REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457

Rio de Janeiro – Ano 26 – n. 77
Maio/Agosto – 2020

R454

Revista *Philologus* / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos – Ano 26, n. 77, (mai./ago. 2020) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 299 p. il.

Quadrimestral

ISSN 1413-6457

1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU 801 (05)

EXPEDIENTE

A Revista *Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)
Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 20020-003 – Rio de Janeiro-RJ
publica@filologia.org.br – (21) 3368 8483 e http://www.filologia.org.br/rph/

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

Equipe de Apoio Editorial

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

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins, Alexandre António Timbane, Alícia Duhá Lose, Álvaro Alfredo Bragança Júnior, Angela Correa Ferreira Baalbaki, Anne Caroline de Morais Santos, Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues, Claudio Cezar Henriques, Darcilia Marindir Pinto Simões, Esteban Lidgett, Ezra Alberto Chambal Nhampoca, Francisca Paola Soares Maia, Gladis Massini-Cagliari, Iva Svobodová, Jefferson Evaristo do Nascimento Silva, João Muteteca Nauege, José Mario Botelho, Julieta Cardigni, 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, Ramón Mariño Paz, Renata da Silva de Barcellos, Ricardo Hiroyuki Shibata, Ricardo Joseh Lima, Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz, Rosa Borges dos Santos.

Editor-Chefe:	José Mario Botelho
Diagramação, editoração e edição	José Mario Botelho e Aline Salucci Nunes
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanoel Macedo Tavares

Distribuição
A Revista *Philologus* circula apenas em suporte eletrônico e virtual desde janeiro de 2019.

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

SUMÁRIO

Editorial 06

1. **Aproximación contrastiva ao funcionamento dos marcadores discursivos *olla*, *olha* e *mira* en galego, portugués e español 11**
Soraya domínguez Portela

2. **Da África à Bahia: um estudo sobre o léxico africano em comunidades do semiárido baiano 26**
Uana Vanessa Pinheiro de Abreu, Norma Lucia Fernandes de Almeida e *Patrício Nunes Barreiros*

3. **Descolonizando gênero: uma visão crítica à luz da Linguística Aplicada Crítica e da Análise do Discurso Crítica 46**
Denise Maria Oliveira Zoghbi

4. **Empréstimos de Língua Inglesa na versão brasileira dos jogos digitais *Candy Crush Saga* e *Subway Surfers* 55**
Bruna Maele Girão Nobre Pinheiro, Expedito Eloísio Ximenes e *Regina Cláudia Pinheiro*

5. **Estudo filológico de uma carta régia do século XIX 71**
Erivaldo Sales Freitas e *Expedito Eloísio Ximenes*

6. **Formação verbal das línguas românicas 89**
Roberto Arruda de Oliveira

7. **Há uma verdade única e absoluta a respeito do conhecimento?.. 103**
Márcia Aparecida de Souza, Lígia Christine Pereira Martins e *Henrique Cunha Júnior*

8. **Letramento digital e a multimodalidade implicações no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Rede Pública de ensino.....115**
Daniel Santos dos Santos e *Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça*

9. **Mediação pedagógica e protocolo de leitura: uma estratégia facilitadora da compreensão leitora.....131**
Francivete Lopes Barroso

10. **O ensino de língua portuguesa ligado ao contexto real de produção..... ..... 149**
Josiane de Almeida Gonçalves Goulart

11. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: impactos da extinção do PNBE nas políticas de formação de leitores.....162
Leicijane da Silva Barros ***e*** *Janete da Silva dos Santos*

12. Processos morfossintáticos em manuscritos oitocentistas e novecentistas no Rio Grande do Sul.....181
Evellyne Costa e *Taíse Simioni*

13. Táticas discursivas dos pataxós da Bahia: denúncias e resistências em redes sociais digitais.....201
Helânia Thomazine Porto

14. Tradição e modernidade na Bahia: análise e dossiê arquivístico do poema "originalidade",de eulálio Motta.....221
Iago Gusmão Santiago, Stephanne da Cruz Santiago e Liliane Lemos Santana Barreiros

15. Um estudo comparativo do substantivo em quatro fases.....238
Marcela Martins de Melo Fraguas

16. Variações de uso das formas nominais de segunda pessoa no gênero canção em seus estilos sertanejos.....252
Júlio César Ribeiro dos Santos, Paulo Santiago de Sousa e *José Percego*

Resenhas:

17. Manuel Ferreiro (1995): *Gramática histórica galega*.....279
Ramón Mariño Paz

18. Devine, A. M.; Stephens, Laurence D. (2006): Latin word order: structured meaning and information.....291
José Mario Botelho

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 77, da Revista *Philologus*, do segundo quadrimestre de 2020, em sua versão eletrônica. Em duzentas e noventa e nove páginas, com dezesseis artigos e duas resenhas, este número, que corresponde aos meses de maio a agosto, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Bruna Maele Girão Nobre Pinheiro (p. 55-70), Daniel Santos dos Santos (p. 115-30), Denise Maria Oliveira Zoghbi (p. 46-54), Erivaldo Sales Freitas (p. 71-88), Evellyne Costa e Taíse Simioni (p. 181-200), Expedito Eloísio Ximenes (p. 55-70 e 71-88), Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça (p. 115-30), Francivete Lopes Barroso (p. 131-48), HelâniaThomazine Porto (p. 201-20), Henrique Cunha Júnior (p. 103-14), Iago Gusmão Santiago (p. 221-37), Janete da Silva dos Santos (p. 162-80), José Luciano Marculino Leal (p. 201-20), José Mario Botelho (p. 291-99), José Percego (p. 272-90), Josiane de Almeida Gonçalves Goulart (p. 149-60), Júlio César Ribeiro dos Santos (p. 252-70), Leicijane da Silva Barros (p. 162-80), Lígia Christine Pereira Martins (p. 103-14), Liliane Lemos Santana Barreiros (p. 221-37), Lucas Francelino de Lima (p. 201-20), Marcela Martins de Melo Fraguas (p. 238-51), Márcia Aparecida de Souza (p. 103-14), Norma Lucia Fernandes de Almeida (p. 26-45), Patrício Nunes Barreiros (p. 26-45), Paulo Santiago de Sousa (p. 252-70), Ramón Mariño Paz (p. 279-90), Regina Cláudia Pinheiro (p. 55-70), Roberto Arruda de Oliveira (p. 89-102), Soraya domínguez Portela (p. 11-25), Stephanne da Cruz Santiago (p. 221-37), Terezinha Gomes do Nascimento (p. 201-20), Uana Vanessa Pinheiro de Abreu (p. 26-45), Wilder Kleber Fernandes de Santana (p. 201-20).

No primeiro artigo, Soraya domínguez Portela apresenta uma descrição do funcionamento dos marcadores discursivos *olla / olha* em galego e português, e *mira*, em galego e español. Neste traballo, que se enquadra na linha de pesquisa da Análise do Discurso, combinada com a Linguística contrastiva, a autora galega trata a questão do porquê de certas formas dos verbos de percepção passarem a desenvolver uma função discursiva, o funcionamento e os valores dos MD *olla / olha* e *mira* num *corpus* das três línguas. Logo, analizaram-se as diferenças entre *olla* e *mira* em galego e as suas causas.

A seguir, Uana Vanessa Pinheiro de Abreu, Norma Lucia Fernandes de Almeida e Patrício Nunes Barreiros, fundamentados nas diretrizes

da lexicografia, disciplina que estuda e elabora os dicionários, e sob a perspectiva de que as línguas africanas trouxeram muitas contribuições para a formação do português brasileiro, buscam analisar as influências do léxico de origem africana na língua portuguesa do semiárido baiano. O estudo toma como base dois volumes da coleção *Amostras da língua falada do semiárido baiano* (ALMEIDA; CARNEIRO, 2008) e como estas lexias encontram-se registradas nos dicionários.

Denise Maria Oliveira Zoghbi, no terceiro artigo, a partir da problemática dos gêneros, das sexualidades, das nacionalidades, das etnias, dos territórios, a qual vem imperando na vida contemporânea com uma grande reflexividade, propõe analisar alguns discursos gerados em contextos específicos. A autora, com a análise desse *corpus*, procura entender como se dá a construção das identidades dos sujeitos discursivos, bem como evidenciar a presença ou não de discursos preconceituosos e de exclusão.

No quarto artigo, Bruna Maele Girão Nobre Pinheiro, Expedito Eloísio Ximenes e Regina Cláudia Pinheiro, fundamentados, principalmente, em Alves (2009), Carvalho (2006), Crystal (2005,) e Penteado (2004), analisam os usos de lexias emprestadas da língua inglesa, presentes em jogos de celular traduzidos para o português. Em paralelo a essa análise, os autores apresentam uma reflexão sobre a escolha lexical desses termos em inglês, apesar da existência de termos vernáculos equivalentes, com o objetivo de compreender as mudanças sociais que influenciam e são influenciadas pelas mudanças linguísticas.

Erivaldo Sales Freitas e Expedito Eloísio Ximenes, no quinto artigo, realizam um estudo filológico de um texto pertencente ao Arquivo Público do Ceará – APEC, escrito no Rio de Janeiro, datado de 09 de julho de 1810. O referido documento, que é uma carta régia exarada por Dom João VI a favor do padre João Ruffo da Costa Freitas, recebem comentários filológico-linguísticos, e os autores depreendem, do documento, relevantes informações das relações socioculturais da época em que ele foi produzindo.

Roberto Arruda de Oliveira, no sexto artigo, apresenta uma discussão sobre os fatores que influenciaram as transformações linguísticas ocorridas nos tempos verbais latinos.

Em seguida, Márcia Aparecida de Souza, Lígia Christine Pereira Martins e Henrique Cunha Júnior, no sétimo artigo, apresentam uma reflexão sobre a postura do pesquisador frente a seu interlocutor, a partir de

uma revisão bibliográfica que não apenas facilita a compreensão, mas também convida o leitor a uma conversa sobre metodologia e epistemologia.

No oitavo artigo, Daniel Santos dos Santos e Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça, a partir dos estudos de Cibercultura, Tecnologias digitais, Letramento, Letramento Digital e Multimodalidade, e utilizando-se da metodologia de investigação explicativa/exploratória, associada ao método de abordagem qualitativa, procuraram demonstrar como o letramento digital pode colaborar para a utilização da multimodalidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino.

No artigo seguinte, Francivete Lopes Barroso apresenta a descrição de uma atividade prática, realizada em sala de aula, que é um protocolo de leitura com mediação pedagógica. Com isso, a autora espera contribuir com os estudos entre os meios acadêmicos, e demonstrar que atividades práticas e passíveis de aplicação são atitudes positivas e podem contribuir para melhorar a competência leitora de nossos alunos.

No décimo artigo, Josiane de Almeida Gonçalves Goulart, a partir de uma revisão bibliográfica, procura resgatar os postulados do mestre Saussure como fundamento para o estudo da língua. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que permite reunir informações advindas das principais teorias que norteiam um trabalho científico, a qual, certamente, subsidirá a construção da investigação proposta.

Leicijane da Silva Barros e Janete da Silva dos Santos, no artigo décimo primeiro, discutem os impactos da extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no desenvolvimento de políticas públicas de incentivo à formação de leitores, através da análise das contribuições do Programa Nacional Biblioteca da Escola para a execução de um dos maiores programas de alfabetização implantados no Brasil, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No décimo segundo artigo, Evellyne Costa e Taíse Simioni, apresentam uma análise da ocorrência dos fenômenos de concordância variável de número e colocação pronominal em documentos escritos no Rio Grande do Sul nos séculos XIX e XX.

Preocupada com as construções enunciativas dos pataxós da Bahia, Helânia Thomazine Porto, no décimo terceiro artigo, analisa as lógicas discursivas que estruturam os posicionamentos políticos e de resistência dos pataxós em suas enunciações em redes sociais digitais.

No décimo quarto artigo, baseados no acervo pessoal de Eulálio Motta, escritor baiano, Iago Gusmão Santiago, Stephanne da Cruz Santiago e Liliane Lemos Santana Barreiros fazem uma análise do poema "Originalidade", que integra o caderno Bahia Humorística, escrito entre os anos de 1933 e 1947.

Marcela Martins de Melo Fraguas, no décimo quinto artigo, propõe um estudo acerca do conceito de substantivo e de suas classificações com base na análise de quatro gramáticas da língua portuguesa, a fim de se observar como se construiu o pensamento acerca dessa categoria gramatical, segundo a visão de diferentes estudiosos e em diferentes épocas. A motivação para o estudo em questão surgiu da percepção de como as definições são apresentadas em livros didáticos de português destinados à Educação Básica.

Júlio César Ribeiro dos Santos, Paulo Santiago de Sousa e José Percego, no décimo sexto artigo, apresentam um estudo de caso acerca das escolhas pronominais atinentes à marcação de segunda pessoa (você/tu), suas formas oblíquas (você/ti; lhe/te) e seus respectivos possessivos (seu/teu), articulados a motivações de cunho sócio-histórico no âmbito do gênero canção em seu estilo sertanejo e suas variações.

Depois desses dezesseis artigos, seguem duas resenhas: uma da *Gramática histórica galega*, de Manuel Ferreiro, que foi publicada em 1995, escrita em galego por Ramón Mariño Paz; outra de *Latin word order: structured meaning and information*, de Devine, A. M.; Stephens, Laurence D., que foi publicado em 2006, escrita por José Mario Botelho.

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

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

Lembramos que a nossa Revista *Philologus* recebeu uma avaliação muito boa (Estrato A3), que deverá ser efetivada no próximo relatório dos Periódicos *Qualis*. Por isso, ampliamos o número de Conselheiros, convidando Especialistas extrangeiros para a análise e a avaliação de artigos e resenhas que poderão ser escritos também em inglês, espanhol, francês e italiano. Contudo, continuaremos com a política de oportunizar

aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores.

Rio de Janeiro, 1º de agosto de 2020.

APROXIMACIÓN CONTRASTIVA AO FUNCIONAMENTO DOS MARCADORES DISCURSIVOS *OLLA*, *OLHA* E *MIRA* EN GALEGO, PORTUGUÉS E ESPAÑOL[1]

Soraya domínguez Portela (IES Ribeira de Louro)
sorayadopor@gmail.com

RESUMO

Neste traballo preséntase unha descrición do funcionamento dos marcadores discursivos (MD) *olla* / *olha* en galego e portugués e *mira* en galego e español. Polo tanto, este é un traballo encadrado na liña de investigación da análise do discurso, combinada coa lingüística contrastiva. Nestas páxinas trátanse de maneira principal a cuestión de por que certas formas dos verbos de percepción adoitan desenvolver unha función discursiva, o funcionamento e os valores dos MD *olla / olha* e *mira* nun corpus exemplos das tres linguas, e mais os contrastes existentes entre elas. De maneira máis específica, analizaranse as diferenzas entre *olla* e *mira* en galego e as súas causas.

Palabras clave:
Contacto de línguas. Marcador discursivo. Verbos de percepción.

ABSTRACT

It is presented a description of the discursive scoreboards operational process (MD) *olla/olha* in Galician and Portuguese, and *mira* in Galician and Spanish. Therefore, this work is placed in the research line of the speech analysis, combined with contrastive linguistics. In these pages is mainly treated the question why certain perception verb forms use to develop a discursive function, the operational process and the values of MD *olla/olha* and *mira*, all that situated in an exemplified corpus of three languages, and even more the existing contrasts among them. In a more specific way, the differences between Galician *olla* and *mira* and its causes are going to be analyzed.

Keywords
Contact languages. Discursive scoreboard. Perception verbs.

1. Dos verbos de percepción sensorial ós MD conversacionais

Os marcadores discursivos (dende agora MD) non se definen como unha nova categoría gramatical. Son palabras ou xiros frásticos de moi diversa orixe que en determinados contextos pasan a funcionar como partículas discursivas e perden as propiedades que lle son propias á categoría da que derivan. Estes elementos teñen a súa orixe en adverbios,

[1] Este artigo é parte do texto tamén publicado en: Cadernos de Lingua, 30-31 (2008-2009), 27-73. http://publicacionsperiodicas.academia.gal/index.php/Cadernos/article/view/34/40.

conxuncións, verbos, etc.

Para moitos MD o punto de partida é un lexema verbal, singularmente se describe unha percepción sensorial de natureza visual ou auditiva. O salto funcional (verbo > MD) xustifícase polo significado de partida destas unidades, cun posterior proceso progresivo de desgaste semántico. Os verbos sensoriais do tipo *oír* ou *ollar*, en primeiro lugar, describen a acción de percibir algo ou alguén co oído ou coa vista outro algo ou alguén; nun segundo nivel, o/a emisor/a procuran que o/a receptor/a oia ou vexa algo ou alguén; e, por último, xa non é preciso que se faga referencia a esas accións, senón que o único que se busca é captar a atención do que está a interrelacionar co que emite a mensaxe. Isto é, a finalidade do emisor é chamar a atención do receptor sobre un asunto ou feito, sen que haxa unha visión ou audición dun feito concreto. En definitiva, alteran o seu punto de referencia do campo físico (visual ou auditivo) para o da acción mental, ó contextualizar situacións subxectivas, derivando deste un sentido pragmático centrado no texto do falante.

Polo tanto, enténdese que este sexa un dos recursos máis rendibles para a creación de MD dirixidos cara ó receptor.

Ademais, ó compartiren orixe gramatical e semántica (verbos de percepción sensorial), enténdese que, fóra de manter as características propias para o conxunto de MD, xurdan outros puntos comúns singulares a este subtipo. Estas pódense reducir a dous (Gallardo Paúls e Marín Jordà, 2005, 60): derivan de formas imperativas ou relacionadas co imperativo e teñen un carácter connotativo básico que os vencella co receptor. O feito de que estes MD sexan elementos cos que se interactúa co oínte do acto comunicativo xustifica que se clasifiquen como MD conversacionais.

Ó igual que non existe unha definición pechada de MD, tampouco hai unha clasificación única dos seus subtipos. As funcións destes elementos son de moi variada natureza: poden enfatizar a información, xerarquizala, organizala... Os aspectos que se poden considerar para a súa clasificación son moi numerosos, pero aínda así algunhas etiquetas van triunfando ó seren recorrentes nos diferentes estudos sobre estas partículas.

Unha delas é o de MD conversacional para o que funciona a nivel da conversación. Son elementos que organizan a fala en quendas e pasan a caracterizar o acto comunicativo como un modelo simétrico – cando

ambos interlocutores teñen o mesmo dereito non só de tomar a palabra, senón tamén de escoller o tópico discursivo, direccionándoo de acordo co tempo de participación – ou asimétrico. Isto é, o uso dos MMDD conversacionais restrínxense a este tipo de discurso, sexa convencional ou un simple recurso do código escrito para facer partícipe o receptor do proceso comunicativo, aínda que non teña posibilidades reais de actuar no suposto diálogo.

2. Mira e olla, en galego, portugués e español

Mira e *olla* son dous MD derivados de verbos de percepción visual cunha distribución diferente nas tres linguas peninsulares consideradas neste traballo. Mentres no idioma portugués só *olha* se desenvolve como unha figura do discursivo, para o español esta non é unha opción, senón que con este papel aparece exclusivamente *mira*. Pola contra, o galego sitúase como ponte entre os dous idiomas veciños: as dúas partículas son MD galegos, aínda que non teñen a mesma importancia de uso. *Mira* é máis recorrente có seu compañeiro.

Para observar o comportamento e os valores que lle engaden estes elementos ó texto, temos en conta dous tipos de fontes: corpus de rexistros reais e bibliografía centrada nestas partículas.

Na lingua española o funcionamento de *mira* está amplamente estudado, polo que nos faremos eco dos resultados de diferentes publicacións sobre o tema, destacando os artigos de Martín Zorraquino e Portolés (1999) ou Gallardo Paúls e Marín Jordà (2005).

Para o portugués entran en xogo os dous tipos de vías: a bibliográfica, con traballos como o de Rost (2005), e tamén a de corpus. Neste caso elaboramos unha base de datos extraída do *Corpus Linguístico da Universidade de Lisboa*; esta base de datos está formada, á súa vez, por diferentes corpora. Para o tratamento de *olha*, un MD conversacional, tomamos en consideración exclusivamente o *Corpus de Português Oral*, xa que nos interesaban os discursos conversacionais onde os dous interlocutores estivesen presentes e, polo tanto, onde este tipo de partículas de interactuación entre eles son máis comúns. O *Corpus de Português Oral* está configurado a partir de conversas recollidas na obra *Português Fundamental* de María Fernanda Bacelar do Nascimento (1987) elaborada para o proxecto *Português Fundamental*. De aquí extraemos un total de 67 rexistros onde *olha* perde o seu rol

verbal e funciona como un MD.

No caso do galego, a investigación circunscríbese exclusivamente a un traballo de corpus. Este tipo de partículas na lingua galega comezaron a ser estudadas na última década e fíxose ese tratamento ou dende unha perspectiva moi xeralista (Freixeiro Mato 2005) ou circunscribíndose a un número restrinxido de marcadores entre os que non se inclúe *mira* (Domínguez Portela 2006). A fonte para a elaboración do noso corpus é o *Tesouro Informático da Lingua Galega* (TILG) formado por máis de 11 millóns de rexistros de palabras que se engloban nun total de 90 mil lemas extraídos de 1500 fontes, creado polo Instituto da Lingua Galega. De aquí, atendendo só obras datadas a partir de 1970 - para procurar o maior equilibrio posible coas épocas de estudo contemporáneas das fontes portuguesas e españolas-, obtivemos un total de 143 rexistros en que *olla* é usado como un MD e 2011 de *mira*.

Na busca dunha definición do funcionamento destes dous MD, delimitamos unha serie de aspectos que xurdiron como fundamentais para esta finalidade: o estilo de lingua, a súa posición dentro da oración, a súa colocación dentro da liña entoativa do discurso, o seu valor dentro da oración ou do discurso e a súa incapacidade de ser negado.

Moitos destes aspectos axudarannos a determinar se estamos ante partículas cun funcionamento totalmente discursivo, ou se aínda son elementos en proceso de cambio gramatical ó preservar parte do funcionamento propio ó seu pasado verbal.

3. Olha e olla

3.1. Estilo de lingua

Tanto en portugués coma en galego, defínese como un MD conversacional por axudar a entender como ocorre o diálogo. Mais non é común en todo tipo de conversas, senón que recollemos un condicionante constante nos dous idiomas: o estilo de lingua coloquial. En portugués, dos 67 rexistros totais do corpus de estudo, só 1 se podería adscribir a un estilo de lingua formal e no galego, só 5 rexistros dos 143 totais.

> Como é um povo e como é necessariamente uma política, não é. A. Pois, e olha, por exemplo em relação ao papel fundamental que a televisão tem nos meios sociais. (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 306)

> Luar frío cobra noite son en todo augas femias; olla que a metalurxia é sustento do mundo. (MÉNDEZ FERRÍN, 1994, p. 33)

O léxico, o tema tratado e o posicionamento do emisor a respecto do receptor sitúannos nun ámbito formal, pero é xustamente o MD *olla* o que suaviza a formalidade da intervención. Polo tanto, *olla*, nas dúas linguas, adscríbese ó grupo dos MD conversacionais propios da coloquialidade.

3.2. Valores do MD

No plano do significado, a escolla deste MD responde á necesidade de captar a atención, basicamente en dous niveis: sobre o receptor ou sobre a información. Á súa vez, en cada un deles *olla / olha* adquire diversos subvalores.

Cando a finalidade de *olla / olha* é conseguir a atención do receptor, xorde porque se quere asegurar a comprensión exitosa da mensaxe. Nestes casos o emisor vai:

– comezar unha nova intervención orixinal para informar sobre algo que considera relevante. É bastante habitual que o introducido sexa unha pregunta, advertencia, consello ou aviso.

> Olla, cretino Amado: rematou a Asamblea. (MÉNDEZ FERRÍN, 1980, p. 28)
>
> Olha: rapazes, sabe por onde se nota? Pelo peito! (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 92)

– responder unha pregunta dun outro:

> ¿Que por qué falo deste xeito (...)? Pois olla, fun a Madrí (...). (BARXA IGLESIAS, 1984, p. 11)
>
> O que é que tu fizeste? X: Olha, fomos ‘a... sabes quem é o NP? A: Sim. X: Fomos à... temos ido agora à praia. (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 102)

– ou buscar unha actuación consecutiva no receptor, xa que domina a función apelativa no discurso:

> ¡Non, co fol non que espallas a borralla... olla como espallas a cinza que voa emporcallando todo! (DÍAZ FERNÁNDEZ, 1985, p. 87)
>
> Olha, espera lá, olha agora vai começar a feiticeira. (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 138)

Polo tanto, a súa función neste nivel achégase moito á dos organizadores do discurso, ou sexa, non só modaliza o que se di, senón que tamén o xerarquiza dentro da conversa.

Por outra banda, cando o focado é a información, a chamada de atención é sobre o dato en si mesmo. Pódese querer destacar por diferentes razóns, para:

• reafirmar a intensidade, grao ou importancia da mensaxe que se acaba de dar:

> Olla o bonito que es. (LEDO ANDIÓN, 1985, p. 95)
>
> O meu menino, olha, desde que almoçei ainda não o vi mais. (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 244)

• transmitir a estupefacción ou sorpresa – negativa ou positiva, segundo o contexto – que produce unha información no receptor:

> Olla o que di este télex. (Cid Cabido, 1988, 125)
>
> Mesmo os sonsinhos, sempre vão fazendo das suas, olha... B: Até andam com divorciadas... (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 103)

• descargar de dramatismo ou suavizar a incomodidade que pode producirlle o que se vai dicir ó emisor e/ou ó receptor, por a nova información se opor á opinión do outro ou por non ser esperable:

> Olla, non sei. O Xacinto di que non fixeron ningún mal. (RODRÍGUEZ TRONCOSO, 1996, p. 57)
>
> C: Vamos, vamos embora! X: Pois, vê lá, tu é que sabes. Olha, eu não, não forço porque sei, eu sei que é (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 305)

• focalizar a información por ser o dato final, a conclusión dunha exposición

> Olla: tes razón cando dis que eu soio nascín pra traballar. (CATOIRA, 1977, p. 51)
>
> O amigo NP arregalou-se-lhe logo o olho, e estas duas coitaditas de perna fina, olha, foram logo desprazadas. (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 103)

• ou destacar a explicación ou argumentación para guiar a comprensión do receptor, xa que o emisor considera que o exposto non queda claro

> ¿Non se louvaban de porterme e seren meus parentes? E olla que a min pouco me estraña que non quixesen escoitar o que ti lles pedías. (CABANA, 1996, p. 163)
>
> Como é um povo e como é necessariamente uma política, não é. A: Pois, e olha, (...), praticamente digamos como meio de televisão é o único. (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 306)

Con estas dúas últimas finalidades – introducir unha conclusión ou unha explicación – retoma novamente a súa función de organizador do discurso, xa que xerarquiza a importancia ou regula a orde dos elementos discursivos.

No referente á predisposición desta partícula en adquirir cada un destes valores e subvalores segundo a lingua, observamos un funcionamento, a grandes trazos, común. En primeiro lugar, tanto no galego coma no portugués, *olla*/*olha* ten as mesmas posibilidades de ser usado para facer unha chamada de atención sobre o receptor coma sobre a información.

Valor	subvalor	portugués	galego
chamada de atención sobre o receptor	**total**	45%	49,5%
	informar	10,5%	**18%**
	resposta	1,5%	3%
	preguntar	4,5%	0,5%
	advertir	**21%**	**18%**
	apelativo	7,5%	10%
chamada de atención sobre a información	**total**	55%	50,5%
	intensidade ou énfase	**25%**	**24,5%**
	estupefacción	3%	16%
	suavizar	6%	1,5%
	conclusión	10,5%	7%
	explicación	10,5%	1,5%

Ademais, dentro de cada grupo de sentidos, destacan os mesmos no galego ca na lingua lusa. Pola contra, encóntranse diferenzas na predisposición que cada idioma rexe a respecto dos restantes subvalores secundarios que pode adquirir este MD. Deste modo, *olla* como marcador de sorpresa é máis habitual na lingua galega ca na veciña, mentres que na lusa recórrese en máis casos a *olha* para focalizar a explicación que se vai introducir. Son, sempre, diverxencias porcentuais en valores non nucleares desta partícula.

