) Se esse março não foi de anho, outros virão melhores (exemplo).

Portanto, aduzimos com Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (2001) que o *Vocabulário* de Raphael Bluteau foi caracterizado como um dicionário enciclopédico que refletiu a sua época, cujo imaginário era ligado à nobreza do seu tempo, aos cavaleiros e à igreja.

A segunda grande obra surge após setenta e sete anos da publicação do dicionário de Raphael Bluteau. Esta foi a primeira publicação de um dicionário monolíngue em Portugal, o *Dicionário da Língua Portuguesa* de Antônio de Moraes Silva, o qual não se considera como único autor. Cabe ressaltar que esse dicionário não tinha as pretensões enciclopédicas do *Vocabulário* de Raphael Bluteau. Assim como a 1ª edição do *Dicionário da Língua Portuguesa*, a 2ª edição de 1813 possuía a mesma estrutura

e tinha um caráter cientificista com definições objetivas e curtas, sem descrições exaustivas, tinha preocupações de ser preciso na língua, o que dava a obra uma grande praticidade. (MURAKAWA, 2001, p. 156)

A segunda edição de (1813) deste dicionário, publicada pela Tipografia Lacerdina em Lisboa, Portugal, apresenta um *corpus* autorizado pelos autores do século XV a XVIII, era considerado um dicionário de língua, cuja função era registrar o vocabulário usual mais frequente na língua escrita e oral, com todos os seus registros e variações. O *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Antônio de Morais Silva, avança no seu tempo, sendo uma obra de referência "para quase todos os demais dicionários produzidos em língua portuguesa", conforme Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (2001, p. 156).

Segundo essa autora, importante observar a organização dos verbetes no *Dicionário da Língua Portuguesa* em que se acrescenta "ao lado da entrada a classe gramatical a que pertence a palavra" a sua definição, os exemplos são "abonados com referências a autor, obra, capítulo, tomo, página etc." (MURAKAWA, 2001, p. 157), esta era uma fidelidade que passou a ser característica dos dicionários desde o *Vocabulário* de Raphael Bluteau.

No *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Antônio de Morais Silva, emprega-se com muita propriedade os modelos de definição lexicográfica que mais tarde são estabelecidos por Dubois (1971) para a definição do verbete "pelo gênero mais próximo e a diferença específica, por descrição do objeto de maneira como é recortado pelo léxico da língua, por sinonímia, por oposição de sentido ou antonímia, ou por definição mostrativa através de exemplos" (MURAKAWA, 2001, p. 157). Essa definição mostrativa foi utilizada como recurso de explicação e descrição do vocábulo na linguagem verbal.

Segundo Maria Tereza Camargo Biderman "é muito frequente nos dicionários, por exemplo na definição de azul: que é da cor do céu, do mar profundo, da água das piscinas" (1984, p. 137), recurso utilizado para tornar mais compreensível quando o referente era um objeto, um ente, ou uma qualidade do mundo extralinguístico, muito típico na referência a animais e plantas em que se mostra um desenho ou uma fotografia etc., um recurso utilizado nos maiores e melhores dicionários. O *Dicionário da Língua Portuguesa* apresentou essas definições mostrativas, nele além de se basear nessas definições e nos escritores portugueses, percebia-se a importância do registro nos vários níveis de linguagem, especificando quando o

verbete pertence à linguagem vulgar, familiar, a gíria, à linguagem obscena, injuriosa, rústica, pastoril ou provinciana. (MURAKAWA, 2001, p. 157)

Este *Dicionário* carregou consigo diversas características conforme demonstrado anteriormente, ainda relaciona, em seus dois volumes, mais de setenta e duas áreas do conhecimento com termos científicos da medicina, farmácia, química, física, matemática, música, história natural e etc., para identificar as rotas das viagens portuguesas Antônio de Moraes Silva utilizou, além dos regionalismos de Portugal, as palavras vindo do léxico do Brasil, como cachaça, da Ásia Portuguesa, da Índia e da África.

Por fim, segundo Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (2001), o que se pode depreender desse dicionário é que ele foi uma das maiores inovações de sua época. Antônio de Moraes Silva é inovador na estruturação e estilo do seu dicionário, em sua elaboração e, mesmo partindo do Raphael Bluteau, ele organiza sua obra de forma concisa e mais clara, além de acrescentar novos significados. Enfim, o *Dicionário da Língua Portuguesa* marcou a lexicografia portuguesa do século XIX, somente na segunda edição de 1813, Antônio de Moraes Silva se torna o autor exclusivo. Mais tarde, José Pedro Machado o reorganiza com o título de *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (1949/1959).

A terceira grande obra lexicográfica, segundo Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (2001), foi publicada de 1871 a 1874, pela Casa de Chardron, no Porto, Portugal, é o *Grande Dicionário Português ou Thesouro da Língua Portuguesa* de Frei Domingos Vieira, cujos manuscritos foram entregues pelo bispo do Porto D. João da Fonseca para os editores para publicação conforme consta no prefácio da obra, este passou por uma revisão completa, feita pelo filólogo e ensaísta português Francisco Adolfo Coelho. O *Thesouro* é constituído de cinco volumes e foi considerado um monumento da lexicografia portuguesa pelo seu volume de informações, "com copiosa informação linguística resultante das várias realizações textuais da unidade léxica e pelo rigor das citações". (MURAKAWA, 2001, p. 158)

Dessa forma, o *Grande Dicionário Português ou Thesouro da Língua Portuguesa* apresenta um *corpus* lexical autorizado em seus cinco volumes de autores do século XV até metade do século XIX. Em seu primeiro volume, apresenta dois trabalhos, o primeiro "Sobre a Língua Portuguesa" de Adolfo Coelho e o segundo "Sobre a Literatura Portuguesa" de Teófilo Braga, que traz informações desde as origens da literatura até o classicismo

português. (MURAKAWA, 2001, p. 158)

Cabe aqui ressaltar, segundo essa autora, que o *Grande Dicionário Português* apresentou também, uma *Crestomatia Histórica*, uma coletânea de textos em prosa ou verso escolhidos de obras de vários autores, documentos escritos em latim bárbaro a partir do século IX, com a finalidade didática, uma antologia.

Paulatinamente, os verbetes, do *Grande Dicionário Português*, são organizados de maneira sistemática, são escritos em letras maiúsculas e em negrito, com classe gramatical e informações detalhadas, por exemplo; se o verbete estivesse classificado como substantivo, acompanhava-lhe o gênero, se adjetivo se registrava o duplo gênero; se fosse um verbo, trazia a informação se este era ativo, reflexivo, neutro, transitivo ou recíproco. Além dessas informações, vinha acompanhada a etimologia, a derivação das palavras com o tipo de processo de formação que ocorre. Assim, o Frei Domingos Vieira teve a preocupação de contextualizar a unidade lexical, por exemplo, ao lado da palavra vinha a abonação completa: autor, título da obra em negrito, livro, tomo, capítulo e página, tinha também de trazer as informações científicas com definições exclusivamente científicas, o que tornou o *Grande Dicionário Português* diferente do *Vocabulário Portuguez Latino* de Raphael Bluteau e do *Dicionário da Língua Portuguesa* de Antônio de Morais Silva.

Vejamos no enxerto da página seguinte, o exemplo RAPARIGA: s. f. (Feminino irregular de *Rapaz*), Mulher nova, criança ou adolescente do sexo feminino. – É uma linda *rapariga*. Em seguida vem um trecho do poema de Gil Vicente. Nome de autores, ano, página, título da obra. *raparigo*, *rapariguinha*, trecho de obras de Camilo Castelo Branco, informações científicas do autor Cavalleiro de Oliveira com tomo, livro e número etc.

Segundo Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (2001), com o intuito de ser uma obra completa seus organizadores registram ao lado do verbete os sinônimos e antônimos, adágios e provérbios da língua portuguesa com a intenção de tornar a leitura do verbete mais agradável. Produzido após cento e cinquenta anos do *Vocabulário* de Raphael Bluteau, para essa autora, o *Thesouro da Língua Portuguesa* do Frei Domingos Vieira apresenta um certo enciclopedismo, o que pode ser um deslize, neste caso a autora diz que:

isto se deva ao fato de os organizadores pretenderem fornecer o máximo de informação ao leitor, não se preocupando apenas com informações linguísticas.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Como eles informam na Advertência no 1º volume, pretendiam formar um *dicionário a altura da lexicografia moderna*. (MURAKAWA, 2001, p. 159)

<p><i>Fernandura.</i> Amor, doutor meu senhor. <i>Moço.</i> Raposo-me e degoladoiro! amor, doutor, teme mouro, não ha d'este amor, doutor, um minuto a boca d'ouro.</p>	<p>e me disse — que a mi pe- mas a culpa que aqui é quem a tem, mal bem a sei. ANTONIO PRESTES, AUTOS, pag. 25.</p>
<p>ANTONIO PRESTES, AUTOS, pag. 299.</p> <p>— Figuradamente: Estender a mão e tirar tudo o que se acha em monte, em uma superfície. — <i>Rapar o bolo ao jogo.</i> — Roubar por força ou engano.</p> <p>En dei ao ploculador, quanto? um de mil e vinte; bem, valente, que rapos o meu senhor melhor que escarnar um dente.</p> <p>ANTONIO PRESTES, AUTOS, pag. 359.</p>	<p>— «Que vos guardeis dos rapazes, não vos apedrejem, se souberem que fostes de parecer que larguemos aos inimigos, o que nossos avós nos ganharaõ com tanta perda de seu sangue.» <i>Arte de furtar</i>, cap. 29. — «As idades são agora muito curtas, e se os homens se não adiantarem no exercicio das suas obrigaçoens, terão muito pouco tempo para as usarem. Diz V. M. que creou muito bem seu filho, e que elle he o primeyro rapaz que se agradou de molheres em huma idade tão tenra.» <i>Cavalleiro d'Oliveira</i>, <i>Cartas</i>, liv. 3, n.º 36. — «Diz que todos estes <i>Secandijas</i> andavão em huma <i>Laguma</i> da sua terra, e que muitas vezes se <i>agregou</i> val-os, e conhecel-o sem diversas figuras. O melhor que diz nesta materia, he que tambem conheço em Portugal huma molher que era <i>Lapis-homem</i>, e dous rapazes que erão <i>Bruxas.</i>» <i>Ibidem</i>, liv. 1, n.º 25. — «Os rapazes do meu tempo tambem dizião <i>rro, rro, larrajeira</i>, e assim este uso de dous <i>rr</i> no principio da dicção parece antigo, e ainda que seja bom não he da moda.» <i>Ibidem</i>, n.º 7. — «O escrivão da camara e secretario nosso, tirou na visita onze arrobas de peixe, n'este sitio, e deseais tartarugas e um jacaré pequeno de quatro palmos, com que os rapazes brincaram, os indios encheram as barrigas.» <i>Bispo do Grão Pará, Memorias</i>, publicadas por Camillo Castello Branco, pag. 205. — «Esta senhora, indo visitar a sogra de seu filho conde de S. Lourenço, que casou com a herdeira d'esta casa, sendo muito rapaz, disse á condessa de S. Lourenço, sogra do conde; «Sabeis, marquezã, que João me desatendeu?» — Como assim?» <i>Ibidem</i>, pag. 98.</p> <p>— Moço de soldada, <i>lacio</i>.</p> <p>2.) <i>RAPAZ</i>, <i>adj.</i> 2.ª <i>gen.</i> <i>Vid.</i> <i>Rapace</i>.</p> <p><i>RAPAZA</i>, <i>s. f.</i> Termo popular. Feminino de <i>Rapaz</i>. <i>Rapariga</i>. — <i>Empregado</i></p>
<p><i>Seg. Villão.</i> Que jogou? conde? matae; não fallio; rapose-lh'o, nora. <i>Ferreão.</i> Quei-vos calar, pae, ou não? <i>Grinaneza.</i> E' conde d'ouros? diaci.</p> <p><i>INDIEM</i>, pag. 381.</p>	
<p><b>RAPARIGA</b>, <i>s. f.</i> (Feminino irregular de <i>Rapaz</i>). Mulher nova; creança ou adolecente do sexo feminino. — <i>É uma linda rapariga.</i></p>	
<p><i>Pera.</i> Pac, pac, venha a <i>rapariga</i>, E vemos que ella diz: E como diz a cantiga, Traga as testemunhas ca, Sete ou oito abastarão.</p> <p><i>Aana.</i> Senhor, senão for per razão, Nunca s'isso provará: Que era o pão onde os achei Mais alto do qu'he essa vara.</p> <p>GIL VICENTE, FAÇAS.</p>	
<p>— «Porque, se tem a dama <i>rapariga</i>, é justo que lhe mandem cestinho de meio tostão em que ás vezes se fazem grandes viagens, se acerta de ir o preto em pelosinho, quando a simplicidade bota os corninhos ao sol como caracol entre funcho.» <i>Fernão Rodrigues Lobo Soropita, Poesias e prosas ineditas</i>, pag. 82.</p> <p>— <i>Servilheta.</i></p> <p><b>RAPARIGO</b>, <i>s. m.</i> <i>Rapaz</i>. Forma antiquada, ainda usada no dialecto gallego.</p> <p><b>RAPARIGUINHA</b>, <i>s. f.</i> Diminutivo de</p>	

Fonte: Imagem do *Grande Dicionário Português*.

Conforme a autora, esses três dicionários são fundamentais para a lexicografia em língua portuguesa, apesar de serem confeccionados em épocas diferentes e com suas características peculiares, eles são representativos de uma época e refletem a sociedade de seu tempo. O dicionário para Menendez Pidal (1941, *apud* MURAKAWA, 2001, p. 159), é como "fotografia instantânea, no mesmo dia em que acaba de ser impresso, começa a ficar antiquado, mas levará sempre consigo, nas explicações do passado e na exata explicação do presente, a razão de ser das inovações futuras".

Portanto, para nós, na produção de dicionários, o que vemos são as inovações que nos podem fornecer no futuro. Concorda-se com Marlene Torrezan (2000), quando diz que a linguagem contém uma ação implícita em seu conceito, este se encontra em permanente atividade. Para nós os  *jogos* são estabelecidos como uma forma de proteção e identificação da tradição como fez Raphael Bluteau, Antônio de Moraes Silva e Domingos Vieira na sua produção lexicográfica, tivemos também uma produção gramaticográfica paralela àquela produção, aqui o nosso próximo passo é tratar da *Techné Grammatiké* de Dionísio da Trácia.

#### **4. A produção gramaticográfica: a *Techné Grammatiké***

Sylvain Auroux (2014) diz que desde o início do século XIX multiplicaram-se pesquisas atinentes à história dos conhecimentos linguísticos, aqui queremos o que é dito bem antes desse século, buscamos os conhecimentos do que vem dito nos que se voltam para o passado para legitimar uma prática cognitiva contemporânea, nos trabalhos que visam construir uma base documentária para a pesquisa empírica e nos que são homogêneos à prática cognitiva de que derivam, por exemplo, no trabalho de um filólogo das línguas clássicas sobre a gramática, a filologia ou a lógica grega. Temos em mente que:

todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber. Porque é limitado, o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospecção, assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, 2014, p. 12)

O primeiro aparecimento de paradigmas sistemáticos de uma terminologia gramatical surge com a necessidade de compreensão de um texto, pois concordamos com Sylvain Auroux, segundo o qual "a gramática é antes de tudo uma técnica escolar destinada às crianças que dominam mal sua língua ou que aprendem uma língua estrangeira" (AUROUX, 2014, p. 27). Para esse autor, nos tempos remotos não se tinha espontaneamente a ideia de se fazer uma gramática, esse corpo de regras explicando como construir palavras para aprender a falar. Na tradição árabe e indiana cria-se a gramática para guiar a língua falada e corrigir os erros, os árabes se preocupam com a pronúncia do texto escrito. Panini dizia que aprendemos a falar nossa língua cotidiana falando, embora todos concordassem que o sistema de escrita carecia ser apreendido de modo especial.

A gramática propriamente dita só surge dois séculos antes de nossa era, na atmosfera filológica da Escola de Alexandria, no âmbito linguístico, remonta aos tempos da Antiguidade Clássica. Segundo Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2011, p. 07), Dionísio da Trácia, que viveu aproximadamente entre 170 e 90 a.C., é um dos precursores e organizadores da arte da gramática na Antiguidade, a *Techné Grammatiké*, de autoria de Dionísio da Trácia, é um tratado "cujos traços fundamentais ainda hoje estão presentes na maioria das gramáticas ocidentais". Da mesma forma falou-se da produção lexicográfica anterior e do *Vocabulário* de Raphael Bluteau que acabou servindo de aporte para os dicionários subsequentes.

Marcos Martinho (2007) traz a nota introdutória de como era a exposição da *Arte* de Dionísio da Trácia. Esta foi exposta assim:

Na 1ª PARTE ("Cap. 1-4"), Dionísio define gramática, arrola as seis partes desta e, daí, expõe a primeira, isto é, a leitura; na 2ª PARTE ("Cap. 6-20"), expõe o elemento (ou letra), a sílaba, a palavra (ou parte da oração) e a oração –mais precisamente, das letras, expõe as vogais e consoantes; das sílabas, a longa, a breve e a comum; das partes da oração, o nome, o verbo, o particípio, o artigo, o pronome, a preposição, o advérbio, a conjunção –. Entre uma e outra parte, porém, interpõe-se um EXCURSO ("Cap. 5"), isto é, uma breve lição sobre rapsódia. (MARTINHO, 2007, p. 173)

Para esse autor, essas duas partes da *Arte* foi resumida da seguinte maneira:

1ª PARTE: partes da gramática (cap. 1-4)

1. leitura (cap. 2-4)

1.1. interpretação (cap. 2)

1.2. tom (cap. 3)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

1.3. ponto (cap. 4)

EXCURSO: rapsódia (cap. 5)

2ª PARTE: partes da oração (cap. 6-20)

1. partes não-significativas (cap. 6-10)

1.1. elemento (cap. 6)

1.2. sílaba (cap. 7)

1.2.1. sílaba longa (cap. 8)

1.2.2. sílaba breve (cap. 9)

1.2.3. sílaba comum (cap. 10)

2. partes significativas (cap. 11-20)

2.1. palavra (cap. 11)

2.1.1. nome (cap. 12)

2.1.2. verbo (cap. 13)

2.1.2.1. conjugação (cap. 14)

2.1.3. particípio (cap. 15)

2.1.4. artigo (cap. 16)

2.1.5. pronome (cap. 17)

2.1.6. preposição (cap. 18)

2.1.7. advérbio (cap. 19)

2.1.8. conjunção (cap. 20)

(MARTINHO, 2007, p. 173).

A seguir, Marcos Martinho (2007) apresenta a tradução da *Arte* feita a partir do texto grego editado por Gustav Uhlig (*Dionysii Thracis Ars Grammatica*), acerca da gramática:

GRAMÁTICA é a perícia no que o mais das vezes se diz nos poetas e nos prosadores. As partes dela, por sua vez, são seis:– a primeira, a versada leitura com relação à acentuação;– a segunda, a explicação com relação aos tropos poéticos presentes [no que se diz];– a terceira, a exposição corrente de palavras estranhas e também de histórias;– a quarta, a descoberta da etimologia;– a quinta, a demonstração da analogia;– a sexta, o julgamento dos poemas, a qual de fato é a mais bela das que há na arte [gramatical]. (MARTINHO, 2007, p. 174)

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2011) em *A Gramática de Dionísio da Trácia e seus Contrapontos Semânticos*, e Maria Helena de

Moura Neves (2012), registram que é de 1715 a primeira edição 'moderna' da gramática de Dionísio da Trácia. A *Techné Grammatiké* é "um texto grego que chegou até nós em dezenas de manuscritos medievais (X – XVIII séculos); existindo, ainda, duas traduções antigas: uma em armênio do fim do século V; e outra em siríaco, praticamente contemporânea da primeira" (OLIVEIRA, 2011, p. 7-8). A gramática, nessa época, segundo Dionísio, ganhou o conceito de "conhecimento empírico do que se diz frequentemente nos poetas e nos prosadores" (*idem*, 2011, p. 08); para Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, partindo da definição de Dionísio da Trácia, gramática era um conhecimento não interiorizado, provindo de experiências de análise textual ou filológica.

Para esse autor, o que Dionísio da Trácia fez foi fixar normas a partir de textos de sua época, para preservar a cultura de seu povo, deixando de lado as antecipações lógicas e semânticas sugeridas por Aristóteles, e apresentando apenas preocupações com o nível estoico do signifi-cante.

Ainda, sobre a fundação da disciplina gramatical pelos gregos, Maria Helena de Moura Neves (2012, p. 214) diz que uma indicação importante se refere ao fato de que Dionísio da Trácia, na sua *Téchne Grammatiké*, na linha do pensamento dos gramáticos alexandrinos, distinguiu o discurso em oito partes, compondo um esquema semelhante ao de nossas gramáticas normativas e descritivas tradicionais: nome (*ónoma*), verbo (*rhêma*), artigo (*árthron*), pronome (*antonymía*), preposição (*prótesis*), advérbio (*epírrhema*) e conjunção (*syndesmos*), além de participío (*metoché*), que hoje não está distinguido como uma classe à parte. Essa classificação de Dionísio da Trácia representa reflexões filosóficas de muitos séculos.

Tome-se por exemplo a conceituação dos substantivos e adjetivos. Sabe-se que ocorreram modificações durante a sua história, enquanto termos técnicos. Joaquim Matoso Câmara Júnior (2011, p. 11), considerando inicialmente o grego antigo e as classificações de Dionísio da Trácia, afirma que pequenas modificações foram feitas quando houve a transposição dessa conceituação da gramática grega para a língua latina.

Assim, no tocante à classificação das palavras e de suas flexões, "pode-se dizer que uma teoria das 'partes do discurso' chegou a ser bastante completa e claramente constituída na gramática grega" (NEVES, 2012, p. 218). A denominação portuguesa de substantivo (*hypárktikos*) na

gramática grega não designava classe de palavras; o termo grego para substantivo como classe é *ónoma* (nome), e incluía a noção de adjetivo.

Segundo Maria Helena de Moura Neves (2012, p. 219), Platão dizia que os nomes buscavam imitar a essência das coisas – a *mímesis*. Já Dionísio da Trácia tratava a categoria de nome como *ousía*, aquilo que é, a essência; enquanto Apolônio Díscolo falava em *poiótes*, qualidade. Retirado o compromisso filosófico, segundo Maria Helena de Moura Neves, "fica o substantivo (comum) como o *nome* que dá uma descrição daquilo que é nomeado" (2012, p. 219). Gustav Uhlig, por sua vez, diz que "o nome é a parte da oração que designa a qualidade comum ou própria de cada um dos corpos ou ações empregadas como sujeito". (*apud* OLIVEIRA, 2011, p. 39)

Contudo, quando se fala da construção de dicionários, gramáticas e de suas manipulações, o professor deve jogar no "jogo de linguagem" de Ludwig Wittgenstein, em que as palavras fazem sentido. Assim, podemos trabalhar com a gramática ou com os dicionários na perspectiva da interação comunicativa e se conseguirmos fazer essa integração com os diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna, como leitura, produção de textos orais e escritos, vocabulário e o próprio ensino da língua teremos um ensino profícuo e significativo.

Portanto, diz-se que a língua, é composta por *um sistema* (léxico), como entidade abstrata, com possibilidades, imposições e liberdades; por *uma norma* (vocabulário), como realização coletiva, com obrigações, imposições sociais e culturais, que pode variar segundo a comunidade, e, por fim, por *uma fala* (palavra), como realização individual, com norma em si mesma, cuja variação pode determinar inovações na norma, que juntas darão origem a mudanças no próprio sistema.

## 5. Conclusão

Neste trabalho falamos sobre a construção dos primeiros dicionários em Portugal, e da primeira gramática moderna publicada no ocidente. Dissemos, embasados em Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (2001), que a primeira grande obra lexicográfica foi o *Vocabulário Portuguez Latino*, do Padre Raphael Bluteau, o primeiro a organizar um vocabulário com pretensões enciclopédicas, dissemos, também, que a segunda grande obra foi o *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Antônio de Morais Silva, dicionário monolíngue que tinha um caráter cientificista com

definições objetivas, curtas, era um dicionário prático, e por fim, a terceira grande obra foi o *Grande Dicionário Português ou Tesouro da Língua Portuguesa* de Frei Domingos Vieira, um monumento da lexicografia portuguesa com copiosa informação linguística.

Tratou-se, com base em Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2011) e outros autores, da construção da gramática que fundamentou as nossas gramáticas, a *Techné Grammatiké*, de autoria de Dionísio da Trácia, um tratado “cujos traços fundamentais ainda hoje estão presentes na maioria das gramáticas ocidentais”, conforme exposto acima.

Dessa maneira, os dicionários e gramáticas da língua portuguesa que tratam da tradição lexicográfica e gramaticográfica ocidental são documentos que estabelecem relações entre si, cuja ligação está imbuída de dois sentidos, um de *superfície*, em que as gramáticas e os dicionários se detêm nas características visíveis das palavras auditivas ou visuais e de uso geral; e o outro sentido de *profundidade* em que uma expressão tem o seu sentido no uso prático num determinado jogo de linguagem. A gramática e os dicionários têm seus jogos de linguagem e cada um com seu conjunto de regras. É neste sentido de profundidade que a gramática e os dicionários nos serviram de investigação. A partir deles, podemos entender melhor o papel central que a linguagem desempenha.

Portanto, para Juliene da Silva Marques Cardoso (2015), nos estudos filosóficos da linguagem de Ludwig Wittgenstein se percebem as diversas formas e meios com que o homem realiza a comunicação, neste trabalho o homem também realiza comunicação a partir do entendimento da produção dos dicionários de Raphael Bluteau, de Antônio de Morais Silva e Domingos Vieira e da gramática de Dionísio. Esse “processo é de extrema importância, para compreender as diferentes manifestações linguísticas”. (CARDOSO, 2015, p. 07)

Conclui-se que somos constituídos e constituímos a linguagem, mas nunca abarcaremos o todo linguístico porque “a língua e sua dinâmica estão em constante movimento e manifestação” (CARDOSO, 2015, p. 07). Por fim, os dicionários: *Vocabulário do Portuguez Latino*, o *Dicionário da Língua Portuguesa*, o *Grande Dicionário Português* e a gramática: *Techné Grammatiké* com todos seus códigos mutantes e com suas regras nos levam a novos desafios que a linguagem pode nos proporcionar, ou seja, o conhecimento da nossa história e da história da nossa língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Glossário. *Revista Alfa*. São Paulo 28(supl.) p. 135-144, 1984.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 44. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARDOSO, Juliene da Silva Marques. Os jogos de linguagem de Wittgenstein como estratégia de proteção. *Revista Científica Ciência em Curso*, Palhoça, vol. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2015.

MARTINHO, Marcos. Dionísio da Trácia, *Arte*. *Revistas.fflch.usp.br*. São Paulo. *Letras Clássicas*, n. 11, p. 153-179, 2007.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Tradição Lexicográfica portuguesa: Bluteau, Morais e Vieira. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos de português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *A gramática de Dionísio da Trácia e seus contrapontos semânticos*. Campo Grande: Oeste, 2011.

\_\_\_\_\_. *Cattus, Feles et Pinguis: um grafito do vocabulário latino e de suas transformações portuguesas*. João Pessoa: Ideia, 2015.

SAES, Sílvia Faustino de Assis. *A linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

TORREZAN, Marlene. Wittgenstein e os “jogos de linguagem”: novas perspectivas para o conceito de educação. *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 18, n. 34, p. 159-176, jul./dez.2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10455/9816>>. Acesso em: 06-09-2019.

VIEIRA, Domingos. *Grande Dicionário Portuguez; ou, Thesouro da língua Portugueza*. V. 5: Q-Z. Editora Chardon, Porto: PT., 1871.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Digitalizado pela Universidade de Toronto: Canadá. Robarts Library. Disponível: <<https://archive.org/details/grandediccionari05vieiuoft>>.

Acesso: 06-09-2019.

WELKER, Herbert Andreas. O dicionário e a norma. In: *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. rev. e ampl. Brasília: Thesaurus, 2004, p. 183-191.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Trad.: José Carlos Bruni. Petrópolis: Vozes, 1994 [São Paulo: Abril Cultural, 1980].

**MICROTAPONÍMIA DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS  
REGISTRADA EM CAETÉS, DE GRACILIANO RAMOS:  
MOTIVAÇÃO E MUDANÇAS**

*Karollyny de Araújo Lima* (UNEAL)  
[karol.pj99@gmail.com](mailto:karol.pj99@gmail.com)

*Ricardo Tupiniquim Ramos* (UNEB)  
[tupinikim@msn.com](mailto:tupinikim@msn.com)

**RESUMO**

Em *Caetés*, Graciliano Ramos apresenta João Valério, narrador-protagonista caracterizado por timidez e recolhimento interior, que acaba por se envolver amorosamente com Luísa, esposa de seu patrão e protetor, Adrião, que se suicida após denúncia anônima da dupla traição. Embora se sinta culpado, o protagonista não resiste ao poder e, à custa do amigo morto, se torna sócio da empresa onde trabalhava, abandonando a amante, que tentou golpeá-lo para ficar com toda a fortuna do finado marido. A narrativa registra inúmeros traços da Palmeira dos Índios de então, entre eles, parcialmente, a toponímia. Analisado a partir de instrumental próprio da toponímia, o conjunto de 21 microtopônimos (nomes referentes a logradouros públicos, bairros, povoados e vilas) citado em *Caetés* revela sete formas ainda presentes na atual malha urbana, havendo um equilíbrio relativo entre as descritivas e as comemorativas; sob um prisma formal, predominam as compostas. Um segundo grupo de nomes inclui os passivos de mudança entre a década de 1930 – de predomínio da descrição sobre a comemoração – até hoje, quando a situação se inverte. No *corpus* analisado, é possível observar padrão representativo, mas não categórico, de mudança toponímica (sistemática, total, interna e por ampliação), padrão esse relacionado ao progressivo aumento da homenagem como recurso de nomeação ao longo do século XX, um reflexo da mudança de percepção do sujeito-nomeador sobre os elementos dignos de registro da vida da cidade, em sua malha urbana. Mesmo como forma de demarcação de espaço simbólico de poder, a nomeação comemorativa não deixa de representar a identidade e a memória da cidade e de antigos ocupantes de alguma forma poder. Identidade e memória também se circunscrevem na toponímia conservadora, inalterada.

**Palavras-chave:** Microtoponímia. Palmeira dos Índios.  
Graciliano Ramos. *Caetés*. Mudança toponímica.

**ABSTRACT**

*Caetés* (1933) presents João Valério, narrator-protagonist characterized by shyness and inner recollection, who ends up lovingly with Luisa, wife of his boss and protector, Adrião, who commits suicide after anonymous denunciation of double betrayal. Although feeling guilty, the protagonist does not resist the power and, at the expense of his dead friend, becomes a partner of the company where he worked, then abandoning his mistress, who tried to strike him to take the entire fortune of her died husband. The narrative records numerous traces of Plameira dos Índios then, among them, partially, the local toponym. Analyzed from Toponymy instrumental, the set of 21 place-names

(referred to public places, neighborhoods, towns and villages) mentioned in *Caetés* reveals seven forms still present at today urban network, with a relative balance between descriptive and commemorative ones. In a formal perspective, the predominant forms are composite. A second group of names includes those that passed by change between the 1930s – description over commemoration– to today, when situation reverses. Analyzed *corpus* reveals a representative, but not categorical, pattern of toponymic change (systematic, total, internal and enlargement). This pattern is related to the progressive increase of commemoration as a resource of naming longing 20<sup>th</sup> century, reflecting nominator's change of perception about the elements worthy of recording city life in its urban net. Anyway, even as a way of demarcating a symbolic space of power, commemorative naming is nonetheless the identity and, more than that, the memory of the city and former occupiers of some power. Identity and memory are also circumscribed in the conservative, unchanged toponym.

**Keywords**

Microtoponymy. Palmeira dos Índios. Graciliano Ramos. *Caetés*. Toponymic change.

## **1. Introdução**

Em 1933, Graciliano Ramos (1892-1953) estreou na cena literária nacional com a publicação de *Caetés*, romance ambientado na cidade alagoana de Palmeiras dos Índios, da qual foi prefeito de 1928 a 1930. Desde 1925, o autor fazia anotações sobre os eventos da cidade, seu cotidiano e características mais triviais, inclusive alguns logradouros, aspecto específico de nosso interesse. Após a renúncia ao cargo, ele apresentou esses textos ao colega e editor Augusto Frederico Schmidt, que o incentivou a romanceá-los.

Palmeira dos Índios é o quarto maior município alagoano e sede de região metropolitana, situado no Agreste, a 290 metros acima do nível do mar (coordenadas geográficas: 9°24'20"S e 36°38'06"W) e a 140 km da capital, Palmeiras dos Índios tem população estimada de 73.532 habitantes e uma área total de 460.61 km<sup>2</sup>, originalmente ocupada por índios Xukurus. Embora seu território já integrasse a sesmaria, sua colonização efetiva só ocorre no início da década de 1770, com a chegada à região do franciscano Frei Domingos de São José que, três anos depois, tendo evangelizado os índios, obteve permissão da proprietária daquelas terras (Maria Pereira Gonçalves) para a construção de capela dedicada ao Senhor Bom Jesus da Morte, elevada, em 1798, a freguesia e distrito (Arraial das Palmeiras) vinculados à vila de Anadia, da qual se desvinculou em 1835. Já em 1821, os índios haviam requerido a demarcação de suas terras ao governo, sendo-lhes concedida a área entre o então riacho Cabeça de Negro (atual Pau da Negra) e as cabeceiras do rio Panelas. Em 1846, disputas políticas locais levaram o município a perder a autonomia, reconquistada, novamente, em 1853 e, definitivamente, em 1889, com sua elevação a cidade. Além dessa, Palmeira dos Índios tem uma origem lendária, ligada ao casal indígena Tilixi e Tixiliá: há 200 anos, mesmo apaixonada pelo primo Tilixi, ela foi prometida ao cacique Etafé. Um beijo proibido condenou o rapaz à morte por inanição e ela,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ao visitá-lo, foi atingida por uma flecha mortal do noivo, morrendo ao lado do amado, onde nasceu uma palmeira, símbolo do amor intenso do casal. (Cf. PALMEIRA DOS ÍNDIOS, 2019).

Considerado pela crítica o último exemplar de romance naturalista de nossa literatura e uma obra menor (apesar de equilibrada, límpida e arguta), no conjunto autoral, preparatória de outras, mais densas (*Vidas secas*, *Angústia*, *São Bernardo*), *Caetés* trata da vida de João Valério, narrador-protagonista caracterizado por timidez, recolhimento interior e tendência fantasiosa em torno do ambiente burguês. Ele acaba por se envolver amorosamente com Luísa, esposa de seu patrão e protetor, Adrião, que se suicida após receber a denúncia da dupla traição por meio de uma carta anônima. Embora se sentindo culpado, o protagonista não resiste ao poder e, à custa do amigo morto, se torna sócio da empresa onde trabalhava, abandonando, em seguida, a amante, que tentou golpeá-lo para ficar com toda a fortuna do finado marido.

A crítica também costuma localizar nesse romance uma paráfrase de dois romances de Eça de Queiroz (1845-1900), a partir de traços como os mostrados no quadro abaixo:

<i>O Primo Basílio</i> (1878)	<i>Caetés</i> (1933)
1. O episódio do adultério	1. O episódio do adultério
2. O nome da esposa adúltera (Luísa)	2. O nome da esposa adúltera (Luísa)
3. A ambientação em cidade (Lisboa)	3. A ambientação em cidade (Palmeira dos Índios)
<i>A Ilustre Casa de Ramires</i> (1900)	4. Sobreposição de dois planos, narrativos: <ul style="list-style-type: none"><li>• plano presente: adultério, suicídio do marido traído em meio ao cotidiano da cidade</li><li>• plano histórico: a morte do bispo Sardinha pelos índios Caetés, explorada por vagas alusões</li></ul>
4. Sobreposição de 2 planos narrativos: <ul style="list-style-type: none"><li>• plano presente: decadência da família</li><li>• plano histórico: surgimento heroico e a grandeza da família Ramires</li></ul>	
5. Paralelo entre Gonçalo e Portugal	5. Paralelo entre João Valério e os caetés
<b>Quadro 1: Traços das narrativas ecianas presentes em <i>Caetés</i> (Cf. MARTINS, 1969)</b>	

Desses traços, cabe-nos aqui chamar a atenção de um detalhe da ambientação urbana. Assim como Eça de Queiroz, Graciliano Ramos relaciona o drama íntimo dos protagonistas com o cotidiano da cidade, revelando-nos muitos aspectos dela, entre os quais o que tecnicamente se chama microtoponímia, ou seja, o nome de logradouros públicos e divisões (bairros, distritos) da cidade de Palmeiras dos Índios quando da escrita do

romance, ou seja, na década de 1930.

Ora, os nomes de lugares (topônimos) são objeto de estudo da toponímia<sup>73</sup> – ramo interdisciplinar (pois calcado em dados linguístico-históricos, geográfico-históricos e socioculturais) da onomástica –, ciência lexical ocupada dos nomes próprios.

Este trabalho se insere nesse campo de pesquisa, pois pretende analisar a toponímia palmeirense citada no romance *Caetés*, de Graciliano Ramos, bem como as mudanças por ela sofridas da época de publicação do romance até hoje, com o intuito de verificar como o ato de (re)nomeação toponímica está associado aos padrões culturais diferenciados no tempo, mas, ao mesmo tempo, conserva na memória, inúmeros elementos identitários.

É importante destacar que não é foco deste trabalho investigar o mérito literário de *Caetés*, ou seja, mesmo sendo esse romance a fonte de nosso *corpus* linguístico, não serão objeto de nossa análise os propósitos estéticos do autor ou a diegese da obra. Por ela ter sido escrita na década de 1930, este estudo revelará uma Palmeira dos Índios de outrora, em suas possíveis interseções linguístico-culturais, procurando, assim, explicar a lógica e a dinâmica de sua constituição, estrutura e funcionamento. Segundo Patrícia de Jesus Carvalhinhos (2009, p. 88),

Quando o topônimo figura em uma obra ficcional pode-se afirmar que a escolha desse nome passou por crivo duplo, pois o autor cria um topônimo (ou o escolhe dentro de um paradigma já existente) com o objetivo deliberado de construir um determinado espaço na sua narrativa, de modo que se crie um efeito de realidade.

Ora, a metodologia da pesquisa toponímica pode ser resumida nos seguintes passos:

### **1ª etapa: Coleta de dados mediante:**

#### a) pesquisa documental

A pesquisa toponímica pode incidir sobre dois tipos de realidade, daí decorrendo dois tipos distintos de documentos a consultar:

---

<sup>73</sup> Como nome comum, toponímia indica um dado conjunto de topônimos.

- a realidade factual, documentada em mapas oficiais em escalas de 1:50.000 ou 1:100.000 ou listas de topônimos fornecidas preferencialmente por órgãos públicos;
  - a realidade ficcional<sup>74</sup>, documentada em obras literárias (poemas, crônicas, contos, novelas, romances), em cuja leitura, à medida que avança, o pesquisador anota os topônimos encontrados com a página de registro de sua primeira ocorrência e, ao final, relaciona-os em ordem alfabética;
- b) pesquisa bibliográfica sobre os nomes colhidos mediante a pesquisa documental, utilizando-se de fontes várias, como dicionários históricos (dados de natureza linguística: significação, estrutura e étimo da palavra), monografias sobre a ocupação da área estudada e sobre os acidentes físicos (unidades de relevo) e humanos (logradouros, povoados, vilas, cidades, Estados, países etc.) aí instalados (dados de natureza geográfico-histórica e sociocultural);
- c) pesquisa de campo complementar e eventual, se necessária, sobre os dados coligidos mediante a pesquisa documental e a bibliográfica.

Nessa etapa, os dados coligidos são registrados em fichas lexicográficas padronizadas.

### **2ª etapa: Descrição, análise e interpretação dos dados, que prevê:**

- a) arrumação dos seguintes dados em quadros: topônimo, sua categoria semântica, seu processo de formação lexical, sua língua de origem;
- b) a quantificação dos nomes e das taxonomias, analisando a maior ou menor frequência de classes ou itens lexicais; e
- c) o estudo dos nomes a partir de um enfoque:
- puramente linguístico (etimológico e estrutural);
  - linguístico-histórico e variacionista (“a variação gráfica de formas regionais e sua contribuição para a fonética e para a

---

<sup>74</sup> Muitas vezes, como no caso da investigação de que resulta este artigo, a ficção registra a toponímia da realidade factual.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

pesquisa etimológica, bem como as superposições de grupos dialetais interferentes na padronização de substratos ou da linguagem toponímica” [DICK 1996, p. 33-34]);

- sócio-histórico-interpretativo da relação entre nome e história local; ou
- geográfico-interpretativo (análise do deslocamento regional de um nome ou o estabelecimento de áreas toponímicas locais e regionais).

Como técnica de análise estrutural dos nomes, sugere-se a análise por constituintes imediatos, já consolidada na linguística geral. Sua aplicação em pesquisas anteriores indica a existência, na onomástica brasileira, de:

- formas simples – constituídas sincronicamente de um único morfema lexical: Cansação, Jussara, Wanderley, Xiquexique etc.
- formas (sufixais) derivadas – aquelas a que se juntam sufixos derivacionais: Angical, Central, Juazeiro, Quixabeira etc.;
- formas (sufixais) flexionais – aquelas a que se juntam sufixos flexionais: Alagoinhas, Barreiras, Candeias etc.;
- formas compostas por coordenação – constituídas a partir da junção de formantes não ligados por morfema relacional: Capim Grosso, Casa Nova;
- formas compostas por subordinação: constituídas por formantes ligados por morfema relacional: Muquém do São Francisco etc.