3.3. Posición no discurso

Outro punto compartido encóntrase na posición que ocupa o MD na oración. A situación maioritaria é a inicial: nun total do 76% do

corpus portugués e nun 80% do galego.

Cando non se coloca neste lugar, encontramos tres situacións diferentes:

• *precédese por un elemento externo:*

A maioría dos casos en que *olha*, en portugués, e *olla*, en galego, non ocupa a posición inicial na oración débese a que este lugar é cuberto por outro elemento alleo á sintaxe da estrutura, é dicir, anteponse un segundo elemento externo que concorre con este MD por situarse no mesmo lugar na construción. Anteceden a este MD ou un nexo coordinante (9% dos rexistros portugueses e o 8% dos galegos), outro MD (6% e 7%, respectivamente) ou un Vocativo (3% en portugués e un 1% en galego):

> Sei que non o es, se o queres así. Pois non faltaría máis. Pero olla qué ocasión tan boa para buscar un cambio de situación. (MARTÍNEZ OCA, 1983, p. 189)
>
> É interessante a participação de bons orquestradores na canção portuguesa. A: Mas olha, não achas por exemplo que a canção portuguesa é ainda, quer dizer, ainda é muito incipiente. (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 276)
>
> O sabor do cornecelo ten as roxas nos seus labios: pois olla que o cornecelo precúra-no os boticarios. (LORENZO FERNÁNDEZ, 1973, p. 124)
>
> Olha, espera lá, olha agora vai começar a feiticeira. (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 138)
>
> Palomiña encantadora, olla que son cazador. (LORENZO FERNÁNDEZ, 1973, p. 128)
>
> Mana, olha, sabes, que afinal a moreia que eu comprei não prestava para nada. (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 131)

• *precédese por un complemento oracional*

En menor medida pode posporse a complementos da oración que o MD está a modalizar. Son casos moi minoritarios (o 6% do corpus portugués e o 2,5% do galego) e responden sempre a unha mesma finalidade comunicativa: realizar unha focalización do dato, sexa o xa dito (cando se pospón ó suxeito ou ó verbo) ou sexa o que se vai dicir (ó se pospor á indicación temporal ou locativa):

> E morreram, morreram, morreram, e os ciganos, coitados, pronto, olha, morreram. (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 279)

> Pastorciños e magos de gran sabencia achéganse olla á túa beira! (CAO MARTÍNEZ, 1983, p. 158)
>
> No dia seguinte, olha, tudo o que la pôs, foi tudo! (BACELAR DO NASCIMENTO, 1987, p. 270)
>
> Diante túa, olla, un grande cadro de mandos (Méndez Ferrín, 1986, p. 116)

• *conclúe a oración*

Só na lingua galega se rexistrou unha última opción, tamén moi minoritaria, pois representa o 1,5% do total do corpus: a posición final. Pero, nestes casos, este elemento non funciona só, senón que se inclúe nun MD composto, que toma a forma de unidade frástica, aínda que fosilizada, independente. Á súa vez, o primeiro elemento desta unidade discursiva é *olla*.

> Xa quedaba tranquilo, olla ti que cousa. (EIRÉ, 2000, p. 69)

Polo tanto, o que semellaba unha diverxencia de funcionamento non é tal, xa que o que se sitúa no último lugar da estrutura é un MD oracional, no que *olla* ocupa a posición inicial, antecedendo incluso o suxeito.

4. Mira

Como indicamos no inicio do traballo, *mira* utilízase como MD nas linguas galega e española, mentres que para o portugués só existe como forma verbal ou como substantivo. A diferente distribución idiomática non significará necesariamente unha discordancia no funcionamento entre *olha / olla* e *mira*, senón que, polo contrario, os puntos comúns serán os máis.

A respecto do estilo de lingua, *mira* aparece no corpus galego como un MD propio da coloquialidade. De 2011 rexistros só 7 se poden adscribir á formalidade por cuestións léxicas e temáticas, aínda que, ó igual có visto para *olla/olha*, neste caso é o MD *mira* o que introduce un matiz de coloquialidade na conversa ó carretar a escolla dunha P2 para referirse ó receptor/a, indicativo de proximidade.

> Todos eses que estaban en organizacións distintas ó Partido acabaron por ingresar nel e ata a ocupar postos de responsabilidade. Mira, o rector da Universidade daquela época era un home (...). (ALONSO, 2001, p. 12)

En español, *mira* é definido como unha partícula conversacional,

pero non é habitual que se concretice o estilo de lingua que lle é propio. A única referencia que atopamos foi no traballo de Pons Bordería (1999). O autor analiza este elemento en ocorrencias coloquiais, polo que podemos concluír que o define como unha partícula prototípica deste estilo.

> Y le dije oye mira que ha venido un chico a dejar tu bolso que te lo has dejado en el coche. (PONS, 1998, p. 222)

Un segundo punto compartido no funcionamento entre *mira* e *olla / olha* é a súa incapacidade para aparecer como unha construción negativa. Nos tres idiomas non é posible negar estes MD.

Tamén coinciden na súa posición fundamental inicial dentro da estrutura oracional que modalizan. Na lingua galega, *olla* e *mira* teñen unha distribución moi parella no que se refire ás súas posibilidades de colocación dentro do discurso. *Mira* ou é a primeira palabra (nun 72% dos rexistros do corpus)

> ¿Cómo che farei entender o que pasa? ...Mira: os pais de Manoliño deben moitos cartos... (MOURE MARIÑO, 1971, p. 35)

ou este lugar é cuberto por outro elemento externo co que concorre nesa posición.

> O amo dixolle: Pois mira: primeiro, nunca vaias polos atallos (Alumnos seminario de santa catalina de mondoñedo, 1999, p. 74)

> ¿De ónde é? De Cantador de Enriba, Vaia, mira ti, non se lle nota nada o acento da rexión (TORRES, 1971, p. 173)

> Manolo, mira, hoxe pola mañá saíume unha rabañada de doce xabaríns (Alumnos Seminario de santa Catalina de Mondoñedo, 1999, p. 66)

Xuntando esas dúas posibilidades sumamos o 95,5% do corpus. O restante 4,5% repártese en dous contextos que tamén eran minoritarios para *olla / olha*: a posposición a elementos da oración modalizada polo MD ou a posición final no discurso (posibilidade allea para a lingua lusa).

A tipoloxía de complementos oracionais que pode anteporse a *mira* diversifícase a respecto do recollido para *olla / olha*, o que se pode xustificar polo tamaño dos corpora (moito maior para *mira*). Pero, de todos os xeitos, os elementos máis recorrentes que presentan esta capacidade son os mesmos que adiantaban a *olla*: por un lado, complementos satélites (con indicación temporal ou de condición amosándose como as máis repetidas), que se illan da información que se

vai focalizar a través de *mira*;

> E hoxe, mira, do máis inda vou indo, pero das pernas nada. (REGUEIRA FERNÁNDEZ, 1989, p. 94)

e, polo outro, elementos nucleares (suxeito e verbo) que, ó seren separados da unidade oracional e romper coa liña entoativa habitual, son eles os elementos destacados.

> Pois seica tiña dereito a ela, mira ti, por se ter chamuscado un pouco alá atrás nun accidente de tráfico (RIBEIRO LOUREIRO, 1989, p. 49)

Resta, finalmente, unha última opción no repertorio de posicións de *mira* na lingua galega. Tal e como *olla* neste idioma, cando *mira* segue a información que se quere focalizar e ocupa o último lugar da construción, aparece normalmente combinado con outros elementos ou configurando unha estrutura frástica illada, na que el é o primeiro elemento.

> Tanta gracia que, iso: non habería de parar de rir ata mañá. Ti mira. (REI BALLESTEROS, 1992, p. 286)

Pero, a diferenza de *olla*, cubrindo esta posición pode aparecer el só como MD. É unha posibilidade moi reducida para o MD, o que explica que o seu valor focalizador se intensifique.

> ¡É que che levaba más de dez mil pesos, mira! (REGUEIRA FERNÁNDEZ, 1989, p. 39)

En español, Gallardo Paúls et al. (2005, p. 62) indican que "el carácter parentético (...) hace que los marcadores discursivos [entre os que está *mira*] se sitúen en la periferia de la oración, generalmente al comienzo, si bien también hemos encontrado algunos casos de posición final". Por conseguinte, marcan como esperable a posición inicial para este MD (véxanse os exemplos xa dados) e recoñecen a posibilidade de que peche a estrutura oracional como moito menos habitual.

> Yo, ni lo he cogío, mira (PONS, 1998, p. 220)

A respecto do valor comunicativo deste MD, *mira* na lingua galega, en trazos xerais, conta coa mesma utilidade comunicativa ca *olla*, tanto no portugués coma no galego: presenta dúas funcións fundamentais (captar a atención, sexa do receptor, sexa sobre a información), as cales, á súa vez, inclúen as mesmas subfuncións como dominantes. Do mesmo xeito ca *olha/olla*, a importancia dos dous grandes macrosentidos de *mira* é moi similar.

Valor	subvalor	galego
chamada de atención sobre o receptor	**total**	48%
	informar	14,5%
	resposta	11%
	apelativo	5,5%
	preguntar	1%
	advertir	**16%**
chamada de atención sobre a información	**total**	52%
	Intensidade ou énfase	**26,9%**
	estupefacción	16%
	suavizar	0,1%
	conclusión	4%
	explicación	5%

Cando se procura captar a atención do receptor é porque se vai introducir unha advertencia ou sinxelamente informalo sobre un aspecto.

> – ¿Vedes alguén? – Non, seguide – Mira que avisedes, poñen multa de quinientas pesetas. (TORRES, 1971, p. 106)

E, por outro lado, a focalización da información procura na gran maioría das estruturas intensificar a calidade, importancia ou interese do dato introducido.

> Mira que hai xente pesada, machuca que machuca co tema. (TORRES, 1971, 23)

En galego, tanto con *olla* coma con *mira*, o seguinte valor máis empregado é marcar o dato como un feito sorprendente ou que causa estupefacción.

> Pero mira, eu cando lle (ó meu irmán) vin o paraguas, no baile, co paraguas, no baile, co paraguas colgado por atrás, mira, aquelo, aquelo, aquel... (REGUEIRA FERNÁNDEZ, 1989, p. 31)

Unha vez que nos afastamos dos sentidos dominantes, diverxen lixeiramente as porcentaxes de uso dos outros sentidos que poden adquirir os referidos MD na lingua galega, pero non a distribución na escala de predisposición de cada un deles, polo tanto, no que respecta á funcionalidade comunicativa, *olla* e *mira* son partículas equivalentes no idioma galaico.

Por outro lado, no conxunto dos traballos consultados encontrámonos con que a terminoloxía utilizada para describir os valores de *mira* en español é moi diversa. Aínda sendo así, a través dos exemplos e das definicións destas etiquetas podemos establecer certos paralelismos coas que utilizamos para a nosa análise. Seguindo as propostas de Pons (1998), Gallardo e Marín (2005) e Galué (2002), defínese o funcionamento focalizador desta partícula en dúas direccións: ou capta r a atención do receptor, un valor especialmente focalizado por Pons (1998, p. 217)

> Pues mira que tomar el baño en tu piscina, eso también tiene, eso es boniquet. (PONS, 1998, p. 217)

ou repercute na intensidade da información, ó indicar "un cambio en la evolución del discurso" (GALLARDO PAÚLS, 2005, p. 66); no traballo de Gallardo Paúls (2005, p. 78) estes valores en *mira* ocupan ó redor do 66% do seu corpus.

> Mira, ehh, yo, no tengo tardes libres, eh? (GALLARDO PAÚLS, 2005, p. 63)

Pero a diferenza do visto para *olla*, tanto en galego coma en portugués, e para *mira* en galego, neste MD en español o máis recorrente non é o seu uso como un elemento focalizador, senón como unha estratexia organizadora do discurso. Emprégase para introducir as quendas de fala, para comezar, mudar ou pechar un tema ou para pasar a tratar un subtema. Deste modo, mentres nas outras linguas predomina o uso de *olla* ou *mira* como estratexia intensificadora, en español este sentido de *mira* semella de menor peso fronte á función de organizador do discurso.

O comportamento na liña entoativa tamén é útil para opor o funcionamento en galego e en castelán de *mira*. En español, Pons Bordería apunta que "desde el punto de vista entonativo, estas formas no suelen estar integradas en la línea melódica del enunciado en el que se insertan" (1998, p. 218); polo tanto, o habitual é que apareza illado da estrutura.

> Es que, mira, ¿qué grupo de música es? (PONS, 1998, p. 224)

Deste modo, o funcionamento de *mira* en español e de *olha* en portugués son máis próximos, porque para estes dous idiomas a situación prototípica é a illada, mentres que no galego – para os dous MD – o illamento da partícula vai depender en grande medida das súas combinatorias.

5. Conclusión

A finalidade deste traballo era facer unha análise de dous MD cunha mesma orixe (derivan de verbos de percepción visual) en tres linguas contiguas e membros dunha mesma familia (galego, portugués e español). A análise ten como obxecto a busca de puntos comúns e discordancias entre as catro formas, fundamentalmente para tentar xustificar a diferenza de uso entre *olla* e *mira* no mesmo código, é dicir, en galego.

Estes MD, indistintamente da lingua en consideración, comparten trazos definitorios do seu funcionamento: son ferramentas do discurso dialogado con interactuación entre os participantes, propias do estilo coloquial e cumpren particularidades definitorias da categoría MD, como non poderen negarse.

Por outro lado, os aspectos que afastan o funcionamento de *olla* ou *mira* entre o galego e a outra lingua en que o respectivo MD é utilizado son xustamente características compartidas polas dúas partículas na lingua galaica. En conclusión, o comportamento destes catro MD ten moitos puntos comúns, pero o de *mira* e *olla* en galego é practicamente idéntico. Por conseguinte, entramos agora no segundo obxectivo deste traballo: a busca dunha xustificación que explica a diferenza de uso que se rexistra entre estes dous MD no idioma galego.

Se o funcionamento de *mira* e *olla* é moi similar, a escolla preferente na lingua galega do primeiro fronte ó segundo non se pode deber a razóns puramente lingüísticas. Haberá que buscar a explicación noutro nivel, e nós encontrámolo no plano sociolingüístico.

Son numerosos os exemplos de pares máis ou menos sinónimos galegos, dos que un dos membros se viu promocionado, entre outras razóns, por coincidir cunha forma española.

A lingua é o lugar onde os individuos se representan e constitúen o mundo. Así se explica que nunha situación de conflito lingüístico actual e dunha anterior diglosia alongada no marco temporal a comunidade de falantes tentase, se non asimilar todos os parámetros que estaban vencellados cun status superior, polo menos achegarse o máis posible a eles; ou sexa, a nivel lingüístico, se non se pasa a falar castelán, cando menos promover as formas coincidentes coas deste idioma en detrimento das diferenzas. Este é o criterio básico que xustifica o éxito de *mira* fronte a *olla* no galego.

CORPUS UTILIZADOS

Corpus do Português Oral: http://www.clul.ul.pt

Tesouro Informático da Lingua Galega (TILG): http://www4.usc.es/TILG/A Fuliada 11, 12/04/1888. (véxase as referencias bibliográficas das obras neste corpus)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOMÍNGUEZ PORTELA, Soraya. *Pois*: dende a conxunción ó marcador discursivo. *Cadernos de Lingua* 28, p. 145-73, 2006.

FREIXEIRO MATO, Xosé Ramón. *Os marcadores discursivos*: conectores cotraargumentativos no galego escrito. A Coruña: Universidade da Coruña, 2005.

GALLARDO-PAÚLS, Beatriz; MARÍN JORDÀ, María-Josep. Marcadores discursivos procedentes de verbos perceptivos en el discurso afásico. *Revista de Investigación Lingüística* 8, p. 53-94, 2005.

GALUÉ, Dexy. Marcadores conversacionales: un análisis pragmático. *Boletín de Lingüística*, 18. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2002. p. 27-48

MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia; José Portolés Lázaro. Los marcadores del discurso. *Gramática descriptiva de la lengua española*, v. 3. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe, p. 4051-213.

PONS BORDERÍA, Salvador. Oye y mira o los límites de la conexión. En: ZORRAQUINO, María Antonia Martín. *Los marcadores del discurso*: Teoría y análisis. Madrid: Arco, 1998. p. 213-28

ROST, Cláudia Andrea. Mapeamento dos contextos de actuação de *olha* e *veja*. *Abordagens funcionais da língua*: temas de pesquisa. Trindade: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

DA ÁFRICA À BAHIA: UM ESTUDO SOBRE O LÉXICO AFRICANO EM COMUNIDADES DO SEMIÁRIDO BAIANO[2]

Uana Vanessa Pinheiro de Abreu (UEFS)
uanaabreu@gmail.com
Norma Lucia Fernandes de Almeida (UEFS)
norma@uefs.br
Patrício Nunes Barreiros (UEFS)
patrício@uefs.br

RESUMO

O léxico de uma língua representa, especialmente, uma época. Estudá-lo é conhecer sua história, sua sociedade, sua origem. O presente trabalho está pautado nas diretrizes da lexicografia, disciplina que estuda e elabora os dicionários, utilizando as contribuições teóricas de Vilela (1995), Biderman, (2001; 2002), Porto Dapena (2002), dentre outros. Esta pesquisa trabalha com a perspectiva de que as línguas africanas trouxeram muitas contribuições para a formação do português brasileiro e busca analisar tais influências no léxico de origem africana no semiárido baiano a partir de dois volumes da coleção *Amostras da língua falada do semiárido baiano* (ALMEIDA; CARNEIRO, 2008), e como estas lexias encontram-se registradas nos dicionários. A metodologia foi pautada em programas computacionais para lista e apuração dos dados, seguindo os princípios da lexicografia moderna e da metalexicografia. Os dados obtidos indicam que o léxico de origem africana encontrado na coleção não é composto por grande número de lexias (quarenta e nove). Com os resultados da pesquisa, pensamos sobre as condições de permanência e imposições sofridas pelos escravizados que reverberam no apagamento, esquecimento e desvalorização da cultura deste povo e de seus descendentes por tantos séculos no Brasil.

Plavras-chave:
Lexicologia. Léxico de origem africana. Léxico do semiárido baiano.

ABSTRACT

The lexicon of a language represents, especially, a certain time. To study it means knowing its history, its society, its origin. This article is based on the guidelines of lexicography, a subject that studies and elaborates dictionaries, using the theoretical contributions of Vilela (1995), Biderman, (2001; 2002), Porto Dapena (2002), among others. This study operates from the perspective that African languages contributed immensely to the development of Brazilian Portuguese language and seeks to analyze such African influences in the lexicon of the semi-arid region of Bahia from two volumes of the collection *Amostras da língua falada do semiárido baiano* (ALMEIDA; CARNEIRO, 2008); and how these lexeis are recorded in dictionaries. The methodology was based on computer programs to list and verify the data, following

[2] Esse texto é resultado de parte da dissertação de mestrado, defendida no âmbito do PPGEL (UEFS) e de debates entre os autores.

the principles of modern lexicography and metalexicography. The data obtained indicates that the lexicon of African origin found in the collection is not composed of a large number of lexeis (forty-nine lexeis). With the results of the research, we may reflect upon the conditions of permanence and impositions forced on the slaves that reverberate in the erasure, oblivion and devaluation of the culture of those people for so many centuries in Brazil.

Keywords:
Lexicology. African language. Lexicon in semiarid.

1. Apresentação

O presente trabalho foi desenvolvido acerca dos estudos lexicais, mais precisamente sobre o léxico de base africana presente no português falado no semiárido baiano. Para tanto foram utilizados dois volumes da Coleção *Amostras da Língua falada do semiárido baiano* (ALMEIDA; CARNEIRO, 2008).

A partir dos dados coletados, fizemos uma análise lexicográfica sobre as lexias de origem africana, utilizando um dicionário geral (HOUAISS, 2009), um dicionário etimológico (CUNHA, 1982) e um vocabulário específico das línguas africanas na Bahia (CASTRO, 2005 [2001]). Tendo como objetivo principal o levantamento de dados que possam demonstrar a influência africana no léxico do semiárido baiano, a partir do contato e da permanência destes vocábulos como parte do léxico do Português Brasileiro (PB); bem como evidenciar a importância das contribuições dessas línguas para a constituição do PB e apresentar, com os dados obtidos, um trabalho lexicográfico.

Apesar de séculos terem passado, o preconceito com a cultura africana, e suas ramificações, ainda é muito forte, de tal forma que parece não haver conscientização de como tais povos contribuíram para a formação da identidade (hoje) nacional. São contribuições que podem ser encontradas na comida (como o acarajé, caruru em comemoração a São Cosme e Damião, Santa Bárbara, marcando o misticismo religioso), na bebida, na religião, na música, no léxico, enfim, em várias outras áreas. Foram séculos do comércio de escravizados, sendo esse tráfico realizado, muitas vezes, diretamente entre brasileiros e portos africanos, assim a influência de um sob o outro se torna ainda mais evidente.

2. Escravidão na bahia

A Bahia e Pernambuco foram as principais regiões produtoras de

açúcar do século XVI e XVII.Com isso foram também as principais compradoras de mão de obra escravizada oriunda da África. Esses números condizem com o distanciamento da língua geral de base tupi nesses estados em prol da língua portuguesa, pois a população negra era consideravelmente maior que a branca, e de uma possível língua veicular de base africana, nas localidades que tivessem um agrupamento de escravizados, de mesma etnia ou etnias próximas (LUCCHESI, 2009, p. 46-7).

Vale ressaltar que o sertão da Bahia também teve mão de obra escrava, nos mesmos moldes que outras regiões do estado e de Minas Gerais, principalmente nas áreas de exploração das minas, como é o caso das microrregiões da Chapada Diamantina e do Piemonte da Diamantina. Nessas microrregiões, a presença de africanos escravizados foi, como demonstram várias pesquisas (cf. NEVES, 2012), muito maior do que nas demais regiões da pecuária, pois a busca pelo ouro, o sonho da riqueza fácil, impulsionou a migração para o interior do país. Desta forma, muitos escravizados foram deslocados dos engenhos para a extração de ouro e pedras preciosas no interior do estado. Um bom exemplo são as comunidades remanescentes de quilombos da região. Foram exatamente essas regiões objeto do nosso trabalho, ou seja, a microrregião da Chapada e a microrregião do Piemonte da Diamantina. Abaixo trataremos um pouco mais sobre elas.

3. Amostras da língua falada no semiárido baiano: conhecendo as comunidades

Da microrregião do Piemonte da Diamantina, trabalhamos como o município de Caém[3] que tem limites com as cidades de Jacobina, Pedras Altas e Ponto Novo. O nome do município sofreu algumas alterações no decorrer de sua história, sendo, inicialmente, chamado de Caém. Quando emancipado em 17 de abril de 1963, recebeu o nome de Anselino da Fonseca; anos depois voltou a chamar-se Caém em homenagem ao engenheiro responsável pela ferrovia.

De acordo com dados do IBGE, o município de Caém teve seus primeiros moradores no final do século XIX. Eram garimpeiros que estavam a caminho de Jacobina e foram os primeiros a fixar moradia naquele espaço. Mais tarde, já em 1910, quando as obras da ferrovia se iniciaram,

[3] Volume I da Coleção Amostras da língua falada no semiárido baiano (ALMEIDA; CARNEIRO, 2008).

o assentamento contava com grupos que vieram para a construção da estrada e, com o final das obras, aqueles moradores continuaram vivendo ali. O município foi emancipado de Jacobina em 1962.

Por estar no caminho do ouro, a presença de africanos e seus descendentes é marcante; há indícios de que a comunidade pesquisada seria remanescente de algum quilombo, embora não tenham sido encontrados dados nos arquivos públicos. Sabemos que as regiões que tiveram a exploração mineira contaram com um maior número de cativos, pois o trabalho era pesado e a possibilidade de enriquecer favorecia a compra de escravizados e o investimento na exploração.

As entrevistas foram realizadas com moradores do povoado de Piabas, contando assim com 12 inquéritos distribuídos da seguinte maneira: faixa 1 (20–40); faixa 2 (40–60); faixa 3 (acima de 60 anos), em cada faixa há dois homens e duas mulheres (ALMEIDA; CARNEIRO, 2014, p. 24).

Da microrregião da Chapada Diamantina (volume II da Coleção), trabalhamos com Rio de Contas que está situado a pouco mais de 600 km da capital do estado, Salvador, e foi fundado em 1718, ainda sob o nome de Mato Grosso. O município atraiu alguns moradores que vinham em busca de ouro no rio Brumado, mas alguns remanescentes ficaram também por causa da pecuária, atividade que teve expressividade no sertão da Bahia.

Desse município, foram selecionados informantes da zona rural de Bananal, Barra dos Negros, e, Mato Grosso. Esses povoados contam com características bem peculiares, uma vez que Bananal e Barra dos Negros têm indícios de serem remanescentes de quilombos, e Mato Grosso foi a primeira área de povoamento do município sendo inicialmente a população, predominantemente, de origem portuguesa.

Sakamoto (2000) trata das realidades desses povos, apontando que os descendentes de africanos da região viveram e vivem violências sociais, bem como a pressão para o apagamento de suas origens, tentando, consequentemente, diminuírem os preconceitos a que estão expostos. O autor fala, também, da questão da adoção da língua e costumes portugueses, como partes de um processo longo de abandono da cultura africana por acreditarem que ela seria inferior. Há uma divisão entre os povoados de Barra/Bananal e Mato Grosso, sendo os primeiros, majoritariamente, constituídos por população negra e o segundo por brancos. Esse último teria sido construído para receber a população branca no período da des-

coberta do ouro naquela localidade. Há também documentos da escravidão nessa região, como registros de compra e venda de escravizados, cartas de alforrias, anúncios em jornais, evidenciando que a atividade escravista foi marcante ali.

Sendo assim, trabalhamos com uma hipótese de que, nessas localidades, o léxico de base africana tenha permanecido em áreas semânticas diversas, podendo ainda haver vocábulos com seu sentido mais original, bem como maior frequência de uso, e é isso o que se pretendeu analisar com esta pesquisa: as permanências de lexias africanas na oralidade dos informantes das comunidades pesquisadas.

Rio de Contas foi um município que teve a exploração de ouro marcada na sua história. Como atenta Vianna Filho (2008 [1946]), essas regiões tiveram um maior contingente de africanos escravizados decorrente de sua necessidade econômica, já que nessas microrregiões o trabalho escravo encontrou espaço tal qual nos engenhos. A descoberta do ouro na região ocorreu em meados do século XVIII, consoante com a corrida do ouro para a região de Minas Gerais. Nesse período, o tráfico de africanos foi intensificado, bem como o processo migratório a fim de viabilizar a exploração das minas e extrair o maior lucro, como pode ser observado no trecho abaixo

> A distribuição da propriedade em escravos, numa amostra de 341 inventários *post mortem*, indica que 88% dos inventariados eram proprietários de escravos, o que evidencia o caráter escravista dessa sociedade. O uso da mão-de-obra cativa em Rio de Contas, como em outras regiões do Brasil, foi comum a diversas categorias sociais, porque possuir escravo não era privilégio apenas dos ricos. Isso não quer dizer que os escravos estivessem distribuídos igualmente entre os proprietários. (ALMEIDA, 2006, p. 39)

As entrevistas foram realizadas em três localidades rurais, como já dito; Mato Grosso, contendo 12 inquéritos: faixa 1 (15-25); faixa 2 (35-45); faixa 3 (55-65), cada faixa com dois homens e duas mulheres; também estão organizados em escolarizados e analfabetos; Bananal e Barra dos Negros[4], contando com mais 12 inquéritos seguindo os mesmos fatores sociais que o anterior (ALMEIDA; CARNEIRO, 2014, p. 33). A comunidade de Mato Grosso foi escolhida por haver contato com as comunidades remanescentes de quilombos; mesmo não havendo um intenso convívio, as pessoas dessas localidades mantêm contato, seja no

[4] Tratados como uma única comunidade, já que eram separados apenas por uma pequena ponte e as relações entre seus membros era bastante íntima.

comércio, seja nas festas religiosas.

4. Estudos lexicais: um olhar sobre a teoria

A lexicografia é uma disciplina antiga que trata da elaboração de dicionários. O papel desses na sociedade vai além da descrição do léxico, representando, também, a identidade de um povo, atestando a norma lexical vigente, bem como é fundamental para a escrita e a literatura (BIDERMAN, 2002, p. 75).

De acordo com Vilela (1995), a lexicografia é um processo semasiológico, ou seja, primeiramente o lexicógrafo observa a lexia, o significante, e dela parte para os significados que um mesmo lexema pode ter. Assim os dicionários possuem o verbete e suas acepções. Esse processo demanda pesquisa para que se possa representar o léxico consolidado de uma língua.

Nunes (2006, p. 11) atenta para o caráter social dos dicionários, contemplando toda uma sociedade, pois não trata apenas de um, mas de muitos discursos que representam um povo, numa determinada época. Da mesma forma que as obras literárias, os dicionários também precisam ser analisados a partir do contexto histórico em que foram produzidos, pois é evidente que o léxico se modifica de tempos em tempos, e não há como uma obra lexicográfica abranger, acompanhar, todas essas modificações. Por isso se faz mister problematizar que, partindo de um *corpus*, o lexicógrafo registrará apenas as ocorrências naquele material, não sendo, necessariamente, uma reprodução literal da realidade lexical daquele povo; trata-se, antes, de um recorte.

O objeto de estudo da metalexicografia, de acordo com Porto Dapena (2002, p. 23), é o produto final da lexicografia, ou seja, o dicionário. Essa disciplina irá observar o desempenho, a funcionalidade, a viabilidade de acepções pautadas no tipo que a obra se propõe, ou seja, é o estudo dos dicionários e da metodologia para elaboração dos mesmos.

O labor do metalexicógrafo consiste em analisar, estudar as composições dos lexicógrafos. Atualmente, a Linguística de *Corpus* vem contribuindo muito para a sistematização e a agilidade na análise dos dados. Ao utilizar um *corpus* digital, o pesquisador, além de economizar tempo, também, e principalmente, tem dados mais fidedignos à realidade.

Nesta pesquisa, a Linguística de *Corpus* foi de fundamental im-

portância, partindo das amostras utilizadas até a organização e estudo dos dados para que pudéssemos realizar uma análise detalhada de cada lexia do *corpus* analisado. Assim, a Metalexicografia orienta a metodologia de trabalho utilizada para esta análise.

5. Percurso metodológico

A pesquisa foi realizada a partir da busca das lexias de origem africana presentes nos dois volumes da Coleção *Amostras da língua falada no semi-árido baiano*. Seguindo os princípios da lexicografia moderna, observamos inicialmente as lexias e, com a ajuda do programa computacional *Antconc*[5], foram extraídas listas de palavras para que pudéssemos realizar a análise a partir do dicionário etimológico de Cunha (1982), do vocabulário africano na Bahia de Castro (2005 [2001]), e de um dicionário geral de Houaiss (2009).

O *corpus* analisado é um documento em PDF, estando todos os inquéritos organizados por volume, somando um total de 72 entrevistas; porém, para esta pesquisa, foram utilizados apenas os inquéritos das comunidades que foram marcadas pelo minério; o primeiro volume conta com doze inquéritos, o segundo com vinte e quatro, somando 36 entrevistas.

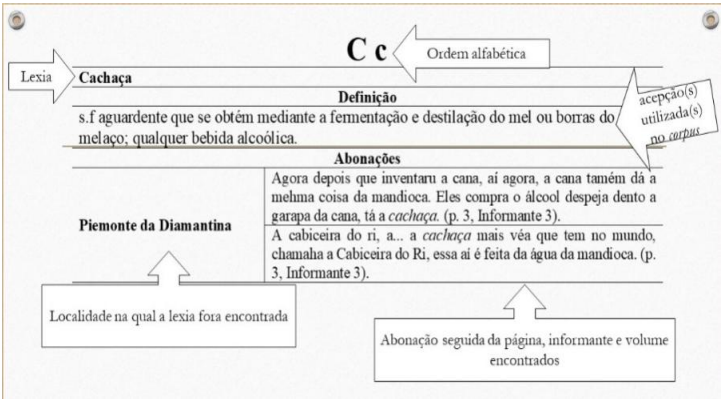
Feito esse levantamento, o próximo passo consistiu em analisar as lexias listadas, para tanto foram utilizadas as obras de Houaiss (2009); Cunha (1982) e Castro (2005 [2001]), como já mencionado. Cada lexia foi pesquisada observando sua origem nas referidas obras, quando encontrada uma que fosse de origem africana, passamos para a verificação dos significados, ocorrência na frase e lista de abonações, que consistiu em retirar exemplos do *corpus* analisado.

A observação no contexto em que foram utilizadas definiu se o sentido empregado corrobora o apresentado nos dicionários ou não. Essa etapa é fundamental para compreendermos o uso corrente de tais lexias de origem africana, pois as marcas desse povo não eram e não são, na maioria das vezes, consideradas de prestígio ou, por vezes, foram percebidas com estigma, podendo assim restringir o uso de alguns vocábulos a contextos muito específicos (a exemplo das línguas de santo).

[5] O programa está disponível para download no site: http://www.laurenceanthony.net/ software/ antconc/>.

Após esse levantamento, foram organizadas apenas as lexias de origem africana que fazem parte do vocabulário, produto desta pesquisa. A seguir, o modelo das fichas lexicográficas utilizadas:

Figura 1: Modelo de ficha utilizada para organização do vocabulário.



Fonte: Elaborado por Abreu.

Esse quadro ilustra a ficha lexicográfica para organizar as lexias identificadas na coleção como provenientes de origem africana. Na primeira linha do quadro, há a indicação da letra, pois na macroestrutura, o vocabulário será organizado em ordem alfabética. Na segunda linha, apresenta-se a lexia encontrada; na quarta linha, a(s) acepção(s) utilizada(s) no *corpus*. A microestrutura foi organizada de forma que a classe de palavras a que pertence o vocábulo é o primeiro item a ser sinalizado, seguido pelas acepções verificadas. Na linha seguinte, a indicação das abonações, organizadas do lado direito do quadro, com a transcrição conforme encontrada no *corpus*, seguida, entre parênteses, da página e informante em que foi encontrada a abonação; do lado esquerdo, o volume da coleção, no qual se encontram as abonações.

6. Análise dos dados

Foram encontradas apenas 55 lexias de origem africana, 23 no volume I e 32 no volume II. Vale ressaltar que a soma está contabilizando apenas uma vez cada lexia; assim a lexia *cachaça*, que foi encontrada nos dois volumes, conta apenas uma vez. Desta forma, somamos 49 lexias de

origem africana, dicionarizadas em pelo menos uma das três obras lexicográficas analisadas.

Outro dado a ser considerado é que grande parte dessas lexias são pronunciadas por mais de um informante, o que pode nos indicar que tais termos estejam em uso mais frequente, embora não tenham aparecido em todos os inquéritos.

Uma das hipóteses da pesquisa era a de que informantes mais velhos utilizariam maior número de lexias de origem africana, por ainda fazer parte de suas memórias e a escolarização não ter influenciado muito na composição do léxico de tal informante. No entanto, o que foi constatado é que não há relação efetiva entre o número de africanismos utilizados e a idade do informante.

Observamos que as lexias de origem africana aparecem de forma muito discreta no *corpus* analisado. Esse apagamento pode ser explicado por alguns motivos extralinguísticos, dentre eles, o tipo de inquérito utilizado para esta pesquisa, que, por se tratar de entrevistas tipo DID[6], pode não ter levado a uma oportunidade para que tais lexias fossem utilizadas no discurso comum com temas livres. Pode também ser explicado pela própria história linguística do Brasil, que favoreceu a língua portuguesa em detrimento das línguas dos demais povos que compuseram a sociedade brasileira, tanto do início da colonização quanto da consolidação do território, com a chegada da família portuguesa e, posteriormente, com a declaração de independência.

A partir do levantamento dos dados e desta análise, podemos dizer que o léxico de origem africana de uso geral, que sobreviveu nas comunidades analisadas e, porque não dizer, no Brasil, é relativamente pequeno se considerarmos a quantidade de africanos que viveram no país no período da formação do PB e o contato que eles tiveram com falantes do português.

Diante das ocorrências, podemos perceber que a maioria dos informantes não faz uso de muitas lexias de origem africana; como outrora mencionado, até pelo tipo de material analisado e, talvez, se tivéssemos utilizado perguntas direcionadas chegássemos a uma constatação próxima ao colocado por Basso e Gonçalves, mas não foi o que ocorreu. Os autores, ao tratarem sobre a história do PB, afirmam:

[6] Diálogo entre Informante e Documentador.

> O mais evidente dos impactos linguísticos das línguas africanas no PB está no léxico, que incorporou inúmeras palavras, como acarajé, agogô, aluá, bambá, banzo, bengala, bunda, cachimbo, cacimba, caçula, cafre, cafuné, calombo, cambada, camundongo, candango, canga, carcunda, dengue, dengo, fubá, fulo, lundu, malungo, quibebe, quitanda, tanga, tutu, vatapá, zambi, além dos termos ligados ao Candomblé. É interessante notar palavras como "caçula" e "cafuné"; essas palavras só ocorrem em contextos familiares e nos quais há alguma intimidade, e assim elas revelam uma proximidade de convívio, que é, na verdade, um atestado do quão importante e profunda foi a presença dos africanos para a consolidação da sociedade brasileira. (BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 218)

Essa contribuição dos africanos para a formação do português popular é evidente, como dizia Matos e Silva (2008, p. 23-4), sendo o português popular resultado do português geral brasileiro, formado na oralidade, e permeado, em suas origens, das línguas africanas e indígenas. Grande parte dos lexemas citados por Basso e Gonçalves (2014) faz parte de um uso comum no geral do Brasil, porém no *corpus* analisado, deles só foram encontrados *cachimbo, caçula, carcunda, dengue e vatapá*, sendo que esta última palavra foi citada pelo documentador, questionando se era um prato comum àquela comunidade, tendo o informante respondido que o prato mais comum "Inf: Aqui, o... o prato mais coisa é arroz, feijão e verduras" (ALMEIDA; CARNEIRO, 2008, p. 78). Já a lexia *caçula*, de fato, ocorre num contexto familiar, é muito utilizada ao falar dos filhos, principalmente ao contar suas histórias.

A contribuição das línguas africanas ao PB é, de fato, evidente. Todavia, devemos considerar que lexias africanas compõem principalmente o vocabulário de contextos específicos. São inúmeros vocábulos, tanto que muitos autores se propuseram a documentar, dicionarizar tais termos, porém devemos considerar que a língua base é o português, oriundo do latim, por isso a quantidade de lexias latinas sempre será em maior número. Mas não devemos, com isso, diminuir a importância das línguas africanas para a composição da língua portuguesa falada no Brasil, pois o contexto em que tais povos foram trazidos, mantidos e multiplicados no país não favorecia a permanência de seus traços nativos, muito menos de suas línguas:

> [...] portanto não há a figura do "escravo africano" porque as pessoas que vieram ao Brasil tinham origens, línguas e culturas bastante diferentes, e a concentração dos africanos não foi igual ao longo do Brasil e nem ao longo do tempo. Por conta de todas essas questões, falar do "africano" (e do "indígena") tem um papel, no máximo, didático – com várias reservas –, pois estamos falando de povos muito diferentes, e tratá-los simplesmente como "africanos" ou "indígenas" significa apagar suas especificidades (BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 218)

O escravizado não tinha condições de manter sua língua em meio a tantas outras, em especial frente à língua do colonizador. Dessa forma, a quantidade de termos das diversas línguas africanas ainda encontrados no PB é de grande relevância, porque conseguiram sobreviver ao investimento da coroa portuguesa, principalmente na figura do Marquês de Pombal, que proibiu, no século XVIII, o uso de outras línguas que não fosse o português para que a língua portuguesa não apenas se mantivesse, mas que pudesse ser mais um instrumento de dominação e que pudesse se manter o mais europeia possível. Claro que essa última parte não pôde ser realizada, pois o contato já era tamanho que não havia mais como apagar marcas dos diferentes povos e línguas que aqui estavam em contato.

Além do trabalho deliberado feito pelo Marquês de Pombal no século XVIII para que a língua portuguesa fosse hegemônica, há durante todo o período colonial e também imperial um silenciamento em torno de possíveis influências africanas na formação do Português Brasileiro. Almeida (2003), ao pesquisar como os africanismos eram tratados por linguistas/gramáticos do final do século XIX e começo do século XX, diz que os africanismos eram esquecidos, silenciados pelos autores pesquisados.

Ao analisar algumas obras de Said Ali e de Pacheco Silva, Almeida (2003) conclui que, ao abordar os brasileirismos, eles não citam (e quando o fazem é em número bastante reduzido) as contribuições das línguas africanas na composição do PB. No decorrer do texto, a autora atribui esse apagamento aos fatores históricos e culturais que, desde o início da colonização, colocaram o africano como sinônimo de primitivo, de atraso, de exclusão. Assim, ao apagar a presença das línguas africanas na formação do português do Brasil, estariam passando a falsa ideia de estarmos usando o português europeu e embranquecendo a nação.

A partir desse olhar, podemos entender como as línguas africanas, e suas marcas no PB, foram tratadas por tantos séculos no Brasil. Se elas, durante quase três séculos, foram esquecidas por estudiosos, na tentativa de reinventar uma identidade nacional, é possível entender porque tais contribuições ainda prefiguram como marcas de preconceito. Não obstante, os vocábulos de origem africana são utilizados, em maior número, em contextos específicos, como por exemplo, nos cultos religiosos e culinária; espaços que tiveram maior resistência, inclusive por terem sido esquecidos e camuflados por tanto tempo, conseguindo preservar parte de suas origens.

Outro dado importante a ser observado foi a quantidade de lexias encontradas em cada volume, em cada bloco de entrevistas. Esperávamos que houvesse mais lexias na comunidade de Bananal e Barra dos Negros, pois a sócio história destas localidades está intimamente ligada ao quilombo, porém o número maior de ocorrência foi no volume I, na zona rural de Anselino da Fonseca, que também teve sua ocupação marcada pelo garimpo.

Rio de Contas, onde se localizam Barra e Bananal, segundo Messeder e Martins (1991, p. 39), surge de um agrupamento de negros mocambados, mas a exploração local só passa a ser mais efervescente no período forte da mineração. Nesse contexto, surgem também as comunidades de fiscalização, uma delas pesquisada neste trabalho, a comunidade de Mato Grosso que é fundada por portugueses, que foram enviados para fazer a fiscalização do quinto. Assim, podemos dizer que a cidade de Rio de Contas, embora tenha surgido com um número significante de negros, firmou-se enquanto polo de fiscalização de exploração ainda no século XVIII.

> A história oral dos arraiados registra, inclusive, os agravos que esta diferença ensejou. Em entrevista realizada com uma das lideranças dos arraiais, são mencionadas as vaias que eram dirigidas aos negros por alguns moradores de Mato Grosso, quando os primeiros por lá passavam "em um tempo de antigamente". Em conversa informal com uma moradora da cidade, ela nos apontou as razões para a imobilidade social dos negros, ou seja, preguiça e gosto pelo ócio, uma espécie de lei do menor esforço, que faz com que trabalhem só o suficiente para a sobrevivência. [...] (MESSEDER; MARTINS, 2001, p. 44)

Esse trecho nos revela como os moradores de Barra dos Negros e Bananal eram tratados pelos vizinhos de Mato Grosso, inclusive sendo vistos como preguiçosos. Ser negro trazia para eles uma marca, as questões separatistas que envolviam aquelas comunidades determinaram, desde o início do povoamento daquele local, o negro a ser excluído, separado, dividido da elite branca. Fato que não difere do restante do país. Essa cultura separatista contribuiu para que as manifestações africanas fossem apagadas, esquecidas, pois à medida que a sociedade local foi se emoldurando, essas comunidades negras acabaram sendo tomadas pelo processo civilizatório de matriz europeia. Os próprios moradores vão perdendo a noção de suas origens, de sua história.

Um estudo realizado por Vasconcelos e Souza Filho (2001) mostra que os moradores de Bananal não se reconhecem como descendentes de escravizados, "(...) quando questionados sobre a existência de escra-

vos em suas famílias, os moradores, em sua totalidade, alegam que os seus antepassados não viveram tal experiência. (...)" (VASCONCELOS; SOUZA FILHO, 2001, p. 250). Esse não reconhecimento pode significar que tais comunidades perderam suas origens, ou, ao menos, esqueceram o passado de tristeza e exclusão ainda maior que o presente.

Essas questões corroboram com os resultados encontrados nesta pesquisa, pois essa formação social está baseada na anulação do elemento escravizado na história daquele povo; consequentemente suas línguas e culturas sofrem impactos, reformulam-se, de modo que perdem a noção do que, de fato, eram deles e do que agregaram do colonizador. Exemplo disso são as rezadeiras da região, que são chamadas, fazem seu ofício, mas não são entendidas como pertencentes a uma cultura africana ou indígena, já que os moradores das comunidades são cristãos, em sua maioria, católicos[7]. O misticismo religioso, tão recorrente na Bahia, é também encontrado nas comunidades de Rio de Contas, mas a noção de que haja misticismo no que eles praticam quando fazem uso das rezas parece não existir, já que faz parte da ressignificação do cristianismo praticado por eles.

Já na comunidade de Mato Grosso, na qual os próprios moradores contam ser de origem predominantemente portuguesa, houve poucas ocorrências das lexias de origem africana, inclusive há inquéritos nos quais não foram encontradas tais lexias, a saber: informante 6, sexo feminino, 50 anos, com escolaridade do primeiro ciclo do Ensino Fundamental; informante 11, sexo masculino, 76 anos, com escolaridade até a 5ª série do Ensino Fundamental. Ambos concluíram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, talvez essa seja uma possível explicação para que, na escolha lexical, não tenha sido incluído nenhum termo de origem africana, pois ainda há bastante preconceito em relação à cultura desses povos e o uso de alguns termos, embora não sejam conhecidamente de origem africana, pode ser inibido por estar associado a um vocabulário dito mais simples, mais ruralizante.

Neste grupo, a maior quantidade de lexias foi registrada nos informantes da faixa etária 1, os informantes 1 e 2 utilizaram 5 e 6 lexias de origem africana, respectivamente. Os informantes da faixa etária 3 realizaram menos, oscilando entre 1 e 3 lexias; o mesmo acontece com a faixa etária 2. Assim, podemos dizer que os informantes mais novos de

[7] As comunidades eram compostas por ampla maioria de católicos, no período em que as entrevistas foram realizadas, no final dos anos 90, início dos anos 2000.

Mato Grosso utilizam maior número de lexias africanas. Talvez uma aproximação mais recente entre as comunidades possa estar favorecendo essas ocorrências e isso pode significar uma relativa redução do preconceito e distanciamento entre esses povos, que durante muito tempo ficaram separados.

Em algumas das entrevistas dessa comunidade, os informantes relataram que os moradores de Barra e Bananal eram majoritariamente negros, pois descendiam de escravizados, por isso haveria essa separação; a comunidade branca, de Mato Grosso, evitaria a aproximação com as comunidades negras de Barra e Bananal. A escolha lexical é uma marca da comunidade; assim os moradores de Mato Grosso, aparentemente, se distanciam e marcam sua origem portuguesa, também pela escolha lexical.

Além disso, a língua portuguesa passou por um processo de estandardização, que pode ter contribuído para a redução do uso de lexias de origem africana, e também indígena, no PB.

> No século XX, a estandardização da língua esteve intimamente ligada à explosão dos meios de comunicação de massa (o rádio, a televisão, o jornal, *o outdoor* e a internet), e a algumas grandes tendências da educação, como a generalização do ensino primário, que gerou um mercado de livros didáticos de grandes proporções e levou à criação de uma rica literatura infantil. É difícil avaliar de maneira exata a influência de todos esses fatores extralingüísticos, mas o certo é que eles contribuíram para uniformizar a língua e frear suas mudanças (ILARI; BASSO, 2007, p. 199)

Esse processo de modernização pode ter contribuído para que nessas comunidades rurais, através do rádio, televisão e escola (mesmo que apenas primária) tenham reformulado o léxico em uso. Por mais que tais lexias ainda ocorram como parte do PB, não são consideradas como variantes de prestígio, algumas delas, como a palavra caçula são de uso comum no Brasil, mas outras, como vatapá, é sempre associado ao afro-brasileiro e marcar, mesmo na oralidade, que o indivíduo tem esse repertório lexical pode indicar que o mesmo faz parte da comunidade negra, e/ou baiana/nordestina.

Para melhor ilustrar a questão, basta observarmos a reação de muitos cristãos quando são convidados a comer caruru. Independentemente de ser uma oferenda ou apenas mais um prato da culinária baiana, muitos deles dizem não comer por ser comida de santo, por acreditarem estar impregnada de coisas negativas. Tal reação demonstra que as religiões de matriz africana ainda sobrevivem, mas, por mais aceitas que pareçam ser, mesmo respaldada pela constituição, ainda assim sofrem pre-

conceito de diversas naturezas, a mais evidente delas é a falsa ideia de serem satânicas, pois lidam com entidades, espíritos, que o pensamento católico/protestante, principalmente protestante fundamentalista, não consegue convalidar como coisas do bem.

Nas comunidades de Bananal e Barra dos Negros foram encontradas 23 lexias de origem africana, destas, 9 também foram encontradas no volume I. As ocorrências não seguem o mesmo padrão daquele verificado em Mato Grosso, pois, nos inquéritos observados, não há um grupo que utilize mais lexias africanas, o uso é uniforme, sendo que o informante que teve maior número de ocorrências foi o informante 10, do sexo masculino, 58 anos, analfabeto, utilizando 9 lexias de origem africana. Porém, os critérios idade e ser analfabeto não se aplicam, pois, o informante que teve menos ocorrências foi do sexo feminino, mais ou menos 70 anos, também analfabeta.

Da mesma forma tais critérios também não podem ser aplicados ao observarmos as ocorrências no volume I, pois as duas pessoas que mais utilizaram lexias de origem africana foram: informante 3, de 28 anos, sexo masculino; e, informante 10, de 74 anos, sexo feminino. Este volume conta com 23 lexias válidas, sendo que todos os entrevistados utilizaram alguma lexia de origem africana, mesmo que tenha realizado apenas uma ocorrência, como duas das mulheres da comunidade que fazem parte da amostra.

Não podemos afirmar que as variáveis: sexo, idade, escolaridade, podem influenciar na escolha lexical das pessoas das localidades pesquisadas, pois nas entrevistas analisadas, estas variáveis, não se mostraram de grande relevância. O fator extralinguístico que teve maior destaque foi a composição social da comunidade pesquisada, pois, naquelas oriundas de descendentes de africanos escravizados, o número de ocorrências foi significativamente maior, que naquela de predominância branca.

As lexias encontradas no *corpus* estão relacionadas, à maioria, ao modo de vida das comunidades, utensílios, culinária, flora, fauna e religiosidade, nesta ordem. As lexias *alumã, anduzeiro, banana, cabaça, jiló, maconha e mamona*, estão relacionadas à flora; *caçote, jegue, macaco e merim* estão relacionados à fauna. Porém, sabemos que a maioria das lexias relacionadas à flora e fauna é de origem indígena, pois, segundo Basso e Gonçalves (2014, p. 224-5) o PB utilizou muitos empréstimos das línguas locais para compor o léxico da fauna e flora locais, uma vez que tais significados não teriam termos no Português que pudessem de-

nominá-los.

Na culinária, encontramos *canjica, cachaça, dendê e garapa*, poucas se considerarmos a história de duas das comunidades entrevistadas, mas novamente devemos lembrar que as marcas dos africanos escravizados foram fortemente evitadas. Há ainda uma permanência de comidas típicas e que sobrevivem justamente por serem caracterizadas como tal, acabaram se tornando marcas dos estados com maior influência da comunidade negra, é o caso do acarajé da Bahia e o tutu mineiro.

As palavras relacionadas à religiosidade pouco apareceram, apenas *búzios, carregado, encosto e finado*, sendo sempre associadas ao cotidiano, jamais à religião africana. A lexia *bendengó*, tratando da dança de origem africana, permanece com este significado, embora nem todos os informantes tenham utilizado tal lexia, ela aparece como parte da cultura daquele povo.

Os utensílios tiveram uma participação mais significativa, foram eles: *banguê, caçamba, cachimbo, capanga, carimbo, fifó, moringa*. Todos são lembrados como marcas do nordeste associando sua origem à região e não ao povo escravizado que ajudou a compor essa sociedade. A maioria das lexias foram substantivos, havendo apenas dois verbos e dois adjetivos.

7. Considerações finais

Encerramos parte desta pesquisa acreditando que as línguas africanas que foram trazidas para o Brasil enfrentaram, assim como seus representantes escravizados, um emaranhado de obstáculos e tentativas de total apagamento.

Talvez esses sentimentos sejam a maior explicação para a quantidade de lexias de origem africana encontradas no *corpus* analisado. Vale ressaltar que foram listadas 8891 *wordtypes*, dessas apenas 55 são de origem africana, de acordo com as obras lexicográficas pesquisadas; e após a análise minuciosa destas, restaram apenas 49 lexias usadas pelos informantes das comunidades pesquisadas. Isso pode ser explicado devido ao tipo de diálogo, pois, enquanto conversa com pessoas desconhecidas, a espontaneidade é controlada, e o que predomina, mesmo que inconscientemente, é a ideia de ser aceito num mundo preconceituoso. Ainda assim, considerando a quantidade de lexias encontradas podemos dizer que o léxico de origem africana conseguiu sobreviver.

Foram séculos na tentativa de afirmar que a língua portuguesa, enquanto a língua nacional, era uma língua branca, trazida da Europa, e que recebeu algumas contribuições das línguas indígenas, no tocante à nomeação da fauna e flora, peculiares a esta região. Porém, as línguas africanas também contribuíram para a composição do PB, foram muitas as lexias, entre outras contribuições, entretanto nem todas sobreviveram, devido às condições a que estavam expostos os povos que as representavam, já que a situação do africano escravizado no país não favoreceu que seus costumes pudessem ser cultivados com o devido orgulho, uma vez que tudo que estivesse relacionado ao negro era considerado primitivo, atrasado. Assim, grande parte das línguas africanas trazidas para cá também foram dando espaço para que as lexias de origem portuguesa fossem mais utilizadas, era uma tentativa de pertencer ao novo lar, de ser aceito ou mesmo deixar de representar uma história que tanto faz sofrer.

O homem africano, trazido para o Brasil escravizado, sofreu tortura de tantas formas que não podemos delimitar àquelas já conhecidas. O silenciamento da identidade pode ter sido a maior delas, isso quando nos referimos a longo prazo. Nos séculos da escravidão e nos posteriores, o negro se viu obrigado a assumir uma identidade branca, seja pela roupa, seja pela cultura, seja pela língua, seja pela mudança de postura. Por tanto sofrer, a sobrevivência falou mais alto, em muitos casos, e este homem, quando o pode, passou a ser branco, tornando-se cristão, falando o bom português, escondendo suas preferências, suas sofrências. Mudanças estão ocorrendo com as afirmações de identidades antes silenciadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Kátia Lorena Novais. *Alforrias em Rio de Contas – Bahia século XIX*. 2006. 174f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

ALMEIDA, Norma Lúcia Fernandes de. O (quase) esquecimento dos africanismos em estudos de Pacheco Silva e Said Ali. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. Campinas: Pontes, 2003. p. 93-105

_____; CARNEIRO, Zenaide Oliveira Novais. A constituição da amostra: fundamentos e as comunidades estudadas. In: ___. *Variação Linguística no semiárido baiano*. Feira de Santana: UEFS, 2014. p. 13-39

_____; _____. *Coleção amostras da língua falada do semi-árido baiano*. Feira de Santana: UEFS, 2008.

_____; _____. Elementos para uma sócio-história do semi-árido baiano. In: RAMOS, Jânia M.; ALKMIM, Mônica A. (Orgs). *Para a História do Português Brasileiro*. v.V. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007. p, 423-41

ANTHONY, Laurence. AntConc (Versão 3.4.3) [Software de Computador]. Tóquio, Japão: Universidade de Waseda. 2014. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/>. Acesso em: 20 set. 2017.