Como aparentemente pacífico do ponto de vista de sua significação, a origem dos topônimos talvez dispensasse esclarecimentos. Contudo, no caso brasileiro, *grosso modo*, a maioria procede do português; em seguida, das inúmeras línguas indígenas (destaque: tupi-antigo), das várias e por vezes incógnitas línguas africanas aqui introduzidas (destaques: quimbundo e quicongo) e de várias línguas euroasiáticas da imigração recente (destaques: italiano, alemão, japonês). Contudo, nem sempre o dado etimológico primário identifica a procedência imediata do topônimo, pois se considera português aquele cujas bases lexicais estão registradas em dicionários dessa língua, independente de seu étimo. Como nome próprio, o

topônimo se origina do comum. Se este constar naquele tipo de obra indica ser seu significado acessível, não podendo, portanto, ser considerado um fóssil linguístico ou originário de outro idioma. Assim, por exemplo, embora as bases de Uauá e Iuiú sejam empréstimos portugueses ao tupi-antigo, seu registro, como nomes comuns, em dicionários portugueses nos leva a tê-los como topônimos dessa origem, a despeito de seu étimo ameríndio, que também deve ser indicado. Por outro lado, são fósseis linguísticos os topônimos com formas-base originárias de línguas ameríndias e africanas e não registradas em dicionários portugueses, como Coribe e Maiquinique, formas, respectivamente, tupi e quicongo.

Por sua vez, o estudo de nomes próprios de procedência não portuguesa deve ser feito a partir dos seguintes princípios:

- a) reconhecimento da necessidade de cautela ao decidir-se sobre a etimologia de um vocábulo;
- b) decomposição etimológica do topônimo, tornando traduzíveis as formas, atentando para o fato de que “não poucos erros de interpretação se originam da imperfeita decomposição do vocábulo e do exagerado poder atribuído à força corruptora do idioma” (SAM-PAIO, 1957, p. 159);
- c) verificação da série de mudanças históricas sofridas pelos formantes do nome para identificar de qual sincronia da língua originária procedem;
- d) busca das feições típicas locais para melhor interpretar o processo denominador, dado o caráter descritivo dos muitos topônimos.

Na descrição semântica da toponímia brasileira, tem-se aplicado a taxionomia de Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990) e acréscimos (exposta no Quadro 3), a partir dos seguintes critérios:

- a) uso de taxes mais específicas, partindo para categorias mais gerais quando necessário, numa análise mais ampliada;
- b) classificação dos nomes segundo o sentido atribuído ao primeiro formante pelas obras lexicográficas disponíveis, sistematicamente consultadas na mesma ordem;
- c) correção de eventuais erros da taxionomia com base no primeiro formante a partir da consulta aos dados geográfico-históricos e socioculturais dos municípios ou mesmo a informantes;

- d) atribuição do qualificativo “obscuro” ao topônimo sem sentido atribuído aos seus formantes pelos dicionários citados.

Na descrição da mudança toponímica, sugere-se o uso da tipologia proposta por Ramos (2008), elaborada a partir dos seguintes critérios:

CRITÉRIOS	TIPOLOGIA DAS MUDANÇAS TOPONÍMICAS
1º fator condicionante	a) mudanças espontâneas ou naturais – fruto do uso popular, tacitamente aceita(s) Poder Público; b) mudanças planejadas ou sistemáticas – ocorrem pela intervenção do Poder Público
2º conservação/ inovação da categoria toponímica	c) parciais, de forma ou formais – conservação do topônimo na mesma categoria, com alteração na forma original d) totais, categoriais ou de forma e conteúdo – alteração da taxa toponímica e, por conseguinte, da forma do topônimo original
3º relação entre o tamanho do topônimo antigo e do novo	e) mudança por ampliação – o topônimo inovador é maior que o antecessor f) mudança por redução – o novo topônimo é menor que o anterior
4º a integridade do significante	g) internas – o topônimo sofreu alteração fonética ou gráfica h) externas – traduções literais ou aproximadas dos topônimos originais para outra língua
5º preservação de formantes de topônimo(s) anteriores	i) conservação lexical – a nova forma conserva formante anterior j) regressão – retomada de topônimo anterior
<b>Quadro 2: Tipologia das mudanças toponímicas e seus critérios definidores</b>	

		REFERÊNCIA	EXEMPLOS DA TOPONÍMIA BAIANA
NATUREZA FÍSICA: (o mundo natural)	<b>astrotopônimos</b>	sistemas estelares e astros em geral	Araci, Coaraci
	<b>cardinotopônimos</b>	pontos cardeais e posição geográfica dos acidentes	Central, Nordestina
	<b>cromatotopônimos</b>	sistemas cromáticos	Verde (município baiano do século XIX, extinto), Una etc.
	<b>dimensiotopônimos</b>	dimensão dos acidentes	Aporá, Baixa Grande
	<b>estematotopônimos</b>	os cinco sentidos ou estados térmicos	Ajustina, Queimadas
	<b>fitotopônimos</b>	índole vegetal	Xiquexique, Jandaíra, Buritirama etc.
	<b>geomorfotopônimos</b>	formas topográficas	Morro do Chapéu, Serra Dourada etc.

	<b>hidrotopônimos</b>	água e a cursos d'água	Correntina, Rio do Pires, Rio do Antônio, Rio Real etc.
	<b>litotopônimos</b>	índole mineral ou constituição do solo	Barro Alto, Itapicuru, Jacobina, Laje, Lajedo do Tabocal,
	<b>meteorotopônimos</b>	fenômenos meteorológicos, climáticos e atmosféricos	Aracatu, Brumado, Matina
	<b>morfotopônimos</b>	formas geométricas	Quebrangulo
	<b>zootopônimos</b>	índole animal	Uauá, Iuiú, Jaguarari etc.
<b>NATUREZA ANTROPOCULTURAL: (o mundo cultural)</b>	<b>acronimotopônimos</b>	siglas e abreviaturas	IAPI, STIEP (bairros soteropolitanos)
	<b>animotopônimos</b>	psiquismo e cultura espiritual	Valente, Mansidão, Boa Nova, Catu etc.
	<b>antropotopônimos</b>	alunha(s) ou nome(s) de pessoa, nomes de família	Cícero Dantas, Lauro de Freitas, Simões Filho etc.
	<b>axiotopônimos</b>	títulos e dignidades apensos a antropônimos	Presidente Jânio Quadros, Dom Basílio, Conde etc.
	<b>corotopônimos</b>	idades, Estados, países, regiões e continentes	Fátima, América Dourada, Filadélfia, Cafarnaum etc.
	<b>cronotopônimos</b>	marcas cronológicas	Nova Fátima, Nova Soure, Novo Horizonte etc.
	<b>dirrematopônimos</b>	frase enunciada	Tapiramutá, Rapa-Tiçã (atual Ipiá)
	<b>ecotopônimos</b>	habitações em geral	Casa Nova, Iraquara, Jaguara, Sobradinho etc.
	<b>ergotopônimos</b>	cultura material em geral	Alcobaça, Arataca, Pilão Arcado etc.
	<b>estematotopônimos</b>	os cinco sentidos ou estados térmicos	Adustinas, Queimadas
	<b>etnotopônimos</b>	etnias e populações	Sento Sé, Caraíbas, Gentio do Ouro, Ilhéus, Rodelas etc.
	<b>grafematopônimos</b>	elemento gráfico em geral	A, B, C (ruas de Santa Maria da Vitória)
	<b>hierotopônimos</b> <sup>75</sup>	divindades, sistemas de crença, efemérides	Cruz das Almas, Curuçá etc.
	<b>higietopônimos</b>	campo semântico da higiene e saúde	Saúde
<b>historiotopônimos</b>	movimentos histórico-sociais, seus elementos e datas	Canudos, Contendas do Sincorá	
<b>necrotopônimos</b>	campo semântico da morte	Anguera	

<sup>75</sup> Subdivisíveis em: hagiotopônimos (nomes de santos católicos: Santa Rita de Cássia, São Félix do Coribe etc.) e mitotopônimos (nomes de mitos e lendas: Ipujara); nomes fora dessas categorias específicas, permanecem na geral. Entre os hagiotopônimos, destacam-se os mariotopônimos (referentes à Virgem Maria, Cf. CARVALHO, 2014).

<b>numerotopônimos</b>	índices numéricos	Dois Irmãos (atual Ubatã)
<b>odotopônimos</b>	vias de passagem	Encruzilhada, Itapé, Ponto Novo
<b>poliotopônimos</b>	unidades territoriais menores que o município	Ourolandia, Cristópolis, Crisópolis
<b>sociotopônimos</b>	atividades econômicas, profissões, pontos de encontro	Capela do Alto Alegre, Feira de Santana, Porto Seguro etc.
<b>somatotopônimos</b>	partes do corpo	Camacan, Piatã

**Quadro 3: Taxonomia toponímica propostas por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990) e acréscimos<sup>76</sup>**

Vale destacar que os tipos acima indicados de mudança toponímica se justapõem, só vindo isolados muito raramente (Guaraci > Coaraci, mudança interna). Assim, na sequência Monte Alto > Palmas de Monte Alto, temos mudança espontânea, total, por ampliação, com conservação lexical.

Embora certamente longo, esse excursus metodológico e terminológico é necessário para esclarecer ao leitor não só os procedimentos que levaram à constituição de nosso *corpus* como o instrumental utilizado para analisa-lo, pois, caso contrário, não seria possível entender com clareza a própria análise e as conclusões deste trabalho acerca do ato de (re)nomeação de lugar.

## 2. Nomeação de lugares, identidade e memória

Na escolha de nomes, o sujeito nomeador tem propósitos, que vão desde a intenção de identificar um espaço até levar a comunidade a partilhar de suas crenças, hábitos, valores. Nesse âmbito, o léxico se torna o elemento social mais sensível às exteriorizações de comportamento humano, uma vez que pode demonstrar suas intencionalidades e por ser o segmento menos estável e sistemático da língua e, assim, mais aberto a novidades externas.

Antes de tudo, ao pensar sobre a prática de nomeação na organização do espaço, é preciso perceber esse exercício como uma relação simbólica entre ambiente, língua e homem. Logo, refletir sobre o elo entre

---

<sup>76</sup> Categorias inseridas por Ignez de Abreu Francisquini (1998): acronimotopônimos, higietopônimos, necrotopônimos; pelo projeto ATEPAR: estematotopônimos e grafematotopônimos.

narrativas literárias, o espaço geográfico e suas representações é entender como o denominador marca na língua seu *habitat*, refletindo e refratando seu modo de ver a realidade e a forma como os sujeitos sociais organizam seu ambiente no trato diário com a língua. O sistema onomástico compreende as realizações virtuais do sistema lexical, disponíveis para o desempenho denominativo dos falantes. É por meio dessas escolhas lexicais que as causas denominativas do nomeador se manifestam, mediando a relação do lugar referencial com sua representação linguística. Assim, os microtopônimos (nomes de logradouros públicos, bairros etc.) se incluem em dois blocos: léxico geral, como signos linguísticos modificáveis, como os demais, podendo sofrer todas as mudanças próprias da língua; e léxico toponímico; porém, “o ato intelectual de nomear, onomasticamente, é distinto da constituição/criação da palavra, enquanto elemento do léxico e integrante do enunciado de língua”. (DICK, 1998, p. 101)

Apesar da inserção do signo toponímico junto aos demais signos da língua, há diferenças consideráveis: o signo comum, imotivado, torna-se, com a nomeação, um signo motivado, cujos elementos revelam vínculo entre ele e o referente (alusões de cor, tamanho, constituição, homenagens a pessoas etc.). Nesse sentido, o signo toponímico adquire configuração icônica, tornando-se uma projeção aproximativa do real, não servindo só para identificar lugares, ou seja, não tendo apenas função de referencializador espacial, mas também uma representação intencional, pela qual o sujeito nomeador, mediante a língua, demarca poder, posse, identidade, domínio sob o espaço geográfico e social:

[...] a história dos nomes de lugares, em qualquer espaço físico considerado, apresenta-se como um repositório dos mais ricos e sugestivos, face à complexidade dos fatores envolventes. Diante desse quadro considerável dos elementos atenuantes, que se inter cruzam sob formas as mais diversas, descortina-se a própria panorâmica regional, seja em seus aspectos naturais ou antropoculturais. (DICK, 1990, p. 19)

Assim, o estudo dos topônimos possibilita identificar e registrar fatos importantes da cultura e história da região, tanto sincronicamente – levando em conta as vivências atuais – quanto historicamente. Contudo, com o tempo, essa intencionalidade tende a se perder, tornando-se o topônimo um signo opaco.

A partir dessa discussão, podemos propor o seguinte conceito didático e aproximativo de topônimo: signo linguístico diferenciado, dotado de quatro elementos: o significante; um significado etimológico de transparência variável e dependente do saber especializado do usuário da língua;

a função de identificar um lugar dentro de um contexto enunciativo; e uma função identitária, fruto de uma intencionalidade, registrada na memória coletiva<sup>77</sup>, perdível ao longo do tempo, mas parcialmente recuperável pela pesquisa.

### 3. Análises de dados

*Caetés* menciona 21 microtopônimos palmeirenses existentes à época de sua publicação, classificados no quadro abaixo conforme o tipo de acidente humano (AH) a eles referentes:

AH	TOPÔNIMOS
bairros	Alto dos Bodes, Ribeira
beco	do Leite
ruas	Boca-de-Maceió, Pernambuco-Novo, Pinga-Fogo, de Cima, Deodoro <sup>78</sup> , do Melão, dos Italianos, Floriano Peixoto,
praças	Paço Municipal, da Independência <sup>79</sup> , da Matriz
povoado	Palmeira-de-Fora, Xucuru
aldeia indígena	Cafurna <sup>80</sup>
estrada	da Lagoa
travessa	da Cadeia
não identificados	Riacho-do-Mel, Sovaco

**Quadro 4: Microtoponímia palmeirenses registrada em *Caetés* e a tipologia dos acidentes humanos nomeados**

Inicialmente, como se vê, todos esses nomes são formas portuguesas, o que é curioso, dada à origem indígena do município e à permanência

---

<sup>77</sup> Conforme Maurice Halbwachs (2013), a memória é sempre construída em grupo, sendo que "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva". Isso acontece porque o indivíduo está sempre inserido num grupo social. Logo, toda memória, mesmo a toponímica, possui resquícios de uma coletividade mesmo que ela seja vista como individual.

<sup>78</sup> *Caetés* registra apenas Deodoro, como a localidade deve ser popularmente chamada, embora seu nome oficial, já à época, fosse Deodoro da Fonseca.

<sup>79</sup> No romance, há uma referência ao antigo nome desta praça: Quadrado.

<sup>80</sup> *Caetés* registra apenas Cafurna, como a localidade deve ser popularmente chamada, embora seu nome oficial seja Mata da Cafurna. Esta forma subordinada se compõe de dois elementos, o segundo dos quais – CAFURNA – surge a partir de um processo deformacional de palavra, o cruzamento ou combinação vocabular: dada uma semelhança fônica ou semântica, uma base invade a estrutura de outra, gerando construções inusitadas chamadas amálgamas, *blends*, palavras-valise ou palavras-centauro. No caso em foco, segundo Antenor Nascentes (*apud* HOUAISS, 2001, p. 560), CAFURNA resulta do cruzamento de CAFUA 'cova' com FURNA 'caverna, gruta'.

desse segmento populacional na localidade ainda hoje.

O guia postal da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (EBCT) informa os nomes do quadro acima que conservados até a atualidade. Ao lado do tipo de acidente humano (AH) que designam, eles estão indicados no Quadro 5, que também os classifica semântica e morfologicamente:

AH	TOPÔNIMO	CATEGORIA	FORMAÇÃO
aldeia indígena	(Mata da) Cafurna	fitotopônimo	subordinação
bairro	Ribeira	hidrotopônimo	simples
praça	São Pedro	hagiotopônimo	coordenação
rua	Marechal Deodoro da Fonseca	axiotopônimo	coordenação
rua	Floriano Peixoto	antropotopônimo	coordenação
povoado > bairro	Xucurus	etnotopônimo	flexão
povoado > bairro	Palmeira de Fora	fitotopônimo	subordinação

**Quadro 5: Topônimos conservados, categorias e processo de formação**

Como se vê, dos microtopônimos citados em *Caetés*,  $\frac{1}{3}$  permanece na atual malha urbana palmeirense. Entre eles, predominam formas compostas por coordenação (42, 85%) – o hagiotopônimo São Pedro, o axiotopônimo Marechal Deodoro da Fonseca e o antropotopônimo Floriano Peixoto –, seguidas das compostas por subordinação (28, 57%) – os fitotopônimos Mata da Cafurna e Palmeira de Fora –, da forma simples – o hidrotopônimo Ribeira (14, 28%) – e do etnotopônimo flexionado Xucurus (14, 28%). Há um relativo equilíbrio entre nomes descritivos (57, 14%; fitotopônimos, hidrotopônimo e etnotopônimo) e comemorativos (42, 86%; hagiotopônimo, axiotopônimo, antropotopônimo). Entre estes, dois rendem homenagem a célebres cidadãos alagoanos, por sinal, o primeiro e o segundo presidentes do país.

A ausência dos demais microtopônimos citados em *Caetés* no referido guia postal nos levou a crer que eles sofreram mudança toponímica, algo confirmado por Júlia Maria da Silva Leite (2007), que relaciona os microtopônimos de nosso *corpus* e suas respectivas alterações. Com base nessa fonte e em outras, chegamos ao Quadro 6, que apresenta o *corpus* fechado de *Caetés*, o topônimo atual correspondente a cada forma original, a categorização e o processo de formação lexical de todos eles, além dos mecanismos de mudança toponímica, indicados por uma sequência numérica, cujos elementos constituem a legenda apenas ao quadro.

A partir dele, percebemos que, na década de 1930, quanto à estrutura dos nomes, há uma forma simples (7, 14%) – o morfotopônimo

Quadro –; uma flexionada (7, 14%) – o etnotopônimo dos Italianos; e 12 compostas, sendo duas por coordenação (14, 28%) – o corotopônimo Pernambuco-Novo e o dirrematopônimo Pinga-Fogo – e as demais (71, 44%), por subordinação: o animotopônimo da Alegria; o ergotopônimo do Leite; o fitotopônimo do Melão; os sociotopônimos da Cadeia e da Matriz; os somatotopônimos Boca de Maceió e da Tripa; e os cardinotopônimos Alto dos Bodes, de Baixo e de Cima. Nesse segundo conjunto de topônimos, embora haja aqueles pertencentes a categorias antropoculturais, não há comemorativos; por outro lado, cinco são claramente descritivos (cardinotopônimos, fitotopônimo e morfotopônimo).

Considerando os dados da década de 1930 quanto aos arquétipos toponímicos da comemoração e da descrição, percebemos o predomínio desta (9 ocorrências, equivalentes a 42, 86%) frente àquela (3 ocorrências, equivalentes a 14, 28%), situação que se inverte na atualidade, quando a maior incidência (17 nomes, equivalentes a 80, 95%) recai sobre a homenagem (a santos, pessoas, eventos históricos), sendo a descrição pouco representativa (4 ocorrências, equivalentes a 19, 05%).

Termo genérico	Topônimo antigo (fonte: <i>Caetés</i> )			Topônimo novo			Mudança topográfica
	Nome	Categoria	Formação	Nome	Categoria	Formação	
Rua	Boca de Maceió	somatotopônimo	subordinação	Clodoaldo da Fonseca	antropotopônimo	subordinação	2, 3, 0, 7, 0
Rua	da Alegria	animotopônimo	subordinação	João XXIII	axiotopônimo	coordenação	2, 3, 5, 7, 0
Travessa	da Cadeia	sociotopônimo	subordinação	Luiz Silveira	antropotopônimo	coordenação	2, 3, 5, 7, 0
Praça	da Matriz	sociotopônimo	subordinação	Monsenhor Macedo <sup>81</sup>	axiotopônimo	coordenação	2, 3, 5, 7, 0
Rua	da Tripa	somatotopônimo	subordinação	Pedro Soares da Mota	antropotopônimo	subordinação	2, 3, 5, 7, 0
Rua	de Baixo	cardinotopônimo	subordinação	Major Cícero Góes Monteiro	axiotopônimo	coordenação	2, 3, 5, 7, 0
Rua	de Cima	cardinotopônimo	subordinação	Moreira e Silva	antropotopônimo	coordenação	2, 3, 5, 7, 0
Beco	do Leite	ergotopônimo	subordinação	José e Maria Passos	antropotopônimo	coordenação	2, 3, 5, 7, 0
Rua	do Melão	fitotopônimo	subordinação	Vigário Maia	axiotopônimo	coordenação	2, 3, 5, 7, 0
Bairro	Alto dos Bodes	cardinotopônimo	subordinação	Alto do Cruzeiro	cardinotopônimo	subordinação	2, 0, 0, 7, 9

<sup>81</sup> Desde a criação da freguesia, em 1798, a Igreja de Nossa Senhora do Amparo se localiza na mesma praça, antigamente chamada Praça da Matriz, nome depois mudado para Praça Monsenhor Macedo. (Cf. DIOCESE DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS, 2019)

Rua	dos Italianos	etnotopônimo	flexão	Fernandes Lima	antropotopônimo	coordenação	2, 3, 5, 7, 0
Rua	Pernambuco-Novo	corotopônimo	coordenação	Chico Nunes	antropotopônimo	coordenação	2, 3, 0, 7, 0
Rua	Pinga-Fogo	dirrematopônimo	coordenação	José Pinto de Barros	antropotopônimo	subordinação	2, 3, 5, 7, 0
Praça	Quadro	morfotopônimo	simples	da Independência	historiotopônimo	subordinação	2, 3, 0, 7, 0
<b>Quadro 6. Processos de mudanças da microtoponímia municipal palmeirense registrada em Caetés de Graciliano Ramos</b>							

**Legenda dos processos de mudança toponímica:**

- |                        |                           |                         |
|------------------------|---------------------------|-------------------------|
| 1 – mudança espontânea | 2 – mudança sistemática   | 3 – mudança total       |
| 4 – mudança parcial    | 5 – mudança por ampliação | 6 – mudança por redução |
| 7 – mudança interna    | 8 – mudança por tradução  | 9 – conservação lexical |
| 10 – regressão         |                           |                         |

**Observação:** O 0 (zero) indica ausência de mudança quanto ao(s) critério(s) considerados(s).

A segunda parte do quadro acima apresenta os dados da atual sincronia, na qual a categoria mais representativa, com 8 ocorrências (equivalentes a 57, 12% do total), é a dos antropotopônimos, entre os quais há três formas compostas por subordinação (Clodoaldo da Fonseca, José Pinto de Barros e Pedro Soares da Mata) e cinco por coordenação (Chico Nunes, Luiz Silveira, Moreira e Silva, José e Maria Passos e Fernandes Lima). Em seguida, vêm os axiotopônimos, quatro formas compostas por composição (João XXIII, Monsenhor Macedo, Major Cícero Góes Monteiro e Vigário Maia), correspondentes a 28, 57% do total; por fim, duas formas subordinadas: o historiotopônimo “da Independência” e o cardinotopônimo Alto do Cruzeiro.

Finalmente, o Quadro 6 informa os processos de alteração toponímica por meio de codificação numérica. Por ela, podemos perceber a existência de um padrão representativo de 71, 42% das ocorrências: a sequência numérica 23570. Há duas exceções a esse padrão: a sequência 23070, incidente sobre 14, 28% do total de mudanças, e a 20079, de baixa representatividade (7, 14%).

#### **4. Considerações finais**

A análise precedente permite-nos tecer algumas considerações.

Inicialmente, enquanto disciplina científica interdisciplinar, a toponímia possui interface com outros campos do saber, podendo realizar suas investigações a partir de fontes documentais convencionais (o mapa, a lista oficial de topônimos) ou a partir de uma fonte inusitada, como um texto literário tomado, inclusive, como documento histórico, base para a

reconstrução da memória coletiva e de diferentes processos identitários, viabilizando o registro linguístico-cultural de um povo.

Neste sentido, a toponímia urbana registrada no romance *Caetés* mostra uma Palmeira dos Índios de outrora, com narrativas e vivências diversas, refletindo e refratando a sociedade nela inserida e as questões que a cercam.

No *corpus* analisado, foi possível observar padrão representativo, mas não categórico, de mudança toponímica (sistemática, total, interna e por ampliação), equivalente a 71, 42% das ocorrências, padrão esse relacionado ao progressivo aumento da homenagem como recurso de nomeação ao longo do século XX, um reflexo da mudança de percepção do sujeito-nomeador sobre os elementos dignos de registro da vida da cidade, em sua malha urbana.

De qualquer forma, mesmo como forma de demarcação de espaço simbólico de poder, a nomeação comemorativa não deixa de representar a identidade e, mais que isso, a memória da cidade e de antigos ocupantes de alguma forma poder. Elas, identidade e memória, também se circunscrevem na toponímia conservadora, inalterada.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus. Interface onomástica/literatura: a toponímia, o espaço e o resgate de memória na obra *Memórias da Rua do Ouvidor*, de Joaquim Manuel de Macedo. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 10, p. 83-99, 2009.

CARVALHO, Ana Paula Mendes Alves de. *Hagiotoponímia em Minas Gerais*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Atlas toponímico: um estudo de caso. *Acta semiotica et linguistica*, São Paulo, ano 6, p. 27-44, 1996.

\_\_\_\_\_. Os nomes como marcadores ideológicos. *Acta Semiótica et Linguística*, João Pessoa, vol. 7, n. 1, p. 97-122, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/16907/9631>>. Acesso em: 16-09-2019.

\_\_\_\_\_. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Edições Arquivo do Estado, 1990.

DIOCESE DE PALMEIRAS DOS ÍNDIOS. *História*. 2019. Disponível em: <<http://diocesedepalmeiradosindios.blogspot.com/p/historia.html>>. Acesso: 16-09-2019.

FRANCISQUINI, Ignez de Abreu. *O nome e o lugar: uma proposta de estudos toponímicos da microrregião de Paranavaí*. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

GUIAMAIS. *Pesquisa de CEP: Palmeira dos Índios*. 2015. Disponível em: <<https://cep.guiamais.com.br/busca/palmeira+dos+indios-al?page=1>>. Acesso em: 16-09-2019.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad.: Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEITE, Júlia Maria da Silva. *Palmeira dos Índios no romance Caetés*. 2007. TCC (Graduação em História). – UNEAL, Palmeira dos Índios.

MARTINS, Wilson. Graciliano Ramos, o Cristo e o grande inquisidor. In: RAMOS, Graciliano. *Caetés*. 8. ed. São Paulo: Martins, 1969, p. 9-21.

PALMEIRA DOS ÍNDIOS. *A cidade*. 2019. Disponível em: <<https://palmeiradosindios.al.gov.br/a-cidade/>>. Acesso em: 04-09-2019.

RAMOS, Graciliano. *Caetés*. 8. ed. São Paulo: Martins, 1969.

RAMOS, Ricardo Tupiniquim. *Toponímia dos municípios baianos: descrição, história e mudanças*. 2018. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geografia nacional*. Edição e notas: Frederico G. Edelweiss. 5. ed. Salvador: Câmara Municipal, 1957.

**O DICIONÁRIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO:  
UMA ANÁLISE DOS VOLUMES VI, VII E VIII  
DA COLEÇÃO AS CIÊNCIAS DO LÉXICO**

Paulo Santiago de Sousa (UNESP)  
[profpaulosantiago@gmail.com](mailto:profpaulosantiago@gmail.com)

Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (UNESP)  
[jtm.jau@uol.com.br](mailto:jtm.jau@uol.com.br)

**RESUMO**

A aprendizagem do léxico está intimamente relacionada com a obra lexicográfica, pois o dicionário é um recurso indicado para a consulta de novos vocabulários, seja na língua estrangeira ou materna, contribuindo, conseqüentemente, para o enriquecimento da competência lexical do usuário. Neste artigo faz-se um levantamento dos textos publicados nos volumes VI, VII e VIII da série *As Ciências do Léxico*, na seção de lexicografia, que analisam a estrutura de dicionários destinados aos ambientes escolares, apresentando sugestões que ajudam a qualificar o dicionário escolar por meio de pesquisas lexicográficas pedagógicas. A metodologia aplicada é de caráter bibliográfico e utilizamos os métodos quantitativos e qualitativos. O resultado da pesquisa aponta para a necessidade de se ampliar o número de textos destinados a investigar o dicionário como instrumento pedagógico (DIP) na referida série, e melhorar sua qualidade no que tange, principalmente, ao seu aspecto estrutural.

**Palavras-chave:** Aprendizagem do léxico. As ciências do léxico. Lexicografia.

**ABSTRACT**

The lexicon learning is closely related to the lexicographic work, because the dictionary is a suitable resource for the consultation of new vocabularies, either in the foreign or mother tongue, contributing, therefore, to the enrichment of the lexical competence of the user. In this article, a survey is made of the texts published in volumes VI, VII and VIII of the series *The Lexicon Science*, in the Lexicography section, which analyze the structure of dictionaries intended for school environments, presenting suggestions that help to qualify the school dictionary by through pedagogical lexicographic research. The methodology applied is bibliographic and we use quantitative and qualitative methods. The result of the research points to the need to increase the number of texts destined to investigate the dictionary as a pedagogical instrument (DIP) in the referred series, and to improve its quality regarding its structural aspect.

**Keywords:** The lexicon learning. The Lexicon Sciences. Lexicography.

**1. Introdução**

A aprendizagem e o ensino de vocabulário foram durante anos os grandes esquecidos em qualquer aula de língua materna ou estrangeira.

Erroneamente considerava-se que um enfoque meramente gramatical era prioritariamente necessário, quando hoje sabemos que uma maior profundidade no conhecimento do vocabulário facilita o processo de aprendizagem gramatical e ajuda os alunos a identificarem estruturas mais facilmente e se tem mais conhecimento do léxico na prática da leitura e da escrita.

Não há dúvidas de que o dicionário é um instrumento que colabora no processo da leitura, escrita, compreensão, expressão, tradução e de modo geral na aprendizagem do aluno. Além disso, o dicionário é um elemento divulgador de cultura, extrapolando os limites de uma obra linguística fazendo-se ferramenta cultural extralinguística e, dependendo do tipo de dicionário inclui informação enciclopédica, etnográfica, antropológica e ideológica.

Essa informação cultural e enciclopédica apresenta-se no dicionário, por vezes na definição, mas fundamentalmente nos exemplos de uso nos quais se mostram contextualizados os modelos de uso da língua. Quer dizer, a informação contida num dicionário é outro modo de explicar a cultura. Consideramos que apesar das possíveis limitações do dicionário, este é uma excelente ferramenta de trabalho e de consulta quer para professores, quer para alunos, tanto de uma língua materna como de uma língua estrangeira.

Contudo esse potencial dos dicionários nem sempre é explorado devidamente no processo de ensino e aprendizagem, conforme afirma Maria da Graça Krieger (2007):

Apesar do reconhecimento incontestável do valor do dicionário para o ensino, seu grande potencial didático não costuma ser explorado. O ambiente escolar tende a reproduzir a prática social de consulta, limitando-se a utilizar a obra lexicográfica para a obtenção de respostas pontuais. (KRIEGER, 2007, p. 298)

É indiscutível o fato de que o bom uso do dicionário contribui para uma aprendizagem significativa, assim como o uso inadequado desse instrumento didático restringe seu potencial pedagógico. Esse trabalho não tem por intento levantar discussões a esse respeito, mas refletir sobre a qualidade do dicionário como instrumento pedagógico (DIP), tendo como material de análise as publicações das coleções de número VI, VII e VIII da série *As Ciências do Léxico*, mais especificamente da seção destinada a lexicografia.

A metodologia aplicada é de caráter bibliográfico. E, para tanto,

usaremos o método quantitativo, pois iremos apresentar o número geral de artigos publicados nas referidas coleções e os que discorrem especificamente sobre o uso do dicionário enquanto instrumento didático. A pesquisa também abrangerá o método qualitativo, na medida em que se busca entender as opiniões e motivações subjacentes aos textos publicados, apresentando uma síntese das ideias mais relevantes sobre o tema pesquisado.

Nos resultados apresentaremos gráficos que mostram a quantidade de artigos dos três volumes, bem como os que discorrem a respeito do dicionário como instrumento pedagógico. Para cada volume tem um gráfico, expondo o total de textos que se inserem no âmbito lexicográfico geral e aqueles relacionados à lexicografia pedagógica<sup>82</sup>, a exemplo dos dicionários escolares. Acreditamos que a amostragem dos dados por meio de gráfico colabora para melhor visualização da pesquisa realizada. Igualmente, analisaremos de forma sintética as discussões apresentadas pelos autores em cada artigo, destacando as perspectivas que qualificam a macroestrutura e microestrutura do dicionário como instrumento pedagógico e, por conseguinte, a proficiência no uso do idioma estudado.

## **2. Breve histórico da criação e desenvolvimento do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia (GTLEX)**

Em junho de 1986, em um Encontro Regional da ANPOLL, realizado na Universidade de São Paulo (USP), a professora Maria Aparecida Barbosa propôs a criação do grupo de estudos de lexicologia, lexicografia e terminologia. A referida proposta foi aceita pelos pesquisadores membros da ANPOLL.

Os pesquisadores que constituíram o núcleo inicial do grupo de trabalho (GT) somaram esforços para ampliar e reunir estudiosos do Brasil, com relevante conhecimento em lexicologia, lexicografia e terminologia, de modo que, em 1987, ano em que ocorreu na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) o segundo Encontro Nacional da ANPOLL, com vasta programação e apresentação de pesquisas de impacto no campo lexicológico, lexicográfico, terminológico e terminográfico.

---

<sup>82</sup> Segundo Maria Cláudia Teixeira (2015, p. 30), "O conceito de lexicografia pedagógica no Brasil surge neste contexto de escolarização dos dicionários, que passam a desempenhar um papel pedagógico, pois funcionam como auxiliar do aluno no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo, dessa forma, para a alfabetização".

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

É importante registrar que lexicologia, lexicografia, terminologia e terminografia, enquanto temáticas científicas das unidades lexicais, já se faziam presentes desde 1969 em algumas universidades brasileiras, sendo estudadas em formato de disciplinas na pós-graduação e na graduação, a exemplo da Universidade de São Paulo (USP).

Nos anos setenta, devem ser citados, os renomados trabalhos de docência em estudos léxico, de Maria Tereza Camargo Biderman (da UNESP), Ieda Maria Alves, Erasmo D'Almeida Magalhães e Cidmar Teodoro Pais (da USP), Celina Scheinowitz (da UFBA) e Antônio Houaiss (da Academia Brasileira de Letras), todos esses pesquisadores com expressiva produção científica.

Maria Aparecida Barbosa<sup>83</sup> faz o registro significativo dos pesquisadores que ingressaram no grupo de trabalho e ajudaram a dar mais visibilidade às pesquisas acadêmicas a partir dos anos oitenta. A lista de pesquisadores arrolada por Maria Aparecida Barbosa não é exaustiva e refere-se, sobretudo, a membros do grupo de trabalho, que nas décadas de setenta e oitenta e, mesmo antes, houve e continua havendo, no Brasil, pesquisadores que se destacaram nas áreas de lexicologia, lexicografia ou terminologia.<sup>84</sup>

Dos membros do grupo de trabalho de lexicologia, lexicografia e terminologia foram coordenadores: Maria Aparecida Barbosa (junho de 1986 a julho de 1992); Enilde de Jesus Faulstich (biênio 1992-1994), sendo vice-coordenadora Maria Aparecia Barbosa; Maria Tereza de Camargo Biderman (biênio 1994-1996), sendo vice-coordenadora Ieda Maria Alves; Nelly Medeiros de Carvalho (biênio 1996-1998), sendo vice-coordenadora Maria Emília Barcelos; Enilde de Jesus Faulstich (biênio 1998-2000), sendo vice-coordenadora Aparecida Negri Isquerdo; Maria da Graça Krieger (biênio 2000-2002), sendo vice-coordenadora Ieda Maria Alves; Ieda Maria Alves (biênio 2002-2004), sendo vice-coordenador Evandro Silva Martins; Evandro Silva Martins (biênio 2004-2006), sendo

---

<sup>83</sup> Publicações do grupo de trabalho – COLEÇÃO. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/qtlex>>. Acesso em: 09-11-2019.

<sup>84</sup> Podemos citar pesquisadores como: Heinrich Bunse (da UFRGS), Rosário Farani Mansur Guérios (da UFPR), Francisco da Silva Borba (da UNESP), Francisco Gomes de Matos (da UFPE), Celso Luft (da UFRGS), Margarida Basílio (da UFRJ), Hagar Espanha Gomes (do IBICT), Maria Helena de Moura Neves, Dayse Malhadas, Clóvis Barleta de Moraes (da UNESP), Antônio José Sandman (da UFPR) e tantos outros que trabalharam ou trabalham com as ciências do léxico.

vice-coordenador Aparecida Negri Isquerdo; Aparecida Negri Isquerdo (biênio 2006 – 2008), sendo vice-coordenador Maria José Bocorny Finatto; Maria José Bocorny Finatto (biênio 2008-2010), sendo vice-coordenador Lídia Almeida Barros; Lídia Almeida Barros (biênio 2010-2012), sendo vice-coordenador Maria Cândida Trindade Costa de Seabra; Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (biênio 2012-2014), sendo vice-coordenador Giselle Olivia Mantovani Dal Corno; Giselle Olivia Mantovani Dal Corno (biênio 2014-2016), sendo vice-coordenador André Crim Valente; Giselle Olívia Mantovani Dal Corno (biênio 2016-2018), sendo vice-coordenador Celina Márcia de Souza Abbade.<sup>85</sup>

É válido destacar o modelo adotado pelos membros do grupo de trabalho quanto à tradição de manter uma coordenação por dois anos, sendo que o vice-coordenador passa a condição de coordenador no biênio seguinte, situação mais evidente a partir dos anos 2000. A maioria dos pesquisadores que assumiram a coordenação do grupo de trabalho é do sexo feminino, o que permite inferir a relevância das mulheres no cenário das pesquisas linguísticas nas ciências do léxico.

## **2.1. Publicações do GT As Ciências do Léxico**

Desde 1998 o grupo de trabalho (GT) de lexicologia, lexicografia e terminologia publica resultados de pesquisas na coleção *As Ciências do Léxico*. Esses resultados advêm de pesquisadores cadastrados no grupo de trabalho e, a partir do segundo volume publicado em 2004 encontram-se relevantes contribuições de pesquisadores estrangeiros que se dedicam aos estudos do léxico.

Encontram-se nos volumes *As Ciências do Léxico* variadas abordagens referentes à palavra, como unidade básica do léxico de uma língua. É a palavra, com as diferentes formas de nomeação, que é o objetivo específico de estudo de disciplinas como a lexicologia, que examina a unidade lexical em seus diversos aspectos formais e significativos; a lexicografia, em que se organizam as palavras em obras, a exemplo dos dicionários e registram o acervo léxico de uma língua; a terminologia, que se dedica ao estudo do termo, palavra de um campo especializado do conhecimento, e

---

<sup>85</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.lettras.ufmg.br/gtlex>>. Acesso em: 09-11-2019.

as formas de organização dos termos em obras terminográficas.<sup>86</sup>

A coleção *As Ciências do Léxico* já publicou VIII volumes e IX edições pelas editoras da UFMS (volumes I, II, V, VI, VII e VIII), da USP/Humanitas (volume III) e UFRGS (volume IV) em formato de livro impresso; a coleção, ainda, não publicou os volumes em formato digital. Todos os volumes trazem textos que se enquadram em um dos campos das ciências do léxico, de modo que encontramos pesquisas na sessão destinada aos estudos lexicológicos, lexicográficos e terminológicos.

O quadro a seguir reúne informações sobre os organizadores, volume e o ano das edições publicadas até 2018.

<b>Organizadores</b>	<b>Volume</b>	<b>Ano</b>
Aparecida Negri Isquerdo e Ana Maria Pinto Pires de Oliveira	I	1998 – 1ª edição
Aparecida Negri Isquerdo e Ana Maria Pinto Pires de Oliveira	I	2001- 2ª edição
Aparecida Negri Isquerdo e Maria da Graça Krieger	II	2004
Aparecida Negri Isquerdo e Ieda Maria Alves	III	2007
Aparecida Negri Isquerdo e Maria José Bocorny Finatto	IV	2008
Aparecida Negri Isquerdo e Lúcia Almeida Barros	V	2010
Aparecida Negri Isquerdo e Maria Cândida T. Costa de Seabra	VI	2012
Aparecida Negri Isquerdo e Giselle Olivia Mantovani	VII	2014
Aparecida Negri Isquerdo e Giselle Olivia Mantovani	VIII	2019

**Quadro 1 – Organizadores, volume e ano de publicações do GTLEX.<sup>87</sup>**

Na observância do quadro percebemos que a pesquisadora Aparecida Negri Isquerdo aparece como organizadora em todos os volumes já publicados pelo GTLEX, sendo, desse modo, um nome bastante conhecido pelos estudiosos das ciências do léxico, pois essas publicações são obras de referências para a maioria dos pesquisadores de lexicologia,

---

<sup>86</sup> Publicações do grupo de trabalho – COLEÇÃO. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/gtlex/>. Acesso em: 03-06- 2019.

<sup>87</sup> O quadro foi organizado, tendo como base a verificação dos volumes já publicados pela coleção *As Ciências do Léxico*.

lexicografia, terminologia e terminografia.

O próximo tópico traz uma apresentação dos artigos publicados nos volumes VI, VII e VIII da coleção *As Ciências do Léxico*, para se averiguar a quantidade de textos que tem como temática central o dicionário enquanto instrumento didático. A partir do conteúdo desses textos levantaremos discussões sobre a sua importância, bem como a necessidade de outras pesquisas e publicações futuras para os próximos volumes da referida coleção, que contemplem o dicionário como recurso voltado ao ensino e a aprendizagem.

### **3. *Um diagnóstico para uma análise preliminar***

Os oito volumes publicados pela coleção *As Ciências do Léxico* trazem um vasto material de referência para estudantes e pesquisadores que desejam conhecer ou aprofundar seus conhecimentos no campo lexicológico, lexicográfico, terminológico e terminográfico. Optamos por analisar o conteúdo dos últimos três volumes para termos condições mais qualitativas, uma vez que analisar todos os volumes seria um trabalho que demandaria muito tempo e, possivelmente o resultado estivesse mais adequado a ser analisado por meio de outro gênero textual mais abrangente em termos de espaço que o artigo científico.

Nesse sentido, faremos análise dos volumes VI, VII e VIII, da seção destinada aos artigos que tratam da lexicografia, pois nossa pesquisa destina-se a fazer um levantamento quantitativo e qualitativo sobre quem diz e o que se diz em determinada obra bibliográfica que apresenta análises direcionadas a aspectos a serem contemplados e a forma como devem constar nos dicionários como instrumento pedagógicos.