BASSO, Renato Miguel; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. Ocupação do Brasil, delimitação das fronteiras e primeiros séculos do português em solo americano. *História concisa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 189-250

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do Léxico. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. (Orgs). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2 ed. Campo Grande: UFMG, 2001. p. 13-22

_____. A formação e a consolidação da norma lexical e lexicográfica no português do Brasil. In: NUNES, José Horta; PETTER, Margarida. *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Pontes, 2002. p. 65-82

_____. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs). *As ciências do Léxico*. 2. ed. Campo Grande: UFMG, 2001. p.131-44

CAÉM. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/caem.pdf> Acesso: 10 mai. 2018.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares Africanos na Bahia*: Um vocabulário afro-brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005 [2001].

_____. *A língua mina-jeje no Brasil*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *Linguística do português e ensino*. In: ___ *O português da gente*: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2007. p. 197-215

LUCCHESI, Dante. História do contato entre línguas no Brasil. In: ___; BAXTER, Alan; RIBIRO, Ilza. (Orgs). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 41-73

MATOS e SILVA, Rosa Virgínia. Para a história do português culto e popular brasileiro: sugestões para uma pauta de pesquisa. *Cadernos de letras da UFF*, Niterói, v. 34, p. 11-30, 2008.

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes; MARTINS, Marco Antônio Matos. Arraiais de rio de contas: uma comunidade de cor. *Caderno CRH*. Salvador: UFBA, 1991. p. 36-49. Disponível em: <ttps://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/download/18841/12211>. Acesso em: 24 nov. 2018.

NEVES, Erivaldo Fagundes. Curraleiro, crioulo, peduro: a pecuária como fator da formação socioeconômica do semi-árido. *Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia*. Salvador, n. 104, p. 91-125, 2009.

_____. *Escravidão, pecuária e policultura*: alto sertão da Bahia, século XIX. Feira de Santana: UEFS, 2012.

NUNES, José Horta. *Dicionários do Brasil*: análise e história. São Paulo: Pontes, 2006.

PORTO DAPENA, José-Álvaro. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco Libros, 2002.

SAKAMOTO, Leonardo. O quilombo resiste. Repórter Brasil. set. 2000. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2000/09/o-quilombo-resiste/. Acesso em: 11 dez. 2018.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. *Quilombos*: identidade e história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

VASCONCELOS, Albertina Lima; SOUZA FILHO, Argemiro Ribeiro de. Bananal: trabalho e vivência em uma comunidade de negros. *Politeia*: história e sociedade. Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 247-268, 2001.

VIANNA FILHO, Luiz. O sertão e o negro. In: ___. *O negro na Bahia*: (Um ensaio clássico sobre a escravidão). 4. ed. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 181-8

VILELA, Mário. *Ensino da língua portuguesa*: léxico, dicionário, gramática. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

DESCOLONIZANDO GÊNERO: UMA VISÃO CRÍTICA À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA

Denise Maria Oliveira Zoghbi (UFBA)
denise_zoghbi@hotmail.com

RESUMO

A problemática dos gêneros, das sexualidades, das nacionalidades, das etnias, dos territórios vem imperando na vida contemporânea com uma grande reflexividade (ZOGHBI, 2015, p. 145). Essas construções identitárias vêm sendo discutidas através da vertente crítica da Linguística Aplicada, dialogando com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica. A Linguística Aplicada Crítica (LAC) discute problemas sociais na perspectiva de sujeitos sociais minoritarizados e ideologias ditas 'alternativas' (teorias feministas, das relações de gêneros, as narrativas étnicas e raciais, as teorias *queer*, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e os estudos culturais) (ROJO, 2013, p. 65). A Análise do Discurso Crítica (ADC) propõe não só explicar os mecanismos de dominação ideológica, mas, principalmente, modificar as relações de dominação e poder impostas sobre os grupos minoritarizados (FAIRCLOUGH, 2008; VAN DIJK, 2008). Estas áreas propõem discutir questões que exijam uma posição crítica de analistas, como racismo, sexismo (discriminação com base na orientação sexual e/ou no gênero), violência, pobreza e temas relacionados à exclusão social. Podemos falar de identidades performativas ou performances identitárias (MOITA LOPES, 2013). Neste artigo, serão analisados alguns discursos gerados em contextos específicos, buscando entender como se dá a construção das identidades dos sujeitos discursivos, bem como evidenciar a presença ou não de discursos preconceituosos e de exclusão.

Palavras-chave:
Identidade de gênero. Linguística Aplicada Crítica. Análise de Discurso Crítica.

ABSTRACT

The issue of genders, sexualities, nationalities, ethnicities, and territories has prevailed in contemporary life with great reflexivity (ZOGHBI, 2015, p. 145). These identity constructions have been discussed through the critical aspect of Applied Linguistics, dialoguing with the theoretical and methodological assumptions of Critical Discourse Analysis. Critical Applied Linguistics (LAC) discusses social problems from the perspective of minority social subjects and so-called 'alternative' ideologies (feminist theories, gender relations, ethnic and racial narratives, queer theories, postmodernism, post-structuralism, post-colonialism and cultural studies) (ROJO, 2013, p. 65). Critical Discourse Analysis (ADC) proposes not only to explain the mechanisms of ideological domination, but mainly to modify the relations of domination and power imposed on minority groups (FAIRCLOUGH, 2008; VAN DIJK, 2008) These areas propose to discuss issues that demand a critical position from analysts, such as racism, sexism (discrimination based on sexual orientation and / or gender), violence, poverty and issues related to social exclusion. We can speak of performative identities or identity

performances (MOITA LOPES, 2013). In this article, some speeches generated in specific contexts will be analyzed, seeking to understand how the construction of the identities of the discursive subjects occurs, as well as to evidence the presence or not of prejudiced and exclusionary speeches.

Keywords:
Gender identity. Critical Applied Linguistics. Critical Discourse Analysis.

1. Introdução

Corroborando as ideias de Moita Lopes (2003), afirmo que a problemática dos gêneros, das sexualidades, das nacionalidades, das etnias, dos territórios, vem imperando na vida contemporânea com uma grande reflexividade (ZOGHBI, 2015, p. 145). Essas construções identitárias vêm sendo discutidas através da vertente crítica da Linguística Aplicada, dialogando com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica. Considero o termo crítico, aqui, como uma prática pós-moderna problematizadora, questionando a aceitação da realidade como dada (naturalizada); questionando os discursos, buscando entender suas causas e seus efeitos, não esperando respostas certas ou prontas, mas sim possíveis explicações (PENNYCOOK, 2006). Ser crítico implica em buscar entender essas possibilidades nas situações que se apresentam.

Aqui, a ideia de "crítico" defendida propõe extrapolar o

> [...] mero distanciamento em busca de uma possível objetividade e a simples correlação entre linguagem e contextos sociais ... Considera também questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência, sempre atreladas às condições sociohistóricas de produção e reprodução das relações sociais. (TILIO, 2017, p. 23)

As construções identitárias vêm sendo discutidas através da vertente crítica da Linguística Aplicada, dialogando com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica. A Linguística Aplicada Crítica (LAC) discute problemas sociais na perspectiva de sujeitos sociais minoritarizados e ideologias ditas alternativas (teorias feministas, das relações de gêneros, as narrativas étnicas e raciais, as teorias *queer*, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e os estudos culturais (ROJO, 2013, p. 65). A Análise do Discurso Crítica (ADC) propõe não só explicar os mecanismos de dominação ideológica, mas, principalmente, modificar as relações de dominação e poder impostas sobre os grupos minoritarizados (FAIRCLOUGH, 2008; VAN DIJK, 2008; RAMALHO; RESENDE, 2011).

2. Construção de identidade de gênero e mecanismos de dominação ideológica

A LAC e a ADC propõem discutir questões que exijam uma posição crítica de analistas, em relação ao racismo, sexismo (discriminação com base na orientação sexual e/ou no gênero), violência, pobreza e temas relacionados à exclusão social.

2.1. Discutindo identidade de gênero

Fazendo uma inflexão por meio das teorias *queer*que abraça uma posição de desnormalização de qualquer projeto identitário entendido como natural, dado ou legítimo, Moita Lopes (2013) abandona as políticas de identidades e adota a perspectiva performativa. Podemos então falar de identidades performativas ou performances identitárias. Esta virada "é importante porque a visão da tolerância em relação ao outro coloca aquele que toma tal perspectiva como estando em um lugar certo ou correto e o que tem que ser tolerado como em uma posição errada, mas tolerada" (MOITA LOPES, 2013, p. 242). Este novo posicionamento que visa desnormalizar a legitimidade, por exemplo, de heterossexualidade e branquitude, segue, como já foi dito, os teóricos *queer* que se recusam a aceitar qualquer sentido de normalização biologizante de nossos corpos, opondo-se a compreensões modernistas binarizantes e cristalizadas. Na Conferência de Abertura do AILA World Congress Rio 2017 (Congresso Internacional da AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada) em 2017, no Rio de Janiero, Moita Lopes proferiu a palestra intitulada *Queering Applied Linguistics: framing race and sexuality performativities outs idemodernity's persistent delirium* (Linguística Aplicada Queering: enquadrando as performatividades de raça e sexualidade fora do delírio persistente da modernidade). Nela, ele tratou da relação entre as Teorias Queer e a Linguística Aplicada e discutiu questões relacionadas às identidades performativas de raça e sexualidade na contemporaneidade, evidenciando discursos de ódio e crime contra gays e negros dentro da Universidade e sua repercussão na *web*.

Podemos refletir sobre a provocação apresentada por Oliveira (2013, p. 10): "Piadas, músicas e provérbios que expressam ideais racistas, homofóbicas, indigenofóbicas e sexistas são apenas brincadeirinhas ou contribuem para naturalizar relações desiguais de poder?".

As identidades são socialmente construídas, refletindo a maneira

como pensamos que outras pessoas nos veem e nos avaliam. Nessa construção, há valores culturais que fazem com que nossa autoestima seja alta ou baixa, de acordo com as posições que ocupamos na sociedade. A diversidade de papeis pode gerar conflitos, uma vez que o sujeito pode ser confrontado com papeis com expectativas contrárias, incompatíveis. Em relação à identidade de gênero, por exemplo, ela se dá na cultura da escola por meio de suas práticas. Por isso, práticas sexistas no ambiente escolar devem ser repensadas para se constituir cidadãos(ãs) com identidades fortalecidas.

2.2. Entendendo os mecanismos ideológicos no discurso

A Análise do Discurso Crítica surge a partir da inquietação de alguns pensadores que pretendiam formular uma teoria que servisse não apenas para explicar os mecanismos de dominação ideológica, mas também para modificar as relações de dominação e poder impostas sobre os grupos minoritarizados. Desse modo, na década de 80, Norman Fairclough e Van Dijk se destacaram como principais expoentes da Análise de Discurso Crítica – Proposta teórico-metodológica para estudar o discurso e suas relações de poder e controle.

Segundo MELO (2012), a ADC propõe abordagens críticas para análise de textos, assumindo posicionamento explícito em relações a problemas sociais de cunho discursivo e negando o mito da 'imparcialidade científica', tendo como objetivo, desvelar discursos e ideologias que sustentem estruturas de dominação. Reforçando essa visão de Melo, Oliveira (2018, p. 5), ratificando Gramsci (1986), afirma que ADC tem como "objetivo central discutir como as relações de poder se manifestam no discurso para, a partir dessa percepção, desnaturalizar como tais relações podem ser abusivas para uma parte significativa da sociedade".

É um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político.

Em vez de meramente descrever estruturas do discurso, a ACD procura explicá-las em termos de propriedades da interação social e especialmente da estrutura social: enfocando os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e de dominação na sociedade. Sentidos ideológicos

estabelecem e sustentam relações de dominação.

A ADC dialoga com a abordagem crítica de ideologia de Thompson (2002a *apud* RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 25). Para ele, ideologia "é um instrumento semiótico de lutas de poder, ou seja, uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse possível e legítima". Se reproduzirmos acriticamente o senso comum, a ideologia contribui para sustentar desigualdades. Se, ao contrário, desvelamos, desnaturalizamos o senso comum, podendo coibir ou anular seu funcionamento ideológico.

Esse autor sugere cinco modos gerais de operacionalização da ideologia, ligados a estratégias típicas de construção simbólica, a saber:

1. Legitimação, quando as relações de dominação são representadas como legítimas e apresenta três estratégias típicas de construção simbólica: racionalização, universalização e narrativização.

2. Dissimulação, quando as relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas, e traz como estratégias simbólicas: deslocamento, eufemização e tropo.

3. Unificação, se dá quando há construção simbólica de identidade coletiva, tendo como estratégias simbólicas: padronização e simbolização da unidade.

4. Fragmentação, quando as relações apresentam uma segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante, sendo representada por duas estratégias simbólicas: diferenciação e expurgo do outro.

5. Reificação, quando há uma retratação de uma situação transitória como permanente e natural, apresentando três estratégias simbólicas: naturalização, eternalização e a nominalização ou passivação.

Na próxima sessão deste trabalho, farei uma breve análise de excertos de uma entrevista de uma Psicóloga a um programa de TV sobre ideologia de gênero. Esta análise terá como base os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica e de Análise do Discurso Crítica apresentados anteriormente.

3. Descolonizando gênero: breve análise de um discurso

Partindo da concepção de identidades performativas, discutidas por Moita Lopes (2013), levando em consideração também a Linguística Aplicada *Queering* e os modos de operacionalização ideológicos descritos por Thompson (2002 a) e abraçados pela Análise do Discurso Crítica, farei uma breve análise de excertos da entrevista concedida pela Psicóloga Marisa Lobo, que também se reconhece como ativista Pró-família, ao Programa *Consultório de Família* da TV Novo Tempo, em 27 de outubro de 2015[8]. O tema da entrevista é *Os papeis do homem e da mulher na sociedade não podem ser desconstruídos*.

Neste trabalho, o objetivo é analisar as escolhas lexicais feitas pela Psicóloga Marisa Lobo para discorrer sobre o tema proposto e identificar os modos utilizados para operacionalizar a ideologia e como se dá a construção simbólica das identidades e como isso reflete a capacidade de dominação ideológica do discurso. Reitero que fiz um recorte da entrevista e apresento apenas algumas falas da referida Psicóloga.

4. Buscando entender o discurso sobre identidade de gênero

Partindo do próprio título (tema) da entrevista, *Os papéis do homem e da mulher na sociedade não podem ser descontruídos*, já identificamos o direcionamento que terá a discussão. Nele, é trazido claramente o binarismo hegemônico homem/mulher, questionado pela LAC e pelas Teorias Queer e, em relação ao modo de operacionalizar a ideologia discutido pela ADC, podemos identificar a Legitimação, representando a relação de dominação como justa e digna de apoio, através das estratégias de construção simbólica de Racionalização, quando a cadeia de raciocínio apresentada procura justificar uma relação entre os papeis do homem e da mulher definidos e que não podem ser modificados; e a estratégia de Universalização, quando interesses específicos são apresentados como interesses gerais, ou seja, <u>todos</u> pensam assim. Além desse modo, identifico também a Reificação, que representa uma situação social e histórica como permanente, natural e atemporal, através da estratégia de Naturalização que ratifica essa condição de ser natural, no caso em questão, não podem ser desconstruídos.

[8] A entrevista completa pode ser acessada em: http://guiame.com.br/gospel/vídeos/maris-lobo-papeis-do-homem-e-da-mulher-na-sociedade-não-podem-ser-desconstruídos.html.

Ao longo da entrevista, Marisa Lobo, ao falar sobre ideologia de gênero no sistema educacional, ela diz:

> Este é um discurso originado por uma teoria, chamada 'teoria *Queer*' de subversão ou desconstrução sexual. É uma teoria do feminismo liberal de gênero, que está vindo com tudo, entrando no Brasil por meio de políticas e pelo MEC e implantado nas escolas a educação de gênero neutro... Em vários países da Europa, as crianças já estão sendo tratadas como gênero neutro. Eles têm passado por muitos problemas. Já foi provado que isso não dá certo e agora essa teoria chega ao Brasil. (MARISA LOBO)

Observando essa fala, é possível identificar o modo de operacionalizar a ideologia através da Fragmentação, que segmenta indivíduos ou grupos potencialmente capazes de desafiar forças e interesses dominantes, através da estratégia de construção simbólica do Expurgo do outro, em que indivíduos ou grupos possam construir obstáculo ao poder hegemônico e que são representados como inimigo que deve ser combatido. Essa fala reforça a concepção de que o inimigo deve ser combatido, o inimigo, aqui, são os defensores e apoiadores das Teorias *Queer*, enfatizando, inclusive que "já foi provado que isso não dá certo".

Em outro excerto, Marisa Lobo, confirma que o binarismo homem/mulher desde a origem da humanidade foi muito bem definido, cada um com seu papel e que não pode ser desconstruído, reiterando nessa fala o que já foi discutido anteriormente na análise do tema da entrevista. Ela diz:

> Desde que o mundo é mundo, o homem é homem e mulher é mulher. O que se sente afetivamente é outra história. Não podemos confundir as coisas. Os papéis masculino e feminino existem sim, escritos biologicamente. Existe uma dicotomia entre os sexos masculino e feminino. Existem sim diferenças gritantes entre o homem e a mulher. Alguns papéis sociais, acho que a gente vai trabalhando com o tempo e vendo que tem coisas que o homem ou a mulher também podem fazer. [...] Mas os papéis do homem e da mulher na sociedade não podem ser desconstruídos. (MARISA LOBO)

Está muito claro nesta fala o posicionamento teórico da Psicóloga que é contrário ao defendido pela LAC na sua perspectiva performativa e *Queering* defendido por mim e por vários estudiosos na contemporaneidade. Na perspectiva da ADC, a dominação ideológica se dá no âmbito do modo de Legitimação, através da Racionalização, demostrando a condução lógica do seu pensamento, e da Reificação por meio da Naturalização, defendendo seu ponto de vista de normalização. O fato de ser uma Psicóloga falando, torna esse discurso legítimo para o outro.

Durante o vídeo da entrevista, poderíamos elencar outras falas, mas para esse artigo, selecionei apenas esses excertos que demonstram claramente como usamos o nosso discurso para influenciar o outro e como podemos reconstruir nossas identidades através do discurso.

5. Considerações finais

É necessário desnormalizar a legitimidade de alguns discursos, visando contribuir para que tenhamos uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, respeitando a diversidade e as vozes dos sujeitos sociais. A Línguística Aplicada Crítica em interface com a Análise do Discurso Crítica e, por que não de outros Estudos Críticos do Discurso, tem essa responsabilidade diante da Sociedade.

A ADC não se ocupa apenas da articulação entre palavras, das escolhas de termos carregados de ideologia utilizados pelos preconceitos ou pela dominação; tampouco se ocupa da forma gramatical de que os textos revestem o discurso. A ADC busca a explanação dos fenômenos sociais, desvelando o modo como o discurso, enquanto linguagem em uso participa dessa construção, estabilizando distorções sociais. “Para tanto, é preciso posicionar as pessoas, seus papeis, seu nível de poder e descrever a dinâmica social, entrevendo nas marcas dos textos as estruturas sociais que moldam as diferenças resultantes da riqueza ou da pobreza, por exemplo.” (BATISTA JR; SATO E MELO, 2018, p. 9)

Na perspectiva da LAC, encerro essa sessão com as palavras de Moita Lopes, reiterando que precisamos cada vez mais nos colocarmos no lugar do outro, ter empatia e dessa forma defender os direitos daqueles que foram colocados à margem da Sociedade:

> [...] penso que ainda devemos operar em muitos contextos estrategicamente, defendendo políticas de diferença, uma vez que a desnormalização de qualquer sentido de essência pode apagar, muitas vezes, os direitos daqueles que ainda continuam em situação de desigualdade: negros, mulheres e pessoas homoeróticas ... Temos que defender os direitos daqueles que foram e são massacrados por compreensões racistas, homofóbicas e misóginas. A esperança é que esse caminho de mão dupla, brevemente, se transforme em um só: o da lógica *queer*. (MOITA LOPES, 2013, p. 247)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA JR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges e MELO, Iran Ferreira (Orgs). *Análise de discurso crítica*: para linguistas e

não linguistas. São Paulo: Parábola, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2008.

MELO, Iran Ferreira de (Org.). *Introdução aos estudos críticos do discurso*: teoria e prática. Campinas: Pontes , 2012).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Discursos de identidades*: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idadee profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____ (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*: *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Daniele de. A representação do crime de racismo no discurso do Jornal Baiano Correio. *Cadernos de linguagem e sociedade*, 19(2), 2018.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso*: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.

PENNUCOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica*: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

ROJO, Roxane. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, Christine *et al*. (Orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013.

TÍLIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONERI, Divanize (Orgs.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas*: novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-31

VAN DIJK, Teun. Discurso e poder. São Paulo: Contexto, 2008.

ZOGHBI, Denise Maria Oliveira. Sujeito e discurso não hegemônicos: uma discussão em Linguística Aplicada Contemporânea. In: HEINE, L.M.B. *et al*. (Orgs). *Sujeito & discurso*: diferentes perspectivas teóricas. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 145-55

EMPRÉSTIMOS DE LÍNGUA INGLESA NA VERSÃO BRASILEIRA DOS JOGOS DIGITAIS *CANDY CRUSH SAGA* E *SUBWAY SURFERS*

Bruna Maele Girão Nobre Pinheiro (UECE)
brunamaele@gmail.com
Expedito Eloísio Ximenes (UECE)
expedito.ximenes@uece.br
Regina Cláudia Pinheiro (UECE)
regina.pinheiro@uece.br

RESUMO

A presença de termos emprestados de outros idiomas sempre foi comum no português, sendo um fenômeno que se observa em muitas outras línguas pelo mundo. No presente século, contudo, isso se amplia ainda mais, tendo em vista a intensificação do fenômeno da globalização, que favorece os intercâmbios entre línguas distintas e possibilita que, mais frequentemente, uma influencie a outra. Neste artigo, fundamentado, principalmente, em Alves (2009), Carvalho (2006), Crystal (2005,) e Penteado (2004), serão analisados os usos de lexias emprestadas da língua inglesa, presentes em jogos de celular traduzidos para o português e, largamente, utilizados no Brasil. Essas lexias serão analisadas quanto à sua significação no contexto de cada um dos jogos e ainda serão comparadas às suas versões em língua portuguesa. Em paralelo a essa análise, foi realizada uma reflexão sobre a escolha lexical desses termos em inglês, apesar da existência de termos vernáculos equivalentes, com a finalidade de compreender as mudanças sociais que influenciam e são influenciadas pelas mudanças linguísticas. Os resultados demonstram que a globalização, a rápida evolução das tecnologias e o uso de lexias em inglês já largamente utilizadas no português podem ser as causas de falta de tradução desses termos.

Palavras-chave:
Empréstimos lexicais. Jogos digitais. Tecnologias digitais

ABSTRACT

The presence of terms borrowed from other languages has always been common in Portuguese, being a phenomenon that is observed in many other languages around the world. In current century, however, this wideneven more, in view of the intensification of the phenomenon of globalization ,which favors inter changes between distinguished languages and enables that, more frequently, oneinfluence the other. In this paper, reasonedmainlyon Alves (2009), Carvalho (2006), Crystal (2005) and Penteado (2004), they will be analyzed the uses of lexicons borrowed of English language, present in mobile games translated for Portuguese and, widely, used in Brazil. These lexicons will be analyzed as for their signification in the context feachone the games and still they will be compared to their versions in Portuguese language. In parallel to this analysis, a reflection was made about the lexical choice of these terms in English, despite the existence of equivalent vernacular terms, with the purpose to understand the social changes that influence and are influenced by linguistic changes. The results

demonstrate that globalization, the fast evolution of technologies and the use of English lexicons already widely used in Portuguese may be the causes of lack of translation of these terms.

Keywords:
Digital games. Digital Technologies. Lexical loans.

1. Introdução

Compreender as mudanças que ocorrem nas línguas é uma forma de entender também as mudanças pelas quais uma sociedade passa ao longo do tempo. As línguas desenvolvem mecanismos de renovação que, por meio da criação de novas lexias ou da tomada de lexias estrangeiras como empréstimo, trazem significados mais ricos e complexos, o que favorece a comunicação e a expressividade no uso dos idiomas.

A tomada de termos emprestados de outros idiomas, portanto, faz parte do processo de renovação em muitas línguas, inclusive na língua portuguesa, na qual é comum encontrarmos lexias que vêm, por exemplo, da língua inglesa, sobretudo na área da informática, em que os termos em inglês são largamente encontrados.

Neste trabalho, traçamos um percurso teórico que contempla a noção de formação de palavras e do processo de incorporação de empréstimos a uma língua, trazendo para a discussão autores que demonstraram como ocorrem os mecanismos de renovação das línguas e os relacionam com as mudanças sociais que podem ter favorecido essa renovação.

Em seguida, refletimos sobre a utilização de empréstimos no campo específico da informática, por entendermos ser uma área em que a renovação semântica é constante, pois muitas lexias adquirem novos significados e outras chegam como empréstimo porque, dada a rapidez do processo de renovação, a língua que recebe não consegue adaptar as novas lexias com a mesma agilidade. Assim, muitas acabam mantendo a mesma escrita que tinham em seus idiomas nativos.

Discutimos também a respeito do uso de empréstimos dentro do universo dos jogos digitais. Entendemos que, nesse universo, as lexias de origem inglesa vão, naturalmente, se incorporando aos processos dos jogos e os usuários as utilizam para fazer referência a esses processos internos, como ações, prêmios, cenários e muitos outros elementos.

Por fim, nos debruçamos sobre dois jogos digitais para celular, os quais, mesmo traduzidos quase integralmente para a língua portuguesa,

ainda mantém lexias específicas em língua inglesa. Analisamos aqui as possíveis razões para a manutenção delas em sua língua de origem. Essa análise foi feita a partir dos postulados de Alves (2009), Carvalho (2006) e Penteado (2004), que discutiram não só sobre os empréstimos de outros idiomas, mas sobre as razões pelas quais o processo de tomada de empréstimos ocorre, bem como as razões para a permanência das lexias emprestadas no idioma que as recebeu.

2. A neologia e os processos de Formação de palavras

As línguas, de um modo geral, possuem mecanismos próprios de renovação, uma vez que, como o idioma faz parte da cultura de uma sociedade, é natural as mudanças de ordem política, econômica, social ou cultural interferirem no seu léxico. A renovação de uma língua por meio de mecanismos de criação de neologismos é algo comum e essa criação, quando acontece, passa por etapas importantes até as novas lexias serem efetivamente aceitas, incorporadas pela comunidade falante e, finalmente, dicionarizadas. Carvalho (2006) afirma: "historicamente toda palavra foi, um dia, nova, isto é, a partir de certo momento é que passou a fazer parte de uma comunidade". Sob essa ótica, entendemos que, naturalmente, existem mecanismos de criação e adaptação de novas lexias às necessidades dos falantes e, nesse contexto, as mudanças culturais determinam o surgimento de novas expressões, as quais ganham novos significados conforme a passagem do tempo.

Alves (1990, p. 5) classifica os processos de formação de palavras em neologismos fonológicos, sintáticos, semânticos e por empréstimo, sendo em língua portuguesa, os mecanismos de derivação e composição herdados do latim. Segundo a autora, os neologismos fonológicos, que são mais raros, correspondem à criação de um significante totalmente inédito. Essa criação ocorre de modo mais comum no meio publicitário, quando se cria um novo nome para um produto. No contexto específico da língua portuguesa, os neologismos sintáticos são os mais comuns porque combinam elementos pertencentes ao sistema linguístico do português, possibilitando a criação de novas lexias a partir da derivação prefixal e sufixal. Esse mecanismo, sobretudo a derivação sufixal, permite, inclusive, que seja alterada a classe gramatical da lexia derivada, acrescentando-se à lexia base uma ideia acessória. O neologismo semântico, ainda segundo Alves (*Ibidem*, p. 17), baseia-se na alteração do significado do termo, porém, mantendo-se a forma, assim, a unidade léxica passa a ser polissêmica, tornando-se responsável por novas criações. A neolo-

gia semântica também ocorre quando um termo vai além da área de especialidade da qual se originou e passa a fazer parte de outros campos, até mesmo da língua comum. Os neologismos por empréstimo ocorrem a partir da adoção de uma lexia vinda de uma língua estrangeira, que se integra ao sistema linguístico que a recebe.