Cabe salientar que a lexicografia pode servir de base aos estudos lexicais, uma vez que fixa as acepções dos signos linguísticos em estados de língua diversos e as registra de modo sistematizado, podendo ser usada como referência das normas lexicais vigentes nas mais variadas épocas. Definimos, portanto, lexicografia como a ciência do dicionário, da sua prática e confecção por um cientista lexicógrafo, como uma técnica científica que se ocupa dos princípios que norteiam a sua elaboração e a de outras obras lexicográficas.

Por meio da produção de obras lexicográficas, como dicionários,

das mais diferentes ordens<sup>88</sup>, a lexicografia favorece uma variada gama de estudos no domínio da lexicologia. Para Herbert Andréas Welker (2005), a lexicografia encontra-se subdividida em lexicografia prática e lexicografia teórica, sendo que a primeira abarca a técnica de elaboração de dicionários e a segunda tem como escopo a reflexão e a discussão sobre o seu uso, tipologia e problemas. Cabe pontuar, conforme Maria Aparecia Barbosa (1990) que a lexicografia teórica também recebe a designação de metalexicografia.

O dicionário, por sua vez, é uma obra lexicográfica, um instrumento de perpetuação da cultura, posto que nele estão registradas as normas sociais da época e as marcas de uso dos falantes. O dicionário é definido como a “instituição linguística cujas funções são transmitir o saber científico aos membros de uma comunidade e melhorar sua competência comunicativa”. (CANO, 1998, p. 206)

Enquanto instituição linguística, o dicionário pode ser usado como potencial instrumento de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, dispomos da lexicografia pedagógica como a ciência que, partindo das necessidades e habilidades dos aprendizes ao consultarem um dicionário, se ocupa da elaboração de dicionários pedagógicos (DPs), conforme elucida Herbert Andréas Welker (2008, p. 18), ao esclarecer que os dicionários pedagógicos não se destinam apenas a aprendizes de línguas estrangeiras, mas também de língua materna. Magali Sanches Duran (2007, p. 204) destaca como principal característica de um dicionário pedagógico

simplicar a busca, exibir as informações de forma clara, minimizando a possibilidade de incompreensão e de conclusões ambíguas; alertar para os enganos mais comuns cometidos pelos estrangeiros; fornecer informações sobre o uso do léxico.

Acrescentamos a reflexão de Magali Sanches Duran, que enganos e conclusões ambíguas podem, também, ser minimizadas pelos dicionários pedagógicos para aprendizes de língua materna.

Após discorrermos brevemente sobre o dicionário pedagógico e a ciência que se ocupa da elaboração do dicionário pedagógico, a língua portuguesa, vejamos o que os três supracitados volumes da coleção *As Ciências do Léxico* dispõem para leitura e análise.

---

<sup>88</sup> Podemos citar os históricos, etimológicos, ortográficos, terminológicos etc.

### **3.1. Volume VI – Seção Lexicografia**

O volume VI da coleção *As Ciências do Léxico* é fruto da produção dos pesquisadores da área do léxico que atuam nos programas de pós-graduação com linhas de pesquisa relacionadas aos estudos lexicais. O volume abriga diferentes vertentes teóricas dos estudos lexicais realizados no Brasil e amostras do que tem sido produzido em universidades estrangeiras. A obra se destina a pesquisadores, alunos de pós-graduação, docentes e demais interessados em estudos sobre o léxico nas suas múltiplas faces, visto a partir de diferentes olhares teóricos e de distintas abordagens metodológicas.

Na seção destinada aos estudos da lexicografia encontramos seis (06) artigos. Desses artigos apenas um se dedica a explanar sobre o uso do dicionário voltado para práticas escolares. O texto tem como título “Dicionário eletrônico onomasiológico ↔ semasiológico do português brasileiro/espanhol rioplatense para o Mercosul”, de autoria de Lêda Corrêa. A autora discorre sobre a necessidade de produção de um dicionário que possibilite ao aprendiz a consulta para fins de produção oral e escrita, com o objetivo da ampliação vocabular do consulente. Com a finalidade de atender às necessidades dos países do Mercosul, Lêda Corrêa insiste na preocupação de que se tenha um dicionário bilíngue do português língua estrangeira (PLE) e do espanhol como línguas oficiais do referido bloco econômico que contemple as variedades brasileira e rioplatense, em zonas fronteiriças e não fronteiriças do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai para um ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica. O uso de um dicionário bilíngue no contexto educacional promoverá a integração regional, a cidadania de brasileiros e rio-platenses, além da difusão do português brasileiro como português língua estrangeira. Por fim, a autora resalta que a elaboração de dicionário eletrônico bilíngue de estrutura semasiológica, onomasiológica ou mista com fins pedagógicos, contendo na estrutura dos verbetes as variedades linguísticas, definições claras, contextos de uso, imagens, recursos de áudio facilita o aprendizado do idioma e figura-se como propósito de uma planificação linguística decorrente de uma política linguística voltada à promoção e difusão da língua portuguesa para além do Mercosul.

Fica evidente a necessidade de um dicionário eletrônico bilíngue português brasileiro e espanhol que atenda aos anseios propostos nesse artigo. São raras as iniciativas que apontem na direção de um projeto destinado a produção de obras lexicográficas que tenha como objetivo a

produção de dicionários bilíngues nos moldes que Lêda Corrêa apresenta no artigo supracitado. Até mesmo textos que discutam o uso do dicionário para fins pedagógicos ainda é baixo, conforme podemos confirmar na observância do volume VI das *Ciências do Léxico*, em que dos seis artigos publicados, apenas um discorre sobre essa temática.

### **3.2. Volume VII – Seção Lexicografia**

O volume VII integra uma quantidade de cinco (05) artigos na seção de lexicografia. Em dois (02) desses artigos encontramos reflexões direcionadas ao uso do dicionário como instrumento pedagógico.<sup>89</sup> O texto de Aderlande Pereira Ferraz, intitulado “Um dicionário de expressões idiomáticas com objetivos pedagógicos” apresenta propostas e análises referentes ao dicionário para fins didáticos. Nele o autor comenta sobre o aumento de obras lexicográficas no Brasil, motivadas pelos avanços tecnológicos. Mas ressalta a carência de dicionários específicos para o tratamento das expressões idiomáticas no português brasileiro com objetivos pedagógicos.

Com a finalidade de colaborar para qualidade do ensino e aprendizagem, Ferraz (2014) comenta sobre a proposta de um *Dicionário de Expressões Idiomáticas com Objetivos Pedagógicos* (DEIOP), fase de elaboração no ano em que o texto foi publicado, 2014. O *Dicionário de Expressões Idiomáticas com Objetivos Pedagógicos* tem pretensões didáticas e visa “contribuir no aparelhamento técnico da educação básica no Brasil, bem como contribuir para o desenvolvimento da lexicografia pedagógica brasileira”. (FERRAZ, 2014, p. 226)

O projeto de elaboração do *Dicionário de Expressões Idiomáticas com Objetivos Pedagógicos* teve como método a coleta de expressões idiomáticas com seus respectivos contextos de usos, e suas devidas abonações. A elaboração do dicionário consta de *corpus* de fontes primárias e secundárias. As fontes primárias advêm de textos publicitários e as secundárias de dicionários de língua geral (*Aurélio, Houaiss, Michaelis, Aulete digital*, UNESP [organizado por Francisco Borba], os dicionários do tipo

---

<sup>89</sup> Encontramos nessa seção um artigo de Claudia Zavaglia, intitulado Dicionário multilíngue de regência verbal: delineamento, padronização, resultados. Este artigo discorre sobre os equivalentes dos verbos preposicionados ou não em várias línguas na microestrutura do verbete. O foco da discussão não é, necessariamente, o uso do dicionário com finalidades pedagógicas.

4, selecionados pelo PNLD e dicionários fraseológicos de João Gomes da Silveira (2010), Tomé Cabral (1982), Mário Souto Maior (1980), dentre outros.

O objetivo primeiro do *Dicionário de Expressões Idiomáticas com Objetivos Pedagógicos* é atender a uma demanda pedagógica, colaborando para o desenvolvimento da competência lexical do usuário na compreensão e uso de expressões idiomáticas brasileiras. As expressões idiomáticas serão registradas com marcas de uso, campo conceitual, sinônimos, sentido negativo e estruturas semânticas transparentes. Desse modo o *Dicionário de Expressões Idiomáticas com Objetivos Pedagógicos* terá uma distinção dos dicionários escolares brasileiros, por apresentar formato pedagógico de macroestrutura que privilegie famílias lexicais (ênfase no significante: verbo e nome etc.) e por associação de caráter conceptual (ênfase no significado: morrer, descontrolar-se, insistir etc.). Na microestrutura o *Dicionário de Expressões Idiomáticas com Objetivos Pedagógicos* terá peculiaridades. O lema que encabeçará cada verbete é uma combinação multipalavra.<sup>90</sup>

Cabe salientar que na microestrutura do *Dicionário de Expressões Idiomáticas com Objetivos Pedagógicos* consta: 1) as classes gramaticais a que pertencem às expressões idiomáticas; 2) os elementos com os quais as expressões fazem combinação; 3) as acepções; 4) as abonações; 5) as expressões idiomáticas sinonímicas e 6) informações no interior dos verbetes que podem ser localizadas em anexos. A proposta de elaboração do *Dicionário de Expressões Idiomáticas com Objetivos Pedagógicos*, sem dúvidas, consiste em um material pedagógico que contempla os usos das expressões idiomáticas de forma clara e consistente. E mostra-se adequado ao público em situação de aprendizagem da língua materna ou estrangeira.

Outro texto que trata do uso pedagógico do dicionário é o de Angela Maria Tenório Zucchi. O texto tem como título “Exemplos de colocações em dicionários de língua portuguesa e de língua italiana”, tendo como escopo de análise as colocações verbais dentro de um campo semântico específico em dicionários monolíngues (DM) e dicionários bilíngues (DB), em português e italiano.

---

<sup>90</sup> Uma expressão multipalavra costuma transmitir precisamente conceitos e ideias que geralmente não podem ser expressos por apenas uma palavra e estima-se que sua frequência, em um léxico de um falante nativo, seja semelhante à quantidade de palavras simples.

As análises feitas pela autora direcionam-se na observação de colocações verbais em dicionários monolíngue e dicionários bilíngues. Foi analisado o verbo *sbaglio*, que em português significa *erro*, especificamente no contexto escolar, mas pode ser traduzida por *engano* em contextos gerais. E as conclusões foram as seguintes: dicionários bilíngues italiano/português (Porto Editora, 1997) – em português não se inclui o verbo fazer como colocação correspondente a *fare uno sbaglio*, apenas *cometer um erro*; no *II Dizionario della Língua Italiana* (DE MAURO, 2000) há ocorrências com *sbaglio*, tendo como acompanhante possível o verbo *commettere*, conforme o exemplo: *fare troppi sbagli di ortografia* (cometer muitos erros de ortográficos). Buscou-se, ainda, equivalente para erro nos dicionários bilíngues português/italiano e nos dicionários monolíngues em português e verificou-se: não se usa *erro* em contexto escolar (*corpus* pesquisado pela autora), como sinônimo de *engano*; nos dicionários monolíngues em português não foi encontrado exemplo com uso desse verbo, formando uma locução. Por isso buscou-se a entrada *engano* e encontrou-se: locução cair num engano nos dicionários *Michaelis*, *Houaiss* e *Aurélio*, destes somente o Houaiss apresenta o verbo colocado cometer em um dos exemplos, em sua segunda acepção: <cometeu um erro ao somar as notas fiscais>.

Com base nessas evidências, constatou-se que no dicionário bilíngue (Porto Editora) na direção italiano/português e português/italiano foram colocados verbos para base *sblaglio*, em italiano *fare*, *commettere* e *correggere*, enquanto em português, somente os verbos *cometer* e *corrigir*. Ficam as indagações, usa-se o verbo colocado fazer com a base erro em português? E em italiano faz-se uso da colocação *compiere uno sbaglio*? Somente uma pesquisa em corpus eletrônico extenso em português e italiano é possível ou não comprovar tais ocorrências. Dessa forma, para se elaborar um dicionário pedagógico bilíngue de colocações na direção português-italiano é imprescindível à recorrência aos usos de colocações verbais ou de verbos simples pelos falantes de ambos os idiomas.

### **3.3. Volume VIII – Seção Lexicografia**

No ano de 2019 foi publicado o volume VIII da coleção *As Ciências do Léxico*. Esse é o volume mais recente, que conta com total de quatro (04) artigos destinados à seção lexicografia. Dois (02) desses artigos arrolam discussões pertinentes a respeito do uso do dicionário com fins pedagógicos. O texto de Claudia Zavaglia denominado “O léxico tabu em

dicionários infantis: o *Caldas Aulete*”, disserta sobre a inserção ou não do léxico “tabu”, também entendido como “*proibido*” em obras lexicográficas. E provoca o leitor a pensar se esses tipos de itens lexicais devem constar em dicionários destinados ao público infantil devido à duplicidade de sentidos que eles apresentam? Claudia Zavaglia percorre um itinerário de leituras sobre lexicografia para o público infantil e o dicionário para esse mesmo público a fim de chegar à delimitação de propostas que caracterizem de forma objetiva a configuração da macroestrutura lexicográfica e microestrutura dos verbetes que atendam mais satisfatoriamente o público infantil no contexto escolar. O distintivo dos dicionários infantis é seu projeto gráfico, o uso de figuras, entradas coloridas, gráficos com explicações variadas e uma diagramação atrativamente visual que seja capaz de chamar a atenção das crianças, e não meramente a quantidade reduzida de verbetes.

O olhar de Claudia Zavaglia se volta para o dicionário *O Caldas Aulete*, classificado como tipo 2 pelo PNLD (2012). Possui 6.183 verbetes e uma linguagem clara, com definições que mais se aproximam de explicações no nível coloquial, colaborando para o entendimento da palavra no seu contexto natural. Ao analisar as entradas desse dicionário, a autora percebeu que unidades lexicais relacionadas à fisiologia da excreção como: *Cagar*; *Bostar* e *Obrar* inexistem na macroestrutura do dicionário. A palavra *borrar* aparece na entrada e está na segunda acepção como marca de uso popular. Outros dois itens lexicais também aparecem no campo semântico da fisiologia da excreção: *Defecar* e *Evacuar*, sendo que *defecar* tem marca mais científica. Quanto as Unidades lexicais relacionadas à reprodução é inexistente: *Foder*; *Transar*; *Ter relação sexual*; *Copular* e *Ter cópula*. A entrada *trepar* faz parte da macroestrutura, mas não está relacionada a reprodução. Casos dignos de observância são as unidades lexicais relacionadas ao corpo humano, tanto do homem quanto da mulher. O dicionário *Caldas Aulete* não registra a entrada *cacete* e *caralho* referente ao corpo masculino, mas anota a palavra *pinto* e *pênis* como órgão sexual do homem, inclusive encontra-se na acepção de *pênis* a função de “urinar” e ter “relação sexual”. No que concerne ao corpo feminino existem as entradas *xoxota*; *xereca*; *vagina* e *vulva*. Apesar do registro de tais entradas, inclusive rotuladas como familiar, em nenhuma delas aparece com função de ter relações sexuais, situação que causa estranheza, pois não se sabe quais os critérios adotados pelo lexicógrafo para dizer que *pênis* tem a função de ter relações sexuais e *vagina* não recebe tal tratamento lexicográfico. Então, cabe ao lexicógrafo refletir sobre as entradas de um dicionário voltado para o público infanto-juvenil que não minimize

tais contradições em suas microestruturas, principalmente no que se refere ao léxico “tabu”.

No artigo de autoria de Maria Cristina Parreira, intitulado “Por um ensino contrastivo de expressões idiomáticas na aula de língua estrangeira com o uso de dicionários: melhor ficar de orelha em pé!” Somos convidados a pensar sobre a importância do registro adequado das expressões idiomáticas (Eis) em dicionários disponíveis para estudantes. A autora relata que aplicou um questionário a estudantes do segundo ano de um curso universitário voltado para o ensino de francês como língua estrangeira (FLE). O questionário foi elaborado para averiguar as possíveis traduções de expressões idiomáticas contidas no livro *Xeretando a Linguagem em Francês*. (ZAVAGLIA, XATARA & SILVA, 2010)

As respostas obtidas por meio do questionário trazem informações interessantes. As principais dizem respeito ao fato de os alunos consultarem a Internet em busca de tradução para as expressões idiomáticas, recorrerem ao professor para indagar sobre equivalente das expressões idiomáticas e em última colocação aparece a consulta aos dicionários disponíveis na escola. Com esses resultados, cabe salientar que a Internet é o veículo mais utilizado, mas muitas vezes a consulta é feita a dicionários gratuitos na rede, daí a importância de se criar ferramentas de qualidade, principalmente no trato dado às expressões idiomáticas. Outro fator relevante é a formação do professor, que sempre é uma referência aos estudantes na busca por conhecimentos mais solidificados e, por último, porém não menos importante é a qualidade dos dicionários disponíveis nas escolas, que são fontes de consultas para boa parte dos estudantes, principalmente em momentos que não se tem acesso à Internet.

#### **4. Resultados e discussões**

Após fazer um diagnóstico dos textos que apresentam discussões sobre as estruturas das obras, podemos dizer que o número de artigos com essa finalidade precisa aumentar, tendo em vista o quantitativo de artigos que integram a seção de lexicografia dos três volumes averiguados. Essa seção agrega quinze artigos. Desse total, apenas cinco trazem contribuições significativas para o ensino, tendo o dicionário como ferramenta pedagógica.

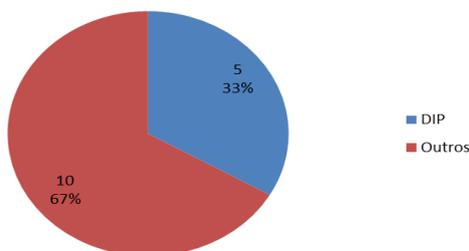
Os cinco artigos oferecem excelentes reflexões e são frutos de pesquisas bem fundamentadas, com objetivos claros, metodologias adequadas

e resultados definidos. Não restam dúvidas da contribuição desses textos para os interessados na temática aqui abordada, uma vez que seus autores são pesquisadores com vasta experiência no campo da lexicografia pedagógica.

Com o intuito de mostrar os resultados da investigação a que nos propusemos fazer, elaboramos gráficos que ajudam a melhor visualizar a quantidade de artigos que têm por intento discutir o uso do dicionário com fins pedagógicos, seja no nível da unidade simples ou fraseológica.

O *primeiro gráfico* a ser mostrado refere-se à quantidade geral de artigos publicados na seção lexicografia nos volumes VI, VII e VIII.

**RESULTADOS DA PESQUISA - VOLUMES VI, VII E VIII**



**Gráfico 01: Resultados da pesquisa**

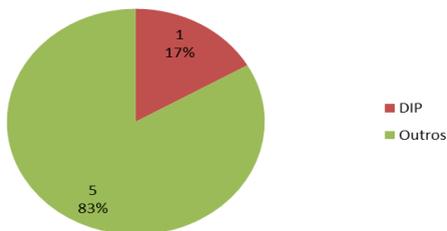
Um fator relevante a ser considerado nessa pesquisa, diz respeito ao fato de os três volumes apresentarem pelo menos um artigo, sobre o tema aqui investigado. Isso significa que os pesquisadores em lexicografia estão preocupados com o uso do dicionário para fins pedagógicos, pois na concepção de Maria Tereza de Camargo Biderman (1984, p. 27)

serve como instrumento para orientar os seus consulentes sobre os significados e os usos das palavras, e para que eles possam expressar suas ideias e sentimentos com maior precisão e propriedade possíveis, utilizando o tesouro léxico que a língua põe à disposição dos falantes do idioma.

Desse modo, faz-se necessário adotar um dicionário como recurso didático essencial desde o início da escolaridade, haja vista revelar-se como um recurso eficaz de busca/memorização, oferecendo informações sobre a palavra, seus usos e sentidos.

O *segundo gráfico* é uma amostra da quantidade de textos destinados à seção de lexicografia e em particular ao dicionário como instrumento pedagógico.

RESULTADOS DA PESQUISA - VOLUME VI

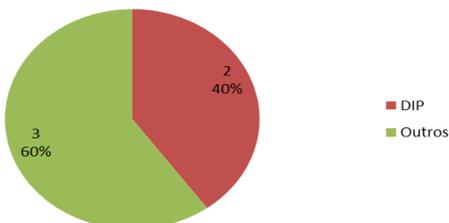


**Gráfico 02: Resultados da pesquisa**

Percebemos que o volume VI, dentre os que analisamos, foi o que apresentou menor número de artigos referente ao dicionário como instrumento pedagógico. Contudo, apesar de contarmos com apenas um texto, que corresponde a 17%, a seção ofereceu ao leitor primorosas reflexões sobre o uso do dicionário como instrumento pedagógico, de forma particular no texto: “Dicionário eletrônico onomasiológico ↔ semasiológico do português brasileiro/espanhol rioplatense para o Mercosul”. Desse modo, fica perceptível que os pesquisadores do GTLEX têm a preocupação de fomentar pesquisas e divulgá-las à comunidade acadêmica, ampliando-se as proposições e análises críticas sobre dicionários escolares, o que é de grande valia para a formação de novos pesquisadores no cenário das ciências do léxico.

O *terceiro gráfico* corresponde ao número de textos que discorrem sobre lexicografia. São cinco artigos e, desse quantitativo dois (02) buscam analisar o dicionário como instrumento pedagógico, o que a princípio já nos mostra um número relevante de textos direcionados à reflexão de pesquisas concernentes à prática pedagógica que enfatiza o dicionário enquanto recurso didático.

RESULTADOS DA PESQUISA - VOLUME VII



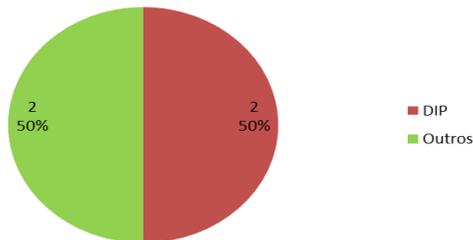
**Gráfico 03: Resultados da pesquisa**

É satisfatório perceber a relevância dada ao dicionário como instrumento pedagógico neste volume. E mais interessante é o conteúdo apresentado pelas autoras, que nos convocam a pensar sobre “Um dicionário de expressões idiomáticas com objetivos pedagógicos e Exemplos de colocações em dicionários de língua portuguesa e de língua italiana”. As reflexões são instigantes e procuram meios para orientar a preencher uma lacuna no dicionário como instrumento pedagógico que precisa incluir nos seus verbetes, entradas que contemplem expressões idiomáticas e colocações de forma clara e eficaz, sempre considerando o contexto de uso dos falantes.

O *quarto gráfico* exhibe o resultado concernente ao VIII volume. Vale salientar que dentre os volumes analisados nesta pesquisa, foi este o que mais enfatizou o uso do dicionário como instrumento pedagógico. Embora tenha sido a seção que menos agregou trabalhos lexicográficos, o volume VIII destina cinquenta por cento dos textos à temática do ensino, tendo o dicionário como instrumento essencial para a aquisição de conhecimentos linguísticos, com destaque para a primorosa reflexão sobre “O léxico tabu em dicionários infantis: o Caldas Aulete ” e “Por um ensino contrastivo de expressões idiomáticas na aula de língua estrangeira com o uso de dicionários: melhor ficar de orelha em pé!”. Observando o gráfico fica bem perceptível a relevância dada à temática aqui discutida, não apenas em termos de quantidade, mas de valorização e compromisso por parte dos pesquisadores em colocar em pauta questões que norteiam a prática pedagógica, ressaltando fatores que qualificam o ensino, como a adequada inserção do léxico *tabu* e de *expressões idiomáticas* dicionários pedagógicos.

---

RESULTADOS DA PESQUISA - VOLUME VIII



**Gráfico 04: Resultados da pesquisa**

Ressaltamos que os benefícios obtidos por meio do uso do

dicionário desde o início da escolaridade são indiscutíveis, sobretudo no aprimoramento da competência linguística dos aprendizes. Aparentemente o que o aluno espera mediante a busca por uma palavra é somente se familiarizar com os aspectos relacionados à sua semântica. No entanto, se formos analisar, sobretudo no que tange ao ensino da língua materna, os benefícios vão além dessa mera concepção, sem dúvida. Um desses benefícios é o aprimoramento do vocabulário, tão necessário ao repertório, pois ao estabelecerem familiaridade com uma dada palavra ou expressões idiomáticas, os aprendizes conferem questões ortográficas, semânticas, morfológicas, estilísticas, entre outras.

### 5. *Considerações finais*

O dicionário é um instrumento pedagógico que possui a função de auxiliar na ampliação lexical do aluno e conseqüentemente no desenvolvimento da competência lexical. Pelo conjunto de informações contidas no dicionário é uma obra que ultrapassa a ideia de simples listagem de palavras a que se agregam significados e algumas informações gramaticais.

No que se refere ao dicionário como instrumento pedagógico podemos dizer que ele é pensado e desenvolvido para um público-alvo e objetivo específico, e por este motivo o professor dever estar atento às necessidades do aluno, considerando seu nível escolar. É importante, ressaltar que o rigor crítico deva ser assegurado a essa obra no momento de sua planificação, conforme ficou perceptível na análise dos textos dos três (03) volumes da série *As Ciências do Léxico*.

Há muito que se melhorar em termos estruturais do dicionário como instrumento pedagógico para atender às necessidades de um ensino qualitativo sobre o léxico em uso. Assim como, é necessária à implementação de projetos de pesquisa que discutam o importante papel do dicionário como instrumento pedagógico no cenário educativo brasileiro. A série *As Ciências do Léxico* tem contribuído com essas discussões por meio dos pesquisadores que integram o grupo GTLEX, o que é de relevância para fomentar novas pesquisas, principalmente nos cursos de graduação e pós-graduação em letras e educação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADERLANDE, Pereira Ferraz. Um dicionário de expressões idiomáticas

com objetivos pedagógicos. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; MANTOVANI, Giselle Olivia (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2014, vol. VII, p. 221-241.

BARBOSA, Maria Aparecida. *Criação e desenvolvimento do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Disponível em:

<<http://www.letras.ufmg.br/gtlex>>. Acesso em: 09-11-2019.

\_\_\_\_\_. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. In: *Anais do II Simpósio Latino-Americano de Terminologia*. I Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico-Científica. Brasília, 1990, p. 152-158.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. O dicionário padrão da língua. *Alfa*. São Paulo: UNESP, vol. 28 (supl.), p. 27-43, 1984.

CABRAL, Tomé. *Dicionário de termos e expressões populares*. Fortaleza: UFC, 1982.

CANO, Waldenice Moreira. Os dicionários de língua, a norma cultural e os terminologismos. In: Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL, 1., 1998, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CNPq, 1998. p. 205-215.

CORRÊA, Lêda. Dicionário eletrônico onomasiológico ↔ semasiológico do português brasileiro/espanhol rioplatense para o Mercosul. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2012, vol. VI, p. 353-368.

DURAN, Magali Sanches. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. *DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, vol. 23, n. 2, p. 203-222, 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/delta/v23n2/a02v23n2.pdf>>. Acesso em: 09-11-2019.

ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2012, vol. VI.

\_\_\_\_\_; MANTOVANI, Giselle Olivia de. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2014, vol. VII.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia*

e terminologia. Campo Grande: UFMS, 2019, vol. VIII.

KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS/ São Paulo: Humanitas, FFLCH-USP, 2007, vol. III, p. 283-294.

MAIOR, Mário Souto. *Dicionário do palavrão e termos afins*. 3. ed. Recife: Guararapes, 1980.

PARREIRA, Maria Cristina. Por um ensino contrastivo de expressões idiomáticas na aula de língua estrangeira com o uso de dicionários: melhor ficar de orelha em pé! In: ISQUERDO, Aparecida Negri; MANTOVANI, Giselle Olivia (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2019, vol. VIII, p. 231-250.

SILVEIRA, João Gomes da. *Dicionário de expressões populares da língua portuguesa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

TEIXEIRA, Maria Cláudia. A designação de “lexicografia pedagógica”. *Interfaces*, vol. 6, n. 3, p. 29-35, 2015. Disponível em: <[https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/3918/2786](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/3918/2786)>. Acesso em: 09-11-2019.

WELKER, Herbert Andréas. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2005.

ZAVAGLIA, Claudia. O léxico tabu em dicionários infantis: o Caldas Aulete. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; MANTOVANI, Giselle Olivia. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2019, vol. VIII, p. 215-230.

ZUCCHI, Angela Maria Tenório. Exemplos de colocações em dicionários de língua portuguesa e de língua italiano. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; MANTOVANI, Giselle Olivia. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2014, vol. VII, p. 243-259.

**O ESTUDO DO LÉXICO:  
DA ABORDAGEM CLÁSSICA À LINGUÍSTICA COGNITIVA**

*Carlos Gustavo Camillo Pereira* (PUC-Rio)

[gustavo.c.p@live.com](mailto:gustavo.c.p@live.com)

*Felipe de Andrade Constancio* (UERJ)

[felipe.letras.ac@gmail.com](mailto:felipe.letras.ac@gmail.com)

*Taís Turaça Arantes* (UERJ)

[taistania@gmail.com](mailto:taistania@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho busca expor em seu escopo como se deram os estudos lexicais em diferentes abordagens linguísticas, que são: a clássica, o estruturalismo, o lexicalismo gerativista e, por fim, a linguística cognitiva. Esta pesquisa é de cunho qualitativo e, dessa forma, o trabalho foi dividido metodologicamente em cinco seções, que buscam traçar um panorama sobre o estudo do léxico dentro da ciência linguística. Sendo assim, os resultados encontrados nesse estudo apresentam como são expostos os avanços e possíveis perdas nos paradigmas previamente citados, bem como, disserta sobre a importância de se reconhecer que nenhuma das abordagens apresenta uma suposta superioridade em detrimento da outra.

**Palavras-chave:**

Léxico. Morfologia. Estruturalismo. Gerativismo. Linguística cognitiva.

**ABSTRACT**

This work intends to expose in its scope how the lexical studies took place in different linguistic approaches, which are: the classical, the structuralism, the generativist lexicalism and, finally, the cognitive linguistics. This research is qualitative and, therefore, the work was divided methodologically into five sections, which seek to provide an overview of the study of the lexicon within linguistic science. Thus, the results found in this study present the advances and possible losses in the previously mentioned paradigms, as well as the importance of recognizing that neither approach has a supposed superiority over the other.

**Keywords:** Lexicon. Morphology. Structuralism. Generativism. Cognitive Linguistics.

**1. Introdução**

O léxico, atualmente, assume um lugar de importância nos estudos linguísticos, de forma que, em diversas abordagens de pesquisa, há metodologias específicas para lidar com a estrutura das palavras. Todavia, essa situação não foi sempre assim. Por este motivo, este trabalho se propõe a

fazer uma breve descrição dos estudos lexicais em diferentes abordagens, começando pela Antiguidade, perpassando o estruturalismo norte americano de Leonard Bloomfield, a teoria lexicalista proposta pelo gerativismo e finalizando no tratamento dado ao léxico em uma perspectiva da linguística cognitiva.

Dessa forma, o trabalho divide-se nas seguintes seções: inicialmente explica-se o tema que foi selecionado a fim de esclarecer os objetivos que pretendem ser alcançados, após isso se procede para o desdobramento do tema selecionado que será analisado nas perspectivas anteriormente citadas, a seguir, há uma síntese dos argumentos utilizados e, por fim, há também as considerações finais.

Assim, na Antiguidade, foi abordado o início dos estudos lexicais, bem como o fato de a palavra não possuir, neste paradigma, destaque para ser um objeto de estudo autônomo. Adiante, na perspectiva proposta por Leonard Bloomfield, o léxico recebe maior atenção e, até mesmo, noções e concepções importantes são desenvolvidas para o estudo da palavra, mas, mesmo assim, o léxico ainda assume uma posição marginal nos estudos linguísticos. Após isso, em relação à hipótese lexicalista, é explicado que, pela primeira vez, o léxico recebe um posto de importância e, agora, há o desenvolvimento de uma metodologia própria para os estudos lexicais, porém questões importantes ainda são ignoradas e/ou pouco enfatizadas. Finalmente, há uma descrição dos pressupostos da linguística cognitiva aplicados aos estudos do léxico. Assim, durante a exposição de cada uma dessas abordagens, são expostos os pontos positivos e ganhos de cada uma delas e as perdas e retrocessos existentes.

Adicionalmente, é de extrema importante enfatizar que, certamente, a pesquisa aqui desenvolvida, embora houvesse grande rigor para fundamentar e balizar todas as fases detalhadas, não houve a possibilidade de ser plenamente exaustivo na explicação, exposição e descrição dos estudos lexicais em cada uma das abordagens linguísticas, por se tratar de um tema profundamente detalhado e complexo para ser descrito em um trabalho relativamente pequeno. Por isso, pretendeu-se proporcionar maior ênfase aos momentos de maior importância e relevância para o desenvolvimento do léxico em cada uma das abordagens citadas neste trabalho.

## **2. O léxico na antiguidade: uma forma de melhorar discursos e argumentação**

Certamente é possível afirmar que a língua, como instituição formadora de sentido e capacidade de estabelecer comunicação entre os indivíduos foi alvo de estudos independentes, sendo impossível precisar quando de fato iniciaram-se tais estudos. Todavia, inicialmente, de acordo com Robert Henry Robins (1979) é importante estabelecer que, desde a Antiguidade, já existia interesse na linguagem humana e, conseqüentemente, estudo sobre a existência, uso e natureza das palavras. Contudo, é evidente que a proposta e a justificativa para esta investigação se dava pelo fato de estabelecer melhores discursos, a busca pelo convencimento, além da produção de argumentações superiores. Assim, o estudo da linguagem, naquele momento da ciência, era orientado por motivações que não a própria linguagem em si.

A linguagem, o diálogo, a discussão rompem com a violência, o uso da força e do medo, na medida em que, em princípio, todos os falantes têm no diálogo os mesmos direitos (isegoria): interrogar, questionar, contra-argumentar. A razão se sobrepõe à força, é uma forma descontrolar o exercício do poder. A linguagem precisa ser racional, as discussões pressupõem a apresentação de justificativas, de argumentos, sendo abertas à interpelação, ao questionamento. (MARCONDES, 2007, p. 42)

Em adição, os gregos, e posteriormente os latinos, contribuíram para os primeiros estudos das gramáticas, visto que, nesse período, estabeleceram-se a conceituação para a classificação das primeiras classes de palavras. Nomenclaturas estas que possuem, de acordo com José Borges Neto (2012), grande influência nas gramáticas atuais do português, até mesmo naquelas que se propõem a estabelecer alguma forma de ruptura com a nomenclatura herdada pelas gramáticas greco-latinas.

Os sofistas deram uma grande contribuição ao desenvolvimento dos estudos da linguagem na tradição cultural grega. Seu interesse pela elaboração e proferimento do discurso correto e eficaz levou os a investigar a língua grega e a iniciar seu estudo sistemático, através da divisão das partes do discurso, do estabelecimento da análise etimológica, examinando o significado e a origem das palavras (a famosa questão da “correção dos nomes” que Platão retoma no diálogo Crátilo), bem como a tradição literária anterior, sobretudo a poesia épica de Homero e Hesíodo, que lhes fornecia boa parte dos recursos estilísticos – imagens, metáforas, figuras de linguagem – para seus discursos. Pode-se dizer, assim, que o interesse pela retórica e pela oratória motivou o desenvolvimento dos estudos de poética e gramática. (MARCONDES, 2007, p. 46)

Todavia, a fase filosófica dos estudos da linguagem, em relação à investigação da palavra, passou por um segundo momento que eram as

indagações sobre qual era o verdadeiro sentido estabelecido pela palavra e o que de fato ela significa, como se houvesse um sentido transcendente ao homem, e a língua tivesse o papel de nomear objetos, pessoas e a realidade conhecida. Por conseguinte, a missão do humano por meio do advento da língua era descobrir a verdadeira denominação de utensílios, fatos, estados, ocorrências existentes etc. John Lyons (1979, p. 4) enfatiza que:

Os filósofos gregos discutiam se o que regia a língua era a “natureza” ou a “convenção”. Essa oposição da “natureza” e da “convenção” era um lugar-comum da especulação filosófica. Dizer que uma determinada instituição era natural equivalia a dizer que ela tinha sua origem em princípios eternos e imutáveis fora do próprio homem, e era por isso inviolável: dizer que era convencional equivalia a dizer que ela era o mero resultado do costume e da tradição, isto é, de algum acordo tácito, ou “contra o social”, entre os membros da comunidade – “contrato” que, por ter sido feito pelos homens, podia ser, pelos homens, violado.

Adicionalmente, esse impasse se estendeu para as estruturas das línguas e gerou também o debate entre analogia x anomalia, o primeiro se referia aos casos padronizados e homogêneos da língua ao passo que o segundo tratava mais enfaticamente das questões que eram exceções às regras gramaticais e heterogêneas presentes na língua. Dessa forma, passou-se a analisar, também, as terminações regulares dos léxicos. Porém, em relação aos estudos das palavras, a primazia era aos aspectos flexionais que, por natureza, são majoritariamente homogêneos e quase sempre livres de mudança de forma, assim não havia, naquele tempo, estudos que enfatizassem o caráter derivacional da palavra, além de considerá-la como forma mínima de análise.

Por definição, sistemas flexionais são caracteristicamente mais regulares do que padrões derivacionais. Assim, é natural que na tradição clássica o estudo da morfologia fosse identificado como o estudo da flexão. Os gregos desenvolveram o modelo “Palavra e Paradigma”, no qual as palavras são consideradas como as unidades mínimas de análise linguística e o termo “paradigma” se refere ao esquema de variações acidentais de forma que diferentes classes de palavras apresentam, dentro de condições contextuais específicas. Assim, por exemplo, as declinações nominais e as conjugações verbais representam classe de palavras que seguem um esquema específico de variações de forma, próprio de cada classe. (BASÍLIO, 1980, p. 24)

Em adição, a primeira menção de separação entre flexão e derivação foi proposta pelo gramático latino Varrão ao estabelecer o termo *derivatio naturalis* para os processos de flexão, uma vez que estes ocorrem de maneira obrigatória na frase por meio de regras impostas pelo fenômeno da concordância e o termo *derivatio voluntária* para os casos de derivação, visto que o processo de derivar uma palavra parte da escolha do falante e

não por uma imposição expressa do arranjo sintático.

Por fim, na Antiguidade, houve uma pequena introdução ao estudo do léxico, mas a palavra e sua estrutura não eram um objeto de estudo em si mesmo, antes, era o meio pelo qual se poderiam compreender melhores técnicas de persuasão e argumentação. Dessa maneira, não é logicamente possível elencar um retrocesso, visto que essa foi a primeira fase de um possível estudo do léxico. Todavia, há, como já comentado anteriormente, propriedades importantes do léxico que não eram investigadas.

### **3. *O léxico em Bloomfield: um método de análise para as línguas ameríndias***

Leonard Bloomfield, ao lado de Edward Sapir, é o maior nome e representante do estruturalismo americano. Além disso, um de seus maiores objetivos, a partir do estudo da linguagem, era a investigação das estruturas linguísticas das línguas ameríndias. Todavia, é importante enfatizar que, de acordo com Marcos Antônio Costa (2013), por ser bastante influenciado pelo behaviorismo, tendência científica de maior difusão na psicologia daquele momento, sua forma e método de análise partiam de uma percepção estritamente comportamental em se tratando dos usos da língua e, como consequência, possuía grande rigor metodológico e bania a semântica de suas análises, visto que é terminantemente importante se ater ao que é de fato analisável e evitar todo e qualquer interpretativismo subjetivo e priorizar uma análise objetiva.

Dessa maneira, ainda de acordo com Marcos Antônio Costa (2013, p. 123), para que a fosse possível estabelecer uma análise eficaz, cujos conceitos pudessem ser aplicados a qualquer língua em uma descrição sincrônica, era necessário que se estabelecessem os seguintes critérios:

Cada língua apresenta uma estrutura específica;

Essa estruturação é evidenciada a partir de três níveis – o fonológico, o morfológico e o sintático – que constituem uma hierarquia, com o fonológico na base e o sintático no topo;

Cada nível é constituído por unidades do nível imediatamente inferior; as construções são sequências de palavras; as palavras, sequência de morfemas; os morfemas, sequência de fonemas;

A descrição de uma língua deve começar pelas unidades mais simples, prosseguindo, então, à descrição das unidades cada vez mais complexas;

Cada unidade é definida em função de sua posição estrutural – de acordo

com os elementos que a precedem e que a seguem na construção;

Na descrição, é necessária absoluta objetividade, o que exclui o estudo da semântica do escopo da linguística.

Adicionalmente, Robert Lawrence Trask (2006) explica que o termo morfema foi pela primeira vez cunhado pelo linguista polonês Jan Baudouin de Courtney, no século XIX, mas que coube a Leonard Bloomfield, nos anos de 1930, por meio da sua reconhecidíssima obra, *Language* (1933), dar novo sentido a esta conceituação que é atualmente vigente. Sendo assim, Leonard Bloomfield caracteriza o morfema como sendo a forma mínima indivisível dotada de sentido. Mesmo com este avanço, o estruturalismo americano de Leonard Bloomfield ainda era reducionista em se tratando do léxico, pois, assim como na Antiguidade, não considerava os processos semânticos envolvidos na formação de palavras. Embora o conceito de morfema agora possua a noção de menor forma dotada de significado, esse aspecto semântico não era nem um pouco contemplado. Todavia, é possível elencar um avanço, visto que por meio da nova abordagem dada ao conceito de morfema, estabeleceu-se a ideia de que a palavra passava por processos de formações e processos estruturais, o que, nas palavras de Marcos Antônio Costa (2013) originou a noção de “análise dos constituintes imediatos”.