Outra compreensão acerca dos neologismos foi apontada por Carvalho (2006, p. 195), que apresenta, de forma resumida, as concepções das gramáticas prescritiva e descritiva ao distinguirem os neologismos em conceptual e formal, sendo que o primeiro está relacionado a uma nova acepção que se dá a uma lexia já existente; o segundo diz respeito às lexias novas propriamente ditas, que são criadas através de processos internos do idioma (vernáculos) ou externos a ele (estrangeiros). Em ambos os casos, ao serem incorporadas à língua padrão, a tendência é que essas novas lexias permaneçam no uso corrente dos falantes.

Importar lexias vindas de outros idiomas, processo chamado de estrangeirismo, constitui um mecanismo bastante produtivo de criação de novas lexias, sobre o qual nos deteremos mais especificamente neste trabalho. Muitos são os motivos pelos quais novas lexias são incorporadas às línguas e, no atual contexto, a rápida evolução tecnológica tem feito com que diversas lexias vindas da língua inglesa se incorporem, como empréstimos, ao português do Brasil. Podemos então apontar diversos caminhos para a crescente tendência da incorporação das lexias oriundas da língua inglesa. No nosso entender, essa tendência se fortalece pelo processo acelerado de globalização, no qual estamos inseridos e através do qual temos desenvolvido nossas atividades. Na atualidade, segundo explicita Galli (2004)

> Uma das marcas da globalização é a velocidade com que evolui a tecnologia. Desde o seu advento, no final da década de 80, hoje, ainda com mais intensidade, a informática, responsável pelo avanço da tecnologia, tem contribuído para a melhoria da qualidade dos serviços, em todas as áreas de conhecimento, além da rapidez e precisão de dados com que tais serviços são executados. (GALLI, 2004, p. 121)

Entendemos que o avanço tecnológico tem favorecido não apenas a automação nas atividades e a qualidade nos serviços. A rapidez que chega como consequência desse processo também favorece inúmeras mudanças linguísticas que sinalizam o intenso intercâmbio entre os idiomas e entre as culturas ao redor do mundo. É importante que se ressalte, no entanto, que a influência exercida linguística e culturalmente não ocorre de forma igualitária, como em uma troca. De acordo com Crystal (2005, p. 53), "as principais línguas internacionais (...) exercem mais in-

fluência sobre suas línguas de contato. E uma língua global, por natureza, exerce mais influência que todas". Ao se referir à forma como o inglês se constitui como língua global, o autor menciona um "número sem precedentes de palavras emprestadas". Ele considera que essa crescente influência da língua inglesa sobre as demais "começou a afetar o caráter de outras línguas" (*Idem*, *ibidem*, p. 53). Em muitos contextos, portanto, o que ocorre é uma profusão de novos nomeando novos dispositivos e atividades antes inexistentes e que passaram a existir no momento em que ganharam um nome (em inglês), que rapidamente se espalhou ao redor do mundo e, no Brasil, como vimos, está presente em diversos setores da sociedade.

Alves (2009, p. 1821) afirma que "o neologismo (...) é fortemente vinculado ao caráter social da linguagem, e resulta de uma necessidade de nomeação ou de um fato social, que, em um momento da história da sociedade, determina a criação de uma nova unidade lexical". Assim, os neologismos de modo geral e, em especial os empréstimos (ou estrangeirismos), são uma ferramenta importante de renovação da língua porque são utilizados, muitas vezes, para nomear novas tendências na sociedade. Carvalho (2006) afirma que "no processo de mudança global em que estamos inseridos (...) haverá de emergir um entrosamento muito maior entre o homem, através da linguagem, e as mudanças socioculturais". Dessa forma, entendemos que as mudanças linguísticas fazem parte do processo natural de renovação das línguas e que o uso de empréstimos lexicais contribui, também, para esse processo, sendo ainda mais comum no atual momento de intenso intercâmbio social e linguístico.

A intensificação do intercâmbio linguístico e, sobretudo a enorme influência da língua inglesa sobre o vocabulário de outras línguas se deveu ao avanço cada vez mais acelerado das interações mediadas pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação e, nesse cenário, as modificações nas interações sociais ocasionaram, inevitavelmente, inúmeras mudanças linguísticas na nossa sociedade. De acordo com Galli,

> O avanço da tecnologia permitiu a ampliação e a padronização do léxico, em área de especialidade, de forma a atender a necessidades em situação de uso; uma questão social e histórica. Nesse universo, a Internet tem se tornado um dos meios de difusão de mensagens mais acessíveis e, desse modo, sua linguagem também se propagou e se tornou globalizada. (GALLI, 2004, p. 121)

Assim, ainda segundo a autora, "a criação de um signo (ou a sua recriação) acontece, em virtude das necessidades de comunicação da sociedade ou de um novo contexto social." (*Idem*, *ibidem*, p. 129). Compreen-

demos, portanto, que esse processo ocorre de forma cada vez mais acelerada e que, no português brasileiro, a influência dos termos emprestados da língua inglesa ocorre principalmente por conta do fenômeno da globalização, que se intensifica e, ao mesmo tempo em que aproxima culturas distintas, acaba por trazer diversas lexias que ora designam dispositivos digitais e/ou processos executados por eles.

A seguir, discutimos sobre a constante e ligeira renovação linguística que ocorre especificamente dentro da área da informática. Nosso objetivo, com essa discussão, é compreender como e por que o processo acelerado de mudança linguística dentro dessa área faz com que sejam mais comuns os empréstimos linguísticos, sobretudo advindos da língua inglesa.

2.1. Empréstimos na área da informática

Os neologismos técnicos de uma área do conhecimento são parte importante da renovação lexical de uma língua. É por meio deles, em grande medida, que novas lexias vão aparecendo no falar corrente dos usuários de um idioma. Essas novas lexias surgem a partir de demandas específicas de denominação, muitas vezes, com o objetivo de se evitarem multiplicidades semânticas ou mesmo com o objetivo de se criarem termos mais exatos. Então, criam-se neologismos com a finalidade de se denominar novos conceitos ou produtos de áreas técnico-científicas e/ou tecnológicas. Surgem, assim, novos termos em diversos domínios, entre eles os veículos midiáticos. É por esse motivo, também, que uma grande quantidade de lexias novas chega e esses veículos se encarregam de difundi-las. Sendo assim, as tecnologias digitais, em especial, a internet tem possibilitado a criação de novos termos na língua portuguesa, vindos, principalmente, do inglês, pois, segundo Crystal (2005, p. 80), "a Internet é um veículo eletrônico, global e interativo".

Os neologismos técnicos são difundidos, para além de sua área de especialidade, de diversas formas, entre elas a divulgação de textos científicos com finalidade didática ou mesmo nos próprios discursos científicos de pesquisa, quando se tem a intenção de divulgar entre os próprios pares, conceitos e/ou posicionamentos. Sobre esse aspecto, Siqueira (2015) afirma que:

> Em português, tal processo pode ocorrer em três níveis de cientificidade: o primeiro, no discurso científico, que tem como objetivo informar o grande público sobre as descobertas científicas; o segundo, no dis-

> curso científico didático, aquele que procura explicar os conhecimentos da humanidade numa perspectiva mais ou menos institucionalizada; e o último, o discurso científico de pesquisa, aquele voltado aos especialistas somente, que tem o objetivo de argumentar, convencer e persuadir os pares. (SIQUEIRA, 2015, p. 69)

Siqueira (2015) nos convida a observar as diferentes facetas dos níveis de especialidade, que, segundo a autora, fazem com que a neologia muito se aproxime das línguas de especialidade[9]. Ela afirma que os níveis de cientificidade nos fazem perceber que uma língua de especialidade não necessariamente se volta apenas a si mesma. Em outras lexias, apesar de as línguas de especialidade estarem voltadas a campos específicos, podem ocorrer outros tipos de emprego mais próximos da língua de uso geral. Essas lexias de uso mais específico são denominadas de **neônimos**.

O termo **neônimo,** mencionado por Siqueira (2015, p. 61), designa uma unidade lexical de uma determinada especialidade. A autora afirma que o neônimo se diferencia do neologismo da língua geral por três critérios principais: consciência coletiva dos especialistas; uso e aplicação prática; possibilidade de apresentar relativa datação. Levando em conta tais critérios, podemos refletir sobre o caráter restrito desse tipo de criação neológica e afirmar que esse caráter contribui para que os termos criados dentro das línguas de especialidade sejam divulgados para além das áreas em que foram cunhados, podendo, inclusive, adquirir significações mais amplas.

Na área da informática, interesse específico deste trabalho, temos diversos neônimos sendo utilizados nos ambientes de desenvolvimento e pesquisa de tecnologias e amplamente difundidos pelos recursos midiáticos. Essas lexias fazem menção a diversos elementos pertencentes ao universo das tecnologias digitais, entre eles programas de computador, equipamentos ou mesmo processos executados por esses dispositivos. Nessa área, é notória a ampla influência que a língua inglesa exerce nas denominações dos elementos acima citados. Isso ocorre por diversos motivos, considerando ainda que, em muitas situações, mesmo existindo termos equivalentes em português, prefere-se substituí-los pelos termos importados do inglês, o que caracteriza empréstimos que, para alguns autores são tipos de neologismo. Penteado (2004) aponta razões pelas

[9] Linguagens de especialidade (ou *línguas de especialidade* cf. SIQUEIRA, 2015 p. 61) são "entendidas como subsistemas linguísticos que compreendem o conjunto de meios linguísticos próprios de um domínio particular do saber (disciplina, ciência, técnica, profissão, etc.), visando a não ambiguidade na informação" (CORREIA,1998, p. 59).

quais essa tendência se confirma e se fortalece:

> 1. a evolução rápida das técnicas: as novidades se sucedem em uma fração tão pequena de tempo que não se pode pensar em substituição;
>
> 2. a falta de tradução exata: os termos em português não se ajustam ao significado do termo inglês: *input*, *output*, *realtime*, *mainframes* – não encontraram tradução exata;
>
> 3. facilidade da comunicação; o intercâmbio com técnicos de outras línguas é facilitado pelo uso do inglês. (PENTEADO, 2004, p. 3)

Essa tendência mencionada acima, que se traduz na constante presença de termos emprestados, sobretudo do inglês, pode ser observada em muitos idiomas do mundo. Com as intensas e frequentes mudanças no cenário técnico-científico e tecnológico, mais necessário tem sido o rápido intercâmbio entre as línguas, nesse sentido, portanto, as influências entre elas e a presença de termos em uma língua específica se tornam cada vez mais presentes. Na área da informática, esse intercâmbio ocorre de forma ainda mais visível quando observamos a profunda influência exercida, por exemplo, pela língua inglesa ao nomear equipamentos, programas de computador ou mesmo processos executados pelos dispositivos digitais. Torrano (2010, p. 10) afirma que

> [...] as novas tecnologias propiciaram uma maior divulgação do conhecimento e implementaram a formação de novas ciências, cujos saberes se constroem e se autodefinem por meio de um sistema conceitual e terminológico, de acordo com uma 'visão de mundo'. Para novos conceitos geram-se novos termos, que os resumam e denominem, criando uma rede conceitual e uma rede de usuários, os quais promovem uma troca linguística entre os mercados atingidos pela globalização. (TORRANO, 2010, p. 10)

Estamos, portanto, diante de um processo acelerado de interferência entre as culturas e entre as línguas em diversos níveis. Essa interferência ocorre de forma quase que inevitável e, conforme a constante evolução das tecnologias, mais novos processos, programas ou equipamentos (entre outros elementos vinculados aos dispositivos tecnológicos) vão necessitando de designações mais exatas. No entanto, essa interferência não é vista com bons olhos por alguns estudiosos, pois a elevada presença de lexias do idioma inglês, os chamados estrangeirismos, poderia descaracterizar o idioma português e, de certo modo, ameaçar sua soberania. Outros estudiosos, entre os quais Carvalho (2006, p. 200), no entanto, pontuam que, quando um termo novo se estabelece, ele se "aportuguesa", adaptando-se, assim, ao falar local e às normas morfossintáticas da língua que o recebe.

No universo dos jogos eletrônicos, as mudanças linguísticas ocorrem de forma ainda mais acelerada e isso faz com que muitas lexias emprestadas se mantenham com a mesma grafia que possuíam em seu idioma de origem, porque não há tempo de uma adaptação delas às normas do idioma receptor. Essa questão, conforme vemos adiante, contribui também para que se intensifique o intercâmbio entre as línguas, já que, no universo dos jogos digitais, as lexias em língua inglesa já se popularizaram de tal modo que acabam por dispensar uma tradução, seja por apresentarem uma rápida associação com as imagens, seja por adquirirem novos significados no idioma receptor, não sendo de grande importância o sentido com que eram empregadas em seu idioma de origem. Vejamos o exemplo da já incorporada e dicionarizada lexia *outdoor*. Em inglês, seu idioma nativo, esse termo significa simplesmente "área externa". Em português, no entanto, ganhou um novo significado, passando a designar um anúncio publicitário de grande porte colocado às margens de ruas, avenidas e rodovias.

2.2. Os empréstimos de língua inglesa nos jogos eletrônicos

No universo dos jogos digitais, é muito comum nos depararmos com termos e até mesmo jogos inteiros com todo o vocabulário escrito em língua inglesa. Na atualidade, essa característica tornou-os um excelente mecanismo de aprendizado de língua estrangeira, uma vez que o usuário interage com diferentes contextos e usos de vocabulário.

Assim como no contexto da informática de modo geral, nos jogos digitais, encontramos uma série de lexias importadas de outras línguas, em especial da língua inglesa. Elas vão naturalmente se incorporando aos processos dos jogos, designando ações, prêmios, cenários e muitos outros elementos, o que faz com que o usuário, ao utilizar os jogos, se acostume a utilizá-las.

Esses empréstimos compõem, como já mencionado acima, a linguagem própria dos videogames, mas é comum também vermos essas mesmas lexias serem empregadas também em diversos recursos midiáticos de divulgação de jogos, como vídeos que mostram as chamadas *gameplay*, que são tutoriais de como manusear determinados jogos. Nesses vídeos, o jogador demonstra, de forma prática, jogadas, técnicas para passar de fase ou mesmo pode utilizar a narrativa construída dentro dos jogos para fins de entretenimento na rede. Isso amplia ainda mais o alcance e a importância que esses novos termos adquirem na atualidade. É

o que nos mostram Oliveira e Ribeiro (2017):

> As tecnologias digitais de informação e comunicação transformaram a maneira como as pessoas se socializam e se comunicam. Os empréstimos de língua inglesa, especialmente nos últimos tempos, têm sido comuns, especialmente no campo da informática, como em *backup*, *download*, *link*, *online*, *USB*, *wireless* e *off-line*. Os estrangeirismos, portanto, são fonte importante nessa movimentação. Tais processos podem ser descritos e explicados, além de exemplificados. (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2017)

Neste trabalho, serão usadas capturas de tela (*printscreens*) de dois jogos para celular: *Candy Crush Saga* e *Subway Surfers*. Esses jogos foram escolhidos porque são bastante populares no Brasil, estando, diversas vezes, entre os jogos mais baixados neste país. Esses jogos são interessantes também porque possuem versões traduzidas para o português e, mesmo assim, ainda contém em sua dinâmica lexias em língua inglesa. Por esse motivo, serão analisadas lexias em língua inglesa que ainda permanecem no jogo, mesmo após a tradução para o português. Elas serão analisadas quanto à sua significação no contexto de cada um dos jogos e ainda serão comparadas às suas versões em língua portuguesa. Junto a essa análise, será feita uma reflexão sobre a escolha lexical desses termos em inglês, apesar da existência de termos vernáculos equivalentes.

2.2.1. Os empréstimos lexicais nos jogos Candy Crush Saga e Subway Surfers

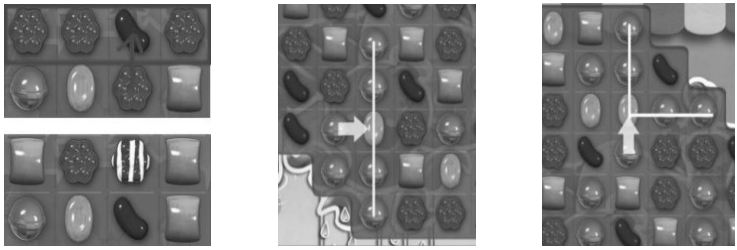
Os jogos *Candy Crush Saga* e *Subway Surfers* são jogos digitais desenvolvidos para celulares de diversos sistemas operacionais. Suas premissas são bem diferentes, o primeiro é um jogo no estilo quebra-cabeças (ou *puzzle*) e o segundo é um jogo de corrida infinita (*endless-runner*). Em comum eles possuem o fato de que são quase integralmente traduzidos para o português brasileiro, mantendo, ainda, algumas lexias em seu idioma de origem, o inglês estadunidense. Nos próximos tópicos, analisamos mais detidamente cada um deles.

2.2.2. O jogo Candy Crush Saga

O jogo *Candy Crush Saga* é um jogo de raciocínio que tem como objetivo a combinação de doces (*candy*), que pode ocorrer tanto na vertical como na horizontal. As combinações podem ser de três, quatro ou cinco doces do mesmo tipo. As combinações de quatro ou cinco doces

rendem ao jogador recursos especiais que permitem finalizar mais facilmente e/ou rapidamente a fase. Assim, quando os doces são combinados em grupos de três, eles são retirados do tabuleiro. Quando a combinação é de quatro doces, o jogador ganha um doce listrado que, se combinado novamente, faz desaparecer do tabuleiro uma linha ou uma coluna inteira. Existem dois tipos de combinação de cinco doces: em linha reta (vertical ou horizontal) e em formato de "L" ou "T". A combinação de cinco doces em linha reta dá ao jogador um doce especial, que pode ser combinado com qualquer outro doce e, assim, são eliminados do tabuleiro todos os doces iguais ao que foi combinado. Por fim, no tipo de combinação de cinco doces em formato de "L" ou "T", o jogador ganha um doce embalado que, quando combinado com outros dois doces, faz com que exploda um total de oito doces ao seu redor. A cada nível, o jogador é desafiado a utilizar esses recursos para obter mais rapidamente o sucesso.

Figura 1: bônus no jogo *Candy Crush Saga*.



Fonte: http://dicascandycrush.blogspot.com/2014/03/como-jogar-candy-crush-saga.html.

Os recursos especiais utilizados nesse jogo são chamados de *boosters*, lexia em inglês que significa, literalmente, *impulsionador*. Quanto mais complexas forem as combinações e mais doces forem combinados em efeito cascata, maior é a pontuação do jogador e mais alta sua posição na classificação geral dos jogadores, aqui chamada de *ranking*, palavra que, ao contrário da anterior, já se encontra incorporada ao vocabulário do falante brasileiro e está registrada no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa[10]. O efeito cascata gerado pelas combinações feitas pelo jogador traz ainda um outro aspecto interessante para nossa análise: são ditas palavras de congratulação e incentivo a cada novo efeito cascata. A empolgação com que essas palavras são ditas acaba por prender o joga-

[10] Versão *on-line* consultada. Disponível em: http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario. Acesso em 20/09/2019.

dor ao jogo e incentivá-lo a continuar jogando as próximas fases. Embora o jogo tenha sido traduzido para o português brasileiro, elas permaneceram em inglês. Acreditamos que a questão da globalização aqui pode ter contribuído para a manutenção delas em sua língua de origem, pois, de acordo com o que afirma Galli (2004),

> [...] a linguagem virtual possibilita ao indivíduo participar e inteirar-se dos acontecimentos sociais e universais, visto que ele está em contato com uma linguagem globalizada, conhecida também por culturas diversas. Trata-se de uma unificação e disseminação de conhecimentos, para que se tenha uma linguagem universal e comunicativa, considerando-se que o homem estará construindo a sua própria história. (GALLI, 2004, p. 125)

Nesse sentido, o que ocorre aqui é que a língua inglesa tem funcionado, cada vez mais, como língua global, que atende a uma unificação de conhecimentos para, assim, padronizar a linguagem e, de certo modo, permitir ao indivíduo se inserir de forma mais participativa, dos usos da língua no ambiente digital.

A massiva presença de programas de televisão, vídeos na internet e todo tipo de informação em língua inglesa no ambiente digital e nos recursos midiáticos acaba por dar conta de suprir a necessidade de significação de determinadas lexias que, no percurso do jogo, ou são ressignificadas ou incentivam o usuário a compreender seu significado original. Crystal (2015, p. 55) afirma que "quando uma adota palavras, ela as adapta". Essa adaptação não se dá apenas na grafia ou na pronúncia, mas também na significação – ou ressignificação – de alguns termos. Alves (1990, p. 77) reforça essa percepção quando afirma que "o emprego frequente de um estrangeirismo constitui também um critério para que essa forma estrangeira seja parte componente do acervo lexical português". As telas contendo essas lexias em inglês foram fotografadas e constam abaixo:

Figura 2: Telas do jogo *Candy Crush Saga.*

Fonte: acervo da autora.

Cada lexia aparece para o jogador conforme o tamanho do efeito cascata que sua combinação ocasionou. Quando o efeito cascata é pequeno, aparece a lexia *Sweet* (doce); se for um pouco maior, a lexia *Tasty* (gostoso); se for ainda maior, aparecerá a lexia *Delicious* (delicioso). Se o efeito cascata for tão grande a ponto de recombinar todo o tabuleiro, aparecerá a lexia *Divine* (divino). Assim, os efeitos cascata são classificados conforme a quantidade de doces combinados automaticamente. Por fim, se o jogador concluir o objetivo da fase restando ainda algumas jogadas, aparecerá a expressão *Sugar Crush* (algo como "esmagamento de açúcar"), que significa que o jogador receberá um bônus (em pontuação ou *boosters*) por seu bom desempenho na fase.

Figura 3: Tela de final de fase no jogo *Candy Crush Saga*

Fonte: acervo da autora.

Conforme podemos perceber, a língua inglesa está muito no cotidiano dos brasileiros e pode, assim, ser compreendida com base no contexto e com o auxílio de imagens do jogo. Conforme Crystal (2005, p. 33), "o idioma [inglês] alcançou uma presença e importância que será extremamente difícil de apagar. As pessoas continuam a prender inglês em números crescentes no mundo todo".

2.2.3. O jogo Subway Surfers

O jogo *Subway Surfers* é um jogo do tipo *endless runner* (corrida infinita), no qual o jogador controla os movimentos de um personagem que corre sem parar por um cenário que proporciona desafios diversos, como desviar de obstáculos, subir e descer os vagões do metrô, livrar-se da perseguição do guarda etc. Esse jogo não é estruturado em níveis, porém a velocidade da corrida vai aumentando, conforme o tempo de jogo. Além disso, a concentração dos obstáculos vai se intensificando, confor-

me a velocidade aumenta e vai pouco a pouco dificultando o desempenho do jogador. Esse jogo exige que o jogador tenha movimentos rápidos para não esbarrar nos obstáculos. Enquanto corre, o personagem coleta moedas e reforços, que podem ser uma prancha voadora, um ímã de moedas, uma mochila foguete, entre outros, para impulsionar seu desempenho na corrida. É possível ainda coletar itens colecionáveis que, atingida uma quantidade determinada, desbloqueiam novos personagens que podem ser usados no jogo.

Figura 4: Reforços no jogo *Subway Surfers*.

Fonte: acervo da autora.

Todo o jogo é traduzido para o português, mas podemos encontrar lexias em língua inglesa logo na tela inicial do jogo, onde podemos ler as expressões *my tour*, seção em que é possível visualizar todas as informações relativas às missões do jogo e aos desafios semanais, que rendem prêmios extras. Abaixo, estão as expressões *Top Run*, que é a classificação geral dos jogadores, termo equivalente a *ranking*, usada no jogo anterior com o mesmo significado; *Me*, seção em que o jogador pode escolher personagens e itens de reforço já disponíveis para seu uso; e *Shop*, seção em que é possível comprar novos itens do jogo com dinheiro de verdade.

Figura 5: Tela de início do jogo *Subway Surfers*.

Fonte: acervo da autora.

O uso dessas lexias em língua inglesa, a exemplo do que ocorre no jogo *Candy Crush Saga*, também não se dá por falta de lexias equivalentes em língua portuguesa. A escolha lexical aqui ocorre porque há uma associação desses termos a imagens, o que facilita a compreensão por parte do usuário. Outra razão possível para seu uso específico no jogo *Subway Surfers* é o fato de que as lexias em inglês trazem uma facilidade maior na comunicação, uma vez que lexias como *tour* e *me* são muito semelhantes às correspondentes em português. No caso da expressão *shop*, ela está presente em outra lexia já incorporada aos hábitos de fala do brasileiro: a lexia *shopping*, utilizada para designar um centro comercial. Em relação a *Top Run*, expressão escolhida para designar a classificação geral de jogadores, aqui no Brasil conhecida também como *ranking*, é interessante destacar que a expressão *top* também faz parte do vocabulário de muitos brasileiros que, portanto, conhecem seu significado.

3. Considerações finais

Este trabalho objetivou refletir sobre os usos dados às lexias provenientes de outros idiomas e sobre a forma como elas se incorporam aos usos dos falantes de um país. Traçamos um percurso teórico sobre formação de palavras, neologismos, empréstimos linguísticos; em seguida, tocamos na questão do vocabulário técnico dentro da área da informática e destacamos que, sobretudo nessa área, são comuns as lexias vindas da língua inglesa. Por fim, analisamos a estrutura de jogos para celular traduzidos para o português e largamente utilizados no Brasil e verificamos que, apesar da tradução da maior parte do texto escrito nos jogos, ainda permaneciam lexias em língua inglesa. Essa permanência, em nossa reflexão e com base nos postulados de Alves (2009), Carvalho (2006) e Penteado (2004), se dá por razões estilísticas que muito têm a ver com a rápida evolução das tecnologias, com a falta de tradução exata e com a facilidade de intercâmbio com outras línguas.

Acreditamos que o caminho para compreender as mudanças linguísticas pelas quais a sociedade passa é sempre um caminho válido e interessante, porque a língua é uma grande representação de nossa identidade, portanto, estudar tais mudanças perpassa, obrigatoriamente, por refletir e compreender as mudanças sociais que sempre ocorreram e continuarão ocorrendo (cada vez mais rapidamente) na história da humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. M. Neologia e implicações textuais. *Anais do VI Congresso Internacional da Abralin*. João Pessoa, 2009. p. 1821-1825. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Ieda%20Maria%20Alves%20-%20ok.pdf. Acesso em 12 mai. 2019.

_____. *Neologismo*. São Paulo: Ática, 1990.

CARVALHO, N. M. A criação neológica. *Trama*, v. 2, n. 4, p. 191-203, 2006. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/681>. Acesso em 10 mai. 2019.

CORREIA, M. Neologia e terminologia. *Terminologia*: questões teóricas, métodos e projectos. Lisboa: Publicações Europa-América, 1998, p. 59-74.Disponível em: http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/1998-mcorreia-neologia_terminologia.pdf. Acesso em 21 set. 2019.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Trad. de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GALLI, F. C. S. *Linguagem da Internet*: um meio de comunicação global.Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 120-34

OLIVEIRA, P. S. A.; RIBEIRO, A. E. Letramento acadêmico, morfologia da língua portuguesa e o jogo World of Warcraft: uma experiência de Iniciação Científica no curso de Letras do CEFET-MG. *LínguaTec*, v. 2, n. 3, 2017. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/2059/1520. Acesso em 22 mai. 2019.

PENTEADO, E. *Análise dos empréstimos lexicais do inglês para o português do Brasil dentro da área de informática*. Disponível em: http://www4.uninove.br/ulisses/inove/pdf/edilene_penteado_8A3_2004.pdf. Acesso em 22 mai. 2019.

SIQUEIRA, J. C. *Estudos de neologismos*. São Paulo-SP: Agbook, 2015.

TORRANO, S. D. P. *Produtividade e criatividade do léxico*: os neologismos na área da Informática.2010. 123 f. Diss. (Mestrado) – Fac. Fil., Letras e C. Hum. Univ.de S. Paulo, S. Paulo, 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-13122010-091854/pt-br.php. Acesso em 20 mai. 2019.

ESTUDO FILOLÓGICO DE UMA CARTA RÉGIA DO SÉCULO XIX

Erivaldo Sales Freitas (UECE)
erivaldosales123@hotmail.com
Expedito Eloísio Ximenes (UECE)
expedito.ximenes@uece.br

RESUMO

Os textos de um período pretérito são fonte de conhecimento relativo à sociedade da qual são oriundos, sobretudo pelo fato de serem testemunhos de um povo de um tempo – tanto em relação aos aspectos linguísticos quanto às informações socioculturais. Nessa linha de pensamento, este artigo tem por finalidade realizar um estudo filológico de um texto pertencente ao Arquivo Público do Ceará – APEC, escrito no Rio de Janeiro, datado de 09 de julho de 1810. O referido documento é uma carta régia exarada por Dom João VI a favor do padre João Ruffo da Costa Freitas – professor de gramática latina na vila de Fortaleza. A partir das edições mecânica e semidiplomática, realizamos comentários filológicos, linguísticos e históricos do documento, tomando como base Spina (1977), Acioli (1994), Cambraia (2005), Marcotulio (2018), entre outros. Conforme nossa análise, o documento contém relevantes informações das relações socioculturais concernentes ao contexto em que foi produzindo, refletindo, outrossim, as nuances de uma época da qual somos herdeiros.

Palavras-chave:
Filologia. Carta régia. Edição Semidiplomática

ABSTRACT

The texts of a past period are a source of knowledge related to the society from which they come from, mostly because they are testimonies of a people of a specific time – both in terms of linguistic aspects and socio-cultural information. Following such reasoning, this article presents a philological study of a text belonging to the Public Archives of Ceará – APEC, written in Rio de Janeiro, dated July 9, 1810. This document is a royal charter issued by Dom João VI in favor of Fr. João Ruffo da Costa Freitas – professor of Latin grammar in the then village of Fortaleza. From the mechanical and semidiplomatic editions, we made philological, linguistic and historical comments on the document, based on Spina (1977), Acioli (1994), Cambraia (2005), Marcotulio (2018), among others. According to our analysis, the document contains relevant information about the socio-cultural relations concerning to the context in which it was produced, and also reflecting about the nuances of an era to which we are heirs.

Keywords:
Royal charter. Philology. Semidiplomatic edition

1. Introdução

O presente trabalho situa-se no âmbito dos estudos filológicos e tem como *corpus* um texto histórico produzido no século XIX. Tal estudo se insere nos trabalhos realizados pelos pesquisadores do grupo Práticas de Edição de Textos do Estado do Ceará – PRAETECE, cuja finalidade é recuperar elementos da história linguística, cultural e sócio-histórica do Ceará através de documentos da administração pública dos séculos XVIII e XIX. Nesse sentido, analisa-se neste artigo uma carta régia datada do ano de 1810, expedida pelo rei de Portugal Dom João VI, cujo teor refere-se à confirmação do cargo de um professor de gramática latina para exercer a função na vila de Fortaleza, pertencente à Capitania do "Siará Grande". O documento é estudado sob a perspectiva da Filologia, mediante, primeiramente, edição mecânica e edição semidiplomática e, em seguida, análise dos aspectos estruturais, sócio-históricos e de dados linguísticos que emergem do documento.

O empreendimento deste estudo tem como premissa a ideia de que os textos antigos preservam informações do contexto em que foram escritos, constituindo-se um importante registro para fins de recuperação de dados históricos, linguísticos e, sobretudo, de reconstrução da história e da memória de uma sociedade da qual somos herdeiros. Assim, os documentos escritos das sociedades passadas são uma relevante ferramenta para, de um lado, entendermos as características e peculiaridades de uma época histórica e, de outro, compreendermos nosso contexto presente, tendo em vista que a realidade atual – além de ser consequência de nossas ações imediatas – é fruto também de sequências de acontecimentos históricos que influenciaram a organização da sociedade hodierna.

2. Filologia: diálogos interdisciplinares

A Filologia – ciência que tem como objeto de estudo o texto, sob os mais diversos aspectos –, além de ter a função de realizar a recuperação de um texto histórico, possibilita a reconstrução da cultura de um povo em determinada época. É nesse sentido que Spina (1977, p. 77), ao teorizar sobre as abordagens da Filologia, destaca que "o texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica, para se transformar num instrumento que permite ao filólogo reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época".

Por essa razão, é uma condição *sine qua non* compreender a im-

portância da Filologia e, notadamente, seus métodos de análise a fim de que possamos visualizar informações relevantes em documentos antigos. Nesse sentido, adentramos nas finalidades da análise filológica, as quais estão relacionadas ao exame linguístico, crítico-textual, sócio-histórico e literário do texto escrito. Assim, uma das primeiras atividades, na análise filológica de um texto, é a edição do manuscrito. Isso se torna necessário por diversas razões: uma delas está relacionada à dificuldade de leitura de um texto, já que as características linguísticas – a exemplo das abreviaturas –, as especificidades sócio-históricas, bem como os aspectos estruturais do texto antigo, dentre outros aspectos, tornam a leitura diretamente no manuscrito uma tarefa para um restrito grupo especializado. Portanto, reafirmamos a atividade precípua da Filologia: a edição de textos, com o fito de torná-lo acessível a um público maior.

Para a edição e análise filológica, há a necessidade de recorrermos às ciências afins da Filologia, como a Diplomática, a Paleografia e a História. A Diplomática, conforme Bellotto (2002, p. 13), "ocupa-se da estrutura formal dos atos escritos de origem governamental e/ou notarial"; essa ciência é fundamental para identificação, por exemplo, do tipo textual que está sendo editado. Por outro lado, a Paleografia é uma ciência que complementa o processo de leitura do manuscrito, tendo em vista que uma das características principais de documentos do século XIX, no nosso caso, é a presença de abreviaturas, as quais só podem ser identificadas através de um olhar paleográfico. Cambraia (2005, p. 23) diz que a Paleografia tem uma finalidade teórica e outra prática:

> A finalidade teórica manifesta-se na preocupação em se entender como se constituíram sócio-historicamente os sistemas de escrita; já a finalidade pragmática evidencia-se na capacitação de leitores modernos para avaliarem a autenticidade de um documento, com base na sua escrita, e **de interpretarem adequadamente as escritas do passado**. (CAMBRAIA, 2005, p. 23) (grifo nosso)

A interpretação sobre a qual discorre Cambraia está relacionada, notadamente, à identificação do tipo de escrita utilizada e às abreviaturas. Schreiner (2007) – ao realizar a edição e análise de documentos manuscritos do XVIII, ressalta que a Paleografia é a "arte de ler documentos", sendo possível a identificação do tipo de letra utilizado e as abreviaturas, algo fundamental em um trabalho de cunho filológico.

Sob outro ângulo, o documento antigo é um registro escrito de uma época, contendo, assim, importantes informações a respeito das práticas sociais, culturais e administrativas do contexto do qual o manuscrito é oriundo. Nesse sentido, a abordagem histórica do texto se faz necessá-

ria. Marcotulio (2018, p. 102**)**, ao descrever o método de "comentário histórico de textos", destaca que o documento histórico é o registro – embora parcial – de uma história real; por isso a relevância deste para o conhecimento das sociedades passadas.

A respeito da historicidade do texto é relevante evidenciar que esta deve ser analisada partindo da premissa de que o documento reflete a visão de mundo dos sujeitos da época em que foi escrito, como as intencionalidades e idiossincrasias. Nesse sentido, é essencial a atenção do pesquisador no trabalho com a obra escrita, tendo em vista que não se pode dissociá-la de seu contexto de produção.

2.1. A edição semidiplomática

O modelo de edição de um texto está diretamente relacionado à intencionalidade do editor, pois um texto antigo pode ser analisado sob diversos aspectos. Se a intenção for facilitar a leitura do manuscrito, certamente o editor irá fazer intervenções que contribuam para o entendimento do texto; se a finalidade, contudo, estiver relacionada à preservação dos aspectos históricos e linguísticos do documento, as intervenções serão mínimas. Cambraia (2005) destaca os principais tipos de edição: a edição diplomática – caracterizada por intervenções mínimas no documento, pois é a transcrição *ipsis litteris* do manuscrito; a edição semidiplomática – na qual são mantidas as características estruturais e linguísticas do texto, sendo desenvolvidas as abreviaturas – e a edição modernizada – em que a linguagem é atualizada para a escrita atual, a fim de facilitar a compreensão do texto por parte de um público maior.

Neste trabalho utilizamos a edição semidiplomática, porque o nosso intuito é preservar as características estruturais e linguísticas do documento. As normas que adotamos para esse tipo de edição foram as estabelecidas pelo grupo PRAETECE, as quais estão disponibilizadas no seguinte endereço eletrônico: <http://praetece-ce.blogspot.com/2011/03/das-normas-de-edicao-dos-manuscritos.html>.

2.2. Cartas régias no Brasil colonial: o poder central "d'El Rey"

Durante o período colonial, diversos documentos – materializados em tipos textuais da administração pública – expressavam as vontades e disposições das autoridades, como as do monarca, mas também para

encaminhar processos jurídicos e administrativos inerentes à burocracia. Entre os tipos textuais, podemos citar: alvarás, provisões, avisos, ofícios, autos de querela, escrituras de compra e venda de escravos, testamentos, cartas régias, de sesmarias etc. Nesse sentido, o estudo desses documentos históricos possibilita a compreensão efetiva do modo como se dava a administração pública da época e, principalmente, como eram as relações sociais daquele contexto. Partindo dessa ideia, trazemos à baila um desses textos para análise: uma carta régia. Conforme Belloto (2002), tratava-sede um dispositivo de caráter normativo, expedido pelo próprio rei. Nele o monarca concedia privilégios às pessoas a quem as cartas se direcionavam. Em muitos casos, esses privilégios se constituíam de cargos públicos. Nesse sentido, os sujeitos que eram agraciados com as prerrogativas das cartas régias certamente possuíam uma certa proximidade, se não com o rei, pelo menos com o alto escalão da administração pública da época. Corroborando com esse pensamento, Scarato (s/d) ressalta o aspecto patrimonialista do Estado português, já que o soberano detinha a máquina ao seu dispor; doava, sobretudo, os cargos públicos aos seus subordinados. Essa prática, de acordo com Scarato (s/d), tinha a finalidade de aproximar os súditos, a fim de garantir sua fidelidade, colocando-os debaixo do poder da coroa.

É importante ressaltar que – durante esse período – vigorava o estado absolutista, não havendo a clássica separação de poderes hoje vigente (Executivo, Legislativo e Judiciário); portanto, o critério atual da impessoalidade inexistia na administração colonial. Na importante obra, "Fiscais e meirinhos: a administração no Brasil colonial", na qual traz um profundo estudo acerca da administração portuguesa no contexto histórico brasileiro, Salgado (1985) destaca o seguinte a respeito do recrutamento de pessoas para cargos públicos no Estado português:

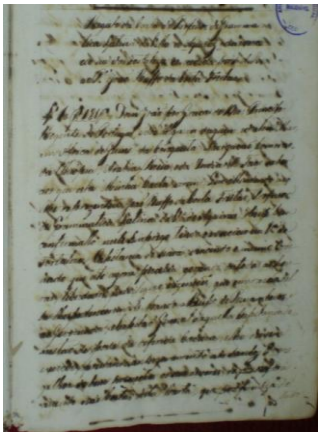
> O recrutamento dos funcionários administrativos acomodava-se aos padrões de lealdade e confiança [...]
>
> A colônia, como extensão da ordem jurídico-institucional metropolitana, submetia-se à mesma lógica dos padrões administrativos peculiares ao Estado absolutista. (SALGADO, 1985, p. 16)

Como se observa, essa ideia de extensão jurídica e institucional significa que o império português instituiu na colônia as mesmas características presentes na metrópole. Nessa ótica, torna-se evidente a necessidade de selecionar pessoas que pudessem gerir e exercer funções que atendessem à finalidade de preservar a estrutura administrativa imposta à colônia brasileira. Nessa linha, a análise de textos referentes a

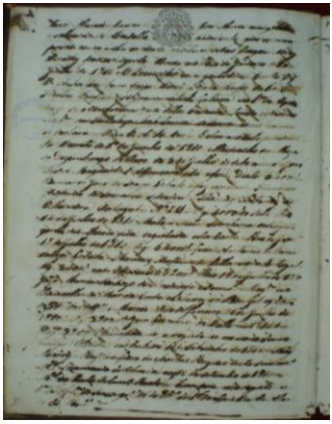
esse contexto – especificamente referentes às nomeações para cargos públicos – pode trazer a lume informações dessa natureza. Vejamos a seguir um desses documentos, objeto de análise do presente trabalho, em duas edições, a mecânica seguida da semidiplomática.

2.3. Edição mecânica do manuscrito

Fólio 154 (rosto).



Fólio 154 (verso)



2.4 Edição semidiplomática do manuscrito

fl. 154r
(Rubrica)

Registo da Carta de Professor de Gramma-
tica Latina da Villa de Aquiraz com exerci-
cio na da Fortaleza concedida por S***ua*** A***lteza*** R***eal***
ao P***adr***e Joaõ Ruffo da Costa Freitas.

L***ivr***o 1º F***olha***181 V***ers***o. = Dom Joaõ por Graça de Deos Principe
Regente de Portugal e dos Algarves d'aquem, ed'alem Mar,
em Africade Guiné, da Conquista, Navegaçaõ, Comercio
da Ethiopia, Arabia, Persia, e da Indiaetc. Faço saber
aos que esta Minha Carta virem Que attendendo ao q***ue***
Me reprezentou Joaõ Ruffoda Costa Freitas, Professor
De Grammatica Latina da V***ill***a do Aquirás: Hei p***or*** bem
confirmallo neste Emprego tendo o exercício na V***ill***a da
Fortaleza, Capitania do Seará,vencendo o mesmo Orde-
nado que até agora percebia, gozando de todas as hon-
ras, liberdades, privilegios, e izençoẽs, que em razão del-
la lhes pertencerem. E Mando o Bispo de Pernambuco, e
ao Governador, e Capitaõ e General d'aquella Capitania o
metaõ de posse da referida Cadeira, elha deixem
exercer, prestando antes juramento aos Santos Evan-
gelhos de bem preencher os seus deveres, do que se fará
assento nas Costas desta Carta, que por firmeza de
tudo

154v

tudo Mandei passar por Mim assignada
sellada de Meo Sello pendente, que se cum-
prirá como nella se contem.Naõ pagou Novos
Direitos por ser izento. Dada no Rio de Janeiro a 9 de
Julho de 1810 = O Principe com guarda = Carta p***or***q***ue***
V***ossa*** A***lteza*** há por bem fazer Mercê a Joaõ Ruffo da Costa
Freitas Professor de Grammatica Latina na V***ill***a do Aqui-
raz de o confirmar na dita Cadeira, tendo exercicio
na V***ill***a da Fortaleza, Capitania do Seará como acima
se declara = Para V***ossa*** A***lteza*** R***eal*** ver = Estava o sello pendente =
Por Decreto do1º de Junho de 1810, e Despacho da Meza
do Dezembargo do Paço de 5 de Julho do dito anno = Joaõ
Pedro Magnard d'Affonceca e Sá afez. Desta 6400 r***ei***s =
Bernardo Joze de Souza Lobato afez escrever = Francisco
Antonio de Souza da Silveira = Thomaz Antonio de
Villanova Portugal = N***umer***o 211 = P***ago***u 4000 r***eis*** do sello Rio
14 de Julho de 1810. Mota = Nesta Secretaria do Registo
geral das Mercês fica registada esta carta. Rio de Jan***ei***ro
18 deJulho de 1810 = P***agou*** 6400 r***ei***s Luis Antonio de Faria
Souza Lobato = Thomaz Antonio de Villa nova Portugal =
P***agou*** 540 r***ei***s e aos Officiaes 6720 r***ei***s. Rio 19 de Julho de 1810
Joze Maria Rapozo de Andrade eSouza= Reg***ista***da na
Chancellaria Mor da Corte e Estados do Brasil a f***olha*** 84 V***ers***o

do L***ivr***o dos Off***ici***os e Mercês. Rio de Janeiro 21 de julho de 1810 = P***ago***u 3200 r***ei***s. Jose Leocadio do Valle = N***umer***o 141 = Reg***ist***o 3200 = Cumpra-se, e registe-se no nosso Seminario. Olinda em cabido 11 de Setembro de 1810 = [Mag[a][11]]
Mariz = Reg***ista***da no Livro das Cartas Regias deste semin***ári***o a f***olha***18. Seminario de Olinda aos 19 de setembro de 1810 = M***ano***el da Costa Palm***ei***ro [Rocha]=[12] Cumpra-seregiste-se V***ill***a da Fort***alez***a do Seara Gr***and***e 16 de 8bro de 1810. Luis Barba Alardo de Men***ez***es

3. Comentários filológicos e linguísticos

De um texto emergem informações linguísticas e sócio-históricas concernentes ao contexto em que foi escrito. O documento em tela – carta régia – traz alguns traços relacionados à administração colonial no contexto cearense. Um aspecto a se destacar é a relação íntima entre igreja e estado, sobretudo pelo fato de a carta mencionar a nomeação de um padre para exercer um cargo de caráter eminentemente público, no caso, professor de gramática latina. Ressalte-se que esse ofício era exercido pelo referido há bastante tempo, sendo a carta régia em análise a confirmação da transferência para desempenho do cargo na vila de Fortaleza. Isso pode ser comprovado através de um documento publicado na revista do Instituto Histórico Geográfico do Ceará intitulado "Administração Barba Alado", pelo Barão de Studart (1908).Tal documento faz um registro cronológico das ações de Barba Alardo – governador da então "Capitania do Siará Grande", entre os anos de 1808 a 1811. Nesse registro, Studart informa que o padre João Ruffo da Costa Freitas foi nomeado por uma provisão régia datada de 29 de outubro de 1792:

> Barba Alardo informa favoravelmente o requerimento de João Rufo da Costa Freitas, presbytero secular e professor regiodeGrammatica Latina, pedindo de ordenado 400 $ em vez de 300 $ que percebia da cadeira de Aquiraz, em que fôra provido por Provisão da Real Mesa Censoria de 29 de Outubro de 1792 e que deixou por falta de alumnos, para ir servir na do Aracaty (Ordem de 11 de Junho de 1804) e posteriormente na Fortaleza. (STUDART, 1908, p. 344)

Esta citação, além de informar a data de nomeação de João Ruffo para o cargo de professor de gramática latina, reporta-se também aos

[11] Abreviatura parece ser Magalhães.

[12] Texto ilegível.

outros locais em que o padre exerceu o cargo: Vila de Aquiraz – a qual teve de deixá-la por ausência de alunos –, vila do Aracaty e, por último, vila da Fortaleza. Assim, o uso do termo "*confirmallo*" justifica-se pelo fato de o padre já ter sido nomeado anteriormente. No documento, há a referência às duas vilas citadas por Studart: Aquiraz e Fortaleza:

> Me reprezentouJoaõRuffodaCosta Freitas, Professor
> De Grammatica Latina da V***ill***a do Aquirás: Hei p***or*** bem
> confirmallo neste Emprego tendo o exercício na V***ill***a da
> Fortaleza, Capitania do Seará (Fl. 154r, linhas 10-13)

Ainda a respeito do que registrou Studart, temos a informação de que o ordenado do professor foi ampliado, por solicitação deste, passando de 300 para 400 reis. Certamente João Ruffo possuía uma certa proximidade com o governador, sobretudo por este chamar aquele de "benemérito eclesiástico" (STUDART, 1908). Por fim, o padre permaneceu no cargo até se aposentar, no ano de 1831, conforme decreto de 14 de outubro de 1831, dos atos da regência:

> DECRETO – DE 14 DE OUTUBRO DE 1831.
>
> Approva as aposentadorias concedidas a Manoel Machado Coelho, e ao Padre João Rufo da Costa Freitas.
>
> Artigo unico. Ficam approvadas as aposentadorias concedidas a Manoel Machado Coelho [...] e ao Padre João Rufo da Costa Freitas, Professor de grammatica latina da cidade da Fortaleza, por Decreto de quinze de Novembro de mil oitocentos e trinta, com ordenado de trezentos mil réis annuaes. (BRASIL, 1873, p. 142)

Quanto aos aspectos estritamente linguísticos, notamos algumas diferenças e similitudes com o português atual. Uma das semelhanças relaciona-se à colocação pronominal presente no documento, pois nele há uma clara tendência à utilização da próclise. O quadro a seguir ilustra essa tendência:

Tipo	Ocorrências	Total
Próclise	"attendendo ao que ***Me***reprezentou" – linhas 09 e 10	09 ocorrências
	"que em razaõdella***lhes*** pertencerem" – linhas 15 e 16	
	"e***lha*** deixem exercer" – linhas 18 e 19	
	"do que ***se*** fará assento" – linhas 20 e 21	
	"que***se*** cumprirá como nella– linha 24 e 25	
	"***se*** contem" – linha 25	
	"de***o*** confirmar na dita Cadeira" – linha 30	
	"como acima ***se*** declara" – linhas 31 e 32	
	"d' Affonceca e Sá ***a***fez" – linha 36	

Ênclise	"Hei por bem confirma***llo***" – linhas 11 e 12	03 ocorrências
	"Cumpra-***se***" – linha 52	
	"registe-***se***" – linha 52	

Observamos que a próclise ocorre, predominantemente, quando há a presença de algum condicionante morfológico, como a conjunção integrante *que* (em 3 casos), a preposição *"de"* (1 caso), o advérbio "*acima"* (1 caso), a conjunção aditiva *e* (1 caso) e as contrações pronominais "*della"* (1 caso) e "*nella*" (1 caso). Somente em uma ocorrência (*"afez"*) não havia a presença de uma partícula atrativa. Acerca do fenômeno da colocação pronominal, Ximenes (2004), ao analisar texto do século XIX, já havia constatado o predomínio no uso da próclise do Português do Brasil desde aquela época.

Quanto às dessemelhanças presentes no documento em relação ao Português atual, constatamos a acentuação gráfica. A respeito disso, as palavras acentuadas no documento são as seguintes: "Guiné" (linha 07), "Aquirás" (linha 11), "Seará" (linha 13), "até" (linha 14), "fará" (linha 20), "cumprirá" (linha 24-5), "há" (linha 28), "Mercê" (linha 28) e "Sá" (linha 35). Acerca dessas palavras, percebemos que, desses vocábulos com acento, excetuando os dois monossílabos tônicos ("há" e "Sá"), todas as outras são oxítonas. O til (~) é utilizado de forma deslocada, sempre na segunda vogal dos ditongos nasais (exemplo: "Joaõ", linha 4, "Navegaçaõ", linha 7). Negro (2017) destaca que não havia uma sistematização quanto às regras de acentuar até meados do século XIX. Porém, conforme constatamos na análise do presente documento, os acentos recaem sempre nas oxítonas, indicando, assim, essa regularidade.

3.1. Análise diplomática do documento

As partes estruturais da carta estão bem delimitadas. Essa divisão estrutural se dá pelo aspecto temático, no sentido de haver – no início do texto – uma apresentação do emissor, seguida da exposição do objetivo do texto, as disposições relativas ao propósito temático e, por fim, a conclusão contendo os registros do documento. Nos parágrafos subsequentes, serão explicados, de forma pormenorizada, esses tópicos.

CARTA RÉGIA	
Identificação	Arquivo Público do Ceará – APEC
Assunto	Nesta carta, o rei Dom João VI confirma o padre João Ruffo da Costa Freitas como professor de gramática latina para desempenhar esta função na vila de Fortaleza.
Local	Rio de Janeiro
Data	09 de julho de 1810
Autor intelectual	Rei Dom João VI

Conforme Belloto (2002), o texto diplomático constitui-se de três partes obrigatórias: protocolo inicial, texto e protocolo final. O documento contém um resumo na parte superior do fólio feito pelo escrivão responsável pela cópia cuja finalidade é apresentar o tipo documental, bem como o assunto. É importante ressaltar que essa espécie de sinopse ou ementa se constitui de inserção do escriba, não fazendo parte do texto original, já que se trata de um traslado.

Na carta em análise, o emissor é o próprio rei – Dom João VI –, o qual está confirmando, como professor de gramática latina, o padre João Ruffo da Costa Freitas para exercício do cargo na Vila de Fortaleza, conforme a ementa já explicita.

> Registo da Carta de Professor de Gramma-
> tica Latina da Villa de Aquiraz com exerci-
> cio na da Fortaleza concedida por S***ua*** A***lteza*** R***eal***
> ao P***adr***e JoaõRuffo da Costa Freitas. (Fl. 154r., linhas 1–4)

Após essa apresentação, inicia-se o documento. Nele temos o protocolo inicial, que se constitui de uma forma protocolar de abertura, contendo o título, o nome e a qualificação da autoridade de onde emana o dispositivo.

Protocolo inicial

A existência desse tópico textual facilita a identificação do emissor. Na carta, além dessa finalidade óbvia, nota-se também uma intencionalidade religiosa e, sobretudo, política, pelo fato de haver, por um lado, referência aos ritos religiosos – pela invocação a Deus "por Graça de Deos". Sob outro viés, essa invocação "por Graça de Deos" sugere não somente a religiosidade do emissor, mas algo que o coloca acima das von-

tades terrenas, pois sugestiona-se a ideia de que é pelo intuito divino que o rei – no caso Dom João VI – domina o vasto império português. Nesse sentido o aspecto religioso une-se ao político como forma de garantir a legitimidade do monarca.

> Dom Joaõ por Graça de DeosPrincipe
> Regente de Portugal e dos Algarves d'aquem, ed'alem Mar,
> emAfricadeGuiné, da Conquista, Navegaçaõ, Comercio
> daEthiopia, Arabia, Persia, e da Indiaetc. Faço saber
> aos que esta Minha Carta virem. (Fl. 154r, linhas 5–9)

Este protocolo é constituído de uma estrutura fixa, ou seja, na maioria dos textos desse gênero permanecem os mesmos itens. Um dado importante acerca dessa norma formulaica é que ela evidencia – por meio da titulação –os domínios do reino de Portugal, sendo uma clara demonstração de afirmação do poder real, já que indica a grandeza do reino. Simbolicamente, expressa a supremacia, bem como a consolidação das conquistas políticas portuguesas.

Em seguida, temos o conteúdo principal do *texto*, cujo teor é a confirmação do cargo de professor de gramática latina ao padre João Ruffo da Costa Freitas. Conforme o próprio documento, João Ruffo havia representado ao rei uma solicitação para exercer o ofício na vila de Fortaleza:

> Que attendendo ao q***ue***
> Me reprezentouJoaõRuffo da
> Costa Freitas, Professor
> deGrammatica Latina da V***ill***a do Aquirás: Hei p***or*** bem
> confirmallo neste Emprego tendo o exercício na V***ill***a da
> Fortaleza, Capitania do Seará,vencendo o mesmo Orde-
> nado que até agora percebia, gozando de todas as hon-
> ras, liberdades, privilegios, e izençoẽs, que em razaõdel-
> lalhespertencerem. E Mando oBispo de Pernambuco, e
> ao Governador, eCapitaõ e General d'aquella Capitania o
> metaõ de posse da referida Cadeira, elha deixem
> exercer, prestando antes juramento aos Santos Evan-
> gelhos de bem preencher os seus deveres, do que se fará
> assento nas Costas desta Carta, que por firmeza de
> tudo
>
> **154v**
>
> tudo Mandei passar por Mim assignada
> sellada de Meo Sello pendente, que se cum-
> prirá como nella se contem.Naõ pagou Novos
> Direitos por ser izento. (Fl. 153r e 153v, linhas 9– 26)

A carta termina com o protocolo final, contendo a data tópica e cronológica (local e data onde o documento foi escrito). No documento em análise, há a presença bem definida desses três elementos estruturais (protocolo inicial, texto e protocolo final), já que se trata de um diploma régio.

Protocolo final

Dada no Rio de Janeiro a 9 de Julho de 1810 = O Principe com guarda = (Fl. 154v, linhas 26-7)

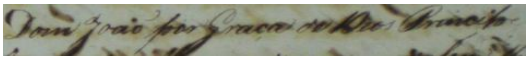
Após o protocolo final, temos algumas informações relacionadas às várias mãos pelas quais passou o documento. Entre os aspectos relevantes acerca dessa parte final do texto, destacamos a referência feita à *Secretaria do Registro Geral das Mercês*. Acerca da secretaria, conforme Camargo (2012), ela foi instituída no Brasil em 1808, pelo Alvará de 09 de maio do mesmo ano. A finalidade era o registro das mercês outorgadas às pessoas que estavam a serviço do rei.