Em suma, o léxico na perspectiva da linguística estrutural, proposta por Leonard Bloomfield, ainda não possui autonomia e não passa de um mero meio para fazer uma análise mais aprofundada das línguas indígenas norte americanas. Todavia, é certo que houve avanços, a começar pela noção, diferente da qual era hegemônica na Antiguidade, de que a palavra não era a unidade mínima, antes, ela era constituída por acessórios menores, que seriam os morfemas. Além disso, a própria reformulação do conceito de morfema proposto por Leonard Bloomfield viria a ser de importância ímpar para o estudo do léxico. Porém, as especificidades semânticas envolvidas nos processos de formações não eram contempladas. Além disso, ainda nesta perspectiva, o caráter inovador do falante na criação de novas palavras não era abordado e nem poderia, visto que o modelo de análise proposto por Leonard Bloomfield almejava, acima de tudo, a objetividade e uma suposta capacidade mental de inovação e criação do léxico presente no falante, obviamente não seria objeto de estudo de sua abordagem.

#### **4. A hipótese lexicalista: uma proposta de estudo do léxico pelo léxico**

Como foi observado anteriormente, durante o estruturalismo norte americano, as práticas, os métodos e as análises científicas foram profundamente influenciadas pelo behaviorismo, cujo principal teórico era o psicólogo Burrhus Frederic Skinner. Como consequência de uma ciência baseada puramente no comportamento humano e fundamentada em investigações de estímulo-resposta, a característica subjetiva e mentalista do ser humano fora deixada de lado. Todavia, Noam Chomsky vai de encontro aos padrões científicos hegemônicos do momento e desenvolve profundas críticas ao modelo vigente. Além disso, uma das maiores desaprovações estabelecidas por Noam Chomsky, de acordo com Eduardo Kennedy (2013) era o fato de que o caráter criativo e inovador do falante não era devidamente examinado.

Embora o aspecto criativo da linguagem tenha sido tacitamente assumido tanto na gramática tradicional como no estruturalismo, só na teoria transformacional a gramática é vista primariamente como um modelo que pretende representar o conhecimento subjacente ao uso criativo da língua pelo falante nativo. A noção de competência, isto é, o conhecimento que o falante tem de sua língua enquanto falante nativo, é um dos conceitos mais básicos na teoria gerativa. (BASÍLIO, 1980, p. 8)

Em se tratando do léxico, no ano de 1970, por meio do artigo chamado *remarks on nominalization*, Noam Chomsky propõe um método de análise do léxico e o (re)coloca como um objeto de estudo, só que agora autônomo e possuindo suas próprias finalidades de investigação.

Na hipótese lexicalista, intentou-se desenvolver um método, aplicável a todas as línguas, de análise não só de palavras já existente no léxico do falante, mas também a palavras em potencial. Dessa forma, o modelo de análise utilizado nessa abordagem são as regras de análise estrutural (RAE) e as regras de formação de palavras (RFP). As primeiras se dão por meio da assimilação do falante em relação às palavras já existente o que, nas palavras de Ray Jackendoff (1975), possibilitaria que o falante reconhecesse uma regra de redundância e, após compreender o seu uso, ele então poderia reconhecer outras estruturas com a mesma formação ou, até mesmo, criar novas palavras que seriam os casos das regras de formação de palavras.

Assim, os falantes, por já terem as relações lexicais internalizadas, eles podem se utilizar das regras de formação de palavras na formação de novos vernáculos, de forma que a inovação lexical é recorrente. Exemplo dessa situação no português brasileiro seria a criação de palavras tais como

“apitação”, “esfirração”, “panelação” que são formações novas e atuais, mas que são completamente compreensíveis, uma vez que foram adicionados à base verbal os sufixos “aço”. Dessa forma, é explicitado que os procedimentos de formação de palavras não são uma propriedade aleatória no léxico do falante, antes, é uma faculdade previsível e possível de ser analisada, uma vez que as formações obedecem a um padrão estabelecido pelas regras de formação de palavras.

Por ser uma abordagem que se debruça sobre a possibilidade da formação de palavras potenciais, Mark Aronoff (1976) propõe a noção de bloqueio que deveria ser aplicada aos léxicos que possuem uma formação possível, mas que não são realizados pelo falante, uma vez que já há outro desempenhando sua função. Por isso, embora seja possível, em termos de regras de formação de palavra, tomar a base verbal “casar” e adicionar o morfema “ção” a fim de formar a palavra “casação” como ocorre em “competição”, “liquidação”, “construção”, tal produção não se sucede uma vez que já existe a palavra “casamento” para exercer esta finalidade.

Certamente a hipótese lexicalista, que inicialmente fora proposta por Noam Chomsky, mas que passou por diversos aprimoramentos como em Morris Halle (1973) Ray Jackendoff (1975) e Mark Aronoff (1976), possui importância inquestionável e inigualável em se tratando da autonomia do léxico e do desenvolvimento de teorias que dessem maior ênfase aos estudos da palavra e sua formação. Contudo, essa abordagem também possui alguns inconvenientes. O principal dele seria o fato de o conceito de produtividade, o qual é de grande importância para esta abordagem, ser ambíguo, uma vez que a mesma concepção se refere a duas propriedades completamente distintas, a primeira seria a capacidade que um processo tem de produzir uma nova formação e o segundo é referente à frequência. Por esse motivo, Joan Lea Bybee (1988) tece críticas a esse conceito visto que, além disso, ele trata com a mesma formalidade processos que geram três, trinta ou três mil palavras.

É importante ressaltar que a hipótese lexicalista, que foi desenvolvida pelos teóricos gerativistas, possui grande influência da sintaxe e, como resultado, não há uma importância devida à descrição semântica envolvida nos processos de formação de palavras, vistos que, segundo Margarida Basílio (1980), Ray Jackendoff propõe que as nominalizações e outros processos de formação de palavras não apresenta constância semântica, uma vez que ele postula que os morfemas não possuem significados previsíveis e, como consequência, necessitou-se estabelecer uma regra de

redundância semântica a parte das de formação de palavras.

Em adição, indo de encontro ao posicionamento de Ray Jackendoff, anteriormente explicitado, em relação às propriedades semânticas nas formações de palavras, em Margarida Basílio (2006) encontram-se fundamentos para estabelecer que, na verdade, há sim uma previsibilidade significativa nos morfemas. Assim, tomando-se como exemplo as formações de nome de agentes no português do Brasil com base no morfema “x-dor”, a linguista afirma: “O sufixo -dor é utilizado, sobretudo, para a caracterização genérica de profissões, cargos e funções; para a caracterização habitual; para a designação de instrumentais de ordem mecânica, eletrônica ou abstrata e para a caracterização eventual”. (BASÍLIO, 2006, p. 40)

##### **5. *A linguística cognitiva: novas perspectivas – avanços ou retrocessos?***

A linguística cognitiva não propõe um tratamento específico para o léxico, devido ao fato de que, de acordo com Margarida Basílio (2010), fundamentalmente ela não estabelece limites rígidos entre a gramática e o léxico. Além disso, a linguística cognitiva parte do pressuposto de que não é possível, nem proveitoso, estudar a língua à parte do ser corporal e isso possui relevantes consequências na forma de se investigar o léxico. Assim, de acordo com Margarida Basílio (2010), a conceituação estabelecida pelo falante resulta de uma experiência física com o objeto, dessa forma, pode-se afirmar que “a direção geral do significado vai do mais concreto para o mais abstrato” (p. 6).

Diferentemente das abordagens anteriores, nesta há grande ênfase na semântica envolvida nos processos de maneira que Ronald Wayne Langacker (2008) afirma que é tão inútil analisar estruturas gramaticais sem referência aos seus valores semânticos quanto escrever um dicionário omitindo o sentido de suas palavras. Além disso, questões de metáforas e metonímias como recursos de expansão do significado do léxico estão profundamente presentes na descrição dos processos de formação de novas palavras.

Estruturações e esquemas de formação de palavras não são os únicos aspectos investigados durante a construção de novos léxicos, antes, a motivação do falante na inovação lexical é de extrema importância nesta abordagem de maneira que, tomando-se como exemplo formações de nomes deverbais com base “x-dor” no português brasileiro, Nubiácia

Fernandes de Oliveira (2008, p. 70) explica que as formações em “X-dor” não são necessariamente agentes prototípicos, mas podem desempenhar diferentes papéis semânticos como: experienciador (admirador), tema (ganhador), instrumento e até locativo (corredor). Além de concluir, portanto, que este sufixo é polissêmico. No entanto, essas construções também possuem motivações pragmáticas e podem funcionar como recurso coesivo na construção textual, de maneira que:

A formação de nomes agentivos tal como os derivados em *-dor* é, em princípio, um processo de natureza semântica, cujo objetivo é a referência a indivíduos e/ou objetos. Contudo, Basílio (1987) chama a atenção para um tipo de função textual desempenhada por essas formações agentivas: o papel que tem o derivado de substituir uma construção com oração relativa também possível no mesmo contexto, porém com menor grau de concisão. De acordo com Basílio, a função textual dos agentivos-*-dor* está presente na oração (b), abaixo, que substitui (a)

(a) *Aqueles que venceram* estão chegando.

(b) *Os vencedores* estão chegando. (OLIVEIRA, 2008, p. 126)

Na perspectiva cognitivista, afirma-nos Lilian Ferrari (2018, p. 31) que a categorização de unidades da língua, sobretudo as unidades do léxico, ocorre por meio de agrupamentos semânticos, numa espécie de capacidade que a língua tem de ser recursiva (a todo instante, unidades emergem, como forma, mas com um uso situado – veja-se, por exemplo, o sufixo *-aço* em formações como “panelaço”, “beijaço”, “cuspidaço” etc.).

É importante salientar que a categorização (e até mesmo a recategorização) é um domínio implementado pela vertente cognitivista, em que se pode vislumbrar uma possível interface nos estudos linguísticos, a saber: lexicultura, uma área que tem recebido influxo de pesquisas no âmbito da linguagem, e ao mesmo tempo, tem recebido enfoque no que diz respeito ao tratamento do componente cultural imerso nos estudos linguísticos.

Por fim, é possível afirmar que, de acordo com Nubiácia Fernandes de Oliveira (2008), pelo fato de os dados da linguística cognitiva serem pragmaticamente orientados, essa abordagem não se prende apenas aos processos de estrutura interna na formação do léxico, mas recorre às necessidades do falante a fim de compreender as motivações cognitivas na construção de novos léxicos. Contudo, por tido sua existência resultada em um momento em que os maiores paradigmas linguísticos eram estruturalistas, há, como consequência, uma grande ênfase na sintaxe em detrimento do próprio léxico. Por isso, ainda há poucas pesquisas sobre a

formação de palavras nesta abordagem que é relativamente nova.

## **6. Considerações finais**

Como fora observado, um mesmo fenômeno pode ser representado, conceituado investigado de diferentes maneiras dependendo da abordagem selecionada. Em se tratando do léxico, durante o período da Antiguidade, conforme analisado neste trabalho, ele foi investigado como um método a fim alcançar melhores formas persuasivas. Dessa forma, mesmo em outra abordagem, no caso, no estruturalismo, o léxico ainda não se constituía como um objeto de análise e investigação autônomo. Todavia, é inegável os avanços alcançados nesses períodos.

Apenas no lexicalismo do gerativismo é que pode haver, de fato, um foco maior nos processos de formação de palavras que privilegiasse os aspectos criativos do falante nativo. Portanto, não apenas investigam-se as palavras que podem vir a existir por meio do estabelecimento das regras de formação de palavras e outras proposições.

Além disso, a linguística cognitiva disponibiliza novas maneiras de abordar o léxico e sua estrutura, mas, como já anteriormente explicitado, as pesquisas na área da formação de palavras nesta perspectiva ainda são poucas. Todavia, é imprescindível reiterar que todas as abordagens consultadas possuem pontos positivos e uma contraparte negativa, logo não se pretendeu, neste trabalho, apontar uma suposta superioridade de uma abordagem em detrimento da outra. Assim, seria importante desenvolver mais pesquisa a fim de aprofundar mais as diferenças encontradas e compreender com mais exatidão em quais situações de descrição e uso uma perspectiva poderia ser, de fato, a ideal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARONOFF, Mark. *Word Formation in Generative Grammar*. Massachusetts: The MIT Press, 1976.

BASÍLIO, Margarida. *Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. Metaphor and metonymy in word formation. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol. 22, n. 3, p. 67-80, 2006, Disponível em: <<https://revis-tas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/37319>>. Acesso em: 15-09-

2019.

\_\_\_\_\_. Abordagem gerativa e abordagem cognitiva na formação de palavras: considerações preliminares. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 2, p. 11-26, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4444/3216>>. Acesso em: 15-09-2019.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. Nova York: Holt, 1933.

BORGES NETO, José. Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura? *Todas as Letras* vol. 14, n. 1, p. 87-92, 2012.

BYBEE, Joan Lea. Morphology as lexical organization. In: HAMMOND, Michael; NOONAN, Michael. (Orgs). *Theoretical Morphology*. Nova York: Academic Press, 1988.

CHOMSKY, Noam. Remarks on Nominalization. In: JACOBS, Roderick A.; ROSENBAUM, Peter S. (Orgs.). *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham: Ginn & Co, 1970.

COSTA, Marcos Antônio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2018.

HALLE, Morris. Prolegomena to a Theory of Word Formation. *Linguistic Inquiry*, vol. 4, n. 1, p. 3-16, 1973. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/2054/4d69621d6846d369e62458b2495618e7d7b8.pdf>>. Acesso em: 15-09-2019.

JACKENDOFF, Ray. Morphological and Semantic Regularities in the Lexicon. *Language* n. 51, n. 3, p. 639-671, 1975.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

LANGACKER, Ronald Wayne. *Cognitive grammar: a basic introduction*. Inglaterra: Oxford University Press, 2008.

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Edusp, 1979.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia*. Dos pré-socráticos a Wittgenstein. 17. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

OLIVEIRA, Nubiácia Fernandes de. *Abordagem cognitiva da construção deverbais X-dor: contribuições para o ensino do português*. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ROBINS, Robert Henry. *A Short History of Linguistics*. 3. ed. London: Longman, 1979.

TRASK, Robert Lawrence. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

## O GÊNERO MEME NAS MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS

*Luiz Eleildo Pereira Alves (UECE)*

[eleildoa@gamil.com](mailto:eleildoa@gamil.com)

*Francisco Igor Albuquerque Dantas (UECE)*

[igor.albuquerque@aluno.uece.br](mailto:igor.albuquerque@aluno.uece.br)

### RESUMO

A emergência das mídias sociais digitais tem causado grande impacto nas diversas formas de interação social. Nesse contexto, diversos tipos de textos têm surgido com vistas a atender a diversidade de propósitos comunicativos que surgem no meio digital. Como são múltiplas as práticas sociais, são múltiplos os gêneros que emergem desse contexto interativo. Dessa forma, este trabalho se propõe a analisar o gênero meme a fim de defini-lo enquanto gênero social dentro de uma prática social organizada nas mídias sociais digitais. Para tanto, baseamo-nos no conceito de texto como evento comunicativo e na proposta de gêneros como construções textuais reconhecidos psicossocialmente (BAZERMAN, 2005). Apresentaremos a análise de alguns memes e discutiremos como esses enunciados ligam-se a atos de fala situados e que representam fatos sociais culturalmente compartilhados. Acreditamos que os resultados de nossas análises evidenciam a funcionalidade desse gênero e mostram como eles também possuem características como prototipicidade e recorrência. Merece destaque, ainda, o reconhecimento desses enunciados em práticas sociais organizadas.

Palavras-chave: Meme. Gênero textual. Linguística de Texto.

### RESUMEN

La aparición de las redes sociales digitales ha tenido un gran impacto en diversas formas de interacción social. En este contexto, han surgido varios tipos de textos con el fin de satisfacer la diversidad de propósitos comunicativos que surgen en el medio digital. Debido a que las prácticas sociales son múltiples, existen múltiples géneros que emergen de este contexto interactivo. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo analizar el género meme para definirlo como un género social dentro de una práctica social organizada en las redes sociales digitales. Para este fin, confiamos en el concepto de texto como un evento comunicativo y en la propuesta de géneros como construcciones textuales psicossocialmente reconocidas (BAZERMAN, 2005). Presentaremos el análisis de algunos memes y discutiremos cómo estas declaraciones se vinculan con actos de habla situados que representan hechos sociales culturalmente compartidos. Creemos que los resultados de nuestros análisis resaltan la funcionalidad de este género y muestran cómo también tienen características como la prototipicidad y la recurrencia. También es notable el reconocimiento de estas declaraciones en las prácticas sociales organizadas.

Palabras-clave: Meme. Género Textual. Lingüística de textos.

## **1. Considerações iniciais**

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2008), as correntes contemporâneas de estudo de gênero encontram, em Mikhail Mikhailovich Bakhtin, subsídios teóricos macroanalíticos relevantes para se pensar no campo da linguagem o estudo desses – assim definidos – “tipos relativamente estáveis de enunciados”. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

As contribuições de Mikhail Mikhailovich Bakhtin e o círculo, ao defenderem que o emprego da língua se efetua em enunciados situados socio-historicamente, deram enormes contribuições aos estudos da linguagem, uma vez que as pesquisas cada vez mais estão voltadas a reflexões sobre a linguagem em seus contextos enunciativos.

Pensar esses “momentos de interação verbal” é, também no nosso entendimento, pensar a construção de sentidos dentro dos jogos de linguagem (WITTENGEINSTEIN, 2014) que são reconhecidos no próprio fluir das interações, o que nos leva a revisar antigos conceitos há muito discutidos, como o próprio conceito de gênero textual<sup>91</sup>, uma vez que, como argumentaremos mais adiante, eles constituem os próprios jogos de linguagem através dos quais e nos quais interagimos a todo momento.

Com a emergência das mídias sociais digitais, que proporcionaram “novos domínios comunicativos” (BAZERMAN, 1997, *apud* BAWARSHI & REIFF, 2013), as pesquisas no campo do estudo dos gêneros textuais/discursivos têm se voltado, cada vez mais, à reflexões “sobre como a mídia de que o gênero participa molda o conhecimento e a ação do gênero”. (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 197)

Dessa forma, este trabalho se propõe a analisar o gênero meme a fim de defini-lo enquanto gênero textual dentro de uma prática social organizada nas mídias sociais digitais. Para tanto, baseamo-nos na proposta de gêneros como construções textuais reconhecidas psicossocialmente. (BAZERMAN, 2005)

Para tanto, este trabalho está estruturado da seguinte forma: esta introdução, em que apresentamos nosso propósito com este artigo; a seção a seguir, que tratará da concepção teórica a partir da qual discutimos o

---

<sup>91</sup> Neste trabalho, optamos pela nomeação *gênero textual* por entendermos, inclusive para sermos coerentes com a proposta sociocognitivista, que o texto não é apenas a materialidade expressa, mas que emerge no discurso. Dessa forma, não vemos uma dissociação tão precisa entre texto e discurso, para mais, ver autores como Ana Alice Alcantara Costa (2007) e Luiz Antônio Marcuschi (2007).

tema proposto; a seção de análise, quem que propomos algumas características para pensarmos o processo de mimetização de textos nas mídias sociais digitais; e, por fim, breves considerações finais sobre este estudo que é fruto de algumas reflexões ainda iniciais sobre o tema.

## **2. Gêneros textuais como “formas de vida” e como “jogos de linguagem”**

A contribuição da perspectiva bakhtiniana aos estudos do gênero destaca-se por entender que os textos, ou seja, os enunciados que produzimos, são sempre construídos colaborativamente e, dentro das esferas de atividade humana, exercem-uma função social.

É por entendermos o viés profundamente social dos gêneros e a importância que esses exercem sobre nossas práticas cotidianas, que nos filiamos, neste estudo, à perspectiva de gêneros debatida por Charles Bazerman (2005). Para esse autor, os gêneros são tão somente aquilo que as pessoas afirmam que são, ou seja, são construtos reconhecidos psicossocialmente, e não modelos incorporados fora das práticas sociais.

É o nível de reconhecimento do gênero pelas práticas socialmente organizadas que Charles Bazerman traz para o seio dos seus estudos a perspectiva pragmática de John Langshaw Austin (1962) que entende que a linguagem tem uma dimensão performativa que ultrapassa uma mera descrição do mundo. Ao tratar dos enunciados como dizeres performativos situados e que agem sobre o mundo, John Langshaw Austin reconhece nos atos de fala três forças<sup>92</sup>: a força locucionária, que é propriamente o dito, o conteúdo linguístico desse dizer; a força ilocucionária, que é a força empregada nesse dizer que influencia a forma como esse enunciado vai ser recebido pelo meu interlocutor; e, por fim, a força perlocucionária, ou efeito perlocucionário, que é a ação feita pelo interlocutor como resposta ao ato de fala anterior. A título de ilustração, apresentamos o diálogo a seguir extraído de uma página de facebook:

Lembrei-me aqui de um protesto:

– Mamãe, você é grossa e ainda me bate. *Não quero mais que você me bata!*

– Luna!!! Eu nunca bati em você, você sabe que eu não concordo com isso.

---

<sup>92</sup> Jacob Louis Mey (2014) evidencia que a divisão entre força locucionária e ilocucionária é apenas no nível da abstração, uma vez que o conteúdo linguístico está intrinsecamente ligado à força do dizer em dado momento. Haveria, para esse autor, apenas duas forças atuando no ato de fala.

Não fale mais isso! Mamãe não bate em você e nunca vai bater!



– Bate, sim. *Você bate com as palavras.* Você sempre bate com as palavras.



Ao tomarmos o exemplo acima, que reproduz a conversa entre uma mãe e sua filha, uma criança de seis anos de idade, podemos perceber como ato locucionário a fala da criança “– *Mamãe, você é grossa e ainda me bate. Não quero mais que você me bata!*”. A força ilocucionária empregada no dizer dessa criança, inclusive pela escolha lexical do verbo *bater*, gera, na mãe, o efeito perlocucionário de espanto, decorrendo em outra ação que é a repreensão da mãe para com a filha.

No entanto, precisamos ter em mente que o próprio enunciado da filha já é, por si, um efeito perlocucionário a uma ação anterior, da mãe: ela diz algo para a criança que é tão forte como “bater”. Percebemos, com esse exemplo, como as práticas sociais são situadas e como nossos atos de fala são sempre ligados a atos de fala anteriores, ou seja, a enunciados anteriores, como chama a atenção Valentin Volóchinov (2017).

Charles Bazerman entende que

Uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente conhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias. Se percebemos que um certo tipo de enunciado ou texto funciona bem numa situação e pode ser compreendido de uma certa maneira, quando nos encontramos numa situação familiar, a tendência é falar ou escrever alguma coisa também similar. (BAZERMAN, 2005, p. 29)

No caso das redes sociais, ao tratarmos do gênero meme, essa colaboração para o reconhecimento da intenção comunicativa dos interlocutores acontece com uma finalidade satírica, uma vez que, como também afirma Charles Bazerman (2005, p. 29), “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”.

Um fato importante, ainda, na proposta de Charles Bazerman, é como os gêneros são entendidos como ligados a um fato social que demanda atividades que vão sendo tipificadas. Para ele, o gênero é, em suma, um “enunciado feliz” nos dizeres austinianos.

Por ter um viés fortemente pragmático, a compreensão de gêneros textuais apresentada por Charles Bazerman nos parece relevante e coerente

para explorar gêneros tão fluidos como os que emergem nas mídias sociais digitais. Ao nos depararmos com querelas que tentam dizer o que é e o que não é gênero na busca de critérios tão bem definidos pensamos se tais abordagens não negam a própria “relativa instabilidade” (BAKHTIN, 2011) inerente a esses enunciados tipificados. Ademais, se recorrermos a Ludwig Wittgenstein (2014) perceberemos que os critérios não são suficientes para determinar nossos jogos de linguagem. Conforme entende este autor, o critério não acaba o jogo de linguagem; ele o começa. (WITTGENSTEIN, 2014, § 290). A expressão “jogo de linguagem”, em Ludwig Wittgenstein enfatiza as ações desenvolvidas por nós, nossas formas de vida.

Chama-nos a atenção como os sujeitos conseguem interagir (re)construindo sentidos em meio a essa dinâmica rede de relações que estabelecemos com os outros a todo instante. Todos os dias somos bombardeados com diversas informações que instantaneamente se proliferam na internet em uma velocidade absurdamente grande. A qualquer momento, em qualquer lugar a informação nos rodeia. Nunca foi tão claro (e coerente) afirmar: vivemos (em) textos.

Tal questão também é discutida por Pierre Lévy, em *Cibercultura*, a respeito da interação nas mídias sociais digitais. Esse autor afirma que a internet ocasionou uma mudança do paradigma “um por todos” pelo “todos por um” que demonstra, ao nosso ver, ainda mais a complexidade das interações por meio da internet.

Como exemplo de textos que permeiam nossas formas de vida, o gênero meme está, talvez, ganhando mais destaque que outros textos que circulam pelas redes sociais. Esses textos são gerados por sujeitos que adquiriram, com a internet, autonomia criativa, já que ao toque de um clique qualquer texto pode ser amplamente divulgado. Aliás, diversos outros gêneros têm recorrido ao meme com o fito de condensar informações, causar humor etc. e assim chamar a atenção dos leitores. É cada vez mais comum lermos notícias que recorrem ao meme, programas de tv etc.

Mas, afinal, o que é um meme? A palavra meme foi registrada pela primeira vez em 1976, decorrente de estudos desenvolvidos pelo biólogo Richard Dawkins, que procurou fazer uma analogia entre transmissão genética e cultural a partir de um trocadilho com a palavra grega “mimema”, desejoso de que o novo termo soasse como gene. Para Richard Dawkins (2007, p. 148), “os memes propagam-se no ‘fundo’ de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no

sentido amplo, de imitação”.

Para Richard Dawkins, o fator cultural é tão importante quanto o fator genético no processo de evolução dos seres vivos. Exemplifica o próprio autor: “Se um cientista ouve ou lê uma ideia boa 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, 2007, p. 148)

O meme, assim, é visto também como um organismo vivo que parasita no cérebro. Para estudos mais recentes, como Paulo Emanuel Bento Alves (2017, p. 7), “O meme é uma unidade de informação que possui múltiplas manifestações no espaço social.”, ou seja, “o meme existe num sistema aberto auto-organizativo”. (*Idem*, p. 13)

Concebemos a noção de meme, como multiplicador heterogêneo, que se perpetua manifestando-se de múltiplos modos na sociedade pelas mídias sociais digitais, mantendo o fato social que o originou como essência e que, pela (inter)ação humana, em uma cadeia ininterrupta de fatos sociais, nos mais diferentes contextos de comunicação, incorpora outros fatos sociais e catalisa outros gêneros textuais.

Ressaltamos que, em detrimento do conhecimento linguístico e sociocultural dos atores sociais, alguns fatos sociais são mais produtivos que outros, pois são mais ou menos compartilhados, mais ou menos apreendidos e, por isso, alguns memes são mais ou menos “produtivos”, para recorreremos aos dizeres de Richard Dawkins (2017).

A seguir, procuramos elucidar nossas discussões com a análise de 5 tipos de memes. Passemos a elas.

### **3. Reflexões sobre o meme enquanto gênero textual nos jogos de linguagem das mídias sociais digitais**

Como dissemos, a proposta de gênero textual com a qual alinhamos nossa discussão neste trabalho está ligada às reflexões de Charles Bazerman (2005), para quem os gêneros são fatos sociais legitimados e, por isso, tornam-se práticas recorrentes. Ao tratar de fato social, o referido autor afirma que “fatos sociais são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação. As pessoas, então, agem como se esses fatos sociais fossem verdades.” (BAZERMAN, 2005, p. 23). Dessa forma, podemos compreender que um fato

social é uma verdade performatizada, uma vez que à luz da sociocognição somos levados a entender que não existe uma verdade única no mundo real, mas pontos de vistas que são construídos discursivamente a partir de uma complexa relação nem sempre consciente do sujeitos inseridos em práticas comunicativas reais<sup>93</sup>.

Dentro dessa proposta apresentada por Charles Bazerman (2005), o fato social é um enunciado legitimado. Citando o sociólogo William Isaac Tomas (1923), Charles Bazerman também entende que “se as pessoas definem situações como reais, elas são reais em suas consequências.” Se os fatos sociais estão ligados a um tema de compreensão social, o gênero meme, como outros que circulam nas mídias sociais digitais, está ligado à capacidade das pessoas de performatizarem uma ação pública ou isolada. Dessa forma, entendemos que a natureza social do meme tem duas origens:

**1. Fato social de natureza ampla**

– Chamamos “de natureza ampla” os memes que surgem a partir de uma situação já amplamente divulgada, geralmente situações que são transmitidas pela TV em programas ao vivo, postagens em redes sociais de famosos, cenas de novelas, personagens públicos etc.

**2. Fato social amplamente divulgado**

– Chamamos “amplamente divulgado” memes que têm uma origem isolada, por exemplo, textos, fotografias e/ou relatos pessoais de sujeitos anônimos, bordões de um grupo restrito, áudios de *WhatsApp* em conversas pessoais (entre familiares, amigos etc.), que podem

vazar ou ser “descobertos” repentinamente e, pelo nível de compartilhamentos (divulgação) ganham nas redes sociais “releituras” diversas, afetando as palavras que as pessoas falam ou escrevem, bem como a força que tais enunciados possuem. (BAZERMAN, 2005, p. 24)

As “releituras” ou recategorizações (MONDADA & DUBOIS, 2003) são essenciais à definição e sobrevivência do gênero meme. Há o caso de memes, por exemplo, de natureza ampla que são, na verdade, frutos de ressignificações de cenas, enunciados, de séries ou filmes antigos, sendo redescobertas e ressignificadas pelas redes sociais. Não é raro

---

<sup>93</sup> A esse respeito ler Lorenza Mondada e Danièle Dubois (2003).

encontrarmos pelo facebook, por exemplo, páginas inteiras dedicadas a séries e/ou filmes da década de 60. Um grande exemplo disso é a página *Chapolin Sincero* (com mais de 7 milhões de seguidores até o presente momento), que recategoriza diversas cenas dessa personagem dos anos 70, como podemos ver nas imagens 1 e 2, a seguir:



**Imagens 1 e 2 – Chapolin Sincero**

Fonte: <<https://www.facebook.com/ChapolinSincero/>>. Acesso: 10-11-2019.

Não importando a natureza social do meme, se é de natureza ampla ou amplamente divulgada, a configuração deste como tal está determinadamente ligada à sua capacidade de se tornar um fato reconhecido amplamente. O meme precisa ser disseminado, ou seja, o meme sempre será um texto que se “espalha” pelas diversas esferas de atividade humana. Lembremos, ainda, que por mais que a internet tenha dado um novo *status* aos memes, essa capacidade mimética dos textos não se restringe apenas às mídias digitais.

Assim como os demais gêneros textuais, como aponta Charles Bazerman (2005), o meme também está ligado a um fato social. É um enunciado que pode ter diversas naturezas semióticas (imagens, palavras, gestos, sons etc.) que, quando lançado no jogo das interações, recategoriza-se, assumindo novas formas e sentidos, mas que de alguma forma relacionam-se ao seu sentido originário. Daí a natureza recorrente desses gêneros.

Outra característica do gênero meme nas mídias sociais digitais é a comicidade. Seja um fato social mais preocupante (como denúncias públicas sobre personagens da política ou da mídia de modo geral) ou um fato já de natureza cômica (como cenas de personagens comuns que possuem um grau de comicidade reconhecido e por isso “legitimado” pelos leitores), o meme tem como característica algum nível de comicidade.

No exemplo a seguir, apresentamos um meme que surgiu de um fato já publicamente compartilhado: uma denúncia feita durante um programa jornalístico da TV na qual uma servidora pública foi flagrada “bataendo o ponto” e voltando para a casa logo que chegou para o expediente. Ao ser abordada pela repórter, a mulher negou o fato de ser servidora pública e saiu correndo enquanto a repórter a seguia de microfone na mão gritando “Senhora! Senhora!”. Esse fato amplamente divulgado logo tornou-se um “meme” nas redes sociais. A partir do qual podemos destacar que não só a imagem da cena, mas o próprio enunciado “Senhora! Senhora” tornaram-se memes. A seguir vemos um exemplo da referida cena:



**Imagem 3 – Meme Senhora**

Fonte: <<https://memegenerator.net/img/images/300x300/14067312.jpg>>.

Acesso em: 10-11-2019.

Esse meme é recategorizado em enunciados posteriores que tomam a mesma cena para a construção de sentido humorístico do texto. Destacamos que o próprio episódio é cômico e que se torna meme justamente pela sua natureza risível. A seguir, vejamos outra produção, dentre inúmeras, decorrentes desse fato social:



Imagem 4 – Meme Senhora 2.

Fonte: <[http://www.museudememes.com.br/wp-content/uploads/2015/10/12038247\\_150526238629167\\_7178515228092736050\\_n.jpg](http://www.museudememes.com.br/wp-content/uploads/2015/10/12038247_150526238629167_7178515228092736050_n.jpg)>.

Acesso em: 23-08-2019.

Uma característica bastante perceptível nos memes é o entrecruzamento de enunciados cômicos. Assim, se entendermos em Charles Bazerman (2005) que os fatos sociais são mediados por textos e se os memes são um entrecruzamento desses fatos, podemos afirmar que são textos de natureza intertextual. Na imagem 4 podemos perceber a presença de outros enunciados que se relacionam ao fato social primeiro para adquirir comichidade, mas que são, a cada nova produção um fato social novo, uma vez que na imagem 4 o propósito do texto relaciona-se a outro tema, a saber: a quantidade de matéria acumulada que um possível estudante tem. Dessa forma, mesmo o texto tendo uma relação com o fato social anterior, ganha uma ressignificação. Acreditamos, inclusive, que há situações em que o texto já foi tão mimetizado que chega a afastar-se quase que completamente do fato social inicial.

A partir das definições que apresentamos anteriormente, podemos dizer que o meme *Senhora* tem origem em um fato social de natureza ampla, uma vez que se deu a partir de uma entrevista ao vivo a um programa de TV, como já dissemos. A seguir, temos o exemplo de um meme que tem origem em um fato social amplamente divulgado:

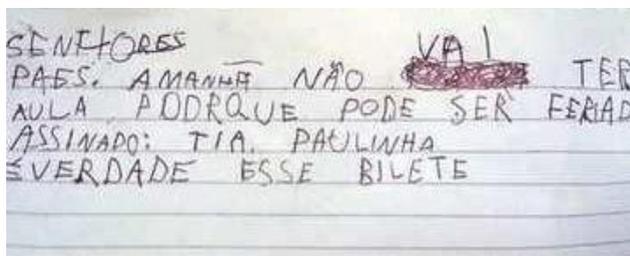


Imagem 5 – Meme é verdade esse ‘bilete’

Fonte: <<https://static.meionorte.com/uploads/imagens/2018/12/26/thumb/c-360-270-q-100-e-verdade-esse-billete-um-dos-maiores-memes-de-2018-0c166e50-eab9-40a4-8892-830ac3a2ba74.jpg>>. Acesso: 10-11-2019.

Segundo o site *Dicionário Popular*<sup>94</sup>, esse bilhete foi escrito por um menino de 5 anos do interior de São Paulo que galgava enganar a mãe para não ir à aula. Rapidamente a história ganhou fama na internet e virou um meme. Sobre a tentativa malograda da criança de enganar a sua mãe, merece destaque o enunciado “É verdade esse bilete” que tenta dar ao texto uma força ilocucionária maior, para que a mãe não duvide da “veracidade” do suposto “recado da professora”. É justamente esse trecho do enunciado o que vai ser repetido em diversas releituras desse meme. Vejamos exemplos:

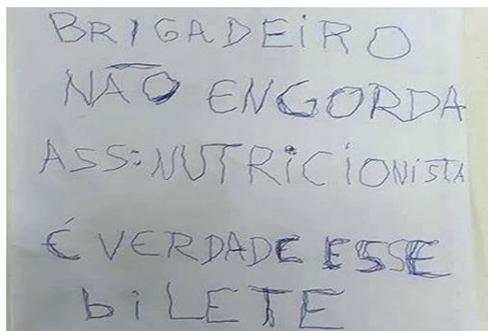
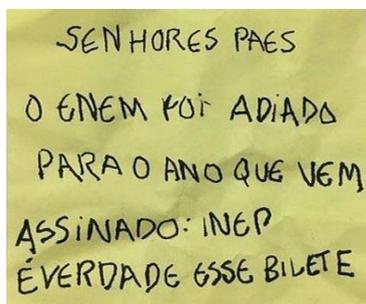


Imagem 6 – Brigadeiro Não engorda. Fonte:

<<https://www.facebook.com/everdadeessebilheteofc/photos/a.261964171325585/261964087992260/?type=3&theater>>. Acesso em: 27-10-2019.

<sup>94</sup> Fonte: <<https://www.dicionariopopular.com/e-verdade-esse-billete>>. Acesso em: 17-12-2018.

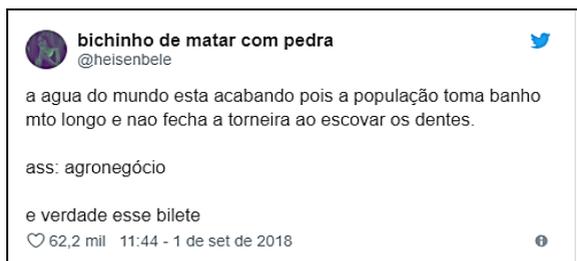


**Imagem 7 – Enem.** Fonte: <<https://www.facebook.com/everdadeessebilheteofc/photos/a.261964171325585/263821304473205/?type=3&theater>>. Acesso: 27-10-2019.

Ao observarmos as imagens 6 e 7, podemos perceber que não só o enunciado “*É verdade esse ‘bilete’*” (com a marca de erro de escrita da criança estilisticamente reproduzida) é mimetizado, mas no que tange à dimensão imagética, a própria escrita trêmula e de estilo gráfico bagunçado também é reproduzida como característica que remete ao texto original, imitando a escrita da criança. Com isso, vemos que o meme recorre a múltiplos elementos semióticos na construção de sentido a depender da situação contextual.

Na imagem 6, temos a ideia de que o texto foi escrito por uma nutricionista, como que “liberando” o(a) paciente para comer guloseimas, no caso, brigadeiro. Já pela imagem 7 podemos inferir que trata de um texto produzido por um estudante de ensino médio que está com medo ou não quer ir fazer a prova do ENEM.

Apesar de ter algum nível cômico, o gênero meme também se entrecruza com fatos sociais que dão aos novos textos características mais críticas, como é o caso do *twitter* reproduzido a seguir:



**Imagem 8 – ENEM.**

Fonte: <<https://segredosdomundo.r7.com/e-verdade-esse-bilhete-um-dos-maiores-memes-de-2018>>. Acesso em: 17-09-2019.

Podemos perceber pelos memes de *É verdade esse bilhete*, que variadas retomadas podem ser feitas com o fito de recategorizar o texto e deixar algum teor de humor. Na imagem 8 temos um exemplo que se distancia bastante do propósito cômico do meme inicial, aquele reproduzido na imagem 5. No entanto, achamos arriscado afirmar categoricamente que na imagem 8 temos um meme sem traços de humor. Acreditamos ser mais coerente ver esse traço humorístico do meme em um contínuo do mais ao menos cômico. Ao fazer uma crítica ao agronegócio, podemos entender que a comicidade do texto acima está presente no aspecto irônico do texto.

Por fim, procuramos mostrar como uma expressão pode, sozinha, ser um meme. Em abril deste ano de 2019, os cantores Paula Fernandes e Luan Santana gravaram uma releitura da música *Shallow*, de Lady Gaga. A versão brasileira feita pelos artistas foi intitulada "Juntos". De acordo com o site *Dicionário Popular*<sup>95</sup>:

Na letra original de *Shallow*, a cantora [Lady Gaga] fala sobre crises e momentos difíceis, com um refrão que termina com "*we're far from the shallow now*", que significa "estamos longe do raso agora". Na releitura de Paula Fernandes, a cantora optou por fazer uma letra que falava sobre a volta de um casal, porém no final ela coloca "Juntos e shallow now", que poderia ser traduzido como "Juntos e rasos agora", o que não faz nenhum sentido.

Esse fato social de natureza ampla, a versão brasileira da música de Lady Gaga, provocou a mimetização da expressão "Juntos e shallow now", sendo ressignificada em inúmeros memes, como os que vemos a seguir:

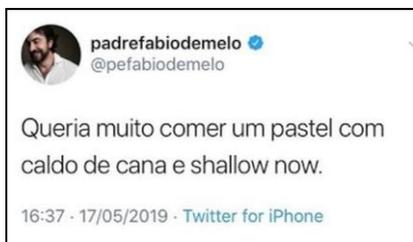


**Imagem 9 – Shallow now**

**Fonte:** <<https://www.dicionariopopular.com/juntos-e-shallow-now-memes-morreuma-estrela>>. Acesso em: 28-10-2019

---

<sup>95</sup> Disponível em: <<https://www.dicionariopopular.com/juntos-e-shallow-now-memes-morreuma-estrela>>. Acesso em: 27-10-2019.



**Imagem 10** – Twitter Pe. Fábio de Melo. Fonte: <<https://www.dicionariopopular.com/juntos-e-shallow-now-memes-morreumaestrela/>>. Acesso em: 28out2019

Nas imagens 9 e 10 podemos perceber o uso do meme "Juntos e shallow now". Podemos perceber que diferentemente do que acontece com o exemplo mostrado na imagem 8, o grau de comicidade desses textos é bem maior e, embora tenham temas diferentes, os textos têm um propósito de causar humor recorrendo ao uso do meme.

Assim, podemos perceber que uma expressão apenas pode ser, por si, um meme, desde que seja reconhecida pelos sujeitos interagentes em práticas sociais situadas. A seguir, apresentamos alguns argumentos conclusivos.

#### **4. Considerações finais**

Neste trabalho buscamos analisar o gênero meme a fim de defini-lo enquanto gênero textual dentro de uma prática social organizada nas mídias sociais digitais. Para tanto, recorremos a diversos exemplos de memes, a fim de mostrar que esses textos podem, sim, ser categorizados como gêneros textuais, uma vez que são reconhecidos nas mais diversos jogos de linguagem que acontecem dentro e fora das mídias sociais digitais.

Embora não apresente características rígidas, uma vez que pode se manifestar de diversas formas recorrendo à múltiplas semioses, o meme é um gênero textual que possui alguns traços comuns que tentamos discutir neste trabalho. São eles: o fato social, a comicidade, a recategorização, a capacidade de disseminação, entre outros aspectos que ainda não foram contemplados neste estudo que é apenas um registro dessas reflexões iniciais que temos feito, em aulas e eventos científicos, a respeito do gênero meme.