3.2. Aspectos paleográficos do manuscrito

Nesta seção faremos um breve estudo acerca dos elementos paleográficos do manuscrito no que tange ao tipo de letra, às características ortográficas e às abreviaturas.

3.3. Tipo de letra

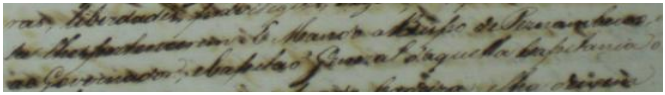
A letra usada no manuscrito apresenta características regulares quanto ao traçado, sendo obedecidas as linhas imaginárias; possui também uma inclinação bastante acentuada à direita, como se pode ver no trecho a seguir:



"Dom Joaõ por Graça de Deos Principe" (fl. 154r, linha 5)

Tomando como base Acioli (1994), identificamos o tipo de escrita como humanística, tendo em vista os traços marcantes dessa escrita, a

exemplo de: letra cursiva, inclinação à direita, distinção entre maiúsculas e minúsculas e a ligação entre as letras e palavras. Esse último aspecto é mais visível no trecho abaixo:

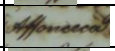
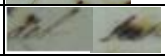
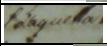
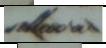
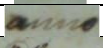
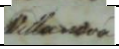


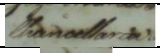
"lhes pertencerem. E mando o Bispo de Pernambuco, ao Governador, e Capitaõ General daquella Capitania" (fl. 154r, linhas 16 – 17)

3.4. Consoantes geminadas

As consoantes geminadas, isto é, letras dobradas, de acordo com Silva (2010) existiam no latim, mas não no português, a não ser pelo fato de, a partir do século XVI, serem usadas como indicação de marca etimológica. Dessa forma, o fato de haver, no documento, consoantes dobradas é uma clara tentativa de aproximar a língua do latim.

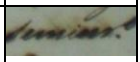
Vejamos abaixo as consoantes geminadas encontradas no manuscrito:

ff		
Localização	**Ocorrência**	**Fac-símile**
Fólio 154r., linha 04	"Ruffo"	
Fólio 154v., linha 35	"Affonceca"	
Fólio 15v., linha 43	"Officiais"	
ll		
Fólio 154r., linha 2	"Villa"	
Fólio 154r., linha 12	"confirmallo"	
Fólio 154r., linhas 15 e 16	"del-la"	
Fólio 154r., linha 17	"d'aquella"	
Fólio 154v., linha 24	"sellada"	
Fólio 154v., linha 24	"Sello"	
Fólio 154v., linha 25	"nella"	
Fólio 154v., linha 34	"anno"	
Fólio 154v., linha 38	"Villanova"	

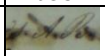
Fólio 154v., linha 45	"Chancellaria"	
Fólio 154v., linha 47	"Valle"	

3.5. Abreviaturas

Letras sobrepostas

Abreviatura	Desenvolvimento	Localização	Fac-símile
P^{e}	Padre	fólio 154r., linha 4	
V^{o}	Verso	fólio 154r., linha 5	
f^{a}	folha	Fólio154r., linha 05	
V^{a}	Villa	Fólio 154r., linha 11	
N^{o}	Numero	Fólio154v., linha 38	
L^{o}	Livro	Fólio – 154v., linha 46	
Off^{os}	Officios	Fólio – 154v., linha 46	
Mag^{al}	NÃO IDENTIFICA-DA	Fólio – 154v., linha 49	
Reg^{da}	Registada	Fólio – 154v., linha 50	
Seminár^{o}	Seminário	Fólio – 154v., linha 50	
V^{a}	Villa	Fólio 154v., linha 53	
Fort^{a}	Fortaleza	Fólio – 154r., linha 53	
Gr^{e}	Grande	Fólio 154r., linha 53	

Sigla

Abreviatura	Desenvolvimento	Localização	Fac-símile
S.A.R	Sua Alteza Real	Fólio 154r., linha 03	

q	Que	Fólio154r., linha 09	
p	por	Fólio154r., linha 11	
f	Folha	Fólio 154r., linha 51	

Síncope ou contração

Abreviatura	Desenvolvimento	Localização	Fac-símile
p.q.	porque	Folio 154v., linha 27	
p.g.	pagou	Fólio 154v., linha 38	
Rs	reis	Fólio 154v., linha 38	

Numérica

Abreviatura	Desenvolvimento	Localização	Fac-símile
8br^{o}	Outubro	Fólio 154v., linha 53	

4. Considerações finais

O objetivo do nosso estudo foi contribuir para as pesquisas relacionadas aos estudos filológicos, como também destacar as informações sócio-históricas do período colonial do século XIX, por meio da análise de uma carta régia. Ao fazermos a leitura mais profunda do documento podemos trazer à baila características estruturais do manuscrito, destacando aspectos relacionados ao tipo textual e sua relação com o contexto da época. No que concerne às informações sócio-históricas, constatamos a maneira como se desenrolavam as atividades administrativas; essas giravam sempre em torno do soberano. Enfim, realizamos um estudo global do documento, que nos proporcionou conhecer um pouco da nossa própria história.

Dessa forma, a contribuição deste trabalho se concretiza na reconstrução e preservação das informações do nosso passado linguístico e histórico. Cremos ser imprescindível que estudos dessa natureza sejam desenvolvidos para que possamos conhecer o passado histórico brasileiro e possamos compreender a dinâmica da sociedade atual, preservando também a nossa memória, pois um povo que não conhece o seu passado é um povo sem memória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil colônia*: um guia para leitura de documentos manuscritos. Recife: UFPE / Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 1994.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ (APEC). *Livro de registro de cartas e alvarás régios, provisões e cartas imperiais*. 1809-1842.

BELLOTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2002.

BRASIL. *Collecção das Leis do Império do Brazil de 1831*. Actos do Poder Legislativo de 1831. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, parte I, 1873. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18460>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAMARGO, Angélica Ricci. *Verbete "Registro Geral das Mercês". Dicionário do período colonial*. Arquivo Nacional (MAPA): Memória da Administração Pública Brasileira, 2012. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/229-registro-geral-das-merces>. Acesso em: 26 de maio de 2020.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz; LOPES, Célia Regina dos Santos; BASTOS, Mário Jorge da Motta; OLIVEIRA, Thiago Laurentino de. *Filologia, história e língua*: olhares sobre o português medieval. São Paulo: Parábola, 2018.

NEGRO, Helena de Oliveira Belleza. *Uso e normas:* estudo diacrônico sobre os usos dos diacríticos na língua portuguesa do Brasil. 2017. Tese

de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Doutorado em filologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo: 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=F7A3F6DAE9BF&lang=pt-br>. Acesso em: 27 de maio de 2020.

SALGADO, Graça, coord. *Fiscais e meirinhos*: a administração no Brasil colonial. Rio de Janeiro, Nova Fronteira/Pró-Memória/ Instituto Nacional do Livro, 1985. Disponível eletronicamente em: <http://mapa.an.gov.br/images/publicacoes/Fiscais_E_Meirinhos/FiscaisMeirinhos/assets/basic-html/page-1.html#>.

SCARATO, Luciane Cristina. ADMINISTRAÇÃO E POLÍTICA COLONIAL. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/pae/apoio/administracaoepoliticacolonial.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

SCHREINER, Cátia. *Edição semidiplomática de documentos manuscritos catarinenses do século XVIII*: livro de "ofícios do vice-rei para o governador da capitania" (1793–1798). 2007.

SILVA, José Pereira da. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: o autor, 2010.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica:* crítica textual. São Paulo: Cultrix, 1977.

STUDART. *Administração Barba Alado*. In: revista do Instituto do Ceará, 1908. Disponível em: <https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/1908/1908-AdministracaoBarbaAlardo.pdf> Acesso em 13 de maio de 2020.

XIMENES, Expedito Eloísio. *Os clíticos nos autos de querella do século XIX, no Ceará:* edição filológica e análise linguística. 2004. 2v. 442 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2004.

FORMAÇÃO VERBAL DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS

Roberto Arruda de Oliveira (UFC)
rarrudaufc@gmail.com

RESUMO

Vários foram os fatores que influenciaram as transformações linguísticas ocorridas nos tempos verbais latinos. A mais produtiva de todas foi a primeira, pois recebia, de um modo geral, as formações derivadas de substantivos, de adjetivos, particípios e de palavras provindas de outras línguas. Do mesmo modo, a 4ª conjugação enriqueceu-se, tornando-se a 3ª no latim vulgar, o que veio também a ser em português. A 2ª e a 3ª, devido às semelhanças, tiveram de se fundir. A conjugação de um verbo latino tinha por base a oposição de dois grupos de tempos: o do *infectum* e o do *perfectum*. Além desses tempos, havia ainda as formas nominais: o infinitivo (presente, perfeito e futuro), particípio (presente, futuro e passado), o gerúndio e o supino.

Palavras-chave:
Língua latina. Línguas românicas. Tempos verbais latinos.

ABSTRACT

Several factors influenced the linguistic transformations that occurred in latin verbal tenses. The most productive of all was the first, because it received, in general, the formations derived from nouns, adjectives, participles and words from other languages. Similarly, the 4th conjugation was enriched, becoming the 3rd in vulgar latin, which also became portuguese. The 2nd and 3rd, due to the similarities, had to merge. The conjugation of a latin verb was based on the opposition of two groups of times: the *infectum* and the *perfectum*. In addition to these times, there were also the nominal forms: the infinitive (present, perfect and future), participle (present, future and past), the gerund and the supine.

Keywords:
Latin language. Romance languages. Latin verb tenses.

1. Considerações iniciais

Até o século V d.C., toda a România já estava integrada ao Império Romano. Pela força das armas é imposto como língua natural destas regiões o latim vulgar, o qual tinha aspectos bastante diversos do latim polido de Cícero e de Virgílio. À medida que vai se propagando, se modifica por toda Europa, originando assim as línguas românicas, que representam sua continuidade linguística.

O *sermo vulgaris*, contudo, começou a ser falado por pessoas que tinham antes uma outra língua materna e que a abandonaram em prol da

língua dos vencidos, o que imprimiu neste novo falar tendências linguísticas peculiares à língua autóctone. A conquista, por se processar em épocas diferentes, levou a cada região um latim diferenciado. Com a quebra do domínio romano, perde-se por definitivo uma certa unidade que até então havia na Romância e as alterações se acentuam, sobretudo as verbais.

2. As quatro conjugações

Segundo a gramáticalatina, os verboslatinos dividem-se emquatroconjugações, caracterizadas pelaterminação do infinitivo e pelavogaltemática: ***amāre*** ➔1ª conj.; ***delēre*** ➔ 2ª conj.; ***legĕre*** ➔3ª conj.; ***audīre*** ➔ 4ª conj.

A maior de todas as conjugaçõesera, semdúvida, a 1ª Tal qual em português – língua em que os verbos de formação tardia e recente vão para a 1ª conjugação (*enlaçar*, de *laço*; *apartear*, de *aparte*; *embelezar*; *chatear*) –, a 1ª conjugação em latim era tida como a mais produtiva, pois recebia as formações derivadas de substantivos (*oculare*, de *oculus*), de adjetivos e particípios (*altiare*, de *altus*; *adiutare*, de *adiutum*) e de palavras provindas de outras línguas (*gubernare*, do grego *κυβερνάω*). Outros foram os processos de enriquecimento desta conjugação.

Podemos nos referir incialmente ao acolhimento de verbos que antes pertenciam as demais conjugações: *torrere* passou a **torrare* (port. *torrar*, esp. *turrar*, cat. *torrar*); *minuere* a **minuare* (port. *minguar*, esp. *menguar*, cat. *minuar*); *meière* a *meiare* – registrado em *Mulomedicina Chironis* (port. *mijar*, esp. *mear*, log. *meare*); *mollire* a **molliare* (port. *molhar*, esp. *mojar*, fr. *mouiller*, rom. *a muia*); *fidĕre* a *fidare* (port. *fiar*, esp. *fiar*, fr. *[con]fier*, it. *fidare*).

Percebemos, depois, que se enriqueceu com novas formações a partir do tema do particípio passado: em vez de *canere* dizia-se *cantare* (já existente no latim clássico), e daí o port. e esp. *cantar*, fr. *chanter*, it. *cantare*, rom. *a cînta*. Do mesmo modo, de *audere*, através do particípio *ausus*, surgiu a forma *ausare* (port. *ousar*, esp. *osar*, fr. *oser*, it. *osare*).

Incorporaram-se ainda os verbos oriundos do germânico com terminações ***–an***e, ***-on***: *witan* transforma-se em *guidare* (port. *guiar*); *raubon* passa a **raubare* (port. *roubar*, esp. *robar*, cat. *robar*, prov. *raubar*, it. *rubare*). Essa mesma terminação dos verbos formados modernamente recebem em português: *telefonar*, *chutar*, *esquiar*, etc.

Do mesmo modo, a 4ª conjugação enriqueceu-se, tornando-se a 3ª no latim vulgar, o que veio também a ser em português. Devido às semelhanças[13], muitos verbos com desinências "***-io, -ĕre***" incorporam-se àquela conjugação: *fugēre>fugire* (port. *fugir*, esp. *huir*, fr. *fuir*, it. *fuggire*, cat. *fugir*, sd. *fuire*, rom. *a fugi*); *florēre>florir* (port. *florir*, it. *fiorire*, fr. *fleurir*, rom. *a înflori*); *lucēre>lucire* (port. *luzir*, esp. *lucir*); **morīre>mori* (esp. *morir*, fr. *mourir*, it. *morire*, rom. *a muri*); *capĕre>capire* (it. *capire*).

No decorrer da evolução do vernáculo, até mesmo os verbos terminados em ***-er*** no português antigo adquiriram a terminação ***-ir*** no moderno: *aduzer>aduzir*; *caer>cair*; *traer>trair*; *correger>corrigir*. Outros, introduzidos recentemente na língua, trocaram a terminação ***-ĕre*** do latim pela terminação ***-ir*** do português: *affluĕre>afluir*; *imbuĕre>imbuir*; *illudĕre>iludir*; *obstruĕre>obstruir*; *retribuĕre>retribuir*.

Outros verbos não tiveram o mesmo destino que estes: *facĭo*, *-ĕre* (lat. vlg. **facēre*), v.g., manteve-se como uma exceção: port. *fazer*, esp. *hacer*, it. *fare*, fr. *faire*, cat. *fer*, prov. *faire*, sd. *fágere*, rom. *a face*. As mudanças ocorridas em outros não chegaram a todas as línguas românicas: *ridēre*, através de *ridire*, deu o port. *rir* e o esp. *reir*: sucederam a *ridēre* o fr. *rire* e o it. *ridere*. *Tenēre* tornou-se no port. *ter*, no esp. *tener* e no it. *tenére*, mas, por meio de *tenire*, passou sob a forma *tenir* ao francês, provençal e catalão.

A 2ª e a 3ª conjugações, devido às semelhanças, tiveram de se fundir. Já no latim vulgar, como observa Grandgent (1952, §399), muitos verbos eram tidos como de uma e de outra:

> Ya en latín clásico había cierta confusión entre la segunda conjugación y la tercera: así, hallamos *fervēre* y *fervĕre*, *tergēre* y *tergĕre*. En latín vulgar la segunda perdió algunos verbos, que pasaron a pertenecer a la tercera, en la mayor parte del territorio: **ardĕre*, **lucĕre*, *lugĕre*, *miscĕre*, **mordĕre*, **nocĕre*, **ridĕre*, *respondĕre*, **tondĕre*, *torcĕre* (por *torquēre*).

Deixando de lado alguns por menores, podemos estabelecer o seguinte quadro diacrônico para as conjugações verbais do português:

[13] As primeiras pessoas do singular do presente do indicativo eram pronunciadas de forma idêntica: *debeo* da 2ª, pronunciado vulgarmente *debio*, estabelecia uma confusão com *fugio* da 3ª e com *punio* da 4ª.

conjugações	l. clássico	l. vulgar	**Português**
1ª	-āre	-are	**-ar**
2ª	-ēre	-ēre -êre -ĕre	**-er**
3ª	-ĕre	-īre -ire - ĕre -ēre	**-ir**
4ª	-īre	–	–

No que diz respeito as três conjugações, devemos ainda chamar atenção ao que se processou no verbo *pôr*. Sua forma no latim clássico era *ponĕre*, 3ª conjugação, passando para o vulgar a *ponēre*, comtimbre fechado, da 2ª. Destarte, tivemos o português antigo *poer*, como se lêem D. Duarte:

> ...conhecer bem a sentença do que ha de tornar, e *po êlla* enteiramente-nom mudando, acrecentado, nem mynguando. (*Leal Conselheiro*).[14]

> ...nom *poendo* maior femença em o firmar dos pees que em no apertar das pernas ouseer da sella. (*Livro da ensinança de Bem Cavalgar toda sela*)[15]

Pertencia assim este verbo anômalo à 2ª conjugação latina. Ainda que no vernáculo seja atemático no infinitivo, sua vogal característica aparece em outras formas: *põe*, *pões*, *põem*, *puser*, *pusesse*, etc.

Para nos tornarmos cientes das perdas e inovações que se processaram do latim para o português precisamos, de início, ter em mente que a conjugação de um verbo latinot inha por base a oposição de dois grupos de tempos: o do ***infectum*** e o do ***perfectum***. Enquanto o primeiro expressava a ação em seu curso de duração, o segundo indicava uma ação concluída.

Ao ***infectum*** pertenciam o **presente**, o **imperfeito**, o **futuro imperfeito**e o **imperativo**; ao ***perfectum*** pertenciam o **perfeito**, o **mais-que-perfeito** e o **futuro perfeito**. Além desses tempos, havia ainda as formas nominais: o **infinitivo** (presente, perfeito e futuro), **particípio** (presente, futuro e passado) o **gerúndio** e o **supino**. Tendo como exemplo a primeira pessoa de cada tempo e as formas nominais de um verbo

[14] Ed. crít. por J. M. Piel, Lisboa, 1942, p. 372, in: CARDOSO; CUNHA, 1978, p. 118.

[15] *Ibid*., 1944, p.15, in: CARDOSO; CUNHA, 1978, p. 118.

da 1ª conjugação, podemos estabelecer os seguintes quadros:

		indicativo	subjuntivo	imperativo
infectum	presente	Amo	amem	ama
	imperfeito	amabam	amarem	
	futuro imperfeito	amabo		amato
perfectum	perfeito	amavi	amaverim	
	mais-que-perfeito	amaveram	amavissem	
	futuro perfeito	amavero		

Formas nominais					
infectum	presente	infinitivo	particípio	gerúndio	gerundivo
		amare	amans, -ntis	amandi amando amandum	amandus, -a, -um
perfecttum	perfeito	amavisse			

As outras formas nominais provinham do radical do **supino** (*amatum*): **particípio passado** (*amatus, -a, -um*), **particípio futuro** (*amaturus, -a, -um*) e o **infinitivo futuro** (*amaturus, -a, -um esse*).

Além das formas da vozativa, havia também as da **voz passiva**, que podiam ter formas sintéticas (*amor* ➔ *sou amado*) ou analíticas (*amatus sum* ➔ *fui amado*).

3. Tempos do infectum

No que diz respeito à evolução dos tempos verbais, podemos afirmar que algunstemposverbais se mantiveram outros se alteraram. Exemplo disso é o **presente do indicativo**, como constatamos abaixo:

1ª conjugação					
latim clássico	**l. vulgar**	**português**	**espanhol**	**italiano**	**francês**
canto	canto	canto	canto	canto	chante
cantas	cantas	cantas	cantas	canti	chantes
cantat	canta(t)	canta	canta	canta	chante
cantamus	*cantamos	cantamos	cantamos	cantiamo	chantons
cantatis	*cantates	cantais	cantáis	cantate	chantez
cantant	cantan(t)	cantam	cantan	cantano	chantent

Observe que o **-*t*-** intervocálico na desinência número-pessoal da 2ª pessoa do plural, sonorizou-se e permaneceu **-*d*-** até o século XV (v.g., *cantades* > *cantais*). Sobrevive, contudo, no futuro do subjuntivo e no infinitivo pessoal: *fecerĭtis* > *fizerdes*; *facerētis* > *facéretis* > *fazeredes* > *fazerdes*. Que o **-*e*** final dos verbos da 1ª pessoa do singular do francês passou para as demais pessoas. Que a desinência **-*i*** da 2ª pessoa do singular do italiano foi criada por analogia com as formas da 2ª e da 3ª conjugações (*vendi*, *dormi*[16]), uma vez que a identidade entre as primeiras pessoas já havia se estabelecido (*canto*, *vendo*, *durmo*). Que a desinência **-*iamo*** da 1ª pessoa do plural do italiano veio de *siamo*, adaptado primeiro ao auxiliar*avere*. Que a desinência **-*ons*** da 1ª de plural do francês veio do arcaico *sons* (mod. *sommes*), adaptada inicialmente ao auxiliar *avoir*. Que a desinência **-*o*** da 3ª pessoa do plural do italiano é fruto provavelmente da analogia com os verbos da 2ª e da 3ª conjugações, onde ele tem razão de ser (*vendono*, *dormono*, *cantano*).

Outro ainda é o **presente do subjuntivo**, como verificamos no quadro abaixo:

1ª conjugação					
Latim clássico	**l. vulgar**	**português**	espanhol	italiano	francês
canto	*cante	cante	cante	canti	chante
cantes	cantes	cantes	cantes	canti	chantes
cantet	cante(t)	cante	cante	canti	chante
cantemus	*cantemos	cantemos	cantemos	cantiamo	chantions
cantetis	*cantetes	canteis[17]	cantéis	cantiate	chantiez
cantent	canten(t)	cantem	canten	cantino	chantent

Percebemos que a desinência da 1ª pessoa do singular do francês tem origem no cruzamento da antigadesinência -***iens*** com **-*ons***, a qual, por sua vez, acarretou **-*iez*** na 2ª do plural. Que a 1ª e a 3ª pessoas do italiano se formaram por analogia com a 2ª pessoa. Que as desinências **-*iamo***/**-*iate*** do italiano provêm de *habeamus*/*habeatis* (*abbiamo/abbiate*). Que as desinências**-*ions***/ **-*iez*** do francês provêm de *soyons /soyez*.

Citamos ainda o **imperfeito do indicativo**, ao qual estabelecemos o seguinte quadro:

[16] Terceira conjugação no latim vulgar.

[17] Do arcaico *cantedes*.

1ª conjugação					
l. clássico	**l. vulgar**	**português**	**espanhol**	**italiano**	**francês**
cantabam	*cantava	cantava	cantaba	cantavo	chantais
cantabas	*cantavas	cantavas	cantabas	cantavi	chantais
cantabat	*cantava(t)	cantava	cantaba	cantava	chantait
cantabamus	*cantavamos	cantávamos	cantábamos	cantavamo	chantions
cantabatis	*cantavates	cantáveis	cantabais	cantavate	chantiez
cantabant	*cantavan(t)	cantavam	cantaban	cantavano	chantaient

Podemos daí inferir que o ***-m*** da 1ª pessoa do singular deixou de ser pronunciado no latim vulgar. Que a transformação da consoante intervocálica medial ***-b-*** para ***-v-*** é um fenômeno comum no português (*debet>deve*; *habere>haver*; *nubem>nuvem*) ainda que algumas, escritas com ***-v-*** no português arcaico tenham por regressão, evoluída para ***-b-***: *bibĕre>bever* (arc.) *>beber*; *tabŭlam>távoa* (arc.) *>tábua*. Que a 1ª e a 2ª pessoas plurais do português e do espanhol se tornaram proparoxítonas por influência de todo o singular e da 3ª pessoa do plural, nas quais o acento incide na silaba imediatamente seguinte ao radical verbal.

Outro também é o **imperfeito do subjuntivo**, que pode ser entendido no quadro abaixo:

1ª conjugação					
l. clássico	**l. vulgar**	**português**	**espanhol**	**italiano**	**francês**
cantarem	[*cantare]	cantasse	amase	amassi	aimasse
cantares	[cantares]	cantasses	amases	amassi	aimasses
cantaret	[cantare(t)]	cantasse	amase	amasse	aimât
cantaremus	[cantaremos]	cantássemos	amásemos	amássimo	aimassions
cantaretis	[*cantaretes]	cantásseis	amaseis	amaste	aimassiez
cantarent	[cantaren(t)]	cantassem	amasen	amassero	aimassent

Desse quadro podemos afirmar que a forma do latim clássico sobreviventeainda no latimvulgar permaneceu somente no sardo: *kantare*, *kantares*, *kantaret*, *kantaremus*, *kantareðes*, *kantarent*. Que no português o imperfeito do subjuntivo proveio do mais-que-perfeito latino do mesmomodo, para o qual se costumavam usar as formas sincopadas: *amauissem>amassem>amasse*. Que o imperfeito do subjuntivo latino, em Vernáculo, deu origem ao infinitivo flexionado.

Digno de menção ainda é o **futuro imperfeito**, o qual pode ser entendido nesse quadro:

l. clássico	l. vulgar	português	espanhol	italiano	francês
cantabo	cantarehabeo	cantarei	cantaré	canterò	chanterai
cantabis	cantarehabes	cantarás	cantarás	canterai	chanteras
cantabit	cantarehabe(t)	cantará	cantará	canterà	chantera
cantabimus	cantarehabemus	cantaremos	cantaremos	canteremo	chanterons
cantabitis	cantarehabetis	cantareis	cantaréis	canterete	chanterez
cantabunt	cantarehaben(t)	cantarão	cantarán	canteranno	chanteront

Disso deduzimos que o futuro imperfeito latino desapareceu, devido à semelhança de algumas formas com outros tempos, semelhanças que induziam o povo a frequentes equívocos. Um deles era o futuro em ***-bo***, da 1ª e 2ª conjugações, com algumas do perfeito do indicativo: *amabit~amauit*; *amabimus~amauimus*. Outro o futuroem ***-am***, na 3ª e 4ª conjugações, com algumas formas do indicativo e do subjuntivo presente: *leges~legis*, *leget~legit*, *legam~legam*. Devido a isso, recorreu-se a uma perífrase constituída pelo infinitivo do verbo e o indicativo de *habere* (*amare habeo>amaraio>amarai>amarei*), o que já se presenciava em alguns escritores cristãos: *qui nasci habent* (S. Jerônimo); *tollere habet* (S. Agostinho). O mesmo ocorreu com o condicional, não existente no latim clássico, e que no vulgarera constituído peloinfinitivo do verbo e o imperfeito de *habere* (*amare habebam>amaream>amarea>amaria*). Disso resultou, que as formas do presente do indicativo de *habere* contraíram-se através de várias alterações fonéticas: *habeo>aio>ai>ei*. Desta forma, em *amarei* a terminação *-ei* está por *hei*, de *haver*, e daí a mesóclise *amar-te-ei*. O mesmo ocorreu com o futuro do pretérito (que não havia em latim): as formas do imperfeito contraíram-se: *habebam>eam>ea>ia*. Assim, em *amaria* a terminação ***–ia*** está por *havia*, de *haver*, e daí *amar-te-ia*.

Por fim, esboçamos o quadro do **imperativo**:

1ª conjugação					
l. clásico	**l. vulgar**	**português**	**espanhol**	**italiano**	**francês**
canta	canta	canta	canta	canta	chante
cantate	cantate e cantates	cantai[18]	cantad	cantate	chantez

Do qual se pode afirmar que o português e o espanhol mantiveram as formas latinas do plural; as demais línguas (com exceção do obváldico: *cante*, *cantei*) valeram-se do indicativo presente. Que o imperativo negativo se exprimia em latim clássico por meio do perfeito do subjuntivo mais ***ne*** (*ne cantaueris*, *ne cantaueritis*), o qual foi substituído no por-

[18] Do arcaico *cantad*.

tuguês e espanhol, respectivamente, por *non cantes* e *non cantetis*. Que as formas do futuro do imperativo, de uso já muito restrito no latim, não sobreviveram.