Esperamos que este trabalho suscite a curiosidade de outros estudiosos que pensam em trabalhar com o mesmo tema. A interação nas

mídias sociais digitais, por sua dinâmica, nos oferece a cada dia novos objetos curiosos passíveis de estudos sob o viés da linguagem.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Paulo Emanuel Bento. *O meme como unidade cultural: Alice, um meme multidimensional*. 2017. Dissertação (de mestrado em cultura e comunicação). – Universidade de Lisboa, Lisboa.

AUSTIN, John Langshaw. *How to do things words*. Cambridge: Harvard University, 1962.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Trad.: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organizados por Ângela Paiva Dionísio e Judith Chamblis Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia (Orgs.). *Olhares feministas*. Brasília: Ministério da Educação/ Unesco, 2007, p. 51-82.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEY, Jacob Louis. Sequencialidade, contexto e forma linguística. In: SILVA, Daniel Nogueira; FERREIRA, Dina Maria Martins; ALENCAR, Claudiana Nogueira. *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 129-144.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In:

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. (Org.). *Referenciação*. Clássicos da Linguística, vol. 1. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. 9. ed. Trad.: Marcos G. Montagnoli. Petrópolis: Vozes, 2014.

**PARA NÃO SUCUMBIR À CEGUEIRA METODOLÓGICA:  
O CASO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS  
E A EDUCAÇÃO DE SURDOS E OUVINTES**

Caio dos Santos Farias (UFPB)  
[caiof.89@hotmail.com](mailto:caiof.89@hotmail.com)

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)  
[wildersantana92@gmail.com](mailto:wildersantana92@gmail.com)

Éderson Luís Silveira (UFPB)  
[ediliteratus@gmail.com](mailto:ediliteratus@gmail.com)

**RESUMO**

Durante um mês de 2018, duas vezes por semana foi observada uma turma de 28 alunos do ensino fundamental na qual um dos discentes é surdo. A instituição, situada no município de Pombal, no nordeste do Brasil, em um bairro de baixa renda e alta vulnerabilidade social, é uma das únicas da cidade que tem apoio e suporte educacional para surdos. Diante disso, verificou-se a influência das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação de surdos e ouvintes com ênfase na relação de surdos com tecnologias digitais a partir da amostragem utilizada. Entre os artefatos tecnológicos observados destacaram-se o *Dicionário de Língua Brasileira de Sinais*, slides, vídeos e disciplinas virtuais. Neste âmbito, a relação das tecnologias de informação e comunicação com a educação dos surdos em contextos de ensino no qual são desenvolvidas atividades para surdos e ouvintes se articula ao exercício da cidadania e da emancipação desses sujeitos diante do uso dessas tecnologias. O foco se dá na apresentação das potencialidades de utilização das tecnologias na educação de surdos e ouvintes considerando os elementos necessários para a efetivação de um projeto de educação bilíngue libras-português devido ao fato de haver, atualmente, uma escassa produção nessa área acerca dos desafios de inclusão de surdos em experiências educacionais.

Palavras-chave: Educação. Língua brasileira de sinais. Tecnologia.

**ABSTRACT**

During one month in the year 2018, twice a week was observed a class of 28 students of the elementary school at which one of the students is deaf. The institution, located in the municipality of Pombal, in the northeast of Brazil, in a low-income neighborhood and high social vulnerability, is one of the only town that has educational support for the deaf. Before that, there was the influence of Information and Communication Technologies on education of the deaf and listeners with an emphasis on the relationship of deaf people with digital technologies from sampling. Among the technological artifacts observed were the *Dicionário de Língua Brasileira de Sinais*, slides, videos and virtual disciplines. In this context, the relationship of the Information and Communication Technologies with the education of the deaf in educational contexts in which activities are carried out for the deaf and listeners articulates the exercise of citizenship and the emancipation of those on the use of these technologies. The focus is given to potential use of

presentation technologies in education of the deaf and listeners taking into consideration the elements required for the establishment of a bilingual education project Pounds-Portuguese due to fact that there are currently , a scarce production in this area about the challenges of inclusion of the deaf in educational experiences.

**Keywords:** Education. Brazilian Sign Language. Technology.

## **1. Introdução**

O presente artigo consiste em um estudo sobre os efeitos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no âmbito do ensino e aprendizagem de surdos e ouvintes, contemplando, assim, reflexões acerca do ensino da língua brasileira de sinais. De igual modo, visa a conhecer as maneiras de interagir em um contexto de sala de aula, considerando o uso da internet e a ampliação global do uso de computadores dentro e fora de ambientes escolares.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral realizar um estudo descritivo-analítico das estratégias que podem ser utilizadas no ensino de libras mediante a inserção das novas tecnologias. A fim de considerar as relações entre teoria e prática, é preciso considerar estratégias, metodologias e práticas a partir de observações que considerem circunstâncias singulares de docência. O *Decreto Nº 5.626/2005*, que regulamenta a *Lei nº 10.436/2002*, dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras. Dessa forma, esse decreto constitui um marco da política educacional brasileira, tendo um papel preponderante no processo que envolve as dimensões relacionadas à garantia dos direitos dos alunos, à formação dos professores, à gestão escolar e à qualidade da educação.

Assim, a utilização das tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar emerge como um aliado a mais ao processo educacional de modo que seu uso, incorporado ao cotidiano das escolas, pode resultar em mudanças nos modos de ensinar, na concepção e na organização dos sistemas educativos e, conseqüentemente, na cultura escolar, ou seja, pode tornar viável a transposição das barreiras relacionadas à interação entre surdos e ouvintes transformando-se numa das possíveis formas de inclusão daqueles que a sociedade vem rejeitando ao longo dos anos, uma vez que estreita os caminhos para aqueles que são diferentes.

Sobre libras, pode ser mencionado que foi desenvolvida com a finalidade de proporcionar a interação entre os membros de comunidades surdas brasileiras, tendo sido reconhecida através da Lei nº 10.436 em 24

de abril de 2002. Dessa forma, cabe reiterar que a libras possui estrutura gramatical própria e os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos, dos olhos, do rosto, da boca e de pontos de referência no corpo ou no espaço formando, assim, um conjunto de códigos compartilhável entre os usuários. Conforme Tanya Amara Felipe (2006)

Libras é uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto, diferencia da língua portuguesa, uma língua de modalidade oral-auditiva, que utiliza como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. (FELIPE 2006, p. 21)

Em termos estruturais, após falar sobre bilinguismo (ensino de libras como primeira língua – L1 e como segunda língua – L2), discorreu-se sobre as novas tecnologias para os surdos, antes de adentrar nos procedimentos metodológicos, nos quais foram selecionadas cinco figuras explicativas relacionadas à experiência de observação-participante realizada no âmbito desta pesquisa. Libras se constitui enquanto língua e, por isso, torna-se necessário respeitá-la e mobilizá-la através de metodologias adequadas para que o ensino possa se efetivar a partir de tais considerações. A questão das adequações às necessidades de ensino e aprendizagem a grupos específicos não pode ser negligenciada já que, de acordo com Frank R. Velutino et al. (2004), no Brasil os formuladores de políticas educacionais ignoram a existência de evidências científicas de que a maioria das dificuldades relacionadas ao aprendizado resulta de déficits cognitivos experienciais e instrucionais.

## **2. Bilinguismo**

Este trabalho está articulado a uma proposta bilíngue de ensino e, por este motivo, associado ao contexto de ensino de duas línguas no mesmo contexto educacional. Neste caso, conforme Ronice Müller de Quadros (1997), para os surdos, trata-se do ensino de libras como primeira língua (L1) e do português como segunda língua (L2). Desse modo, sob a perspectiva do bilinguismo, os ouvintes também estudam libras como segunda língua de modo a possibilitar o aprendizado e o desenvolvimento da libras através da convivência, do compartilhamento de aprendizagens e das interações em ambiente escolar.

Em 2018 foi observada uma turma de 28 alunos do ensino fundamental na qual um dos discentes é surdo. Diante disso, verificou-se a influência das novas tecnologias na educação de surdos e ouvintes com ênfase na relação de surdos com as tecnologias de informação e comunicação a partir da amostragem utilizada. Vale assinalar que a escola na qual a observação foi efetuada está situada em um bairro de alta vulnerabilidade social no interior do estado da Paraíba, no nordeste brasileiro. Em tal instituição foi implementada uma proposta bilíngue de ensino que contempla atividades voltadas para ensino e aprendizagem de surdos e ouvintes concomitantemente.

### **2.1. Ensino de libras como primeira língua**

Segundo Ronice Müller de Quadros (1997) o ensino de libras como primeira língua é muito importante para o surdo desenvolver-se, porque representa a sua identidade. Para o surdo, a sua língua precisa ser visual, porque o surdo usa a visão para aprender. Para Lucinda Ferreira-Brito (1995), libras é uma língua visual-espacial através da qual os surdos podem desenvolver individual e coletivamente a criatividade, a comunicação bem como, através do uso de libras, podem também desenvolver uma visão científica, pois pesquisar nesse direcionamento é importante, principalmente porque há muito menos pesquisas nesse campo que em estudos relacionados às línguas dos ouvintes.

Nesse contexto, o ensino de libras se tornou o ponto de apoio para assegurar aos estudantes firmeza em todas as etapas acadêmicas, em que todas as disciplinas serviram de base para o desenvolvimento discente, pois, além de ensinar, é preciso que os surdos possam aprender libras como primeira língua e que a sociedade, como um todo, respeite a identidade surda. Vale acentuar que o acontecimento da aula de libras como primeira língua é um ato singular que precisa ser especificado. De acordo com Maria Aparecida Silvestre

O professor, em seu processo de formação, inicial ou continuada, constitui-se em uma dada realidade social, fruto de um longo processo histórico, traduzido nas relações sociais nas quais ele está envolvido; processo que vai se transformando de acordo com as exigências e demandas econômicas, sociais e políticas. Ora, ao mesmo tempo determinado e determinante, esse profissional deve reconhecer o nível de responsabilidade que possui sobre o processo e resultados do complexo universo da educação formal. (SILVESTRE, 2011, p. 12)

Assim, o professor em formação precisa adquirir experiências e perceber a necessidade de unir teoria e prática para poder desenvolver melhor sua metodologia para que possa, dessa forma, ajudar o aluno na sua aprendizagem. É importante, portanto, que o professor estude, busque novas metodologias, se aperfeiçoe e crie estratégias para o ensino de libras.

Na escola a partir do acontecimento da aula observada, pode-se constatar que o professor ensinou datilografia e trabalhou com uma metodologia visual com os alunos surdos. Depois, o professor realizou um debate para avaliar a aula e se a aprendizagem dos conteúdos se efetivou na prática, solicitando que os discentes compartilhassem a aprendizagem. Trata-se de uma experiência enriquecedora o fato de ser possibilitado que os surdos possam debater em libras a fim de mostrar aos demais e entre si o que aprenderem na aula.

## **2.2. Ensino de libras como segunda língua**

Na instituição mencionada também foi possível observar que ocorre o exercício da aula de libras como segunda língua para ouvintes. Segundo Ronice Müller de Quadros (1997) é importante que os ouvintes tenham aula de libras, porque eles precisam aprender para se comunicar com os alunos surdos na escola, já que não se pode mais reforçar o preconceito, na escola, de pensar que libras é uma língua sem relevância. A mediação entre alunos e ouvintes também está permeada pelo uso das tecnologias de informação e comunicação como se verá posteriormente através da exemplificação quanto aos recursos digitais empregados em sala de aula visando à interação entre surdos e ouvintes para que juntos possam desenvolver-se e aprender.

Ao observar a aula de libras como segunda língua para ouvintes, na turma em questão, foi notado que todos os discentes demonstraram interesse em aprender libras. Neste âmbito, o professor de libras utilizou-se de uma metodologia adequada também para o ensino de ouvintes. Lembramos que o ensino de libras como a segunda língua foi realizado em uma escola regular, que tem apenas um aluno surdo em uma turma. Dessa forma, a inclusão de alunos ouvintes e surdos contribui para o crescimento de todos que desejam aprender libras e faz com que se envolvam e aprendam, além do aprendizado da língua, a conviver com a diferença. De acordo com Naira de Almeida Adriano e Janaína Aguiar Peixoto (2013)

As pessoas interagem de diversas formas. Coordenando suas ações,

orientando-se segundo normas sociais etc., sendo que o conhecimento de mundo que elas partilham é o que vai determinar o sucesso ou insucesso de suas ações conjuntas. Esse tipo de ação não é avaliado pelo seu êxito, mas pelo reconhecimento intersubjetivo e pelo consenso valorativo, sendo que sua violação gera sanções. (ADRIANO & PEIXOTO 2013, p. 75)

A interação de surdos com ouvintes é imprescindível para o desenvolvimento e aprimoramento do estudo da linguagem e para possibilitar a comunicação em libras, pois assim a inclusão social do surdo com o ouvinte se efetiva na prática. É preciso destacar que, para os surdos, libras é uma oportunidade que se volta para o futuro, cuja existência e implementação no ensino pode viabilizar a formação inclusiva e o fortalecimento da identidade surda.

Outros aspectos observados são que a escola trouxe uma aprendizagem significativa e que os alunos se interessam em aprender, os contextos que estão relacionados aos temas de acordo com o ensino de libras como segunda língua. Os métodos são constituídos de recursos aplicados com qualidade de estudos modernos a partir de temas bem desenvolvidos. A partir das observações foi possível perceber a organização das turmas, o preparo das aulas de libras e a influência de tais práticas no âmbito da interação entre discentes e professores.

### **3. As tecnologias de informação e comunicação para os surdos**

O uso das tecnologias digitais em sala de aula tem se mostrado fértil em inúmeros exemplos cotidianos escolares. Mas, para que o uso das tecnologias de informação e comunicação seja bem executado, é preciso que a metodologia empregada esteja articulada a uma proposta de desenvolvimento da aprendizagem que as torne ferramentas propícias para tal objetivo. Visando à acessibilidade para os surdos, considerando o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação para viabilizar e aprimorar a comunicação em libras entre surdos e ouvintes, se faz necessário o uso da tecnologia em sala de aula. Dessa forma os alunos podem desenvolver criatividade, ampliar a fluência, interagir com ouvintes e com surdos em situações práticas efetivas de uso da língua. Estas tecnologias, no entanto, devem respeitar e utilizar a libras, pois ela é uma ferramenta importantíssima de uso das pessoas surdas. Pode-se ainda mencionar que os recursos que as tecnologias proporcionam para os surdos são alternativas que permitem a comunicação e a aprendizagem contribuindo, assim, para uma participação mais expressiva em sociedade, sendo que o uso da

internet e do computador abriu um horizonte mais amplo de possibilidades para eles.

Porém, existem grandes dificuldades em trazer a tecnologia para a vida deles. Para que eles possam usar dessas ferramentas, estas devem oferecer meios e facilidades para seu uso por esse público específico. No caso dos surdos, por exemplo, priorizar imagens sobre sons, textos simples e diretos, legendas, e o uso de sinais e libras. As tecnologias são visuais, mas, quase sempre, cobram do usuário que sejam alfabetizados.

A comunidade surda tem aderido a serviços de mensagem, como Skype e MSN, e redes sociais, como o Twitter e o Facebook, devido ao seu apelo visual e comunicação por texto ou vídeo (que possibilita os sinais). (VAZ, 2012, p. 30-31)

Atualmente, existem programas ou *softwares* que respeitam a língua de sinais e que permitem ensinar libras e, depois, ensinar a palavra em português, que é a segunda língua que o surdo precisa aprender, para só depois visualizar a imagem, como é o caso do *software* bilíngue, desenvolvido por professores, que tem o objetivo de facilitar a alfabetização das crianças surdas.

Como exemplo de tecnologias de acessibilidade temos os telefones para surdos – TDD que são utilizados para a comunicação por meio de mensagens escritas e existe um tipo de tecnologia que facilita muito a comunicação dos surdos: a videoconferência. Neste contexto, *Tablets* e *Smartphones* também utilizam o serviço de *Chat* e *Webcam* no computador via internet para que haja comunicação virtual em língua de sinais. Não se trata de mero detalhe visto que, através das observações, foi possível comprovar que os surdos se comunicam através de sites de conversas e de relacionamento como *MSN*, *Skype* e *Whatsapp*, entre outros.

Outro exemplo que pode ser mencionado é a tecnologia *Closed Caption* ou legenda oculta que é um sistema de transmissão de legendas via sinal de televisão. Essas legendas podem ser reproduzidas por uma TV que possua função para tal e têm como objetivo permitir que os deficientes auditivos e surdos possam acompanhar os programas transmitidos.

Outras tecnologias que permitem a aprendizagem e interação com os surdos são os aplicativos *Hand Talk*, *ProDeaf*, *Rybená* e *VLIBRAS* que traduzem automaticamente textos e frases digitados, áudios ou palavras para a libras, contêm dicionário e têm por objetivo a inclusão social de pessoas surdas. Trata-se de um recurso gratuito, disponível para *smartphones*, *tablets* e computadores realizando, assim, traduções e permitindo também que ouvintes possam aprender a se comunicar em libras.

Para os surdos, em especial, a utilização das novas tecnologias tem surgido como uma alternativa de inserção na sociedade auxiliando na obtenção do conhecimento e no aprimoramento da comunicação já que apresenta recursos relevantes para o processo de aprendizagem e para a participação social. “As novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógicos”. (LEOPOLDO 2004, p.13). As leis que asseguram o ensino de libras constituem com um grande e importante passo para a acessibilidade dos surdos por meio das novas tecnologias desenvolvidas ao longo do tempo que podem ser usadas para auxiliar os surdos em sua comunicação do dia a dia, de maneira independente.

[...] escola, mais do que nunca, precisa se apropriar das novas linguagens audiovisuais e informáticas, bem como de suas interfaces, para atender as constantes exigências do mundo que por sua vez, requer uma sintonia cada vez mais afinada com o conhecimento [...] a escola é, especialmente, o lugar onde tudo isso pode ser sentido e vivido, como reflexo das sociedades em que os jovens estão inseridos. (BETTEGA, 2010, p. 15)

Vale ainda destacar que a tecnologia deve ser aproveitada no sentido de favorecer a criação de incentivos quanto às necessidades de educar de maneira visual e lúdica, despojando as disciplinas do estereótipo de dificuldade para, ao contrário disso, dar ênfase ao desafio da conquista, com a utilização de metodologias de imagens com ações que tornem a busca mais interessante saindo assim da antiga fase de escrita inanimada para resolução e (re)produção de conhecimento.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

Durante um mês, em 2018, duas vezes por semana, foi observada uma turma de 28 alunos do ensino fundamental, na qual um dos discentes é surdo, em uma escola situada no município de Pombal, no nordeste do Brasil, que é uma das únicas da cidade que disponibiliza apoio e suporte educacional para surdos. Diante disso, abaixo serão mencionadas as ferramentas utilizadas no período mencionado anteriormente.

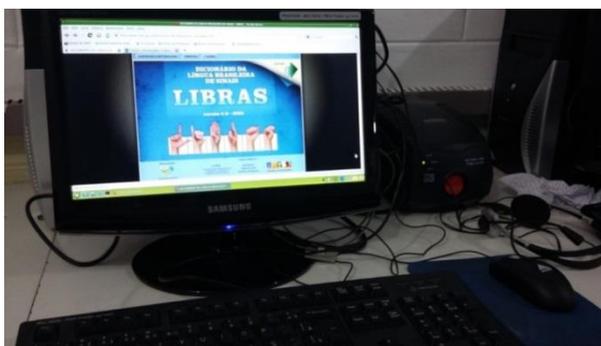
##### **4.1. Dicionário virtual de libras em sala de aula**

Foi utilizado o *Dicionário de Língua Brasileira de Sinais* online para otimizar a aprendizagem do aluno em sala de aula, visando melhorias

no conteúdo e objetivando inserir um caráter lúdico às atividades propostas, onde alunos ouvintes aprendem a língua de sinais para falar com alunos surdos e isso também os ajuda a entender a língua portuguesa.



**Fig. 1: Alunos entre computadores. Fonte: Acervo dos autores**



**Fig. 2: Foco na tela do computador e dicionário virtual de libras. Fonte: Acervo dos autores**

É preciso destacar, também, que a utilização virtual, apesar de estar inserida na era digital em que vivemos, não deve significar o abandono do uso dos dicionários impressos e todo o aprendizado que eles ensejam, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, quando o manuseio se faz fundamental. A pesquisa pode ser feita por ordem alfabética, por assunto ou pelas imagens da mão. Para encontrar a ferramenta, podem ser acessados o seguinte *link*: [http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main\\_site/libras.htm](http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm).



**Fig. 3: Dicionário de Língua Brasileira de Sinais.**

Fonte: [http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main\\_site/libras.htm](http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm)

O *Dicionário de Língua Brasileira de Sinais* não apenas norteia os estudantes no sentido de atribuir um significado único e irrefutável, mas traz possibilidades de mudança a partir dos múltiplos sentidos que podem emergir nos mais diversos gestos de interpretação. Sendo assim, pode-se constatar que o uso do dicionário virtual de libras tem por objetivo fazer com que os estudantes apreciem essa disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse do aluno surdo. Os alunos conseguiram melhorar, ao longo das aulas, não apenas as notas, mas também desenvolver-se enquanto sujeitos críticos e reflexivos, aprendendo mais facilmente com a utilização do dicionário em libras. Observou-se também que, durante as atividades, a frequência dos estudantes em aula também foi expressiva uma vez que todos eles se sentiam enturmados, acolhidos e estimulados a prosseguir, percebendo a si mesmos como sujeitos capazes de se desenvolver, de tornarem-se fluentes.

#### 4.2. Uso de legenda para aluno surdo

Numa das atividades propostas foi elencado um filme relacionado à área educacional intitulado *Como Estrelas na Terra*. Os alunos já haviam assistido e mencionaram que se tratava de um filme incrível. É preciso

destacar que é importante o uso de legendas em filmes, porque isso contribui para o aprendizado da língua portuguesa. Diante disso, devido ao fato de o filme apresentar legendas com textos curtos, os alunos tinham de responder algumas questões sobre a compreensão da leitura.



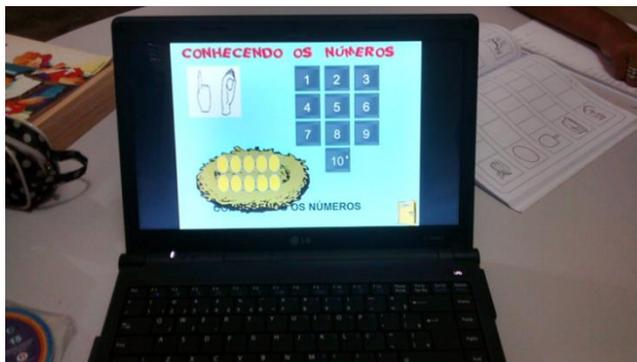
**Fig. 4: Alunos em frente ao computador. Fonte: Acervo dos autores**

A legenda nos filmes para surdos é algo necessário para que o surdo possa, assim como os ouvintes, apreender o conteúdo transmitido para, no caso do filme em questão, apreender o enredo da narrativa transmitida. Sem legenda o surdo não pode obter a fruição e possível catarse que o filme proporciona, bem como também lhe é tirado o direito de obter a cultura que a obra cinematográfica pode proporcionar. Mais adiante, noutra ocasião, ao assistir ao filme *Tempos Modernos*, posteriormente produziram um resumo do filme.

Foram utilizados, também, jogos e dinâmicas educativas com desafios visando a possibilitar a aprendizagem do aluno em sala de aula e visando a melhorar a assimilação do conteúdo de forma lúdica. Sobre o jogo utilizado, trata-se de um jogo educativo desenvolvido para dispositivos móveis que é operado a partir da utilização das operações básicas (soma, subtração, multiplicação e divisão) buscando inserir o entretenimento ao ensino da matemática.

Através deste jogo foram aplicadas atividades lúdicas e preceitos da psicologia das cores (HELLER, 2012) na utilização de cores no auxílio para encontrar respostas em atividades nas quais as respostas são dispostas em posições de giro da esquerda pra direita e vice-versa, assim como de cima para baixo, visando a exercitar, assim, os hemisférios cerebrais

integralmente<sup>96</sup>.



**Fig. 5:** Detalhe da atividade “Conhecendo os números”. Fonte: Acervo dos autores.

Desse modo, concluiu-se que o uso de jogos (nesse caso específico, no ensino de matemática) tem o objetivo de fazer com que os estudantes aprendam através do uso da ludicidade, mudando a rotina da classe e buscando despertar, assim, o interesse do aluno. Desse modo a aprendizagem por meio de jogos permite que o estudante faça da aprendizagem um processo interessante e divertido. Para isso, tais estratégias devem ser utilizadas ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem nas atividades escolares diárias.

Neste sentido, verificou-se e concluiu-se que há três aspectos que justificam a incorporação do jogo nas aulas. São estes: o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas e a formação de relações sociais. Jogar não é estudar nem trabalhar porque jogando os alunos aprendem, sobretudo a conhecer e compreender o mundo social que os rodeia. Foi observado também que os alunos surdos podem alcançar notas ótimas, pois são muito esforçados e podem desenvolver facilmente conhecimentos matemáticos a partir de atividades que articulem o uso da língua portuguesa e o de libras.

---

<sup>96</sup> Trata-se de uma experiência inovadora no sentido de considerar atores distintos no exercício de ensino e aprendizagem. Muitas vezes os professores precisam ir além dos documentos oficiais em busca de considerar a singularidade de cada discente. Neste contexto, João Batista Araujo e Oliveira e Luiz Carlos Faria da Silva (2011) mencionam que as referências bibliográficas apresentadas em documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCNs não incluem nenhum autor e nenhuma obra representativa do conhecimento científico atualizado acerca da aprendizagem e dos estudos sobre a influência dos déficits cognitivos experienciais – associados a experiências de aprendizagem.

Para os autores Maria Stela Oliveira Costa (2011), Lívia Maria Ninci Martins e Heloísa Andreia de Matos Lins (2015), Aryane Santos Nogueira e Janaína Cabello (2017) o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação dos surdos traz consigo a necessidade de os docentes acompanharem as mudanças tecnológicas e avanços na contemporaneidade. Desse modo, a partir da experiência de observação em sala de aula mista mencionada é possível afirmar que a tecnologia pode ser uma aliada poderosa, quando articulada com uma metodologia que considere a complexidade de necessidades interacionais dos discentes.

Torna-se profícuo, dessa forma, o uso de tecnologias digitais, considerando-se especificidades e singularidades presentes no contexto escolar em questão se articulam a experiências virtuais de ensino auxiliando no processo de formação e a ampliação da troca de informações entre surdos e ouvintes. Não se trata apenas de acesso ao conhecimento, mas de potencializar experiências de vida em coletividade através da utilização de recursos visuais e de leitura e escrita tornando as tecnologias de informação e comunicação ferramentas de inclusão e de intervenção educacional além de promover formas de interação efetiva entre surdos e ouvintes.

## **5. Considerações finais**

Considerando a importância do tema, conclui-se que a comunidade surda necessita de subsídios satisfatórios para seu crescimento enquanto coletivo de educandos. Para isso, é preciso ter bem claro o objetivo e as características da experiência esperada em salas de aula regulares como no caso do ensino de libras. Assim, as novas tecnologias podem ser úteis disseminando e possibilitando o aperfeiçoamento da interação entre surdos e ouvintes. Foi de fato uma experiência gratificante na qual é possível destacar o uso da criatividade e a preocupação com o desenvolvimento da comunicação social.

Quanto ao objetivo, buscou-se demonstrar a importância do ensino de libras a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação para surdos e ouvintes. Através das novas metodologias, os alunos surdos podem aprender de forma espontânea e, assim, desenvolver, junto aos ouvintes, habilidades para mobilização de libras, fortalecendo o respeito à diferença e à identidade da comunidade surda.

Finalmente, pode-se mencionar que a utilização das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula está relacionada ao aprimora-

mento da aprendizagem, pois ultrapassa a noção de instrumentalização. Neste caso, trata-se de ferramentas férteis para mobilização de estratégias articuladas com as necessidades linguageiras dos discentes. Como ferramentas de apoio, potencializadas pela formação e preparo dos docentes as tecnologias de informação e comunicação podem contribuir, conforme demonstrado a partir dos exemplos para situações específicas em que surdos e ouvintes interagem no âmbito escolar. Trata-se, portanto, de um cenário de aprendizagem ativa no qual se tem o desenvolvimento da autonomia a partir de estratégias que desenvolvem competências de interação oral, gestual e escrita entre os discentes.

Desse modo, a proposta do presente artigo é a de sugerir uma reflexão a respeito do assunto, sem a pretensão de oferecer soluções nem análises profundas acerca das questões apresentadas. O foco se dá na apresentação das potencialidades de utilização das tecnologias na educação de surdos e ouvintes, levando em consideração os elementos necessários para a efetivação de um projeto de educação bilíngue libras-português, devido ao fato de haver, atualmente, uma escassa produção nessa área, acerca dos desafios de inclusão de surdos em experiências educacionais.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIANO Naiara de Almeida; PEIXOTO, Janaína Aguiar. *Língua portuguesa e libras: teorias e práticas*. 8. ed. João Pessoa: UFPB, 2013.

BRASIL. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005.

BETTEGA, Maria Helena Silva. *Educação Continuada na era digital*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Maria Stela Oliveira. Os benefícios da informática na educação dos surdos. *Momento*, n. 20, p. 101-122, 2011.

FELIPE, Tanya Amara. *Libras em contexto: curso básico* (livro do estudante). 7. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS, 2006.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

HELLER, Eva. *Psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. 10. ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2012.

LEOPOLDO, Luís Paulo. Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática, formação docente e novas tecnologias. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Formação docente e novas tecnologias*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2002.

MARTINS, Lívia Maria Ninci; LINS, Heloísa Andreia de Matos. Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção. *Nuances – Estudos sobre Educação*, n. 26, p. 188-206, 2015.

NOGUEIRA, Aryane Santos; CABELLO, Janaína. Considerações sobre educação de surdos e tecnologias a partir da análise das estratégias de ensino de um professor surdo. *Texto livre*, n. 10, 242-256, 2014.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; SILVA, Luiz Carlos Faria da. Métodos de alfabetização: o estado da arte. In: ARAÚJO, Aloísio Pessoa de (Org.). *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011, p. 81-133.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVESTRE, Maria Aparecida. Prática de ensino e estágios supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 11, n. 34, p. 835-861, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4504/4438>>. Acesso em: 21-09-2019.

VAZ, Vagner Machado. *O uso da tecnologia na educação do surdo na escola regular*. São Paulo: Faculdade de Tecnologia de São Paulo, 2012.

VELUTTINO, Frank R.; FLETCHER, Jack M.; SNOWLING, Margaret J.; SCANLON, Donna M. Specific Reading Disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 45, n. 1, p. 2-40, 2004. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>>. Acesso em: 21-09-2019.

**PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO  
DE MISSIVISTAS NÃO ILUSTRES  
UMA PROPOSTA DE ANÁLISE PRELIMINAR  
A PARTIR DE CARTAS PESSOAIS**

Fabiano Aparecido Sales Lima (UFRJ)  
[fabianoasl@yahoo.com.br](mailto:fabianoasl@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo construir o perfil sociolinguístico de missivistas não ilustres que viveram na primeira metade do século XX. Com base no aparato teórico da sociolinguística histórica (ROMAINE, 2009; CONDE SILVESTRE, 2007), bem como em novas perspectivas de codificação e edição de *corpora* de textos históricos (PAIXÃO DE SOUSA; KEPLER & FARIA, 2010), essa pesquisa apresenta uma proposta preliminar para a elaboração de um protocolo metodológico baseado na ferramenta computacional *E-dictor*. A partir da análise textual e/ou grafemática de documentos históricos, esse programa possibilita ao linguista-pesquisador a reconstrução da história social dos escreventes, bem como a indicação do grau de letramento dos remetentes das cartas pessoais.

**Palavras-chave:** Sociolinguística histórica. Perfil sociolinguístico. Cartas pessoais.

**RESUMEN**

Este trabajo tiene como objetivo construir el perfil sociolingüístico de escritores no ilustres que vivieron en la primera mitad del siglo XX. Basado en el aparato teórico de la sociolingüística histórica (ROMAINE, 2009; CONDE SILVESTRE, 2007), así como nuevas perspectivas sobre la codificación y edición de *corpora* de textos históricos (PASION DE SOUSA; KEPLER & FARIA, 2010), esta investigación presenta una propuesta preliminar para la elaboración de un protocolo metodológico basado en la herramienta computacional *E-dictor*. A partir del análisis textual y / o gráfico de documentos históricos, este programa permite al lingüista-investigador reconstruir la historia social de los escritores, así como indicar el grado de alfabetización de los remitentes de las cartas personales.

**Palabras-clave:** Sociolingüística histórica. Perfil sociolingüístico. Cartas personales.

## **1. Introdução**

Considerando-se que pesquisas sobre *corpora* históricos revelam realidades linguísticas passadas, este trabalho tem como objetivo principal traçar o perfil sociolinguístico de dois missivistas não famosos que viveram na primeira metade do século XX. Essa reconstrução é feita a partir da análise de dados constantes de cartas pessoais, documentos em que se

observam evidências sobre a origem social dos interlocutores. Nesse sentido, o presente estudo assenta nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística histórica. (ROMAINE, 2009; CONDE SILVESTRE, 2007)

O *corpus* utilizado neste estudo é composto por documentos pertencentes ao gênero carta pessoal. As cartas pessoais apontam elementos que possibilitam a compreensão acerca das diferenças entre as línguas falada e escrita, bem como dos movimentos de variação e de mudança linguística (LABOV, 1994). Ademais, sob a perspectiva histórica da língua, as cartas apontam as características dos atores sociais, permitindo a reconstrução do perfil social dos escreventes.

A documentação foi submetida à ferramenta metodológica *E-dictor*<sup>97</sup> (PAIXÃO DE SOUZA; KEPLER & FARIA, 2010). Esse programa computacional é uma técnica de natureza filológica, consistindo na geração de arquivos que facilitam buscas e possibilitam notações diversificadas no texto editado. Aponta opções relativamente à manipulação do texto editado, tais como a conversão do texto transcrito para o formato xml, informações de mecanismos a serem utilizados no documento, a edição de propriedades do texto (título, ano de produção, autor, ano de nascimento e extensão do texto), o registro de comentários de edição e/ou codificação sobre o texto, bem como a inserção de cabeçalho e rodapé e de número de paginação. (PAIXÃO DE SOUZA, 2009)

Para os objetivos da presente pesquisa, interessam-nos o processo de edição da versão original para a versão modernizada e as listas obtidas durante a edição do documento. Desse modo, especificamente o programa foi utilizado com o propósito de coletar dados relativos aos registros escrito e oral, a fim de mostrar o grau de letramento dos missivistas, isto é, apontando-os como mais ou menos letrados.

Ademais, veremos que a relação entre os interlocutores da carta pessoal está diretamente relacionada ao teor da missiva, tornando-se, assim, um dos fatores determinantes para a percepção das intenções comunicativas, assim como dos demais elementos linguístico-discursivos nas cartas analisadas.

---

<sup>97</sup> O programa *E-dictor* pode ser obtido gratuitamente através do endereço eletrônico <<http://www.tycho.iel.unicamp.br/hotsite/index.html>>. Acesso em: 01-10-2019.

## 2. A sociolinguística histórica

Neste trabalho, a sociolinguística histórica é concebida como um (sub)campo de investigação interdisciplinar, relacionado a âmbitos de investigação conexos. Mantém, assim, estreita relação com importantes áreas como a filologia e a paleografia, por exemplo.

Com o advento da sociolinguística histórica, pesquisas linguístico-históricas passaram a ser desenvolvidas com maior precisão e confiabilidade, permitindo a investigação dos movimentos de variação e mudança linguística em sincronias passadas. A partir de pesquisas e testes, Suzanne Romaine (2009), considerada a pioneira nos estudos sociolinguísticos históricos, comprovou a possibilidade de aplicação dos métodos de análise variacionista em pesquisas de cunho histórico, seja com dados da língua falada, seja com dados da língua escrita. Consoante a estudiosa, “a mão escrita mostra variação regular nos símbolos ortográficos condicionados pelo contexto, da mesma forma que a linguagem falada exhibe variação alofônica”. (ROMAINE, 2009, p. 16)

De acordo com Suzanne Romaine (2009), a variação ocorre não apenas na língua falada, mas também na língua escrita (textos literários e não literários, cartas e outros documentos pessoais). Assim, para a linguista americana, tanto a fala quanto a escrita devem ser consideradas fontes de dados, pois, embora de formas distintas, ambas representam a mesma língua.

Suzanne Romaine argumenta que textos escritos – inclusive de comunidades pretéritas – permitem observar aspectos de gramática e de pronúncia, levando-se em conta sua regularidade e sistematicidade. Segundo a estudiosa:

Qualquer um pode observar que duas amostras de fala ou escrita são diferentes. A análise sociolinguística pode nos mostrar que essas diferenças são objetivamente mensuráveis, e que existem padrões nas escolhas que um orador / escritor faz, por um lado e pode fazer por outro. Como as escolhas não são totalmente gratuitas, precisamos observar as condições ou fatores que podem influenciá-los; e é aqui que metodologia sociolinguística é aplicável. (ROMAINE, 2009, p. 13)

A partir da percepção de Suzanne Romaine sobre variação/mudança em textos escritos, as análises de cunho histórico passam a recair também sobre dados dessa natureza. Na perspectiva de Schneider, por exemplo,

[...] trabalhar com dados escritos requer um pouco mais de julgamento e

avaliação do que uma análise de gravações de áudio, mas a diferença é uma questão de grau: essencialmente, com ambas as abordagens, o objetivo é o mesmo, e os caminhos para alcançá-lo são muito semelhantes. (SCHNEIDER, 2002, p. 90-91)

É importante ressaltar, contudo, a necessidade de o linguista-pesquisador perceber que nem sempre o texto escrito se traduz numa representação direta da língua falada. Apoiado em William Labov (1994), Roger Lass (2000) ressalta a possibilidade de, no processo de transposição para o texto, ocorrerem *erros do escriba* na representação de um som ou mesmo na busca de tradições ortográficas que visem à reconstrução de traços de natureza etimológica. Assim, o autor retoma a máxima laboviana, segundo a qual o linguista-pesquisador deve saber usar os “maus dados” da melhor forma.

À luz do quadro teórico da sociolinguística histórica, Juan Camilo Conde Silvestre (2007) destaca a importância da observação de questões relativas aos movimentos da variação e da mudança linguística. Segundo o autor,

[...] também resulta importante para a sociolinguística histórica vislumbrar a existência de diferenças substanciais, comunicativas ou estruturais não supõe que o material linguístico escrito esteja isento de variabilidade. Neste sentido, entende-se que ambas (expressão escrita e oral) se encontram, com suas características particulares, em relação de distribuição complementar e que a variação estruturada se manifesta nos meios de comunicação. [...]. A análise sociolinguística dos textos permitiria apreciar sua própria variabilidade interna de forma objetiva e demonstrar que as eleições expressivas que realizam seus autores estão bem estruturadas e organizadas e podem se correlacionar com determinados fatores, que constituem o âmbito do estudo da sociolinguística. (CONDE SILVESTRE, 2007, p. 44, tradução nossa)

A possibilidade de reconstrução de contextos sociais do passado deve-se (cf. GIMENO, 1995, *apud* CONDE SILVESTRE, 2007, p. 55) ao elevado caráter preditivo da dimensão social da variação diafásica, relacionada a diferentes situações de comunicação. Em função do contexto, o falante/escritor varia seu registro linguístico, adaptando-o às circunstâncias. Assim, a análise das diferenças linguísticas entre presente e passado, diferenças estas que correlacionam fatores linguísticos e sociais, cabe aos estudos sociolinguísticos de cunho histórico.

Um dos desafios da sociolinguística histórica tem sido a aplicação do conceito de comunidade de prática. Nesse sentido, Juan Camilo Conde Silvestre afirma:

Uma comunidade de prática se define, como as redes sociais, em termos de

interação entre indivíduos, mas não se limita à observação dos aspectos estruturais, valorizando, por um lado, a experiência subjetiva dos membros de cada grupo acerca dos limites entre sua comunidade e outras e, por outro, considerando o tipo de atividades comuns nas quais participam e atuam seus componentes – incluindo a atividade linguística – como fatores fundamentais de sua delimitação. (CONDE SILVESTRE, 2007, p. 167)

Com base nas considerações de Juan Camilo Conde Silvestre (2007), a concepção de comunidade de prática é definida de acordo com o tipo de relação existente entre os membros de uma sociedade. Nesse sentido, a metodologia da sociolinguística histórica parte da caracterização de uma dada comunidade, cabendo ao linguista-pesquisador a investigação das redes sociais que teriam impacto sobre a variação e a mudança em sincronias passadas. (CONDE SILVESTRE, 2007, p. 176-177)

O processo de reconstrução do perfil social dos autores das cartas perpassa pelo exame de “determinadas variáveis independentes que em certas situações linguísticas do passado puderam estar correlacionadas com a variação” (CONDE SILVESTRE, 2007, p. 53). Assim, é importante fazer, quando possível, um levantamento de informações histórico-sociais a respeito do escrevente (*origem, profissão e família*, por exemplo).

É preciso que o linguista, no entanto, leve em conta problemas inerentes à pesquisa de caráter sociolinguístico-histórico. Além dos problemas de *hipercorreção, mistura dialetal e erros do escriba*, apontados por William Labov (1994), Márcia Cristina de Brito Rumeu (2013) outros percalços com que possivelmente o linguista-pesquisador pode se deparar, tais como a inconfiabilidade da localização de documentos históricos e o baixo grau de expressividade do vernáculo dos escritores.

Acrescentem-se ainda como problemas inerentes à investigação de cunho linguístico-histórico a *autoria* e a *autenticidade* (cf. HERNÁNDEZ-CAMPOY & SCHILLING, 2012, *apud* OLIVEIRA & SOUZA, 2013, p. 104). Relativamente à *autoria*, é necessário considerar a possibilidade de o documento não ter sido escrito pelo missivista que assina a carta. Quanto à *autenticidade*, é assaz importante a observação do nível de escolarização do escrevente a partir de aspectos relacionados à expressão escrita. Assim, na análise dos dados históricos, é relevante que o linguista-pesquisador investigue o padrão linguístico apresentado, confrontando-o com traços de vernaculidade da época.

Apresentados os pressupostos teóricos norteadores desta pesquisa, na seção seguinte abordaremos o gênero *carta pessoal*, que, em certa medida, favorece a manifestação da liberdade temática, apoiada na confiança

depositada pelo autor no destinatário, ou seja, na relação entre os interlocutores. (MORENO FERNÁNDEZ, 1988 *apud* CONDE SILVESTRE, 2007, p. 60)

### **3. O gênero carta pessoal**

Com a percepção de Suzanne Romaine (2009) de que os textos escritos também apresentam variação/mudança linguística, constituindo-se também em dados suscetíveis de análise, as cartas passaram a ser consideradas como uma valiosa fonte para a pesquisa de cunho filológico.

Designando originalmente (cf. CURTIUS, 2013, p. 432) “o papiro preparado para escrever”, a *carta* é um gênero empiricamente realizado, estando presente em diversas práticas sociais, sejam elas comerciais ou pessoais (MARCUSCHI, 1997). Tem como função primeira a comunicação entre indivíduos fisicamente distantes. Materialmente, divulga a necessidade de interação, pautada na admissão de afinidades de temas e de distintos usos.

Partindo-se da perspectiva de Mikhail Bakhtin (1997), segundo a qual os gêneros estão íntima e discursivamente relacionados a funções sociais, é possível observar, em diferentes momentos históricos, traços representativos de mudanças sociais e linguísticas. Nesse sentido, a carta passa por atualizações sob diversas formas no decorrer do tempo, seguindo, concomitantemente, tradições e variadas práticas sociocognitivas (KABATEK, 2006). Por essa razão, é dotada de uma “grande variedade na forma”. (STEGER, 1974, *apud* MARCUSCHI, 2000, p. 96)

A carta “não reflete um tipo, mas uma constelação de eventos dos quais podemos chegar aos gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2000, p. 97). Nessa perspectiva, embora conserve sua estrutura básica, a carta apresenta mais de uma forma, direcionada para o propósito comunicativo do texto escrito.

Em sua composição, o gênero carta apresenta elementos que assumem matizes particulares. Exemplos de traços desse padrão composicional são o formato, o cabeçalho, a data, a assinatura, bem como as expressões de cortesia, frequentemente utilizadas na saudação inicial e na despedida.

Estruturalmente, a carta é composta por três seções (cf. SILVA, 1988, p. 76): a *seção de contato inicial*, o *núcleo da carta* e a *seção de*

*despedida*. Na primeira seção – a de contato inicial – são prototipicamente expostas a saudação e a captação da benevolência (*benevolentiae captatio*).

No núcleo da carta (ou *narratio*, cf. COSTA, 2012), são apresentadas as razões pelas quais os interlocutores escrevem a missiva. Em se tratando do subgênero carta de amor, é nesta seção que se mantém o relacionamento entre o casal (de namorados, de noivos, de marido e esposa), construído a partir do grau de intimidade entre os missivistas.

A seção de despedida, a seu turno, evidencia a relação hierárquica/emocional entre os interlocutores, estando também relacionada ao grau de proximidade entre eles. Reunidos, esses elementos básicos são responsáveis pela organização textual e pela manutenção da unidade interna do texto.

À primeira vista, a carta pessoal é um texto aparentemente homogêneo; no entanto, esse gênero incorpora (cf. Silva, 1988) muita variação interna, tendo, por essa razão, significativa importância para o estudo da história das línguas humanas. Segundo Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva (1988), a construção da carta se dá com base na tríade *autor – leitor – tema íntimo* (SILVA, 1988, p. 77). Tal como em uma conversa verbal espontânea, a carta evidencia uma fluidez no discurso (BAKHTIN, 1997). Essa característica é ilustrada pelos fragmentos (1) e (2), extraídos do *corpus* desta pesquisa:

- (1) “Cecy: Aqui estou novamente a gosar do irresistível praser [...]. Bem sei, Cecy, que *bastante ridículo deve ser o papel duma creatura que rompe a escrever [...] phrases pedantemente lyricas*”. (JOSÉ MACHADO, 18.11.1924)
- (2) “Espero que tenhas feito optima viagem. *Não erraste o caminho como da primeira vez?*” (IRACY, 22.11.1924)

Em se tratando de um gênero que perpassa distintos universos discursivos, a carta pode situar-se no domínio jornalístico, comercial e/ou pessoal. Neste último domínio – o pessoal –, as cartas podem ser classificadas (cf. SOUZA, 2012) como de *família* (correspondências produzidas entre membros da família nuclear), de *amigo* (troçadas entre amigos/colégas com maior ou menor nível de intimidade e parentes) ou de *amor* (troçadas entre cônjuges, pretendentes, noivos etc.).

Concebe-se, portanto, a carta como um produto cultural, social e historicamente construído, dotado, em geral, de um caráter intimista e espontâneo.

#### **4. Perfil social dos missivistas**

Antes de traçar o perfil social dos missivistas, consideramos importante uma breve apresentação do *corpus* do presente trabalho.

O *corpus* é composto por quatro cartas pessoais. Os documentos foram trocados pelo casal de noivos José Machado e Iracy. Tematicamente, o teor das missivas é de cunho amoroso, relatando sentimento de saudade dos missivistas em relação aos respectivos pares.

A título de ilustração, na primeira carta, produzida por José Machado em 18 de novembro de 1924, o missivista relata a incredulidade de Iracy em relação às palavras de afeto e sinceridade do noivo, incredulidade esta refletida na passagem “E no entanto eu vejo que não crês nas minhas palavras; já uma vez me perguntaste se eu lia muito romance [...]”.

De acordo com o escrevente, no entanto, esse e outros aspectos são incapazes de abalar o amor que sente pela amada, conforme ratifica o excerto “Mas, graças a Deus, nada disso tem o poder de abalar o meu amor por ti. Ele tem-se tornado cada vez mais forte, mais acrisolado, mais absorvente”. Consoante o texto escrito, o inabalável amor que José sente por Iracy decorre da (infinita) bondade da amada, ilustrada pelo excerto “É porque sei que és boa, infinitamente boa. [...] assim Deus conserve o teu coração aberto à bondade [...]”.

Feita uma breve ilustração do *corpus*, passemos ao perfil social dos missivistas.

##### **4.1. José Machado e Iracy**

José Machado e Iracy são pessoas comuns, não famosas. As quatro cartas, sendo duas de cada missivista, foram trocadas pelos noivos entre 18 de novembro de 1924 e 06 de fevereiro de 1925.

José Machado vive e trabalha no Rio de Janeiro, aparentando ser uma empregada, chamada D. Theodorinha. Embora o teor das cartas não permita entrever informações acerca do modo como José Machado se sustenta, pode-se supor, a partir das missivas trocadas entre os noivos, que ele trabalhe com livros (como escritor/editor/redator). Essas pistas são evidenciadas pelos “imperiosos motivos” que resultavam na constante falta de tempo para deslocar-se a Minas Gerais, bem como pelo requintado e pomposo estilo de escrita. Trata-se, portanto, de um homem culto.

No momento em que escreve a primeira carta, José Machado regressara recentemente da casa de Iracy. Nessa missiva, além de expor seu inabalável amor por “Cecy”, alcunha carinhosamente atribuída à noiva, José Machado relata a estranha sensação de sentir-se mal mesmo após a boa receptividade e o bom tratamento advindos dos familiares de Iracy. Em suas cartas, constantemente prolixas, José Machado frequentemente pede desculpas à noiva pelo uso de frases “pedantemente líricas”, pelos constantes “acessos de lirismo, pieguices e sentimentalismos”, rotulados por ele como “faltas”, externando reiteradamente a grandeza de seu amor.

Iracy, a seu turno, vive e reside com sua família na localidade de Fazenda, em Minas Gerais. Uma das cartas mostra que um dos familiares da noiva se chama Glenan, que demonstra apreço por José Machado. Embora suas missivas – relativamente curtas – não contemplem indícios acerca da ocupação de Iracy, pressupõe-se que, em meio ao contexto da sociedade mineira dos anos 1920, ela fosse dedicada aos afazeres do lar. Ainda assim, os registros escritos das cartas evidenciam que a nubente era uma pessoa esclarecida, sobretudo no tocante aos valores da sociedade.

A despeito de seu estilo de escrita ser simples – em comparação com o do noivo –, Iracy detinha relativo contato com o registro escrito. Em suas cartas, demonstra ser uma moça religiosa, frequentemente mencionando o nome de Deus.

Anteriormente desejosa por encontrar alguém que a amasse de modo sincero e verdadeiro – amor este demonstrado por José Machado –, Iracy estava com a cerimônia de casamento marcada para o dia 21 de abril de 1925. A noiva ansiava, assim, por desfrutar do novo lar e da vida ao lado de seu amado – José.

##### **5. Perfil sociolinguístico dos missivistas**

Após traçar perfil social dos missivistas, procede-se, nesta seção, a uma análise textual das missivas, a fim de verificar o nível de contato dos remetentes com a escrita, isto é, o grau de letramento dos escreventes.

Para tanto, a análise baseia-se em dados extraídos dos léxicos de edições, gerados a partir do programa computacional *E-dictor*. Visando a um resultado mais preciso e objetivo, foram selecionados três critérios, aplicados a todas as cartas analisadas, a saber:

- **latinismos/formas etimologizadas:** critério correspondente a um processo em que se recorre à etimologia vocabular. Nesse sentido, o uso de formas etimológicas (latinas e/ou helênicas) pode revelar indícios acerca do perfil social dos escreventes que lançam mão desses termos.
- **alternância entre [o] e [u] e entre [e] e [i]:** esse critério reflete marcas de oralidade, referindo-se à flutuação entre as formas variantes [o] e [u], [e] e [i], resultantes de transformações fonéticas em posição átona ou de restaurações (semi)eruditas.
- **segmentação/junção:** esse critério assenta na hipótese de que a natureza da junção – hifenização (devida ou indevida) e/ou limite vocabular das palavras escritas – pode evidenciar maior/menor contato com os modelos de escrita. Para tanto, consideram-se segmentação e junção quaisquer desvios quanto à separação silábica do vocábulo, consoante a norma vigente/moderna.

## 5.1. Análise dos dados

### 5.1.1. José Machado e Iracy

#### 5.1.1.1. Latinismos/formas etimologizadas

Todas as cartas do noivo contêm formas etimologizadas (latinas ou helênicas). Embora as missivas da noiva também apresentem algumas dessas formas, sua recorrência é consideravelmente menor. Na tabela 1, exposta a seguir, são apresentadas algumas ocorrências de vocábulos etimológicos, acompanhados das respectivas modernizações e frequências:

José Machado (noivo)		
Dado	Modernização	Frequência
phrases	frases	6
lyricas	líricas	1
phraseado	fraseado	1
attitudes	atitudes	1
accessos	acessos	1
affecto	afeto	1
ellas	elas	1
elle	ele	1
rectas	retas	1
assignatura	assinatura	1
commoção	comoção	1
correctas	corretas	1

directa	direta	1
encyclopedico	enciclopédico	1
entusiasmo	entusiasmo	1
escripta(s)	escrita(s)	2
estyllo	estilo	1
immenso	imenso	1
indifferente	indiferente	1
<b>Tabela 1. Latinismos/Formas etimologizadas nas cartas de José Machado.</b>		

Iracly (noiva)		
Dado	Modernização	Frequência
estyllo	estilo	1
falla	fala	1
optima	ótima	1
recommenda-me	recomenda-me	1
affectuoso	afetuoso	1
apparencias	aparências	1
apprendi	aprendi	1
atrahiram	atrafiram	1
hypocrita	hipócrita	1
<b>Tabela 2. Latinismos/Formas etimologizadas nas cartas de Iracy.</b>		

O reiterado uso de formas etimologizadas como *affecto*, *factos*, *rectas* e *accessos* pode refletir um alto grau de letramento/erudição de José Machado e, em menor nível, de Iracy. Para sermos precisos, no entanto, é preciso analisar outros critérios.

#### 5.1.1.2. Alternância entre [o] e [u] e entre [e] e [i]

Nas cartas de José Machado, não há alternância entre as vogais [o] e [u], sendo rara a flutuação entre [e] e [i]. Já nas cartas de Iracy, ocorre tanto a alternância entre as vogais [o] e [u] quanto entre as vogais [e] e [i], conforme as tabelas abaixo.

Consoante os dados constantes da tabela 3, atesta-se o abaixamento da vogal [i] – [e] na grafia da palavra “creatura”, refletindo traços de oralidade, assim como a alternância (alteamento) entre as vogais [e] e [i] na forma pronominal oblíqua “mi”.

José Machado (noivo)		
Dado	Modernização	Frequência
creatura	criatura	2
mi	me	1
<b>Tabela 3. Alternância entre [o] e [u] e [e] e [i] nas cartas de José Machado.</b>		

Iracý (noiva)		
Dado	Modernização	Frequência
ispirito	espírito	1
cousa	coisa	2
<b>Tabela 4. Alternância entre [o] e [u] e [e] e [i] nas cartas de Iracý.</b>		

É possível, contudo, que o alteamento em “mi”, constante da primeira carta do noivo, reflita a relação entre os registros oral e escrito, gerando dúvidas no remetente quanto à grafia convencional. Essa dúvida justificaria a flutuação das vogais, tendo em vista a correta realização da vogal [e] na forma pronominal “me”, como ilustram as passagens a seguir:

- (3) “Percebo tudo isso e não *me* revoltado [...]” (JOSÉ MACHADO, 18.11.1924)
- (4) “[...] já uma vez *me* perguntaste se eu lia muito romance [...]” (JOSÉ MACHADO, 18.11.1924)

### 5.1.1.3. Segmentação/junção

Quanto a este critério, as cartas de José Machado e de Iracý apresentam correta translineação (passagem de uma linha à outra) das palavras. As tabelas 5 e 6, expostas a seguir, apresentam alguns casos de segmentação e junção encontrados nas cartas dos noivos. Na primeira coluna estão os dados na versão original; na última, o total de ocorrências da forma editada:

José Machado (noivo)				
Dado	Junção	Segmentação	Modernização	Frequência
de-ve	deve	-	deve	2
duma	-	de uma	de uma	1
es-crever	escrever	-	escrever	1
pedantemente	pedantemente	-	pedantemente	1
escrever-te	-	escrever-te	escrever-te	2
<b>Tabela 5. Frequência de junções e segmentações nas cartas de José Machado.</b>				

Com base nos dados da tabela 5, percebe-se que, nas cartas do

noivo, a maioria dos casos de segmentação ocorreu em razão do clítico em posição de ênclise – à exceção de *duma*.

Vale ressaltar, no entanto, que as segmentações foram feitas corretamente em todos os vocábulos, considerando-se as normas vigentes/ atuais, indicativo de um elevado grau de letramento do escrevente, ou seja, um missivista bastante erudito, conforme se observa em (5) e (6):

- (5) Bem sei, Cecy, que bastante ridículo **de-** | **ve** ser o papel *duma* creatura que rompe a **es-** | **crever**, sem mais nem menos, frases **pedantemen-** | **te** lyricas.
- (6) Para tudo isso eu tinha engatilhado o facil **ri-** | **so** de minha critica impiedosa e jamais **perdoa-** | **va** esses acessos de lyrismo, de pieguices, de **sen-** | **timentalissimos** mais ou menos lórpas. (JOSÉ MACHADO, 18.11.1924)

A tabela 6 mostra que as segmentações também foram corretamente feitas nas cartas de Iracy.

Iracy (noiva)				
Dado	Junção	Segmentação	Modernização	Frequência
envio-te	-	envio-te	envio-te	1
ispi-rito	ispirito	-	espírito	1
coração sinho	coraçãozinho	-	coraçãozinho	1
per doal-as	perdoalas	-	perdoá-las	1
recommenda-me	-	recommenda-me	recomenda-me	1
bre-ve	bre-ve	-	breve	1
cal-mo	cal-mo	-	calmo	1
sauda-des	sauda-des	-	saudades	1

**Tabela 6. Frequência dos dados analisados nas cartas de Iracy.**

Conforme os dados da tabela, os processos de junção, ilustrados por palavras como *coração sinho* e *per doal-las*, demonstram falta de domínio da missivista relativamente ao limite vocabular, confundindo, entre outros aspectos, vocábulos fonéticos e formais.

## 6. Considerações finais

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística histórica (ROMAINE 2009; CONDE SILVESTRE, 2007; e outros), este trabalho buscou a construção do perfil sociolinguístico dos missivistas.

Na presente pesquisa, foram analisadas quatro cartas pessoais do casal de noivos José Machado e Iracy. A partir de dados extraídos do léxico de edições, oriundos da ferramenta computacional *E-dictor*, fez-se o levantamento do perfil social dos escreventes, reconstruindo a história

social como também indicando o grau de letramento dos missivistas.

Após a análise dos dados, pôde-se apontar José Machado como o remetente com maior grau de letramento/erudição, apresentando, geralmente, uma escrita em consonância com a norma-padrão da língua portuguesa.

As missivas do autor apresentam vasto repertório de latinismos/formas etimologizadas, com pouquíssimas alternâncias entre vogais [e] e [i]. Quanto à translineação, as cartas demonstram elevado contato com os modelos de escrita, inexistindo qualquer confusão relacionada a junções/segmentações e limites vocabulares.

Numa escala gradativa [±letrado], Iracy, sua noiva, vem logo a seguir. Embora as missivas escritas pela autora tenham apresentado latinismos/formas etimologizadas, determinadas grafias apontaram incerteza quanto ao limite vocabular das palavras, evidenciando menor contato com modelos de escrita, em comparação com José Machado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros discursivos. In.: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, Alessandra Ferreira Castilho da. Ação – Formulação – Tradição: A correspondência de Câmara Cascudo a Mário de Andrade de 1924 a 1944, entre proximidade e distância comunicativa. In: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). *História do português Brasileiro no Rio Grande do Norte: análise linguística e textual da correspondência de Luís da Câmara Cascudo a Mário de Andrade – 1924 a 1944*. Natal: EDUFRN, 2012.

COSTA, Alessandra Ferreira Castilho da. Por quanto esta he minha última vontade do modo que tenho dito: Tradições discursivas, textuais e linguísticas em testamentos norte-rio-grandenses dos séculos XVIII a XX. In: WINTER-FROEMEL, Esme; LÓPEZ SERENA, Araceli; TOLEDO Y HUERTA, Álvaro Octavio de; FRANK-JOB, Barbara. (Orgs.). *Diskurs-traditionelles und Einzelsprachliches im Sprachwandel*. Tübingen: Narr, 2015, v. 1, p. 285-316.

CONDE SILVESTRE, Juan Camilo. *Sociolingüística histórica*. Madrid: Gredos, 2007.

CURTIUS, Ernst Robert. *Literatura europeia e Idade Média latina*. Trad.: Paulo Rónai. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel; CONDE SILVESTRE, Juan Camilo. *The Handbook of Historical Sociolinguistics*. Wiley-Blackwell, 2012.

HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel; SCHILLING, Natalie. The Application of the Quantitative Paradigm to Historical Sociolinguistics: Problems with the Generalizability Principle. In: HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel; CONDE SILVESTRE, Juan Camilo. *The Handbook of Historical Sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012.

KABATEK, Johannes. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. In: GUIOMAR, Elena Ciapuscio; KONSTANZE, Jungbluth; KAISER, Dorothee; LOPES, Célia Regina dos Santos (Orgs.). *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas en latinoamérica*. Frankfurt a.m.: Vervuert, 2006.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. Linguagem de proximidade e linguagem de distância. *Romanistisches Jahrbuch*, Berlim; Nova Iorque: Walter de Gruyter, n. 36, p. 15-43, 1997

\_\_\_\_\_. *Oralidade y escrituralidad a luz de la teoria del language*. Madrid: Gredos, 2006.

LASS, Roger. *On explaining language change*. New York: Cambridge, 1980.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, William. *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.

LABOV, William. *Principles of linguistic change: social factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Por uma proposta para a classificação de gêneros textuais. Recife: UFPE, 1997.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: o que são e como se classificam?* Recife: UFPE, 2000.

SOUSA, Maria Clara Paixão de. Conceito material do texto digital: um ensaio. *Revista Texto Digital*, vol. 5, n. 2, p. 159-187, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2009v5n2p159/13192>>. Acesso em: 01-10-2019.

SOUSA, Maria Clara Paixão de; KEPLER, Fábio Natanel; FARIA, Pablo Picasso Feliciano de. E-dictor: novas perspectivas na codificação e edição de corpora de textos históricos. In: SHEPHERD, Tania Maria Granja; SARDINHA, Tony Berber; PINTO, Marcia Veirano. (Orgs.). *Caminhos da linguística de corpus*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, Vera Lúcia Paredes Pereira da. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça e BARROS, Kazue Saito Monteiro de. (Orgs.). *Tópicos em linguística de texto e análise da conversação*. Natal: UFRN, 1997, p. 118-124.

SILVA, Vera Lúcia Paredes Pereira da. *Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal*. 1988. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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

RUMEU, Márcia Cristina de Brito. *Língua e sociedade: a história do pronomine “Você” no português brasileiro*. Rio de Janeiro: Ítaca, 2013.

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

SOUZA, Cristiéle Santos de; GASTAUD, Carla Rodrigues. A escrita epistolar de Dom Joaquim e os tratados de epistolografia da *Ars Dictaminis*: permanências e rupturas. *XI Encontro Nacional de História*. Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande. 23 a 27 de julho de 2012.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William e HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA:  
MULHERES SURDAS BRASILEIRAS  
E OS DESAFIOS DE SUA EDUCAÇÃO<sup>98</sup>**

*Cleide Emília Faye Pedrosa* (UFS, Universidade de Lisboa)  
[cleidepedrosa@oi.com.br](mailto:cleidepedrosa@oi.com.br)

**RESUMO**

Não se pode negar que a discussão sobre o problema da mulher ocupa gradualmente, nas últimas décadas, lugar de compromissos, não apenas das agendas governamentais, mas também acadêmicas (FONTANA, FERRARI, 2017). Programas sociais e projetos acadêmicos responderam a essa demanda. Todos esses compromissos provocam mudanças sociais e também são resultados de mobilizações sociais tão bem trabalhadas pelos fundamentos teóricos da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2008; RESENDE, 2017), principalmente por sua corrente brasileira – abordagem sociológica e comunicacional do discurso – ASCD (PEDROSA, 2016). Nossa pesquisa na UFS (Universidade Federal de Sergipe, Brasil) prioriza grupos vulneráveis, incluindo a comunidade surda. Assim, com base nas narrativas da vida e no texto introdutório do *Currículo Lattes* dessa comunidade, daremos um exemplo de cada gênero, especificamente, de mulheres surdas, a fim de proceder a análise, numa perspectiva metodológica de pesquisa qualitativa. Além dos caminhos de análise, usaremos a proposta da socioanálise da sociologia para mudança social (SMS). Os resultados buscam responder ao objetivo geral de verificar como as narrativas da vida demonstram as decepções e vitórias da comunidade surda em relação à sua educação.

**Palavras-chave:** Análise crítica do discurso. Crítica feminista. Mulheres surdas

**RESUMEN**

No se puede negar que la discusión sobre la problemática de las mujeres ocupa, gradualmente, a lo largo de las últimas décadas, lugar de compromisos no sólo de agendas gubernamentales, sino también académicas (FONTANA, FERRARI, 2017). Los programas sociales y los proyectos académicos han respondido a esta demanda. Todos estos compromisos ocasionan cambios sociales y son al mismo tiempo también resultados de movilizaciones sociales que son tan bien trabajadas por la base teórica del análisis crítico del discurso (FAIRCLOUGH, 2008, RESENDE, 2017), especialmente a través de su corriente brasileña – análisis sociología y comunicacional del discurso – ASCD (PEDROSA, 2016). Nuestra investigación en la UFS (Universidad Federal de Sergipe, Brasil) prioriza a grupos vulnerables, entre ellos, la comunidad sorda; así, a partir de narrativas de vida y texto introductorio del *Currículo Lattes* de esta comunidad, recordaremos un ejemplo de cada género, específicamente, de mujeres sordas a fin de proceder al análisis con base metodológica de la investigación cualitativa. Además de caminos

---

<sup>98</sup> Este artigo é uma versão com algumas alterações do artigo: “Construção da identidade interseccional: uma análise crítica do discurso sobre mudanças sociais e discursivas de/para mulheres surdas”.

de análisis, utilizaremos la propuesta de la socioanálisis proveniente de la sociología para el cambio social (SMS). Los resultados pretenden alcanzar el objetivo general de verificar de qué forma las narrativas de vida demuestran los desengaños y las victorias de la comunidad sorda en cuanto a su educación.

**Palabras clave:** Análisis crítico del discurso. Crítica feminista. Mujeres sordas.

## **1. Introdução**

Discussão sobre grupos vulneráveis tem ocupado a agenda de várias propostas acadêmicas e governamentais na atualidade. A problemática das mulheres ocupa, gradativamente, ao longo das últimas décadas, lugar de compromissos nestas agendas (FONTANA & FERRARI, 2017). Esses compromissos têm gerado mudanças sociais e são, ao mesmo tempo, também resultados de mobilizações sociais que são tão bem trabalhadas pela base teórica da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2008; RESENDE, 2017), especialmente, através de sua corrente brasileira – análise sociológica e comunicacional do discurso – ASCD (PEDROSA, 2016).

Nossas pesquisas na UFS (Universidade Federal de Sergipe, Brasil) priorizam alguns desses grupos vulneráveis, entre eles, a comunidade surda; assim, a partir de narrativas de vida e de texto introdutório do *currículo lattes* desta comunidade, recortaremos um exemplo de cada gênero, especificamente, de mulheres surdas, a fim de proceder à análise com base metodológica da pesquisa qualitativa.

Como caminhos de análise, utilizaremos a proposta da socioanálise advinda da sociologia para a mudança social (SMS). Os resultados, pretendem atingir o objetivo geral de verificar de que forma as narrativas de vida e o texto introdutório do *Curriculum Lattes* demonstram os desenganos e as vitórias da comunidade surda quanto a sua educação.

A configuração deste texto é a seguinte: a análise crítica do discurso (ACD) e sua articulação com grupos vulneráveis, dando destaque à mulher surda; uma breve apresentação da análise sociológica e comunicacional do discurso; um tópico de análise, contemplando as mulheres surdas brasileiras e as práticas de resistências em sua educação; e por fim, a (in)conclusão: ainda temos caminho a percorrer.

## **2. O posicionamento crítico da análise do discurso e os grupos vulneráveis**

A análise crítica do discurso (ACD) se configura como uma área de estudo que se compromete politicamente em favor dos perdedores. Assim, os pesquisadores fazem questão de desenvolver projetos que se engajem socialmente com os grupos que são injustiçados socialmente.

Ser mulher, em quase todas as sociedades, sempre foi sinônimo de subserviência, tanto que a ONU, em 2010, cria ONU Mulheres e se pronuncia com os Princípios de Empoderamento das Mulheres. Esses princípios, são algumas considerações que orientam a comunidade empresarial a valorizar práticas que busquem a equidade de gêneros como também, empoderar as mulheres.

Abaixo os sete princípios de empoderamento das mulheres, disponíveis em <<http://www.onumulheres.org.br/referencias/principios-de-empoderamento-das-mulheres>>, acessado em 05/09/2019):

1. Estabelecer liderança corporativa sensível à igualdade de gênero, no mais alto nível.
2. Tratar todas as mulheres e homens de forma justa no trabalho, respeitando e apoiando os direitos humanos e a não-discriminação.
3. Garantir a saúde, segurança e bem-estar de todas as mulheres e homens que trabalham na empresa.
4. Promover educação, capacitação e desenvolvimento profissional para as mulheres.
5. Apoiar empreendedorismo de mulheres e promover políticas de empoderamento das mulheres através das cadeias de suprimentos e marketing.
6. Promover a igualdade de gênero através de iniciativas voltadas à comunidade e ao ativismo social.
7. Medir, documentar e publicar os progressos da empresa na promoção da igualdade de gênero.

A ONU Mulheres agrega também os setores:

Divisão para o Avanço das Mulheres (DAW); Instituto Internacional de Pesquisas e Capacitação para o Progresso da Mulher (INSTRAW); Escritório de Assessoria Especial para Questões de Gênero e Promoção da Mulher (OSAGI); Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM). (NORONHA, 2017, p. 25-26)

No Brasil, a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), criada em 2003, um órgão da Presidência da República, tem como objetivo

fundamental “promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente.” Sua luta é por posições mais justas, democráticas, equitativas, buscando a valorização da mulher através de sua inclusão no processo de desenvolvimento em todos os âmbitos: econômico, social, político e cultural.

Esta secretaria, em março de 2016, realizou a Consulta Nacional com o objetivo de identificar as principais necessidades das mulheres deficientes. Entre as mulheres deficientes, as surdas se fizeram presentes.

Gladis Perlin e Shirley Vilhalva (2016), professoras e escritoras surdas, participantes da convocação, relatam vários aspectos desse encontro. Entre eles, trago os resumos abaixo a fim de acompanhar o Ser mulher Surda.

Os problemas foram elencados a partir do próprio nascimento da menina surda que, na maioria das vezes, fica trancada em casa, sem visibilidade social; outras vezes, esse trancamento envolve superproteção da família. Esse aspecto é mais gritante com as surdas do interior, elas ficam sem acesso à educação e ao trabalho. E mesmo quando recebem educação, essa tende a inferiorização.

“Muitas vezes a sociedade continua com a educação colonialista sobre a mulher surda sem noção de sua diferença”, enfatizam Gladis Perlin e Shirley Vilhalva (2016). Não há reconhecimento da língua e, cultura. Não há reconhecimento do que é uma mulher surda. “Os relatos de experiências tristes se acumulam” e “a falta de tradução para a língua de sinais acontece em diversos espaços, como na saúde, na educação, no trabalho, no espaço de segurança, enfim, na sua trajetória de vida” (PERLIN & VILHALVA, 2016). Alguns fragmentos de histórias são trazidos pela autora:

eu não tenho intérprete quando estou... eu tenho que ir junto com minha mãe na consulta e ela sabe sobre minha doença, eu não sei nunca porque ela resume tudo que ouve,

o meu filho estuda na integração e, como mãe, não tenho intérprete nas reuniões, me sinto como peixe fora da água,

o marido me batia, no casamento anterior, porque eu não o entendia, “como ligar para a delegacia da mulher, lá não tem intérprete, comunicação por vídeo, nada para nós que usamos libras.

De um modo geral, a mulher surda é vista como incapaz para diversas atividades da vida diária, essa é uma postura que prevalece

socialmente. Do mesmo modo, como os espaços educacionais apresentam sérios problemas para as mulheres surdas, a situação também se agrava nos espaços de saúde, como exemplo: a esterilização sem consentimento.

A comunidade, recentemente, busca trabalhar alguns aspectos de empoderamento, entre eles, referente, principalmente, ao reconhecimento de sua língua e de sua cultura. Esse aspecto está sendo consolidado em várias universidades, entre elas, destaca-se a UFSC. A UFS (onde trabalhamos atualmente) também, no ano de 2018, formou a primeira turma de letras em libras. Nela se formaram duas alunas surdas, que agora estão no mercado de trabalho. Nesse contingente formado em várias universidades federais, resultado do projeto da Casa Civil – Viver sem limites, 2011-2014 – já temos mulheres surdas em destaque como professoras nas instituições públicas e privadas. Na própria UFS, uma professora surda do departamento está se doutorando.

No contexto da convocação a que fizemos referência, alguns elementos foram apontados como necessários para promover o empoderamento da mulher surda. Destaco a seguir os referentes à gênero e educação; à política em relação à ciência, à cultura e à comunicação.

*a. Elementos para políticas referentes a gênero e educação da mulher surda*

- acesso das mulheres surdas à educação bilíngue desde a creche ao ensino superior com professor bilíngue, intérpretes e livros traduzidos para língua de sinais;
- questões referentes ao gênero na educação de mulheres e meninas surdas com vistas a mudar a educação tradicional e a facilitar a participação com igualdade entre homem e mulher surdos.

*b. Elementos para políticas: ciência, cultura e comunicação*

- o acesso à educação – mulheres surdas na inclusão, conforme relatos, a abandonam por ser difícil.
- questões de feminismo a discutir entre as mulheres surdas, convidando a outras formas de pensamento e a revolucionar normas até aqui masculinas;

- a análise das tradições sociais, psicológicas e econômicas que governam o pensamento da maior parte das famílias, que influenciam particularmente a condição da mulher surda e o seu papel na sociedade, a fim de compreender as questões que afetam a condição e os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres bem como compreender esses movimentos e a implementação de melhorias para a situação das mulheres surdas nos países latino-americanos em que vivem;
- associação de mulheres surdas: como exemplo, as mulheres de terceira idade;
- colocar vídeos com as informações em língua de sinais para as mulheres surdas no site da IV Conferência, bem como da Secretaria de Políticas para as Mulheres – Órgão do Governo.

Essas questões de vulnerabilidade precisam ser discutidas por várias áreas e nossa área das letras não se nega a este debate. A análise crítica do discurso se mostra consolidada com trabalhos que contemplam estas questões e aspectos teóricos que sustentam a discussão. Teun Adrianus Van Dijk (2003) sustenta o posicionamento que devemos nos opor à desigualdade social. Consolidando esta visão, o mesmo autor em 2008, afirma

A reflexão acerca do papel dos acadêmicos na sociedade e na *polis* transforma-se em uma parte inerente da tarefa proposta pela análise do discurso. Isso talvez signifique, entre outras coisas, que os analistas do discurso orientam suas pesquisas em *solidariedade* e *cooperação* com os grupos dominados. (VAN DIJK, 2008, p. 114, itálico do autor, negrito nosso)

Trabalhar com a comunidade surda, pesquisar este grupo vulnerável, é minha resposta de solidariedade e cooperação, como analista crítica, comprometida com este grupo que passou muito tempo da sua história dominado pela visão de mundo dos ouvintes, que viveu e vive uma longa história de exclusão, exclusão acadêmica, exclusão da vida, de maneira geral.

### **3. *Socioanálise e mudança social sob a contribuição da abordagem sociológica e comunicacional do discurso***

As narrativas de vida ou do *eu* são ricos materiais para seguir as hipóteses da socioanálise (BAJOIT, 2013), apresentando-as literalmente:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

1. A prática das relações sociais, socializando o indivíduo, o incita a engajar-se num destino social.
2. O engajamento no seu destino social desperta nele expectativas relacionais de reconhecimento social e de realização pessoal: algumas são satisfeitas, outras são menos, ou não o são.
3. As expectativas satisfeitas formam o núcleo central da sua identidade; aquelas que são insatisfeitas alimentam tensões existenciais nas zonas periféricas dessa identidade.
4. Certas condições fragilizam a sua identidade e produzem mal-estares identitários que o incitam a questionar novamente o destino no qual ele está engajado.
5. O indivíduo constrói então uma narrativa do sujeito, pela qual ele explica para si mesmo o seu mal-estar identitário e projeta o que ele considera fazer para o aliviar.
6. Ele constrói as razões do sujeito: as suas motivações para passar ao ato e as resistências que se lhe opõem.
7. Ele implementa recursos psíquicos que enfraquecem as suas resistências e lhe permitem executar atos libertadores.
8. Ele passa ao ato: ele redefine mais ou menos profundamente as suas relações sociais... e ele paga o preço da sua libertação sempre parcial!

Quanto à contribuição da análise sociológica e comunicacional do discurso (PEDROSA, 2016, 2018) para os estudos em mudança social será com base na sociologia para a mudança social (SMS) (BAJOIT, 2006, 2009, 2013) e na sociologia aplicada à mudança social (SAMS). (SACO ÁLVAREZ, 2012)

A dinâmica das mudanças sociais, de acordo com Alberto Saco Álvarez (2006), apresenta três grandes etapas:

- 1- iniciação à mudança: quando há identificação da mudança no sistema;
- 2- ação orientada à mudança: compõe-se uma série de objetivos e estratégias que têm o objetivo de verificar os problemas estruturais que foram identificados;
- 3- transferência e consolidação da mudança: refere-se tanto ao reforço quanto a conservação das mudanças promovidas no sistema.

Ainda, quanto à direção das mudanças, estas podem ser: a) a partir de movimentos de dentro para fora (endógena)\ de fora para dentro

(exógena) e b) mudanças a partir de movimentos de cima para baixo (descendente)/de baixo para cima (ascendente)”.

Da sociologia para mudança social, a análise sociológica e comunicacional do discurso, com base nos trabalhos de Guy Bajoit (2008, p. 252, tradução nossa), temos o seguinte quanto às mudanças:

1. mudança das coações pelas quais se resolvem os problemas vitais da vida comum;
2. mudança dos princípios de sentido invocados para legitimar estas coações;
3. mudança das identidades coletivas que resultam da prática das relações sociais;
4. mudança das lógicas de gestão de si, pelas quais os indivíduos resolvem as tensões que atravessam essas identidades coletivas e constroem suas identidades pessoais;
5. mudança das lógicas de ação nas quais se comprometem, individualmente ou coletivamente.

Este percurso teórico, juntamente com o metodológico norteará as análises.

#### **4. Caminho metodológico**

Como material de análise, selecionamos uma narrativa de vida de sujeito surdo, coletada em 2013/2, semestre, quando teve início, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o curso de letras-libras\língua portuguesa como segunda língua. Antes de elaborar as narrativas, solicitei aos surdos que preenchessem uma ficha que mapeava um pouco da ideia de pertencimento à comunidade surda e seus dados socioeconômicos. Quanto ao texto introdutório do *Currículo Lattes*, esses são facilmente acessados na página da plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Quanto à questão ética da pesquisa, para a primeira coleta, elaboramos uma autorização de uso do material, respeitando-se o anonimato, que foi assinado pelos surdos que participaram da pesquisa. O segundo texto é de acesso público.

Fizemos uso de uma metodologia aplicada, qualitativa e sob a

perspectiva interpretativista. O uso da análise linguística será com base em uma gramática descritiva, a gramática sistêmico-funcional (GSF), considerando que as análises, em análise crítica do discurso, devem contemplar tanto o linguístico quanto o social (WODAK & MEYER, 2003; FAIRCLOUGH, 2008; PEDROSA, 2013). Nesse contexto, a análise percorrerá categorias que vão do linguístico ao social, mas enfatizando o evento social.

Sobre a linguística sistêmico-funcional, referendamos Michael Alexander Kirkwood Halliday (2004). Ele apresenta que a proposta de se estudar a língua conforme uma visão de uso e não de normas é baseada em três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. Segundo Elsa Ghio e María Delia Fernandez (2005, p. 159), as metafunções se localizam no nível da gramática (concepção de uso) e da semântica e que

... essas três dimensões da estrutura semântica constroem a cláusula. Como representação, a cláusula constrói algum processo de experiência humana do mundo. Como intercâmbio, a cláusula implica uma transação entre falante e ouvinte ou audiência. Como mensagem, comunica uma determinada quantidade de informação (GHIO & FERNANDEZ, 2005, p. 79).

No campo deste artigo, o foco será nos aspectos avaliativos das produções de mulheres surdas, escritas em língua portuguesa. Desse modo, em termos gerais, trabalharemos com a metafunção interpessoal. E a avaliabilidade corresponde à maneira como usuários de uma língua, a partir de seu conhecimento linguístico (também em L2) e respeitando os contextos de cultura e situação, fazem uso dos recursos da língua (que tenha conhecimento, ou que tenha algum domínio, lembrando que estamos pensando nos surdos escrevendo em língua Portuguesa como L2) para emitir avaliação. (ALMEIDA, 2010; VIAN JR, 2010)

O sistema da avaliabilidade se estrutura a partir de três subsistemas: atitude, gradação e engajamento. Já os três tipos de atitude são: afeto (emoção), responsável pela expressão de sentimentos e de emoções; julgamento (ética), tipo de categorização utilizada para avaliar pessoas; e apreciação (estética), classificação usada para indicar a avaliação de coisas.

Passemos às análises.

##### ***5. As mulheres surdas brasileiras e os caminhos das práticas de resistências em sua educação***

O tópico anterior contextualizou sobre o desafio da mulher surda

em relação a sua inclusão no sistema educacional, bem como em outros aspectos da vida social. Abaixo, vamos trabalhar dois tipos de gênero (narrativas de vida e texto introdutório do *Currículo Lattes*), a fim de atingir o objetivo geral deste artigo: verificar como as narrativas da vida e o texto introdutório do *Currículo Lattes* demonstram as decepções e vitórias da comunidade surda em relação à sua educação.

### 5.1. Narrativas de vida

A narrativa abaixo é uma interpretação de si mesmo que o sujeito faz (RICOEUR, 2013). Só ele pode interpretar o que lhe sucedeu.

1 A vida hoje é difícil pra tudo, mas temos que enfrentar esse desafio pra sobreviver na sociedade que tem preconceito com deficiente, mas é possível conquistar tudo que deseja com força de vontade. A minha vida na escola foi muito difícil porque fui excluída na sala por amigos e professores por tem dificuldade de aprendizagem e só conseguir aprender a ler e escrever porque minha mãe pagou uma aula particular, então acredito que nem toda família tem condições de pagar uma aula por fora.

Atualmente curso ciências contábeis por vocação e vontade de tem uma carreira fixa e letras libras para mostrar que os surdos são capazes tem aprenderem e basta os professores oferecerem uma educação especial. (UFRN, Letras-Líbras/Língua Portuguesa como 2ª Língua, agosto 2013). (*sic*)

Ulrich Beck (1997) afirma que os indivíduos são construídos através de interações discursivas, através de narrativas de vida ou do eu. É exclusivamente através do pensamento narrativo que o sujeito atribui sentido a sua própria experiência. Para Jairo Gómez Esteban (2006), a narrativa tem um papel crucial de intermediar o mundo da cultura e o mundo mais individual das crenças, valores, e as esperanças do sujeito.

Através da cognição narrativa e suas alternativas de *conceitualização* ou de ver o mundo, os sujeitos se expressam, seja por finais tristes, ou mesmo pelos absurdos de suas histórias – “A minha vida na escola foi muito difícil porque fui excluída na sala por amigos e professores”. Vejamos que a lexia “excluída” traz a marca social do “ser mulher”; mas muito além, traz a trajetória social dos surdos, das surdas.

Como podemos acompanhar na narrativa acima, resgatamos a voz *do sujeito* por meio de várias interpretações de si mesmo, nas palavras de Paul Ricoeur (2013, p. 02), “o conhecimento de si próprio é uma interpretação”: “A vida hoje é difícil pra tudo, mas temos que enfrentar esse desafio pra sobreviver na sociedade que tem preconceito com deficiente”, “tem

dificuldade de aprendizagem”; “só conseguir aprender a ler e escrever porque minha mãe pagou uma aula particular”; “acredito que nem toda família tem condições de pagar uma aula por fora”. As narrativas sobre si mesmo são uma forma de estratégia para fazer frente ao seu mal-estar identitário, ou identidade narrativa. Na enunciação discursiva, o sujeito retrata uma sociedade preconceituosa, uma escola que não enfrenta suas responsabilidades, transferindo para a família a escolarização de seus filhos. O sujeito é bem consciente do aspecto econômico que envolve a maioria dos surdos, a pobreza, a falta de recursos para complementar a educação de seus filhos marginalizados por um sistema incompetente. Um sistema que prega inclusão, porém está longe das práticas inclusivas.

Tomando por base os trabalhos do sociólogo Guy Bajoit (2012), indicamos alguns tipos de narrativas: narrativas de compreensão e narrativas de alívio. As narrativas de compreensão têm o objetivo de “explicar para si mesmo o que lhe aconteceu”. As narrativas de alívio podem ser do tipo: de avaliação, de desistência, de compensação ou de perseverança. Nas palavras do próprio autor:

o indivíduo avalia a importância do seu mal-estar e pode então considerar desistir de satisfazer as expectativas relacionais com as quais se sente frustrado, de compensar a insatisfação de uma pela satisfação da outra ou de perseverar no seu esforço para obter o que ele espera.

Pela narrativa em análise, o sujeito persevera no seu esforço, mesmo diante de tanta dificuldade, na sua voz: “mas é possível conquistar tudo que deseja com força de vontade”; “Atualmente curso ciências contábeis por vocação e vontade de tem uma carreira fixa e letras libras para mostrar que os surdos são capazes tem aprenderem”. Claramente se identifica suas práticas de resistência, construindo, assim, sua identidade cidadã, mesmo quando o sistema educacional lhe nega isto. Este posicionamento de resistência, de luta faz parte da história de várias mulheres surdas.

Pelos caminhos da socioanálise, observa-se que em sua narrativa de vida (h 5), o sujeito mesmo estando inserido em “um destino social” (h 1), questiona sua situação e busca confrontar sua situação social a fim de suplantarmos seu mal-estar identitário: “A minha vida na escola foi muito difícil porque fui excluída na sala por amigos e professores por tem dificuldade de aprendizagem” (h 2, 3 e 4); assim, constrói as motivações para vencer e passar aos atos de libertação das amarras de injustiças, mesmo que tenha que pagar um preço por sua vitória: “atualmente curso ciências contábeis por vocação e vontade de tem uma carreira fixa e letras libras

para mostrar que os surdos são capazes tem aprenderem” (h 6, 7 e 8, vide a descrição das hipóteses acima).

Passemos ao segundo gênero textual:

## **5.2. Texto introdutório do Currículo Lattes**

Karin Lilian Strobel <<http://lattes.cnpq.br/6652911914719737>>. Última atualização do currículo em 02/12/2018

*Durante quase 25 anos eu trabalhei como professora de surdos em escolas de surdos na cidade de Curitiba-PR e por 10 anos fiz parte de equipe pedagógica de DEE/SEED (Secretaria de Educação do Paraná). Doutora na área de educação em Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (bolsista CNPq), formada em pedagogia da UTP (Universidade Tuiuti do Paraná) e com especialização em área de surdez. Autora do livro: As imagens do outro sobre a cultura surda, editora UFSC, Florianópolis, 1ª ed. 2008, 2ª ed. 2009, 3ª ed. 2014 e 4ª ed. 2016. O livro traz uma série de questionamentos e reflexões acerca da forma como a sociedade vê os indivíduos surdos. Um deles diz respeito à cultura e à existência de um “povo surdo” ou de uma “comunidade surda”. Atualmente faço parte de equipe de Letras/Libras da UFSC como professora das disciplinas “Fundamentos de Educação dos Surdos”, “História de Educação dos Surdos”, “Metodologia de ensino de libras como Língua 1”, “Metodologia de ensino de Literatura surda” e outras disciplinas afins e também assumi a coordenação geral de Letras Libras desde 2013. Tenho experiência com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: língua de sinais, educação, surdos, lingüística e metodologia de língua de sinais. Como mulher surda que também protagonizou muito dos momentos históricos que são resgatados durante a trajetória de vida, tanto como “surda” quanto profissional da área, pretendo realizar muitos projetos que retrate positivamente e vitoriosamente em prol aos movimentos surdos! (sic)*

Aos comentários e análise do texto do currículo, acrescentaremos trechos de uma entrevista com a Profa. Dra. Karin Lilian Strobel.<sup>99</sup>

Logo no início do texto do currículo, sabemos que desde a década de 1990, uma média de 3 anos após concluir o ensino médio que Karin Strobel é ativista em relação a causa surda (entrevista: “Contato com a Feneis se iniciou em 1994, quando o ex-presidente Antonio Campos me convidou para fazer parte da chapa dele como diretora vice-presidente dos Profissionais da Área e depois como fundadora e diretora regional do escritório Feneis-PR.”). Contudo sua “iniciação à mudança” ocorre na

---

<sup>99</sup> <https://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/perfil.php>. Entrevista com Karin Strobel (acesso em 05/09/2019).

adolescência quando entra em contato com a libras (“O meu primeiro contato com a língua de sinais aconteceu na adolescência, com quinze anos” – da entrevista com Karin Strobel em site de Ararazul). Segue suas práticas de resistências (ações orientadas à mudança) ao direcionar sua intelectualidade para a causa surda (trabalho, estudos, publicações na área da surdez).

Ela mesma confirma sua participação nas mudanças sociais quando diz: “Como mulher surda que também protagonizou muito dos momentos históricos que são resgatados durante a trajetória de vida”. O processo verbal material (gramática sistêmico-funcional) que protagonizou aponta para uma escolha lexical que revela a ação e o sujeito da ação como protagonista.

Muitas das mudanças em melhoria do povo surdo vieram em resposta a movimentos de dentro para fora (endógeno) e de baixo para cima (ascendentes), segundo classificação de Alberto Saco Álvarez (2006).

Analisando as mudanças com base na proposta do sociólogo Guy Bajoit, podemos acompanhar como “as mudanças das identidades coletivas que resultam da prática das relações sociais afetam a vida e as construções das identidades individuais”. Em informações advindas da entrevista já indicada, diz ela:

Uso minhas próprias experiências da infância não somente como aluna surda, sim como ‘ser surda’ para lutar pelo povo surdo o direito de nos escolhermos a língua e de construção de identidades sem a imposição ‘normalizadora’ da sociedade que impõe aos sujeitos surdos que sejamos ‘normais’, isto é, que falemos e ouçamos para que sejamos aceitos na vida social.

Hoje me considero uma adulta guerreira da vida com um corpo surdo mais forte com uma ancoragem positiva de identidade surda.

A quase consolidação da mudança pode ser identificada em um fragmento de sua entrevista: “Pelo que tenho observado até agora pelas políticas públicas brasileira na área da educação dos surdos, percebo que os caminhos nesta área estão bem encaminhados”. Indicamos *quase* porque julgamos que ainda há um caminho a percorrer, fato que pode ser corroborado com as palavras que a professora encerra sua entrevista:

Surdos, sejam persistentes e nunca desistam dos seus sonhos, arregacem as mangas e vão à luta com toda a coragem... Não deixem as pessoas dizerem a vocês: “vai ser difícil vocês conseguirem” ou “você não podem fazer...”, se é algo que vocês querem, acreditem em si mesmos e vão à frente! Lembrem-se: Não há vitória sem luta e não há luta sem coragem”.

**6. (In)conclusão: ainda temos caminho a percorrer**

Conforme diz o antropólogo social Pablo Ortúzar (2016), toda sociedade produz, pela exclusão, suas próprias vítimas. Por isso cabe a nós, numa perspectiva não só acadêmica, porém também social, trabalhar para que esta situação seja revertida.

É necessário haver justiça social na área educacional. Não só pelo viés da igualdade, mas sobretudo de equidade. A igualdade já não satisfaz as diferenças entre os cidadãos de uma sociedade.

Comecemos pela solidariedade como nos convoca a análise crítica do discurso. Contudo, vamos além a fim de atingir o objetivo primário: defender os grupos vulneráveis. Unir-nos aos surdos em sua resistência por uma educação bilíngue de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pereira. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pereira. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAJOIT, Guy. *Vers une théorie socio-analytique de la relation sociale / Para uma teoria socioanalítica da relação social*. Trad.: Marcos Tindo. [Texto cedido gentilmente, por e-mail, pelo autor, 2013].

\_\_\_\_\_. La tiranía del “grand ISA”. *Cultura y Representaciones Sociales*. Ano 3, n. 6, p. 9-24, março de 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n6/v3n6a1.pdf>>. Acesso em: 11-12-2019.

\_\_\_\_\_. *El cambio social, análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Madrid: Siglo, [2003] 2008.

\_\_\_\_\_. *Tudo muda: proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas*. Lisboa: Unijai, 2006.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. Cap. 1. In: BECK, Ulrich, GIDDENS, Antony, LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1997.

ESTEBAN, Jairo Gómez. La formación de sujetos sociales y el

aprendizaje ciudadano. In: ESTEBAN, Jairo Gómez et al. *Estructura, tiempo y sujeto: nuevos recursos para la discusión interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008 [2001].

FONTANA, Mônica Graciela Zoppi; FERRARI, Ana Josefina. Apresentação: uma análise discursiva das identificações de Gênero. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_ (Orgs.). *Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência*. Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2017. p. 07-20.

GHIO, Elsa; FERNÁNDEZ, María Delia. *Manual de lingüística sistêmico funcional: el enfoque de M. A. K. Halliday & R. Hasan – aplicaciones a la lengua española*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 2005.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to Functional Grammar*. Revisão de Christian Mathias Ingemar Martin Matthiessen. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

NORONHA, Raquel. A mulher no discurso empresarial na mídia. In: FONTANA, Mônica Graciela Zoppi; FERRARI, Ana Josefina (Orgs.). *Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência*. Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2017. p. 23-41.

PERLIN, Gladis; VILHALVA, Shirley. Mulher Surda: elementos ao empoderamento na política afirmativa. *Revista Forum – INES*, Rio de Janeiro, n. 33, 2016. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=27&idart=453>. Acesso em: 05-09-2019.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise crítica do discurso: pesquisas e contribuições sociais. In: RAMALHO, Christina Bielinski; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. *Estudos linguísticos e literários: edição comemorativa 10 anos do Programa de Pós-graduação em Letras da UFS*. Aracaju: Criação, 2018, p. 153-178.

\_\_\_\_\_. Análise crítica do discurso e a proposta da corrente nacional: da abordagem às primeiras pesquisas. In: KALLARRARI, Celso; BESSA, Décio; PEREIRA, Aline Santos (Orgs.). *Estudos linguísticos e formação docente*. São Paulo: Pontes, 2016.

\_\_\_\_\_. Abordagem sociológica e comunicacional do discurso, uma proposta para fazer análise crítica do discurso. In: SÁ JÚNIOR, Lucrécio

Araújo de; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. *Práticas discursivas e ensino de língua(gens)*. Natal: Edufrn, 2014. p. 15-58.

\_\_\_\_\_. A socioanálise e a abordagem sociológica e comunicacional do discurso: caminhos de análise em análise crítica do discurso. Trabalho apresentado na mesa-redonda da ABRALIN: análise crítica do discurso e os caminhos de análise. *VIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística*. Natal: UFRN, 30/01 – 02/02/2013.

\_\_\_\_\_. *Abordagem sociológica e comunicacional do discurso (ASCD): uma corrente para fazer análise crítica do discurso*. PARTE 1: Herança teórica da sociologia (aplicada) para a mudança social. Natal: UFRN, 2012. Texto fundador. Disponível em: <[www.ascd.com.br](http://www.ascd.com.br)>. Acesso em: 05-09-2019.

RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: \_\_\_\_; REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva (Orgs.). *Outras perspectivas em análise de discurso crítica*. São Paulo: Pontes, 2017. p. 11-51.

RICOEUR, Paul. *A simbólica do mal*. Trad.: Hugo Barros e Gonçalo Marcelo. Lisboa: Edições 70, 2013.

SACO ÁLVAREZ, Alberto. *Sociología aplicada al cambio social*. Madrid: Andavira, 2006.

STROBEL, Karin Lilian. Mulheres surdas que fazem história. *Revista da FENEIS*, n. 32. Disponível em: <<https://issuu.com/historiadesurdos.blogsp.com/docs/revfeneis32>>. Acesso em: 05-09-2019.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e poder*. Orgs.: Judith Hoffnagel e Karina Falcone. São Paulo: Contexto, 2008.

VIAN JR, Orlando. O sistema de avaliatividade e a linguagem de avaliação. In: VIAN JR, Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fábola Aparecida Sartin Dutra Pereira. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João, 2010. p. 19-30.

**PRODUÇÃO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVA  
NO ENSINO MÉDIO:  
CRITÉRIOS DE PROFICIÊNCIA DO ENEM**

*Norma Cristina Ribeiro Santos (UNEB)*

[norma\\_ncrs@hotmail.com](mailto:norma_ncrs@hotmail.com)

*Valquíria Claudete Machado Borba (UNEB)*

[valmborba@hotmail.com](mailto:valmborba@hotmail.com)

**RESUMO**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi implantado em 1998 e trouxe uma nova percepção de importância para as avaliações em larga escala, no Brasil. Inicialmente definido apenas como uma ferramenta utilizada para filtrar o acesso de estudantes concluintes do ensino-médio às instituições públicas de ensino superior, após sua reestruturação em 2009, o Novo ENEM transformou-se no segundo maior exame de proficiência de estudantes, no mundo, e passou a definir os critérios de avaliação, segundo padrões de desempenho individual, para acesso ao ensino superior – público e privado – e para diversos programas da política nacional de educação (SISU, FIES) Certificação do EJA etc.). Nesse contexto, foram definidos parâmetros para medida de proficiência nas produções textuais dissertativas- argumentativas – as redações – e esses critérios tornaram essa etapa da prova uma das mais temidas pelos estudantes. Neste artigo, pretendemos estabelecer um diálogo produtivo sobre o tema: critérios de proficiência do ENEM utilizados para avaliar as produções textuais na prova e seus desdobramentos e contribuições para o contexto pedagógico do país.

**Palavras-chave:** Redação. Texto argumentativo. Medida de proficiência

**ABSTRACT**

The National Examination of Secondary Education (Enem) was implemented in 1998 and brought a new perception of importance, to large scale assessments in Brazil. Initially defined only as a tool used to filter high school students access to public higher education institutions, following its restructuring in 2009, the New Enem has become the second largest student proficiency exam in the world, and began to define the evaluation criteria, according to individual performance standards, for access to higher education – public and private – and for various national education policy programs (SISU, Fies, EJA Certification etc.). Parameters were defined for the measurement of proficiency in the textual essay-argumentative productions – the essays – and these criteria made this stage of the test one of the most feared by students. In this article, we intend to establish a productive dialogue on the theme: Enem proficiency criteria used to evaluate the textual productions in the test and its consequences and contributions to the pedagogical context of the country.

**Keywords:**

**Writing in L1. Textual-argumentative productions. Measurement of Proficiency**

## **1. Introdução**

O aprendizado da língua portuguesa escrita formal é complexo, tem duração média de doze anos, considerando os nove anos do ensino fundamental e os três anos do ensino médio, e outros tantos anos de investimento pessoal, dependendo das escolhas profissionais de cada indivíduo. Competências e habilidades específicas, trabalhadas ao longo desse processo são constantemente testadas, sofrem interferências diversas (socioeconômicas e culturais) e serão um fator determinante para o crescimento pessoal e desenvolvimento profissional dos estudantes.

A escrita, na atualidade, é parte ativa da nossa vida, vez que somos constantemente solicitados a produzir textos escritos de diversos gêneros (bilhetes, e-mails, artigos etc.). A produção desses textos envolve uma série de estratégias fundamentadas em conceitos teóricos adequados às peculiaridades do gênero e da tipologia textual escolhida. Desenvolver estudos da textualidade e do texto, no Brasil, pressupõe a consciência dos diversos determinantes de fragilidade – desigualdade social, diversidade cultural, fatores político-educacionais, entre outros- associados ao desempenho dos estudantes e da população em geral, nos aspectos verbais e, especialmente, nos aspectos da escrita.

Segundo Ingedore Grünfeld Villaça Koch (2018), na literatura especializada, deparamo-nos com várias definições de texto, uma variação decorrente dos princípios adotados pelas diversas correntes teóricas; como a autora, situaremos a discussão no campo da linguística textual, descrito por Luiz Antonio Marcuschi (2008) como uma linha de investigação que trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o texto e, apesar de segmentados por características bem definidas, em tipos, os textos passam por um processo de intergenericidade, ou seja, um processo de hibridização ou mescla de gêneros.

Preliminarmente, consideramos necessário o entendimento dos conceitos de tipo e gênero textual. Em seu artigo, gêneros textuais: definição e funcionalidade, Luiz Antonio Marcuschi (2018, p. 154-155) identificou como fundamental em todo o trabalho com a produção e a compreensão textual, a distinção entre gêneros e tipos textuais:

- (a) Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos

verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais pelas sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

- (b) Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Os estudantes têm contato com gêneros textuais diversos, ao longo das etapas da escolaridade: contos, fábulas, notícias, receitas, manuais, bulas, e-mails, relatórios científicos, romances, artigos de opinião, redações e muitos outros; reconhecer que a sociedade produz uma grande quantidade de gêneros textuais, cada um com uma função social específica e em contextos comunicativos próprios, permite aos educandos adquirir competências no uso da língua; produzir textos adequados ao contexto de produção, utilizando os recursos linguísticos necessários e obter o consequente refinamento de sua linguagem. Consideramos muito importante para a melhoria do desempenho dos estudantes do ensino médio em suas produções textuais escritas em geral e, em especial, nas produções textuais escritas da tipologia dissertativa – argumentativa, a distinção entre tipo e gênero

textual e suas características.

Além do conhecimento dos mais variados gêneros e suas tipologias, o conhecimento das normas, presentes na sociedade, são fundamentais para a interação social. Para Carlos Alberto Faraco e Ana Maria Zilles (2017), há dois conceitos técnicos de norma que precisam ser bem entendidos para torná-los operativos nas pesquisas e debates: de um lado há o que se diz e do outro como se deve dizer. Além disso, o autor define que há muita variação imprecisão nos termos utilizados para designar a norma normativa, a norma-padrão, aquela que define o como se deve dizer. Para o autor, a heterogeneidade linguística reflete a heterogeneidade social, entretanto, apesar de a língua falada ser diferente em cada grupo ou comunidade de fala, a língua escrita precisa ser homogeneizada; para tal, há necessidade de se estabelecer uma norma-padrão, norma normativa. Assim, é necessário, desde o ensino fundamental, dar aos estudantes a percepção da importância do conhecimento e aplicação das normas normativas, no contexto adequado das suas produções textuais. É possível inclusive sintetizar que a competência do aluno que lê e produz textos está associada ao reconhecimento das características dos diversos gêneros textuais, no desenvolvimento do raciocínio crítico em relação as suas estruturas e a habilidade em, inclusive, fazer a transposição entre eles.

Apesar de ao longo do ensino fundamental e médio o estudante adquirir conhecimentos de vários tipos e gêneros textuais, desde a criação do exame nacional do ensino médio (ENEM) em 1998, uma das etapas do processo de avaliação trouxe ao foco a avaliação das competências para a produção textual escrita do gênero redação, as produções textuais dissertativas – argumentativas e, isso estabeleceu uma nova linha de priorização e planejamento para os estudos de texto.

O texto dissertativo-argumentativo é uma mescla de dois tipos: dissertativo – na medida em que se define uma tese ou opinião sobre um tema – e argumentativo – na medida em que se caracteriza pela defesa de uma ideia por meio de argumentos e explicações; tem como objetivo principal convencer o leitor mediante os argumentos utilizados pelo autor, contribuindo para a formação ou mudança de opinião do leitor; caracteriza-se por tentar convencer ou persuadir o interlocutor da mensagem. Segundo descreve a cartilha do participante do ENEM (2018, p. 7):

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa

redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos.

Tendo em vista o exposto, propomos estabelecer um diálogo produtivo sobre os critérios de proficiência do ENEM utilizados para avaliar as produções textuais na prova e seus desdobramentos e contribuições para o contexto pedagógico no país.

## **2. Avaliação de proficiência no ENEM**

A produção de textos escritos, em especial, as produções dissertativas – argumentativas, está submetida à criteriosa avaliação de adequação à norma-padrão, que segundo Carlos Alberto Faraco e Ana Maria Zilles (2017, p. 41) ao contrário da norma normal- o que se diz – é a norma normativa ou padrão – o como se deve dizer. O ENEM, desde a sua implantação até os dias atuais, retomou a ênfase a adequação gramatical, instigando em seus participantes e nos professores de língua portuguesa, uma preocupação extrema com o não cometimento de erros de gramática e do atendimento às exigências do formalismo. Assim, resumidamente, o participante é orientado a defender uma tese, ou seja, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Além disso, o texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade formal da língua portuguesa. Ao final, o candidato deverá elaborar uma proposta de intervenção social para os problemas apresentados no desenvolvimento do texto, respeitando os direitos humanos.

Nesse sentido, a cartilha do participante do ENEM 2018, deixou claro quais os padrões de proficiência que seriam utilizados para o ranqueamento dos participantes, definidos por competências, demonstradas na tabela (Tabela1), abaixo:

<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>CRITÉRIOS</b>
<b>Competência 1</b>	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
<b>Competência 2</b>	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo – argumentativo em prosa.

<b>Competência 3</b>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
<b>Competência 4</b>	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
<b>Competência 5</b>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

**Tabela 1 – Competências – Manual de Redação do ENEM 2017**

Para cada uma das competências descritas, existe uma possibilidade de avaliação em seis níveis: entre 0 (demonstra total desconhecimento da competência) e 160 (demonstra excelente domínio da competência) pontos. Desta forma, o participante que somar um total de 1000 pontos atingirá o nível de proficiência máximo na redação. O desempenho é subdividido em redação e nas quatro áreas de conhecimento avaliadas.

No portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são disponibilizados, anualmente, os dados estatísticos consolidados da prova do ano anterior. De forma inédita, no dia 22 de novembro de 2018 foi divulgada a sinopse estatística do ENEM, uma síntese das principais informações coletadas junto aos inscritos, por meio do questionário socioeconômico, e pela aplicação do exame em si. As tabelas das sinopses estatísticas do ENEM 2018 estão divididas em grupos temáticos: inscritos, egressos, cursistas, não concluintes, não egressos, fatores de contexto e desempenho.

Analizamos a sinopse ENEM 2018, tabela de desempenho em redação, e os dados relativos ao número de participantes por faixa de proficiência em redação, por região geográfica e a unidade de federação demonstram um nível de proficiência insuficiente para o Brasil, especialmente para a Bahia. No Brasil, em 2018, foram registrados quatro milhões, trezentos e noventa e oito mil, quatrocentos e cinquenta e quatro inscritos e destes, apenas cinquenta e três obtiveram nota mil na redação. Na Bahia, no mesmo ano, dos trezentos e oito mil, setecentos e dezesseis inscritos, apenas 2 obtiveram nota mil, a faixa de proficiência com maior incidência foi entre 500 e 600 pontos, com cento e três mil, cento e cinquenta e oito participantes.

Além disso, o INEP disponibiliza os microdados, que se constituem no menor nível de desagregação de dados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados, a saber: censo da educação superior, censo dos profissionais do magistério, censo escolar, Enade, Encceja, pesquisa de ações discriminatórias no âmbito escolar, PNERA, Prova Brasil, provão, ANA, indicador da diferença entre os desempenhos observado e esperado

(IDD), Saeb (Aneb /Prova Brasil), Talis e, especialmente indicados para a nossa pesquisa os microdados do ENEM por escola. As informações são públicas, podem ser obtidas via *download* através de *links* disponibilizados no *site* do INEP.



**Gráfico 1 – Fonte: compilado pelas autoras dos Microdados do ENEM 2018**

	Brasil	Nordeste	Bahia	Salvador
C1	121,71	119,05	119,52	122,95
C2	101,55	97,42	99,4	106,05
C3	97	92,98	94,93	101,81
C4	116,95	115,42	115,5	117,8
C5	71,47	69,55	69,38	74,68

**Tabela 2 – Dados de proficiência na redação por competências.  
Manual de Redação do ENEM 2018**

Como é possível observar, os resultados do desempenho, por competências, estratificados no Brasil, por região, na Bahia e em Salvador, demonstram que, em média, é possível afirmar que existe uma similaridade no nível de proficiência entre nas produções textuais.

Entretanto, ao verificarmos o nível de detalhamento das informações disponibilizadas nos microdados, percebemos que é possível apenas identificar estatisticamente os números gerais de desempenho atribuídos a cada uma das cinco competências, sem especificar o detalhamento dos conteúdos que contribuíram para o comprometimento dos índices de proficiência.

### 3. Avaliação de proficiência – aspectos relevantes

Entender a importância dos processos de avaliação da

aprendizagem no contexto educacional requer o conhecimento de alguns conceitos essenciais, associados ao tema.

### **3.1. Verificação ou avaliação?**

Cipriano Carlos Luckesi (2018) descreve o ato de avaliar como constitutivo do ser humano, desde que é um dos seus modos de conhecer a realidade, no caso, sob a ótica da qualidade de tudo que existe, seja ela natural ou cultural, fator que torna universal o ato de avaliar. Segundo o autor, uma investigação avaliativa exige do avaliador cuidados com três passos metodológicos:

1. Elaboração de um projeto de investigação;
2. produção de uma consistente descritiva do objeto da investigação;
3. revelação da qualidade da realidade investigada, através da comparação entre a realidade descrita com os parâmetros de qualidade assumidos como válidos. Caso a realidade descrita preencha as variáveis do critério de qualidade, assumido como positivo, ela será qualificada como satisfatória; caso não preencha essas variáveis, será qualificada como insatisfatória. (LUCKESI, 2018, p. 55)

Considerando a abrangência de atuação da avaliação em educação, segundo Cipriano Carlos Luckesi (2018, p. 192) temos três âmbitos de atuação da avaliação em educação, sequenciados em termos de sua abrangência:

- 1 avaliação da aprendizagem do estudante individual, em torno da qual viemos desenvolvendo abordagens ao longo deste livro;
- 2 avaliação institucional, que tem como foco de investigação a qualidade do desempenho da instituição escolar;
- 3 avaliação de larga escala, que engloba verificar a qualidade do desempenho do ensino no país, incluindo estados e municípios, daí também receber a denominação de avaliação do sistema de ensino.

Para Hydneá Ponciano Domingueti (2019) o principal objetivo de uma avaliação em larga escala é fornecer dados à gestão para a melhoria de seus resultados, sendo que no âmbito nacional, esses dados geram o monitoramento dos sistemas educacionais e criação de políticas e programas educacionais. Para a autora, normalmente essas análises trabalham com dois conjuntos de informações que se complementam:

Primeiramente, da qualidade acadêmica: por meio da aplicação de provas que avaliam quais “saberes escolares” estão sendo bem desenvolvidos pela escola e quais precisam ser melhorados, possibilitando a criação de programas pedagógicos mais robustos, revisão de material, reestruturação curricular, organização de formação docente, monitoramento pedagógico, entre outras ações. Segundo, de fatores associados à aprendizagem do aluno: por meio da aplicação de questionários que geram dados para compreender melhor o contexto em que a escola está inserida e quais fatores estão de fato agregando valor à aprendizagem dos estudantes, priorizando ações que trazem maior benefício aos estudantes e alocando recursos de maneira eficaz. (DOMINGUETI. 2019, p. 30)

Considerando as definições postas, podemos afirmar que o ENEM é uma avaliação de larga escala e não uma avaliação de aprendizagem; justamente por isso, os dados de proficiência obtidos a partir do exame têm como objetivo prover os órgãos gestores do sistema educacional brasileiro com informações relativas à proficiência, num âmbito geral, sem prover detalhamento individualizado quanto aos conteúdos com níveis de desempenho mais precários.

### **3.2. Desdobramentos e contribuições para o contexto pedagógico do país**

Sem desconsiderar a importância do ENEM, sentimos a necessidade de refletir sobre alguns aspectos que poderão contribuir para uma nova perspectiva de importância na aplicação da prova.

200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

**Tabela 3. Níveis de desempenho utilizados para avaliar a competência 1. Manual de Redação do ENEM 2018**

Se, por exemplo, avaliarmos o critério de proficiência definido para

a competência 1: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e o detalhamento dos níveis de desempenho utilizados para a avaliação (Tabela 3), podemos inferir que, a consolidação das avaliações com o detalhamento da pontuação por níveis de competência, permitiriam aos participantes um investimento posterior à prova, trabalhando os conteúdos relativos aos itens com padrão de desempenho considerados inadequados.

#### **4. Considerações finais**

Estabelecendo um diálogo produtivo sobre o tema e trazendo para a reflexão diversos aspectos relacionados ao ENEM, especificamente no tratamento dos critérios de proficiência utilizados para avaliar as produções textuais e seus desdobramentos e contribuições para o contexto pedagógico do país, sentimos a necessidade de incluir a percepção de linguistas sobre o trabalho com textos e a busca pela excelência nas produções textuais escritas.

Sueli Cristina Marquesi, Maria Aparecida Lino Pauliukonis e Vanda Maria Elias (2017) dizem que precisamos entender o texto e seus sentidos como um processo que envolve aspectos linguísticos (e não linguísticos), conhecimentos armazenados na memória que são constantemente atualizados, e as vivências socioculturais definidoras das situações de comunicação. Carlos Alberto Faraco e Ana Maria Zilles (2017) citam que a heterogeneidade linguística reflete a heterogeneidade social, entretanto, apesar de a língua falada ser diferente em cada grupo ou comunidade de fala, a língua escrita precisa ser homogeneizada, havendo a necessidade de se estabelecer uma norma-padrão, em prol do esforço de homogeneização. Finalmente, Marcos Bispo dos Santos, Monalisa dos Reis Aguiar Pereira e Valquíria Claudete Machado Borba (2018) mencionam a necessidade de superação da dicotomia entre gramática e texto, considerando que esses dois segmentos de estudo se relacionam e se imbricam de tal modo que não se justifica estudar um sem considerar o outro.

Assim, refletindo sobre todas essas contribuições, consideramos que há necessidade de implementarmos outros fóruns de discussão para o tema proposto, podendo com isso agregar novos valores à avaliação de proficiência.

Acreditamos que a consolidação e a divulgação dos parâmetros de desempenho das produções textuais dissertativas-argumentativas nas

provas do ENEM podem ser ampliadas, deixando de focar o desempenho apenas como parâmetros estatísticos numa avaliação de larga escala e passando a contribuir para a implementação de melhorias no processo ensino-aprendizagem das produções textuais, em toda a educação básica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOMINGUETI, Hydneá Ponciano. Avaliar para evoluir. *Educar Transforma*. São Paulo, n. 5, p. 30-31, 2019.

ENEM 2018 – *Exame nacional do ensino médio*. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2018/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf)>. Acesso em: 15-09-2019.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer a norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2018.

MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (Orgs.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.

SANTOS, Marcos Bispo dos; PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; BORBA, Valquíria Claudete Machado. (Orgs.). *Nas trilhas do proletras: repensando o ensino de língua portuguesa*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

**TESTAMENTO DO SÉCULO XIX DE FORTALEZA – CE:  
UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-FILOLÓGICA E DIPLOMÁTICA**

*Maria Eduarda Amaral Campos* (UECE)

[eduardaamaral289@gmail.com](mailto:eduardaamaral289@gmail.com)

*Expedito Eloisio Ximenes* (UECE)

[expedito.ximenes@uece.br](mailto:expedito.ximenes@uece.br)

**RESUMO**

O presente trabalho constitui-se de uma análise linguístico-filológica e diplomática de um testamento escrito no século XIX, na cidade de Fortaleza, em que analisamos as formas lexicais empregadas, assim como fazemos um estudo sobre os aspectos filológicos e diplomáticos. O testamento data do ano de 1851 e encontra-se registrado em um livro de testamentos da cidade de Fortaleza, capital da então Província do Ceará Grande. O documento, hoje, pertence ao Arquivo Público do Estado do Ceará. Esse documento foi editado, em que utilizamos o modelo semidiplomático com suas normas estabelecidas pelo Grupo de Pesquisa *Práticas de Edição de Textos do Estado do Ceará-PRAETECE*. Além da edição filológica, analisamos o documento de acordo com a Diplomática, seguindo a estrutura padrão definida por Lima e Silva (2010). A partir da análise diplomática, levantamos e analisamos as formas lexicais presentes no testamento, considerando assim que tais fenômenos contribuem para o conhecimento da constituição da história da língua portuguesa e da história e cultura da sociedade cearense no século XIX. Tal estudo nos possibilitou conhecer aspectos importantes da língua portuguesa em uso e das relações sociais da então província cearense.

**Palavras-chave:** Filologia. Léxico. Linguagem de Testamento

**ABSTRACT**

This is a linguistic-philological and diplomatic analysis of a will written in the nineteenth century, in the city of Fortaleza. The lexical forms used are analyzed, as well as the philological and diplomatic aspects of it. The will dates from the year 1851 and is registered in a Will Book of the city of Fortaleza, capital of the then Greater Ceará Province. The document today belongs to the Public Archive of the State of Ceará. It was edited based on the semi-diplomatic model considering the guidelines as established by PRAETECE (Ceará State Text Editing Practices Research Group). In addition to the philological edition, the document was analyzed according to the Diplomatic, following the standard structure as defined by Lima & Silva (2010). Based on the diplomatic analysis, the lexical forms present in the will were collected and analyzed considering that such phenomena contributes to the knowledge of the constitution of the history of the Portuguese language and the history and culture of Ceará society in the 19th century. This study enabled us to know important aspects of the Portuguese language in use and the social relations of the then Ceará province.

**Keywords:** Philology. Lexicon. Will's Language

## **1. Introdução**

A filologia é uma ciência que tem como objeto de estudo os textos escritos, mas também tudo que está ao seu entorno, como os aspectos histórico-sócio-culturais e linguísticos da sociedade que os escreveu. Assim sendo, a filologia tem por objetivo recuperar os documentos manuscritos por meio de edições, comentários explicativos e publicações para conservar o conteúdo do texto editado, conservando assim, além do texto material, uma parte da história ali preservada.

Sendo a filologia uma ciência muito ampla, que se apropria também de estudos linguísticos, podemos, por meio de estudos filológico-linguísticos, “enveredar pela história, costumes, hábitos e estrutura de um povo, partindo-se de suas lexias.” (ABBADE, 2006). Entendemos que é por meio do léxico de determinado povo, usado em determinada época, que podemos saber um pouco mais sobre a estrutura de vida de nossos antepassados.

Dentro desta perspectiva, o presente trabalho se caracteriza por uma análise linguístico-filológica e diplomática de um testamento do século XIX, que se encontra registrado em um livro intitulado *Registro de testamentos 1851 a 1863*, pertencente à cidade de Fortaleza. O livro consta de 18 testamentos, perfazendo um total de 67 fólios, escritos no recto e no verso, possuindo termo de abertura, sumário com os nomes dos testadores e termo de encerramento.

Atualmente, o livro, pertence ao acervo do Arquivo Público do Estado do Ceará e foi todo editado por nós, com o método de edição filológica semidiplomática. Este tipo de edição possui grau médio de intervenção do editor, pois, além de transcrever de forma rigorosa o texto, apenas desenvolve as abreviaturas, colocando a parte desenvolvida na edição em negrito e em itálico. O editor pode ainda, inserir algumas notas de rodapé para esclarecer possíveis dúvidas ou justificar erros cometidos pelos escribas. As normas de edição que adotamos são as do grupo de pesquisa (PRA-ETECE), disponíveis no blog <<http://praetece-ce.blogspot.com/>>.

A edição do livro de testamentos escolhido para este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa que tem por título *Estudo linguístico-filológico e histórico-social de gêneros da administração colonial brasileira*, com alunos da graduação, de mestrado e de doutorado da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Cada pesquisador investiga um gênero textual diferente, fazendo a edição filológica e analisando os fenômenos

linguísticos e filológicos presentes nesses textos. Assim, esta pesquisa tem por *corpus* um livro de testamentos.

Inicialmente, fizemos a edição do documento conforme as normas adotadas, em seguida, escolhemos e analisamos o primeiro testamento do livro, o do Senhor Francisco Barroso de Sousa Cordeiro, que se encontra no fólio 1 recto ao fólio 8 recto. A análise se deu por meio de um estudo diplomático, em que analisamos se o documento mantinha a forma padrão de testamentos definida por Igor Renato Machado de Lima e P. G. E. Silva (2010). E, por fim, fizemos um estudo linguístico referente a algumas lexis presentes no testamento, que ajudam na constituição do entendimento do texto.

Vera Lúcia Costa Acioli (1994, p. 1) observa que “O documento escrito é considerado a mola-mestra da história [...]” e representa “[...] o melhor testemunho do passado, fonte direta de informação básica para o estudo da história”. Assim, temos os testamentos, como um documento escrito, que nos apresenta aspectos de uma época vivida na nossa sociedade brasileira. É por meio da linguagem empregada que podemos saber um pouco sobre nossos antepassados. Os testamentos são, portanto, um estudo da história e da língua portuguesa no Brasil que possibilita reconstituir e reconhecer esse passado.

## **2. O gênero textual Testamento**

O gênero textual testamento, presente tanto nos períodos colonial e imperial brasileiros, como ainda atualmente, não é somente um documento jurídico, mas também é considerado um precioso relato social dos modos de vida dos diversos grupos sociais em determinada época. É através de fontes, como estas, que podemos hoje, enveredar por um caminho e conhecer um pouco mais sobre os costumes e a cultura de um povo, em determinada época.

Igor Renato Machado de Lima e P. G. E. Silva (2010), em seu ensaio sobre *Tipologia textual*, afirmam que tal gênero existe na sociedade brasileira desde a época da colonização; assim, sua influência refere-se às leis vigentes em Portugal. O direito lusitano, atravessado por três fases, regeu a colônia brasileira até o ano de 1917, quando entrou em vigor o código civil criado em 1916. A primeira fase, as Ordenações Afonsinas (1446-1512), foi à época em que o Brasil foi dominado pelos portugueses; em seguida, as Ordenações Manuelinas (1512-1603) regiam Portugal e o

Brasil em seus primeiros anos de colônia; e, por fim, o Código Filipino, ou Ordenações Filipinas, que entrou em vigor em 1603.

A última fase do direito lusitano, o Código Filipino, é uma compilação de 5 volumes, em que, no quarto livro, há a referência aos testamentos. É precisamente no título LXXX que o texto versa que “Testamento he o acto revogável e solemne, pelo qual uma pessoa dispõe de todos, ou parte de seus bens para depois da sua morte” (ORDENAÇÕES FILIPINAS 25, 1870, p. 900). O ato de testar é uma tradição da nossa sociedade, desde a época citada até hoje, temos os testamentos como um gênero que faz parte de uma prática ainda existente.

Querendo alguma pessoa fazer testamento per Tabellião público, podei-ouha fazer, com tanto que tenha cinco testemunhas varões livres, ou tidos por livres, e que sejam maiores de quatorze annos, de maneira que com o Tabellião, que fizer o testamento, sejam seis testemunhas. (ORDENAÇÕES FILIPINAS, 1870, p. 900)

Além de explicar sobre o que é testamento, o texto traz informações sobre a constituição do testamento, como ele deve ser feito e quem pode testar. Além disso, também vemos quem não pode testar, como observamos abaixo.

O varão menor de quatorze annos, ou a fêmea menor de doze, não podem fazer testamento, nem o furioso. Porém, se não tiver o furor contínuo, mas por luas, ou dilucidos intervallos, valerá, o testamento, que fez estando quieto, e fóra do furor, constando disso claramente: como também valerá o testamento, que antes do furor tiver feito. E isto, que dizemos do furioso, se entenderá também, no que nasceu mentecapto, ou que veio a carecer de juizo por doença, ou qualquer outra maneira. (ORDENAÇÕES FILIPINAS, 1870, p. 908)

Katharine Silva de Oliveira Soares (2016) disserta sobre as pessoas que também não podiam testar:

Mas a lista daqueles que não poderiam testar era ampla. Segundo Lima e Silva (2010), o ato de testar também era proibido aos hereges, aos apóstatas (os que abandonavam uma religião para seguir outra), aos escravos (salvo tivessem a permissão de seu senhor); aos religiosos professos (aqueles que haviam feito voto de obediência, pobreza e castidade); aos pródigos (indivíduos interditados mediante a sentença de um juiz, sujeitando-se a tutela); aos mudos e surdos de nascença, salvo os que soubessem falar mesmo com dificuldades, ou que soubessem ler sem saber escrever; aos condenados de morte natural. (SOARES, 2016, p. 44)

Os “testamentos são relatos individuais que, não raro, expressam modos de viver coletivos e informam sobre o comportamento, quando não de uma sociedade, pelo menos de grupos sociais” (PAIVA, 2009, p. 29). Podemos, a partir dos testamentos, recuperar vivências de vários povos de

determinadas épocas e culturas e classes sociais. Assim como vários outros gêneros produzidos na esfera da administração pública do período colonial, os testamentos são fontes ricas de informações sociais, linguísticas e culturais, pois expressam como um povo viveu em determinada época e em determinada região.

Conforme Heloísa Liberalli Bellotto (2002), os documentos diplomáticos de forma geral apresentam em sua estrutura padrão: protocolo inicial, texto e protocolo final. Assim sendo, os testamentos utilizados nesta pesquisa se enquadram neste modelo. Entretanto, Igor Renato Machado de Lima e P. G. E. Silva (2010) demonstram seis elementos da estrutura fixa dos testamentos, são eles: a) a introdução: a abertura do documento; b) a identificação do testador: onde seria apresentada a pessoa que estava fazendo o testamento e o porquê de a mesma está pedindo seu testamento; c) as disposições e legados: é onde o testador diz o que quer que seja feito, quando falecer; d) a declaração de bens: eram afirmados todos os bens do testador; e) as disposições gerais: o testador reafirmava o seu pedido de testamento aos seus testamentários, pedindo que se cumpra toda a sua vontade; f) as cartas e codicilos de consciência: eram espécies de bilhetes escritos meses ou anos depois da escrita do testamento, onde havia advertências e instruções para os herdeiros. Vale ressaltar que o testamento utilizado como *corpus* para este trabalho não apresenta o último elemento, as cartas e codicilos de consciência, todavia, não deixa de ser testamento por não haver esta última parte.

A estrutura acima apresentada faz parte da diplomática que orientam os documentos, da qual falamos a seguir.

## **2.1. A Diplomática**

A diplomática é o estudo das escrituras do documento e sua interpretação. Segundo Ana Regina Berwanger e João Eurípedes Franklin Leal (2008), é ela que “faz a interpretação do texto, explora o seu teor e conteúdo, analisa a língua e o estilo e verifica a autenticidade do documento”. Para entender o estudo integral de um texto é necessário haver uma inserção nesta ciência. Seguindo as orientações apresentadas por Igor Renato Machado de Lima e P. G. E. Silva (2010) serão apresentados, então, os aspectos diplomáticos de um testamento do século XIX, que compõem o *corpus* do qual resultou este artigo.

O testamento escolhido é do ano de 1851, da “Cidade de Fortaleza, Capital da Província do Ceará Grande” (assim é descrito no testamento). Seu testador é Francisco Barroso de Sousa Cordeiro, morador de Fortaleza. É católico, tem 63 anos incompletos, natural da Freguesia de Nossa Senhora da Palma, da vila de Baturité. Casado com Dona Maria de Assumpção Tabosa, tem 4 filhos de seu matrimônio e 17 filhos fora do casamento, em que todos os nomes são citados, inclusive os nomes das 6 mulheres com quem tivera tais filhos ilegítimos. Possuía 17 escravos, seus nomes também são citados. Homem extremamente rico, com muitas terras, casas, sítios, fazendas e muitas cabeças de gado. Quem escreveu o testamento foi Cândido José Pamplona, “O primeiro escrivão do Civil e escrivão das Capelas e Resíduos”, como é descrito várias vezes no decorrer do testamento.

Conforme sugerem Igor Renato Machado de Lima e P. G. E. Silva (2010) os testamentos vão além da estrutura fixa do documento diplomático. Segundo os autores, o gênero testamento possui em sua estrutura seis elementos, como citamos anteriormente: a introdução, a identificação do testador, as disposições e legados, a declaração de bens, as disposições gerais e os codicilos e cartas de consciência.

## **2.2. O léxico**

Maria Teresa Camargo Biderman (2001) afirma que “O léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nome aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente” Maria Teresa Camargo Biderman (2001) nos dá, então, um conceito que relaciona o léxico com o seu processo de nomeação e cognição da realidade.

Jean Dubois *et al.* (1993) define o léxico como “o conjunto das unidades que formam uma língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor etc.”. Para a constituição de uma língua é necessário inicialmente um léxico, e é esse mesmo léxico, o mais propício a modificações. É por meio de trabalhos filológicos e linguísticos, como esse, que analisamos como a língua se modifica e o tanto de lexias que caem no desuso, devido às modificações que as circundam.

Consoante Ana Maria Pinto Pires de Oliveira (2001) “O léxico de uma língua [...] representa a herança sociocultural de uma comunidade. Em vista disso, torna-se testemunha da própria história dessa comunidade, assim como de todas as normas sociais que a regem”. Vemos o léxico não

somente como uma maneira fácil de nomear as coisas, pois ele vai além, o léxico consegue expressar o que o ser humano pensa, deseja e executa.

A partir da análise diplomática do testamento escolhido do livro do século XIX, da cidade de Fortaleza, analisamos o léxico em uso neste documento que testemunha uma época. Dividimos, então, o estudo das lexias, de acordo com a análise diplomática que será apresentada. Escolhemos e analisamos lexias presentes nas partes que compõem o gênero testamento: introdução, identificação do testador, as disposições e legados, a declaração de bens e as disposições gerais. Foram feitas tabelas para melhor visualização e compreensão dos dados obtidos. Julgamos necessário e importante o estudo de tais lexias para melhor entendimento do testamento e do contexto nos quais as pessoas viviam na época. Após a apresentação, fazemos algumas digressões para explicar o sentido do uso no contexto.

### **3. Análise do testamento**

#### **3.1. Da análise diplomática**

A análise diplomática a seguir está de acordo com a estrutura padrão de Igor Renato Machado de Lima e P. G. E. Silva (2010). Como já citado, o testamento estudado só não apresenta as cartas de consciência, as demais partes, passamos a analisar a seguir:

##### *3.1.1. Introdução*

O documento se inicia com a descrição do lado direito do fólio, onde os fólios são enumerados e rubricados pelo escrivão. Os fólios são enumerados e rubricados apenas no recto, na margem superior do documento, nunca no verso. A abertura é a mesma em todos os outros testamentos do livro, iniciam-se com a mesma descrição como mostrado abaixo, onde se diz o nome do testador. É importante marcar a seguinte citação “cujo theor de verbo ad’verbum he o seguinte”, ou seja, quer dizer “palavra por palavra”. Em seguida temos “Juiz Municipal Capelas e Rezi-duo” (tais lexias serão apresentadas mais à frente no estudo linguístico).

Registro do testamento com que falecera Francisco Barroso de Sousa Cordeiro, cujo theor de verbo ad'verbum he o seguinte= Juiz Municipal Capelas e Reziduo Autoamento do testamento com que falecera Francisco Barroso De Sousa Cordeiro, morador no termo desta Capital= Anno de mil oito centos cincoenta e hum (...).

(Fl. 1r – L.1 – 6).

### *3.1.2. A identificação do testador*

Após a introdução, vemos no documento uma identificação do testador. O escrivão afirma que o testador se declara cidadão brasileiro, possuindo seus direitos civis e políticos e que professa a Religião Católica Apostólica Romana. Em seguida, sua descrição completa: Francisco Barroso de Sousa Cordeiro, com 63 anos incompletos; sua naturalidade: da Freguesia de Nossa Senhora da Palma da Vila de Baturité na mesma Província, ou seja, no Ceará; seus pais: Pedro Barroso de Sousa e Jozefa Barbosa Leitão, que inclusive já faleceram; o testador era casado com Dona Maria d'Assumpção Tabosa e tinha quatro filhos legítimos: Pedro, Antonia, Maria, que são solteiros, e também Jozefa que se encontra casada com Domingos Lopes d'Alves, para que o testador deixa um dote de dois contos de réis, sendo um conto de réis em dinheiro e o outro conto em dois escravos: Antonio e Alexandrina.

Além dos filhos legítimos, o testador também declara que possui vários outros filhos ilegítimos, que somam 17 com outras 6 mulheres, que são citadas: com Francisca Alves Barbosa, tivera 8 filhos: Zeferino, Joaquim, Francisco, Simpliciano, Fortunato, Mariana, Franquilina e Maria; com Joaquina tivera uma filha de nome Josefa; com Thereza tivera um filho de nome Pedro; com Maria Antonia tivera quatro filhos: José, Praciána, Maria Thereza e Herminina; com Mariana (que no momento da escrita do testamento já se encontrava casada) tivera dois filhos: Feliciano e Francisca; com Anna de Salles tivera um filho de nome Belizario.

(...) Primeiramente declarou que era Cidadão Brasileiro, e que estava no gozo de todos os seus direitos Civis e politicos, e que professa a Religião Catholica e Apostolica Romana, em cuja fé protestava viver e morrer Declarou mais que se chamava Francisco Barroso de Sousa Cordeiro que tinha de idade sessenta e tres annos

incompletos, natural da Freguesia de Nossa Senhora da Palma da Villa de Baturité desta Província, filho legítimo de Pedro Barroso de Sousa e Jozefa Barbosa Leitaõ já falecidos. Declarou mais que era cazado na forma do Sagrado Concilio Tridentino e Leys do Imperio com Dona Maria d'Assunpção Tabosa de cujo matrimonio tem quatro filhos quesaõ Pedro, Antonia, e Maria solteiros e Jozefa casada com Domingos Lopes d'Alves (...).

(fl. 1v – L 46-61).

### *3.1.3. As disposições e legados*

Após sua identificação, o testador declara o que quer que seja feito assim que falecer., É dado o nome dessa parte do testamento de disposições e legados. O testador, Francisco Barroso, afirma que quer ser sepultado na Igreja Cappela de Nossa Senhora do Rosário, que se localiza em Santa Cruz da Uruburetama. Embora o testador se encontre muito longe de tal igreja, numa distância de dezesseis léguas, ele reafirma o seu pedido, pois foi ele quem fundou tal Igreja. Outro pedido que ele faz é que enquanto ainda o seu corpo estivesse sobre a terra, que fosse cedido cem mil réis de suas riquezas aos pobres, mas que não exceda de mil réis a cada um.

(...) Declarou mais que queria ser sepultado na Igreja Cappela de Nossa Senhora do Rosario da Povoação de Santa Crus da Uruburetama, ainda que faleça na distancia de des e seis legoas, pois que sendo de dita Cappela o fundador foi sempre esta sua intesaõ. Declarou mais que logo que falecesse estando seu corpo ainda sobre a terra se desse cem mil reis de minhas aos pobres, não excedendo de mil reis a cada hum. (...).

(fl. 1v – L 72-80).

### *3.1.4. Declaração de bens*

O testador confirma todos os bens que possui, como bem se descreve abaixo,

dezessete escravos, mil e duzentas e poucas cabeças de gado, trezentos bois de boiada, cem cabeças de gado cavallar, entre machos e fêmeas, e duzentos e cinquenta cabeças de outro gado. Inúmeras são as terras do testador, mas dentre elas podemos citar algumas na Ribeira do Ceará: Chumaque, Juá, Ingá, Flores,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Ponta da Serra e Traria; outras na Ribeira do Canindé: Ariosa e Pôço Vermelho; outras terras se encontram na Ribeira do Aracati Assu: Estremas e Taboca; mais terras em outra ribeira, a Ribeira do Curú: Areia e Camanta; e mais uma na Ribeira do Cauípe: Córrego de São José. Analisamos também que o testador possuía terras em outros lugares, como em Touros, no Riacho Tajuçuoça e Cacimbinha, nas mesmas águas desse riacho; e mais algumas terras: Rajada; Nos Padres; Boqueirões; Panague do Curú; Morada Nova, no rio Mundahú; Lagoa Seca; Campo do Jardim e Santa Apolonia.

São descritos também os seus sítios: um sítio em cima da Serra da Uruburetama, denominado São Daniel; o sítio Palmas nas terras da Lagoa Seca; o Camuduca, no distrito de Siupe e outros: Espírito Santo, Bananal e Coqueiro (na beira da praia). Possui ainda doze moradas de casa: uma na Cidade, uma na vila de Canindé, uma na povoação do Siupe, uma em Trahiry, sendo essas de taipa, cobertas de telhas. Possuía duas casas de tijolos na povoação da Santa Cruz da Uruburetama, duas na Vila da Imperatriz (Itapipoca), e quatro de taipa na mesma Vila da Imperatriz.

(...) Declarou mais que pos sufadeza sete escravos, a saber Vicente, Joaquim, Domingos, Gaspar, Marcos, Manoel, Silveira, Martiniano, Catarina, Rosa, Maria, Antonia, Benedicta, Thereza, Alexandrina, Francisca, e Pedro que presentemente anda fugido. Declarou mais que ainda depois da terrível secca do anno passado lhe ficarao mil e duzentas e poucas mais cabeças de gado. Declarou mais que tam bem possuía trezentos bois de boiada os quais tentara de os ir seguindo, e seo produto - unir ao dinheiro que tem para a continuação do giro de seonegocioja declarado. Declara mais que possuía cem cabeças de gado cavallar, entre machos e femias. Declara mais que possuía duzentos e cincoenta cabeças de gado [...]. Declarou mais que possuía as terras seguintes: Tres legoas de terras denominadas Chumaque na Ribeira do Ceará; Humalegoa denominada Juá na mesma ribeira [do Ceará] duas legoas denominadas [Ariosa] na ribeira do Caninde, hm quarto de legoa de nominadopôço vermelho tambem na ribeira de Canindé, duas legoas denominadas Ingá na ribeira do Ceará, duas legoa denominadas Flores na mesma ribeira do Ceará, humalegoa denominada, ponta da Serra, tambem na ribeira do Ceará, hum quarto de legoa denominada [Traria], na mesma ribeira do Ceará, duaslegoas denominadas Touros no riacho Tajuçuoça, duas legoas denominadas Cacimbinha nas agoas da mesma Tajuçuoça, meio quarto de legoa do lugar denominado Estremas na ribeira do Aracati Assu hum quarto de legoa denominado, morada nova,

no rio Mundahú, humalegoa denominada Rajada, meia legoa denominada Nos Padres, duas legoas denominadas Boqueiraões na picada dos [...] dores, humalegoa denominada Taboca no AracatiAssu, legoa e meia denominada panague do Curú, meia legoa denominada [Areia] na ribeira do Curú, [...] legoa e meia denominada [...] na mesma ribeira do Curú, cento e vinte cinco braças no mesmo lugar denominado Camanta, também na ribeira do Curú, treslegoas em quadra denominadas lagoa Seccahumalígoa no lugar denominado Campo do Jardim, humalegoa denominada Corrego de SãoJoze na ribeira do Cauípe, cinco quartos no lugar denominada Santa Apolonia, hum Sitio com bastantes fruteiras em cima da Serra da Uruburetama denominado São Daniel com hum quarto de legoa, hú sitio denominado Espirito Santo com meio quarto, hum sitio denominado Bananal com meia legoa hum sitio bem [...] denominado Palma nas mesmas terras da lagoa secca, hm sitio na beira da praia denominado Coqueiro com quarto de legoa hm sitio denominado [Camuduca] no districto de Siupe com hm quarto de legoa que por tudo forma trinta e humalegoa e meia, e mais cento e vinte cinco braças, havendo em partes dessas terras doze fazendas situadas com os gados acima de clarados. Declarou mais que possuía doze moradas de casa, a saber humacaza na Cidade, outra na Villa de Caninde, outra na Povoação doSiupe outra na Povoação do Trahiry, todas ellas de taipa cobertas de telhas, duas de tijolo naPovoação da Santa Cruz da Uruburetama, duastambem de tijolos na Villa da Imperatriz, e quatro de taipa na mesma Villa da Imperatriz (...).

(fl. 2r – L 87- fl2v – L 153).

### *3.1.5. Disposições gerais*

Nas disposições gerais, o testador reafirma o seu pedido aos seus testamenteiros. Essa parte do testamento está um pouco corroída, mas não comprometeu por inteiro o seu entendimento. O testador pede que se dê todo o cumprimento de seus pedidos, pois é sua última vontade, reafirmando que seus testamenteiros não poupem nenhuma despesa para sustentar tudo o que ele pede.

(...) De  
clarou mais que pelo presente testamento [...] outro qual quer testamento ou [...] que antes deste tenha feito, pois que he [...] que só a este se dê todo comprimento por esta a essa última vontade. E para isto roga aos seos testamenteiro que não poupem despeza alguma e a centa de sua fazenda o hajaõ de sustentarathe se mandado [...] e registrar concedendo-lhes dousannos para prestar contas. (...).

(fl. 3v – L 223 – 233).

### 3.2. Estudo lexical do testamento

A seguir, serão apresentadas as tabelas constituídas do estudo lexical feito a partir da análise diplomática apresentada acima. As tabelas estão divididas em seções, de acordo com as partes do testamento: introdução, identificação do testador, disposições e legados, declaração de bens, disposições gerais, e outra seção com outras lexias presentes no testamento. Na tabela, é apresentado a lexia e, ao lado, o seu significado, e abaixo, apresentamos algumas digressões que explicam o seu uso e contexto.

#### 3.2.1. Introdução

LEXIA	SIGNIFICADO
<i>Verbo ad' verbum</i>	Palavra por palavra. Utiliza-se esse termo para designar uma transcrição textual semelhante.
<i>Juiz Municipal de Capelas e Rezíduos</i>	Capelas e Resíduos é uma instituição que fazia parte do arcabouço judicial implantado na América Portuguesa, tendo como função intervir diretamente na regulamentação da administração e transmissão de bens e heranças, o Juiz era a pessoa responsável pela instituição.
<i>Autoamento</i>	Autoar, fazer um auto, um registro.
<i>Termo</i>	Espaço delimitado que compõe a jurisdição de uma vila, atualmente, município.

A expressão “*verbo ad' verbum*” aparece em todos os testamentos do livro, reforçando a ideia de que tudo ali transcrito possui veracidade, ou seja, foi dito com as mesmas palavras. No termo desta capital é outra lexia muito presente no testamento, destacando o espaço que compreendia o município de Fortaleza. O Juiz Municipal de Capelas e Rezíduos é o Luiz

Rodrigues Samico, descrito várias vezes no decorrer do testamento. Foi ele quem assinou o livro, numerou e rubricou todos os fólhos. O juiz ainda é interino, ou seja, é um juiz provisório. É importante salientar que estas lexias não compõem atualmente o léxico da língua portuguesa em uso.

### 3.2.2. Identificação do testador

<b>LEXIA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<i>Religião Catholica e Apostolica Romana</i>	Religião da Igreja Cristã que tem por objetivo seguir os ensinamentos de Jesus. Hoje, é comum apenas referir-se à Religião Católica.
<i>Freguesia de Nossa Senhora da Palma</i>	Freguesia trata-se de uma pequena povoação, ou ainda, de uma paróquia. Freguesia de Nossa Senhora da Palma Hoje, chamada de Igreja Matriz de Nossa Senhora da Palma.
<i>Villa de Baturité</i>	Baturité, em 1755, tinha o nome de Missão de Nossa Senhora da Palma, em que se tinha a finalidade de aldear os índios da região, por meios dos Jesuítas, quando a Coroa Portuguesa expulsou os holandeses das terras cearenses. Em 1791, Baturité foi elevada à condição de vila, que se refere a um centro de uma jurisdição territorial, a sede do município. A cidade localiza-se a 107 km de Fortaleza.
<i>Provincia</i>	Anterior à atual divisão que temos do território brasileiro em estados. No século XIX, o Brasil era dividido em províncias. Embora o Brasil estivesse independente de Portugal a partir de 1822, as províncias não tinham autonomia e eram obrigadas a se submeter totalmente ao governo central do Brasil, administrado por um imperador. O Ceará era uma província. Apenas em 1889, o Brasil deixou de ser Império e tornou-se uma República. E, com isso, a organização territorial sofreu uma nova mudança e as províncias imperiais deixaram de existir, dando lugar a estados autônomos.
<i>Filho legítimo</i>	Filho nascido de um casal que fosse casado, conforme a Igreja mandasse e as leis determinassem.
<i>Sagrado Concilio Tridentino</i>	Referencia ao concílio de Trento, cidade na Itália, onde houve uma reunião da Igreja católica em reversão à reforma protestante. Nesta reunião, houve algumas mudanças na igreja católica, dentre elas, a indissolubilidade do casamento.
<i>Leys do Imperio</i>	Leis regidas no Brasil durante sua fase imperial.

As lexias apresentadas na tabela acima se referem à identificação do testador, como sua religião, local onde mora, estado civil e filhos. A lexia *Religião Católica Apostólica Romana* muito pouco hoje é usada, sendo essa religião conhecida apenas como Religião Católica. Assim como também *Leis do império*, afinal, não temos mais no Brasil um império, mas uma república.

Ao se referir aos filhos, temos a *lexia Filhos legítimos*, que como apresentados, são os filhos legítimos de um casal casado na igreja e perante às leis. Todavia, no decorrer do testamento também são apresentadas outras *lexias* referentes aos filhos, como *Filhos ilegítimos*, que referencia os filhos fora do casamento e *filhos naturais* são os filhos de um casal que não se encontra casado.

Temos ainda nesta seção *lexias* que se referem a lugares, como *provincia*, antiga divisão do território brasileiro, anterior a que temos hoje, e *Vila de Baturité*, hoje a cidade do mesmo nome.

### 3.2.3. Disposições e legados

LEXIA	SIGNIFICADO
<i>Povoação de Santa Crus da Uruburetama</i>	Povoação é um lugarejo. Uruburetama, cidade do Ceará, colonizada em 1720.
<i>Legoas</i>	Légua é uma medida itinerária antiga, de valor variável. A todo momento, no texto, o testador utiliza o termo “legoa” para se referir a distâncias.
<i>Mil reis</i>	Réis, plural de Real, moeda que circulava no Brasil na época.

Nas disposições e legados, como visto na análise diplomática, o testador dirá aquilo que quer que seja feito quando falecer. Apresentamos na tabela acima *lexias* presentes na seção. Temos uma povoação como um pequeno povoado ou ainda uma espécie de lugarejo que esteja povoado, a Povoação de Santa Crus da Uruburetama, lugar esse em que há a Igreja Capela de Nossa Senhora do Rosário, sendo esse, então, o lugar em que o testador desejava ser sepultado. Hoje, Uruburetama é uma cidade que pertence à Região Geográfica Intermediária de Fortaleza e à Região Geográfica Imediata de Itapipoca, cidade desenvolvida às margens do Rio Mundaú (sendo este, citado no testamento).

Por diversas vezes, o testador utiliza o termo *legoa* em seu testamento ao se referir às medidas de suas terras. No Brasil, uma légua equivale a 6 km, em outros países essa medida pode variar. Atualmente, a légua caiu no desuso.

Temos um longo histórico da moeda brasileira. À época da escrita do testamento temos o *real império* que durou de 1833 a 1888. O real fazia o plural *réis*. Quando mudou do real império para real república, a moeda continuou sendo o real, entretanto, mil réis virou quase que o nome da moeda, pois ela valia mil dos antigos reais do império.

3.2.4. *Declaração de bens*

LEXIA	SIGNIFICADO
<i>Deza sete escravos</i>	O mesmo que “dezessete” escravos, que era a quantidade de escravos do testador.
<i>Gado vaccum e cavallar</i>	Temos a lexia gado, geralmente, referente apenas à criação de bois, vacas, novilhas, touros etc. Todavia, gado fala derebanhos em geral. <i>Gado vaccum</i> é a criação de bois, vacas, novilhas, touro etc., hoje escrito gado vacum, com apenas uma letra e, ou bovino. <i>Gado cavallar</i> é o rebanho de equinos, como cavalos, éguas, burros etc., hoje escrita com apenas um I: “gado cavalár”.
<i>Aracati Assu</i>	Rio que corta a região Norte do Ceará e deságua no Atlântico.
<i>Povoação do Siupe</i>	Siupé é uma das mais antigas povoações do Ceará. Hoje, distrito de São Gonçalo do Amarante.

O testador possuía muitas riquezas, como terras, sítios, gado e muitas moradas. Destacamos a quantidade de escravos que ele possuía como bens materiais naquele contexto. A forma *deza sete* era comum ser registrada assim.

Importante salientar também a questão de como é tratado o gado, pois atualmente, reconhecemos a forma gado apenas referente para o gado bovino, sendo raro o uso da lexia *gado* para se referir a outras criações, sendo estas: gado cavalár, gado caprino, gado suíno, entre outros. Temos no testamento a presença do gado vacum e cavalár.

3.2.5. *Disposições gerais*

LEXIA	SIGNIFICADO
<i>Comprimento</i>	Modernamente, usa-se comprimento no sentido de tamanho, extensão. Comprimento é saudação também derivado do verbo cumprir (executar). No testamento, analisamos que o testador utiliza o vocábulo comprimento no sentido de que seus testamenteiros cumpram os seus pedidos.
<i>Roga aos testamenteiros</i>	No testamento, o testador (aquele que faz o seu testamento) faz pedidos a outras pessoas, aos testamenteiros, para que eles cumpram ou façam cumprir as disposições ali contidas. O testador ainda, lhes roga, ou seja, pede com muita insistência e humildade que suas disposições de última vontade sejam cumpridas.

Na penúltima seção, as lexias voltam ao fato de o testador reafirmar todos os seus pedidos, a fim de que os seus testamenteiros realmente cumpram tudo e que não poupem nada. REPETIDO

3.2.6. Outras lexias apresentadas no testamento

LEXIA	SIGNIFICADO
<i>Escrivão do Residuo</i>	Escrivão é aquele, que dá fé pública, é quem escreve, o que possui a es- crivaninha de um feito. Aqui, no testamento, temos o <i>escrivão</i> de <i>Cappe- las e Residuos</i> , chamado por nome de Candido José Pamplona.
<i>Autoei e perparei</i>	<i>Autuar</i> define-se, nesse contexto, por listar e organizar documentos. Ana- lisamos <i>perparei</i> como <i>preparei</i> . Temos assim um exemplo de redundân- cia ao dizer <i>autoei</i> e <i>perparei</i> , pois ambas palavras estão dispostas de significados semelhantes.
<i>Forma do estilo</i>	Um aspecto particular na maneira de escrever.
<i>Traslado do testamento</i>	Após a escrita do testamento, aquele que o escreve lê na frente daquele que mandou fazê-lo, o testador, e com mais duas testemunhas. Após a leitura e assinatura de todos os presentes, entrega-se ao testador o com- provante do testamento, ou seja, o seu traslado.
<i>Santíssima e indivizível trindade</i>	Forma de se referir à Divindade.
<i>Fragilidade de natureza humana</i>	A lexia <i>fragilidade</i> remete a algo frágil e <i>natureza humana</i> a tudo o que faz referência a pensamentos, atos, tudo que faz parte do ser humano, logo, fragilidade de natureza humana seria tudo pelo o qual humano não permanece forte, pois o mesmo, por sua condição humana, é frágil.
<i>Tractos ilí- citos</i>	Relações sexuais fora do casamento. Esses tratos levaram o testador a ter várias mulheres e vários filhos naturais.
<i>Testamenta- ria</i>	Relativo aos testamenteiros, aqueles designados pelo testador para cum- prir todas as suas disposições.

Lembramos que o testador do documento aqui apresentado era ca-  
sado e possuía 4 filhos de seu casamento e mais 17 filhos fora de seu ca-  
samento. Sendo assim, esse ato de traição do marido à sua esposa é tratado  
no testamento como tratos ilícitos, em decorrência da fragilidade humana,  
ou seja, da incapacidade de ele ser fiel à esposa.

4. *Considerações finais*

É papel da filologia fazer uma edição de documentos antigos para  
que não percamos uma parte da história ali contada. Porém, um estudo  
filológico é por natureza interdisciplinar, é necessário o mergulho em mui-  
tas outras áreas para compreender melhor um texto. Além da edição filo-  
lógica do testamento apresentado neste artigo, foi feita uma análise filoló-  
gica sobre os aspectos diplomáticos e sobre o léxico, destacando-se algu-  
mas lexias empregadas no testamento, nas partes do documento de acordo  
com a análise diplomática. Consideramos, assim, que tais fenômenos

contribuem para o conhecimento de elementos importantes da história da língua portuguesa.

Assim, nos assegura Celina Márcia de Souza Abbade (2006): “[...] língua, história e cultura caminham sempre de mãos dadas...”. Ou seja, é por meio de estudo da língua de um povo em determinada época que podemos fazer este mergulho na história e cultura daquele povo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. O estudo do léxico. In: TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis; QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de; SANTOS, Rosa Borges dos (Orgs.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006, p. 213-225.

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos*. Recife: UFPE, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1994.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002.

BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. *Noções de paleografia e de diplomática*. 3. ed. ver. e ampl. Santa Maria: UFSM, 2008.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Christiane; MARCELLESI, Jean-Baptiste; MEVEL, Jean-Pierre. *Dicionário de linguística*. Direção e coordenação de tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1993.

LIMA, Igor Renato Machado de; SILVA, P. G. E. Tipologia documental. In: SAMARA, Eni de Mesquita. (Org.). *Paleografia, documentação e metodologia histórica*. São Paulo: Humanitas, 2010.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. Regionalismos Brasileiros: a questão da distribuição geográfica. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de;

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

*ORDENAÇÕES FILIPINAS*, vol. 1 a 5. Edição de Cândido Mendes de Almeida. Rio de Janeiro, 1870. Disponível em:  
<<http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>>. Acesso em: 02/07/2019.

PAIVA, Eduardo França. *Escravos e libertos nas Minas Gerais do século XVIII: estratégias e resistência através dos testamentos*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Faculdades Integradas Newton Paiva, 1995.

SOARES, Katharine Silva de Oliveira. *Testamentos do século XVIII na capitania do Ceará: um estudo histórico-linguístico*. 2016. 235 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

## LÍNGUA PORTUGUESA EM TODO TIPO DE CONCURSO

José Pereira da Silva (UERJ)  
[jpsilva@filologia.org.br](mailto:jpsilva@filologia.org.br)



**BECHARA, Evanildo.** *Bechara para concursos: Enem, vestibular e todo tipo de prova de língua portuguesa. Colaboração de Shahira Mahmud e Fátima Amendoeira Maciel.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019, 736 p.

R\$ 89,00 – Tel.: (21) 3882-8200

Evanildo Cavalcante Bechara é professor titular e emérito aposentado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense, atua nos cursos de pós-graduação para professores oferecidos pelo Liceu Literário Português, é membro da Academia Brasileira de Filologia e da Academia Brasileira de Letras, sócio correspondente da Academia de Ciências de Lisboa e representante brasileiro do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Ele ensina que para obter êxito em provas de língua portuguesa, além de dominar o conteúdo teórico e compreender como ele é cobrado nas provas, é preciso treinar bastante. Para isto, *Bechara para Concursos* traz teoria confiável, voltada para o que recorrentemente cai nas provas, uma excelente seleção de questões de diversas bancas, com um gabarito comentado de forma clara e fácil, além de análise didática das diversas alternativas, dedicando substancial número de questões à compreensão e interpretação de textos.

O autor da *Moderna Gramática Portuguesa*, que é a mais recomendada para concursos públicos, pretende preparar os candidatos, com esta nova obra, para alcançarem êxito nas provas de língua portuguesa nos diversos níveis de concurso, levando em conta não apenas os assuntos predominantes, mas também a alusão a tópicos pouco abordados.

Selecionando criteriosamente questões de provas aplicadas recentemente por diversas bancas, *Bechara para Concursos* apresenta seu gabarito comentado e explicado de forma didática e confiável, completando a teoria apresentada em cada capítulo e reforçando seu aprendizado.

Prezando pela funcionalidade e pela otimização do tempo de estudo, o livro *Bechara para Concursos* está dividido em onze etapas, em que apresenta um esboço teórico da matéria, seguido de questões extraídas de provas efetivamente realizadas recentemente, seguidas dos respectivos gabaritos comentados, começando pelo capítulo “Ponto de partida: conceitos iniciais” (p. 21 a 46).

Antes de iniciar a apresentação da matéria específica de língua portuguesa, o Autor desenvolve um importante capítulo de nove páginas (p. 11-19), alertando: “Cuidado com as armadilhas!”, e apresentando exemplos reais, observados e colhidos em provas de concurso, com as situações que ocorrem mais frequentemente: **1-** Opções de resposta com palavras completamente *includentes* ou *excludentes*; **2-** Seleção de *alternativas semelhantes*; **3-** Opção de resposta com *sequência numérica linear*; **4-** Uso de *linguagem coloquial* nas alternativas em lugar da norma-padrão; **5-** Opções com supostamente *mais de uma resposta possível*; **6-** Opções com *conteúdo subjetivo*; **7-** Enunciados que *pedem a alternativa incorreta*; **8-** Enunciados que *especificam o tipo de alternativa correta ou incorreta*; **9-** Enunciados que pedem que as respostas sejam dadas *respectivamente*; **10-** Enunciados que pedem que se assinale *V para a afirmativa verdadeira e F para a falsa nem sempre apresentam os dois tipos de assertivas*; **11-** Enunciados que pedem uma análise *conforme o texto* ou *de acordo com o autor*; e **12-** *Textos longos*, que fazem o candidato desperdiçar tempo.

Depois dos conceitos iniciais, apresentados no primeiro capítulo, Bechara relaciona os seguintes passos do programa de língua portuguesa que costuma cair frequentemente em provas de concurso: 1º- “Função sintática (sintaxe da oração e do período) – sujeito e predicado, predicado e seus outros termos constitutivos, expansões do nome e do verbo” (p. 47 a 92); 2º- “Classes gramaticais – substantivo, adjetivo, artigo, pronomes, numeral, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição” (p. 93 a 264); 3º- “Orações complexas e grupos oracionais – subordinação, coordenação, justaposição, orações reduzidas, frases (enunciados sem núcleo verbal)” (p. 265 a 305); 4º- “Concordância, regência e colocação” (p. 307 a 378); 5º- “Figuras de sintaxe, vícios e anomalias de linguagem” (p. 379 a 413); 6º- “Estrutura das palavras – elementos estruturais das palavras, renovação do léxico (criação de palavras), lexicática (semântica estrutural)” (p. 415 a 499); 7º- “Fonemas (valores e representações) – fonética e fonologia, ortoepia, prosódia” (p. 501 a 521); 8º- “Ortografia e novo Acordo Ortográfico” (p. 523 a 585); 9º- “Pontuação” (p. 587 a 614) e 10º- “Compreensão e interpretação de textos (intelecção textual)” (p. 615 a 733).

Treinando-se nesses dez passos preparatórios ou apenas naqueles em que tiver dificuldade – reforça o autor – seguramente o candidato será bem-sucedido, pois as questões o levam ao domínio de diversos conceitos, apesar da divisão do livro em etapas, visto que as questões de cada capítulo combinam conhecimento de diferentes tópicos.

No último passo do livro, “Compreensão e interpretação de textos”, por exemplo, cujo tema costuma ser o mais cobrado nessas provas, as questões levam o candidato a um domínio amplo de gramática, que possibilita sua integração à compreensão textual.

Logo após o sumário, assim como tem feito em diversas obras, o Prof. Bechara rerepresenta, na página 7, a seguinte variante de sua parábola sobre o “mar de dúvidas”, assinada também por suas colaboradoras:

Costumamos dizer que existem duas maneiras de aprender. A primeira ensina a pessoa, no mar de dúvidas, a manter-se à superfície. A segunda ensina-lhe dar braçadas e ir mais além. Assim, pela primeira maneira, a pessoa boia; pela segunda maneira, avança e chega a seu destino.

Ao se preparar para qualquer prova, Enem, vestibular e concurso público ou privado, o candidato se acha diante do mar revolto e precisa fazer a travessia a nado. Mais do que saber dar braçadas, é necessário ter treinamento que lhe garanta fôlego, disciplina, resistência e perseverança. Vai encarar água congelante, fortes ventos e correnteza traiçoeira. Mas a vontade de vencer o leva a prosseguir em busca de seus sonhos.

Para ajudá-lo a atingir seu objetivo diante de provas preparadas por inteligentes e perspicazes bancas examinadoras, o valente estudante precisa de manuais também preparados por especialistas da outra margem da competição. São treinadores ou professores que já fizeram essa travessia, conhecem o percurso e podem orientá-lo sobre a melhor forma de aprender, recordar e avançar. Esse é o propósito da presente obra.

Esperamos que este livro seja um companheiro de todos os momentos de estudo e um guia seguro para transformar seu sonho em venturosa realidade nos meandros desta rica Língua Portuguesa.

É o que esperamos também, e acreditamos que muitíssimos colegas serão beneficiados com a utilização deste bem elaborado trabalho do Prof. Bechara.

## TEORIA E PRÁTICA DE TERMINOLOGIA

José Pereira da Silva (UERJ)  
[jpsilva@filologia.org.br](mailto:jpsilva@filologia.org.br)



**KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny.** *Introdução à terminologia: teoria e prática.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

R\$ 40,00 [www.editoracontexto.com.br](http://www.editoracontexto.com.br)

Maria da Graça Krieger e Maria José Bocorny Finatto são docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Krieger é doutora em linguística e semiótica pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio de pós-doutorado em terminologia na Espanha; e Finatto é doutora em teorias do texto e do discurso pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atua como docente na pós-graduação em letras.

Este livro está contribuindo para diminuir a lacuna de produção bibliográfica sobre terminologia, que é um campo de estudos desenvolvido a partir da última década do século passado.

Com um caráter didático e abrangente, *Introdução à Terminologia* espelha diversos ângulos e perspectivas sobre a comunicação especializada, trazendo um panorama da produção e do pensamento refletido na relação dos principais temas que integram a terminologia.

Epistemologicamente, a obra consiste na apreensão linguístico-textual de termos, fraseologias, definição, linguagem e termos técnicos que refletem a perspectiva teórica adequada e produtiva da terminologia.

Seguindo o que apresenta Alain Rey em *La Terminologie* (1979) as autoras decidem considerar a comunicação *in vivo* relativa às teorias e aplicações terminológicas que descrevem a linguagem técnico-científica.

As autoras consideram a grande expansão dos estudos e pesquisas de terminologia, principalmente em cursos que formam tradutores ou profissionais que desempenham atividades de interface linguística em geral, esclarecendo que é muito importante entender que os textos especializados se vinculam a uma tipologia ou a um gênero textual muito mais amplo do que a mera lista de termos técnicos, indo muito além de um “vocabulário peculiar”, como geralmente se pensava até recentemente.

É a partir dessa consciência que o livro trata do léxico especializado, considerando também os aspectos da redação, da tradução e da gestão de informação de textos técnico-científicos em geral – que refletem práticas de comunicação de áreas específicas, resultantes de linguagem especializada, compartilhada entre os profissionais desses grupos, expressando-se de um modo peculiar, estabelecido em sua interação.

Com essa visão, as autoras agregaram a definição terminológica aos termos e às fraseologias, de modo que essa abrangência represente a reiteração da perspectiva linguístico-textual que adotaram.

Trata-se, pois, de um trabalho em que as autoras integram seus interesses e experiências no Projeto TERMISUL, do Instituto de Letras da UFRGS, abstendo-se de posições e interpretações teóricas pessoais em prol das orientações teóricas e metodológicas comuns ao referido projeto e a suas práticas de docência na especialidade.

Dividido em duas partes, *Introdução à Terminologia* trata, primeiro, dos seus fundamentos teóricos, mencionando os diversos princípios metodológicos, e se dedicando, na segunda parte da obra, às aplicações da terminologia. Estabelece-se, assim, uma inter-relação didática e prática com os interessados na área, principalmente os estudantes da disciplina.

A primeira parte, que trata dos fundamentos da terminologia (p. 13 a 120), está dividida nos seguintes tópicos: 1- Dos fundamentos teóricos; 2- Terminologia – definições básicas; 3- Histórico – realizações e teorias; 4- Correlações e interfaces – semântica, lexicologia, lexicografia, terminografia, documentação, tradução e terminologia; 5- Objetos – o termo, fraseologia, definição e 6- Terminologia e texto.

A segunda parte, que trata da terminologia em aplicação (p. 123 a 214), está dividida nos seguintes tópicos: 1- Das aplicações terminológicas; 2- Geração de glossários e dicionários especializados – planejamento do trabalho, listagem de termos, normas internacionais, árvore do domínio, registro de dados: a ficha terminológica; 3- Geração de bancos de dados – bancos de dados e dicionários eletrônicos, dicionários on-line na internet, bancos de dados: histórico; 4- Termos técnico-científicos e suas definições – definições em terminologia, definições de dicionários, normas ISO para a elaboração de definições; 5- Tradução, redação técnica e gestão de informação – uso de *softwares* para reconhecimento terminológico, problemas do reconhecimento automatizado, reconhecimento de fraseologias com apoio informatizado, delimitação de sintagmas terminológicos; 6-

Metodologias descritivas – descrição *versus* prescrição, o texto como fonte primeira; 7- Estudo de texto com apoio informatizado – depreensão de terminologia em *corpus* textual: fundamentos.

Além da indicação bibliográfica complementar a cada tópico, no final de cada um deles, é apresentada uma bibliografia geral de mais de 150 itens bibliográficos no final do volume, com o objetivo de possibilitar um aprofundamento sobre o assunto.

Assim como as autoras, acreditamos que este livro será muito útil aos estudantes de terminologia e de áreas afins, como foi em sua primeira edição, já esgotada há bom tempo.

Na contracapa, o seguinte texto sintetiza muito bem a intenção das autoras ao produzir este excelente trabalho:

Este é um livro para o século XXI. Nossa época, marcada pela crescente especialização dos saberes, propicia o surgimento de terminologias cada vez mais precisas e específicas. Da medicina à economia, do direito à informática, da filosofia à mecatrônica, as diversas áreas do conhecimento trafegam em seu próprio universo linguístico, o que faz da terminologia uma área de atuação emergente e um campo de estudos novo – e, sem dúvida, promissor – para profissionais e pesquisadores em todo o mundo. Esta obra, didática e abrangente, une teoria e prática: traça um amplo panorama da produção intelectual mais recente sobre o assunto e, em seguida, destaca algumas de suas aplicações objetivas, como na redação e tradução técnicas e na elaboração e gestão informatizada de léxicos especializados. É assim, um livro pioneiro e imprescindível, não só para estudantes de terminologia e áreas afins, mas também para todos os que, em seu dia a dia, lidam com vocabulários e linguagens próprias ao repertório de sua atuação profissional.

Sem discordar em nada, sugiro que todos os interessados no tema, direta ou indiretamente, não deixem de ver esta obra, que já fazia falta no mercado.

Em relação à primeira edição desta obra, há três resenhas publicadas em 2005 e em 2011: de Cleci Regina Bevilacqua (em *Debate Terminológico*, n. 1, 2005), de Nirvana Ferraz Santos Sampaio (em *TradTerm*, n. 11, p. 329-331, 2005) e de Raphael Marco Oliveira Carneiro (em *Dominios de lingu@gem*, vol. 5, n. 2, 249-252, 2011), respectivamente, que devem ser visitadas.