4. Tempos do perfectum

Dos tempos do perfectum, destacamos inicialmente as transformações ocorridas no **perfeito do indicativo**:

1ª conjugação					
l. clássico	**l. vulgar**	**português**	**espanhol**	**italiano**	**francês**
cantavi	cantai	cantei	canté	cantai	chantai
cantavisti	cantasti	cantaste	cantaste	cantasti	chantas
cantavit	cantavt (*e* -at, -ait)	cantou	cantó	cantò	chanta
cantavimus	*cantam(m)os	cantamos	cantamos	cantammo	chantâmes
cantavistis	cantastes	cantastes	cantasteis	cantaste	chantâtes
cantaverunt	cantaron(t)	cantaram	cantaron	cantarono	chantèrent

Disso concluímos que a do português antigo *cantaron*, segundo Nascentes, passou a *cantaram* por analogia com *cantam* e *cantaram*. Já no latim vulgar presenciava-se uma tendência para queda do ***-u-*** intervocálico, até mesmo entre vogais diferentes, como atesta o *Appendix Probi*: *aus* por *auus*; *rius* por *riuus*; *paor* por *pauor*.

Outro quadro o qual devemos verificar é o do **perfeito do subjuntivo** e o **futuro perfeito**:

perf. do subj.	**Futuro perfeito**	**fut. do subj.**	**fut. do subj.**
latim clássico	**Latim clássico**	**português**	**espanhol**
canta(ve)rim	canta(ve)ro	cantar	cantar
canta(ve)ris	canta(ve)ris	cantares	cantares
canta(ve)rit	canta(ve)rit	cantar	cantar
canta(ve)rimus	canta(ve)rimus	cantarmos	cantaremos
canta(ve)ritis	canta(ve)ritis	cantardes	cantareis
canta(ve)rint	canta(ve)rint	cantarem	cantarem

Dado as identidades de forma, a confusão ocorrida no latim vulgar entre o futuro perfeito do indicativo e o perfeito do subjuntivo deu origem no espanhol, italiano e português ao futuro do subjuntivo. Segundo Maurer (1959) esses tempos, perderam-se tal como o futuro imperfeito do indicativo:

> Perde-se tão radicalmente como o futuro do indicativo, embora, talvez, como acabamos de ver, a sua semelhança com o futuro perfeito tenha determinado a passagem frequente de *laudaro* a *laudaurim* ainda no período

arcaico.

> É verdade que, às vezes, se tem derivado dele o *futuro do subjuntivo* português e espanhol, ou se tem admitido um cruzamento deste tempo com o futuro perfeito do indicativo. Neste caso teríamos aí um vestígio de sua sobrevivência. Formalmente os dois tempos – diferentes a princípio – se confundiram já na época plautina, de modo que na língua clássica são iguais em todas as pessoas, menos na primeira do singular. Essa confusão deu origem, provavelmente, a um popular *laudarim* por *laudaro*, como dissemos acima, consumando-se assim a confusão formal dos dois tempos. Entretanto, essa convergência de formas – que, aliás, não foi geral – não nos autoriza a ver no subjuntivo futuro uma sobrevivência do perfeito do subjuntivo latino. Sintaticamente ele não passa de um futuro perfeito do indicativo que continuou a empregar-se em certas orações subordinadas. (MAURER, 1959, §59)

Do **mais-que-perfeito do indicativo** podemos estabelecer o seguinte quadro:

latim clássico	**latim vulgar**	**português**
canta(ve)ram	[*cantara]	cantara
canta(ve)ras	[cantaras]	cantaras
canta(ve)rat	[cantara(t)]	cantara
canta(ve)ramus	[*cantaramos]	cantáramos
canta(ve)ratis	[*cantarates]	cantáreis
canta(ve)rant	[cantaran(t)]	cantaram

Lembramos que nas outras línguas neolatinas as formas são compostas: em francês: *j'avais chanté*...; em espanhol: *había cantado*...; em italiano: *avevo cantato*... Que as formas sincopadas do latim vulgar deram origem às formas luso-hispânicas. Que o recuo do acento (sístole) na 1ª e 2ª pessoas do plural se deve a uma analogia com as três pessoas do singular. Deslocamento que, segundo Bourciez, operou-se na Ibéria ainda no período do latim vulgar. Que em português, ainda que pouco usado, conservou forma e sentido do tempo latino. Que em espanhol conservou a forma, mas tem sentido de futuro do pretérito, valor mantido também no português literário: *Se mais mundo houvera lá chegara* (*Lusíadas*).

Apresentamos ainda outro quadro, o do **mais-que-perfeito do subjuntivo**:

latim clássico	**Latim vulgar**	**português**
canta(vi)ssem	*cantasse	cantasse
canta(vi)sses	cantasses	cantasses
canta(vi)sset	cantasse(t)	cantasse
canta(vi)ssemus	*cantassemos	cantássemos
canta(vi)ssetis	*cantassetes	cantásseis
canta(vi)ssent	cantassen(t)	cantassem

Vale ressaltar que nas outras línguas neolatinas as formassão compostas: emfrancês: *eusseparlé....*: emespanhol: *hubiera cantado...*; em italiano: *avessicantato...* Que este tempo se manteve através das formas sincopadas quejá existiam no latimclássico. E que em todas as línguas neolatinas (comexceção do romeno) foi transformado emimperfeito do subjuntivo.

5. Formas nominais e a passiva sintética

Esboçamos de início o quadro do **infinitivo presente**:

1ª conjugação					
l. clássico	**l. vulgar**	**português**	**espanhol**	**italano**	**francês**
cantare	cantare	cantar	cantar	cantare	chanter

Destacamos que em latim o **infinitivo** ocupava as funções sintáticas de sujeito (*errare humanum est*) e do objeto (*uincere scis*), fato que se conservou em todas as línguas românicas. Que só se conservou na forma do presente: infinitivo impessoal em português. Que se apresenta como substituto do genitivo de gerúndio (*ars scribendi*), expresso nas línguas românicas pela associação "**de + infinitivo**": fr. *l'art d'écrire*; it. *l'arte dello scrivere*.

Quanto aos **particípios**, o latim nos apresentava três tipos: **particípio presente** (*amans, amantis*, 1ª conj.), **particípio futuro**, do qual havia o **ativo** (*amaturus, -a, -um*) e o **passivo** (*amandus, -a, -um*), e o **particípio passado** (*amatus, -a, -um*).

Do **particípio presente** latino tivemos em português as formas em **-ante** (*amante*) para a 1ª conjugação, em **-ente** (*temente*) para a 2ª conjugação e em **-inte** (*pedinte*) para a 3ª conjugação, as quais se reduziram no português a simples adjetivos (*voz suplicante*, *rapaz impertinente*) ou, se não, a substantivos (*os viajantes, os lentes, os ouvintes).*Ainda no português arcaico conservavam a força verbal do particípio: *Per'las ricas e imitantes (que imitam) a cor da* aurora (Camões); *Mandou o recado a certos mouros estantes (que estavam) em Cananor* (João de Barros). Persiste, contudo, em algumas expressões petrificadas: *Aquele homem é temente a Deus.*

O **particípio futuro ativo** se mantém fossilizado em português, usado hoje apenas como adjetivo: *vindouro<venturum* (*que há de vir*); *morredouro<moriturum* (*que há de morrer*).

O **particípio futuro passivo**, por sua vez, denominado em latim **gerundivo**, deixou em vernáculo resquícios que funcionam ora como adjetivos, ora como substantivos: *venerando mestre* (em latim possuía a ideia de obrigatoriedade perdida no português: *venerandus magister*, "professor que deve ser venerado"), *merenda*, *reverendo*, *doutorando*, *vivenda*, *oferenda*.

O **particípio passado** latino, usado na conjugação passiva, possuía somente sentido passivo, concordando sempre com o sujeito ao qual se referia. Designado em português com o nome de particípio, é usado também na voz ativa (*tenho escrito*, *havia falado*). No português arcaico, contudo, flexionava-se concordando com a palavra a que se referia: *cartas que ele tinha escrit**as***; *mercês que este reino tem recebid**as***.

Quanto ao **gerúndio**, apresentamos o seguinte quadro:

1ª conjugação				
Latim clássico	**português**	**espanhol**	**italiano**	**francês**
cantando	cantando	cantando	cantando	chantant

Em latim o gerúndio era uma forma supletiva do infinitivo. O infinitivo podia substituir a função de nominativo e de acusativo do objeto enquanto o gerúndio representava o genitivo (*ars discendi*), o ablativo modal-instrumental (*legendo disces*), o ablativo preposicional (*in legendo cautus esto*), assim como o acusativo preposicional (*ad legendum te hortor*).

Sobreviveu somente a forma do ablativo, assumindo o papel de particípio presente, que perde o valor de forma verbal. Temos assim em português: *amando>amando*; *debendo>devendo*; *vendendo>vendendo*; *punindo* (ou *puniendo*) *>punindo.*

Ao contrário da voz ativa que conservou, como vimos, a maior parte de suas formas, a **voz passiva**, que *no fu é nunca popular*[19], desapareceu completamente. Em seu lugar – a exemplo do que já vinha sendo usado na língua clássica para o pretérito passivo e tempos dele derivados – surgiu uma perífrase formada peloverbo **esse** e o particípio passado de outro verbo. Assim, ao invés de *littera scribitur* passou-se a dizer *littera scripta est*. Houve ainda entre esses dois usos um intermediário: *littera se scribit*, que explica nossa passiva com "se". Desde o tempo de Plauto já se usava *amatus fuit* e *amatus fuerat*, como perfeito e mais-que-perfeito passivo do indicativo respectivamente. Daí então surgiram as formas pa-

[19] GRANDGENT, 1952, p. 93.

ralelas para o presente e o imperfeito do indicativo passivo: *amatus est* e *amatus erat*.

Desaparecida a flexão passiva, os verbos depoentes, por sua vez, tomando a forma ativa, desapareceram. No próprio latim clássico, segundo Bourciez (1910), já se encontra esta oscilação:

> Déjà chez Plaute *horto* pour *hortor*, *lucto*, *partio*, *sortio*, chez Caton *nasco*; plus tard *sequo* dans Aulu-Gelle, *mentio* dans la Vulgate. (BOURCIEZ, 1910, §81*a*)

6. Considerações finais

Percebe-se o quanto é indispensável o conhecimento do latim no entendimento das alterações lexicais das línguas novilatinas. É fato que o latim vulgar, acomodando-se à fonologia peculiar de cada povo, transformou-se em línguas diversas, que obedeceram a tendências fonológicas próprias. Esse processo de dialetação segue seu curso sem que nada o detenha, o que nos permite afirmar que cada língua românica é a continuação do latim falado num dado local. O português, desta forma, impõe-se como continuação do *sermo vulgaris* da Península Ibérica ocidental. Difícil seria, portanto, delimitar um momento de transição entre a língua do Lácio e qualquer outra língua neolatina.

Persuadidos estamos de que os estudos desses fenômenos históricos são imprescindíveis ao entendimento das línguas românicas. Somente a observação desses fatos diacrônicos podem dar respostas aos porquês da gramática expositiva. Faz-se mister assim, cremos, que o ensino de uma língua românica tenha por base uma relação filológica com a língua mãe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURCIEZ, Edouard. *Éléments de Linguistique Romane*. Paris: Klincksieck, 1910.

CARDOSO, Wilton; CUNHA, Celso. *Estilística e gramática histórica*: português através de textos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

GRANDGENT, C. H. *Introduccion al latin vulgar*. 2. ed. em reproduccion fotografica. Traduccion del ingles, adicionada por el autor, corrigida y aumentada con notas, prologo y uma antología por Francisco de B. Moll. Madrid: Revista de Filologia Española, 1952.

MAURER Jr., Theodoro Henrique. *Gramática do Latim Vulgar*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

HÁ UMA VERDADE ÚNICA E ABSOLUTA A RESPEITO DO CONHECIMENTO?

Márcia Aparecida de Souza (SEEDUC-RJ)
profmarciasouza2016@gmail.com
Lígia Christine Pereira Martins (UFF)
ligiachrmartins@gmail.com
Henrique Cunha Júnior (UFC)
racismoantinegro@gmail.com

RESUMO

Esse texto busca uma reflexão sobre a postura do pesquisador frente a seu interlocutor, tornando-se possível esse entendimento a partir de uma revisão bibliográfica que não apenas facilita a compreensão, mas também convida o leitor a uma conversa sobre metodologia e epistemologia, passíveis a contribuir com o trabalho do pesquisador no que se refere a respeitar o saber do outro e na aproximação do senso comum com a ciência, a evitar posturas que possam influenciar de forma negativa o trabalho a ser desenvolvido. Também discute formas de observar o trabalho em campo e apresenta uma visão das possibilidades do uso de imagens nas investigações e ou pesquisas, permitindo, deste modo, a comunicação entre singularidades.

Palavras-chave:
Pesquisa de campo. Sabedoria do cotidiano. Feedback ao trabalho de pesquisa.

ABSTRACT

This text seeks to reflection there searcher's attitude towards his interlocutor, making this understanding possible through a bibliographic review that not only facilitates understanding but also invites the reader to talk about methodology and epistemology that can contribute to there searcher's work in terms of respecting the knowledge of others, in approximation of common sense with science, to avoid attitudes that may negatively influence the work to be developed. It also discusses ways of observing field work and presents a view of the possibilities of using images in investigations and / or research, thus allowing communication between singularities

Keywords:
Field research. Everyday wisdom. Feedback to research work.

1. Introdução

Durante o século XX, no ocidente, o conhecimento passa a integrar o monopólio da produção científica através de estruturas de poder, tornando a produção do conhecimento alvo de disputas políticas, econômicas e sociais, uma vez que a ciência como referência do conhecimento

ganhou uma fortíssima autoridade, por intermédio de uma visão sobre a qual,

> [...] supõe-se a existência de uma prévia verdade a-histórica, situada numa "realidade" (objeto do conhecimento) a ser extraída pelo sujeito do conhecimento: o que se pode ver é aquilo que existe para ser visto. A verdade seria, assim, a adequação do sujeito ao objeto, portanto, a adequação a uma realidade exterior ao sujeito e, no limite, dotada de uma autoridade à qual ele necessariamente deveria submeter-se. No conhecimento científico, o fenômeno estudado deve ser ordenado ou objetivado em padrões suscetíveis de controle pela observação empírica. (SODRÉ, 2014, p.121)

Logo, é preciso que se entenda o que tomamos como conhecimento, pois com base na visão sobre o quanto é preconceituoso o entendimento de que padrões pré-estabelecidos são máximas irrefutáveis, que devem ser seguidas em detrimento de outros conhecimentos, percebe-se como socialmente adotamos certos lugares de saber como sendo universais e determinantes, nos quais o acesso ao conhecimento que não seja produzido pela máquina científica se coloca como uma dificuldade. Entretanto, em tudo que a ciência afirma, pode haver discordância, visto tantas outras verdades possíveis serem fruto de diferentes realidades existentes, de forma que a existência da verdade científica pode ser um problema visto ser limitada a um conjunto de casos e possíveis erros, como ocorreu com o entendimento que a ciência tinha sobre as raças humanas, que foi um imenso erro científico, com graves consequências para a humanidade. Hoje a correção da própria ciência diz não existirem raças, a humanidade ser uma só espécie com variações.

Isso posto, o conhecimento pode ser pensado como tudo aquilo que resolve problemas, assim sendo a zona rural abriga pessoas conhecedoras e produtoras de saberes que não são do campo científico. O que chama a atenção é ter-se o devido cuidado com as relações de poder e de status social que podem estar presentes na postura de alguns pesquisadores, fazendo-se necessário aprofundar a discussão sobre atitudes do pesquisador, o respeito e compromisso com seu interlocutor.

Para apoiar o caminho reflexivo, o desenho traçado para esse estudo parte das considerações de estudiosos do cotidiano a despeito da pesquisa acadêmica e de outros teóricos que discutem a relação entre conhecimento e território, em seguida, argumenta sobre o uso de imagens em trabalhos dessa natureza e logo após traça algumas considerações sobre o assunto, discutindo como essas metodologias e epistemologias podem contribuir para o melhor desempenho do entrevistador em campo.

2. Estudos do cotidiano

Cunha Jr. (2001) apresenta uma ótica diferente da que normalmente impera sobre pesquisa ao trabalhar com a metodologia da afrodescendência, que é uma abordagem metodológica do campo da pesquisa empírica, concebida para pesquisadores que possuem um envolvimento prévio com o tema da pesquisa. Trata as diversas temáticas a partir do conhecimento experimental. A pesquisa flui da relação sujeito–sujeito, visto haver o forte vínculo pesquisador–tema. Há um distanciamento em relação à neutralidade científica devido ao pesquisador já conhecer a temática através de vivências, prática e realizações espontâneas do cotidiano. O trabalho então evolui para a consolidação de conceitos teóricos e culmina em uma síntese conceitual que explica a realidade vivida em um determinado território por um conjunto de população de maioria afrodescendente.

Djamila Ribeiro em sua obra *O que é lugar de fala*? (2017) discorre sobre a importância de produções intelectuais que tornem a disseminação de conhecimento acessível; também discute que sujeitos de grupos marginalizados que historicamente tem suas vozes silenciadas devido a organização social hierárquica que se utiliza da "linguagem como mecanismo de manutenção de poder" (RIBEIRO, 2017, p. 10) possam não somente ter voz, pois sempre tiveram, "mas democratizar a própria história, um processo de devolvê-la ao povo" (THOMPSON, 1978 *apud* SANTOS; ARAÚJO, 2007, p. 193). Sendo assim, como adverte Romagnoli, "a produção de conhecimento [...] implica um exercício de desapego às formas acadêmicas dominantes e instituídas, ainda que elas estejam imanentemente presentes" (2009, p. 172). O pesquisador deve arriscar-se e rever formas consideradas dominantes e tem essa oportunidade, quando entra em contato com seu interlocutor e observa, percebe, mantém contato, entra em campo, interage e pode produzir conhecimentos a partir de suas observações, pois é possível e primordial que o pesquisador se aventure à procura de novas possibilidades de pensar e entender o cotidiano.

Sodré (2019) corrobora esse entendimento ao apontar que há ainda, mesmo após a abolição, o enraizamento da escravatura que, através da dominação, sutilmente põe o negro em determinados lugares, como se fazia geograficamente através das senzalas. Tal mudança representa a gestão biopolítica dos corpos como propõe Foucault (1999), ao apresentá-la como algo para além do mecanismo disciplinar como acontecia outrora, sendo essa uma nova tecnologia de poder que incorpora ao modelo disciplinar novos instrumentos que possibilitarão, para além da domina-

ção da vida, a gestão e o desenvolvimento da mesma, a partir de uma norma, em uma sociedade na qual norma disciplinar e norma regulamentar se cruzarão, proporcionando a maximização da vida.

> Corpos e discursos se encontram. Quer dizer, essas estratégias estão ao mesmo tempo dentro e fora. Dentro da organização social em que a mídia estrutura e organiza e dentro do vínculo social. (SODRÉ, 2019, p. 880)

Este movimento relacional faz com que haja a perpetuação de formas de saber que se instauram como superiores através dessa dominação sutil. No entanto, o negro e também outros que não se sentem abarcados por tais formas, constroem formas de resistência para que desloquem tais posições, pois como afirma Sodré (2019, p.879) "não vejo em que gerações isso poderia acabar, mas penso que as posições de domínio podem se deslocar. E elas se deslocam pela luta".

Acaba-se por contribuir para um desconhecimento sobre o quanto é rica a experiência social, uma vez que esta não se limita apenas a categorias ocidentais pré-estabelecidas. É no reconhecimento da diferença do outro, através da troca de saberes, ao considerarmos a relação entre o indivíduo, sociedade e cultura, que se constitui o saber que não se limita apenas à questões técnicas ou a terminologias específicas da formação do pesquisador, podendo compor juntamente com outras culturas e pensamentos, mesmo que sejam exteriores àquilo que se conhece ou acredita ser verdadeiro. Esse é um pensamento de domínio único, como uma

> [...] monocultura do saber e do rigor do saber" que é a "mais poderosa forma de produção de não existência, pois consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade. (SANTOS, 2006, p. 247)

Visto que ainda segundo o mesmo autor, se há uma verdade única, esta inviabiliza outras propostas diferentes e talvez tão interessantes quanto as já conhecidas, o que caracteriza uma não existência de novas sugestões. Nessa direção, o autor propõe uma "sociologia das ausências e uma sociologia das emergências" (SANTOS, 2006, p. 259) que sugere ampliar as experiências sociais já conhecidas e acrescentar novas experiências sociais; O que evidencia a importância de ousar, de inovar, o que possibilita a existência do que até certo momento era considerado inexistente.

Ainda nessa mesma direção, Pais (2001) salienta que o pesquisador precisa atentar para o que o social apresenta, pois são estas imagens do social, que devem orientar o caminho a seguir, deve cuidar para não deixar que essas percam o sentido.

> O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. [...] Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. (RIBEIRO, 2017, p. 39)

Faz-se também necessário velar para que as teorias não se transformem em modelos a serem seguidos, pois seguir moldes pode desviar o que de fato o cotidiano expõe. É preciso estar atento a todos os acontecimentos, considerando que apesar da aparência de que no cotidiano nada está acontecendo, "o quotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar." (PAIS, 2001 p.28)

O pesquisador é então convidado a construir a realidade que observa, pois "a realidade apenas se insinua, não se entrega (...) ela tem de ser imaginada, descoberta, construída." (PAIS, 2001 p. 28), há uma relação entre aquilo que o pesquisador pensa e sua prática no território no qual está inserido.

E considerando a relação pesquisador/ interlocutor, Valla (1996) observa a dificuldade que pesquisadores têm em compreender que as classes menos favorecidas possuem grande potencial de conhecimento e que se organizam sistematicamente para resolver diversas questões. Chama a atenção para o olhar do observador em relação a seu interlocutor e assevera ser necessária a modéstia para reconhecer a diferença entre os saberes da população pesquisada e do pesquisador, para que possa identificar que são apenas saberes diferentes e não superiores um ao outro.

É preciso mais que um simples contato mediador- classe subalterna, faz-se mister uma postura humilde por parte dos que se consideram sábios, a ponto de conseguir fazer uma revisão de seu papel, compreender e aceitar que o conhecimento do outro pode ser um complemento do que já tem e que a união das duas partes pode ser muito enriquecedora.

A partir da História Oral Alessandro Portelli (1997a) entende que o papel do pesquisador não é de forma alguma apenas coletar dados, mas sim o aprofundamento de algo que precisa ser dito, é permitir que através de fontes orais vozes silenciadas possam ser ouvidas, terem " acesso à esfera pública, ao discurso público, e o modifiquem radicalmente" (PORTELLI, 2010). Situação que demanda o compromisso do pesquisador em seguir as normas, manter-se fiel aos resultados encontrados na pesquisa,

mesmo os mais inesperados, pois ele entende que é necessário o trabalho com versões individuais dos fatos da vida para garantir ao sujeito a participação ativa, não apenas como um objeto de pesquisa. É imprescindível tratar com seriedade os interlocutores pois cada pessoa é única e tem experiências ímpares a compartilhar e acrescentar ao já pesquisado. Um dos compromissos éticos do pesquisador é compreender que não existem verdades absolutas e que não deve buscar verdades e padronizá-las. Cada um posiciona o seu discurso em algum lugar. Daí a importância de se respeitar a todos os participantes, considerando que a pesquisa se torna mais rica à medida que aumenta a diversidade de narrativas, visto que "ao ter como objetivo a diversidade de experiências, há a consequente quebra de uma visão universal" (RIBEIRO, 2017, p. 34).

A pesquisa não pode se apresentar como um ato de extrair informações, ela deve abrir espaços de narração, oferecer um espaço de compartilhamento, no qual o pesquisador se coloca disponível à escuta (PORTELLI, 2010). Quando se convoca o outro à palavra, é posto um convite para se autoperceber desta forma. Ouvir os interlocutores não é uma forma de comprovar algo que já está sendo dito, de ilustrar o que vem sendo estudado. Se nos prendermos unicamente a nossos conhecimentos teóricos e científicos, estaremos nos baseando em uma noção de conhecimento fixo e universal, todavia por sermos seres mutáveis e variantes de acordo com o território que compõe nossa subjetividade, em alguma medida isso afetará na produção de conhecimento.

Diante disso, é preciso que estejamos atentos ao uso que é dado ao lugar que ocupamos. O especialista pode assumir dois papéis: colocar-se como possuidor do poder e ser aquele que somente fala em nome da ciência, que dita as regras e que também esvazia o conhecimento de outras áreas que ele não legitima, por acreditar ser ele quem detém o conhecimento, considerando uma hierarquia em que apenas os especialistas possuem o conhecimento e não reconhecer o saber dos outros, que é uma forma de opressão, ou ser capaz de assumir o papel de aliado, em que o seu saber é, sim, reconhecido, mas não como o único, já que o especialista pode construir saberes juntamente com aqueles que não detêm os mesmos conhecimentos que ele, sem oprimi-los.

Como aponta Portelli, "sem diferença não há igualdade (...) somente a igualdade faz a entrevista aceitável, mas somente a diferença a faz relevante" (1997b, p. 23). Isto posto, a relevância de uma pesquisa se dá no encontro, no trabalho conjunto com aquilo que constitui nossa igualdade, sem, contudo, abandonarmos o que a partir de nossa subjetivi-

dade, nos torna diferentes. “Quando o encontro tem lugar à luz da igualdade, não somente o observador mas também o observado podem ser estimulados a pensarem diferentemente sobre si mesmos” (*Id*., *ibid*).

Martins (2014) adverte que por vergonha ou para evitar situações embaraçosas algumas pessoas preferem mentir, pois desta forma se livram de um conflito entre as ideias que consideram certas e a que acredita que o outro quer ouvir. Nesse caso, a omissão da verdade tem caráter de resguardar o sujeito frente a dificuldade de reagir quando se depara com uma situação que o entrevistado sabe que a sociedade cobra uma atitude diversa da que de fato gostaria de demonstrar. E por não se ver em condições de debate, por se reconhecer fraco diante do outro, prefere omitir sua verdadeira opinião, situação que pode ser amenizada quando há envolvimento do pesquisador no cotidiano do(s) entrevistados.

Em relação ao trabalho de campo Spink (2008) apresenta uma ótica diferente da que normalmente impera, ou seja, a ideia de que só durante o tempo em que o pesquisador está no ambiente natural de seus interlocutores, em um espaço específico, é que está acontecendo a pesquisa em campo. Segundo ele, estar em campo ultrapassa uma simples observação por parte do pesquisador, estar em campo é também envolver-se nos acontecimentos do lugar que está sendo observado, para que aconteça um efetivo entendimento do cotidiano dos envolvidos.

Spink (2008) discorre sobre o quanto é importante ter “disposição de repensar muito daquilo que é presumido como central à boa pesquisa científica.” (p. 72), exemplifica que excelentes resultados podem ser obtidos em uma simples conversa, tomando um café, com o interlocutor. O que só vai acontecer se o pesquisador deixar-se envolver naturalmente no dia a dia do entrevistado, sem preocupar-se com formas planejadas de abordagem.

3. O uso de imagens em trabalhos acadêmicos

Sobre o uso de imagens fotográficas em trabalhos acadêmicos, Zan (2010) afirma que a fotografia possibilita um alargamento do olhar, pois ao observar uma imagem fotografada pode se perceber detalhes que passariam desapercebidos a olho nu. No entanto, Godolphim (1995) discute o fato de, por vezes, essas serem usadas apenas como forma de comprovação sobre o que está sendo discorrido, para reafirmar a fala, ao discorrer que há imagens que nada falam por si, que não têm participa-

ção, envolvimento com o texto.

Nessa mesma direção, Zan (2010) apresenta um trabalho do qual se depreende que uma fotografia apresenta uma multiplicidade de interpretações, denunciando então o perigo de utilizar uma imagem com uma intenção específica, pois essa pode ser interpretada de forma diversa à pretendida pelo autor.

Reitera Alves:

> Assim, é preciso ter presente que se as imagens têm um significado para mim, podem mostrar outras coisas para quem as vai 'ver', ao ler este trabalho. (ALVES, 2001, p. 3)

Godolphim (1995) propõe o uso de imagens como texto, utilizadas para transmitir muito além do que o visual pode apresentar, usadas como um texto integrante do trabalho, em que cada pessoa que tenha acesso a esse possa fazer uma leitura de acordo com suas representações sociais. Manguel reitera esse entendimento ao afirmar não ser possível fazer leitura de uma imagem da qual não se tenha uma representação mental, ou seja, "só podemos ver aquilo que, em algum feitio ou forma, nós já vimos antes" (MANGUEL, 2001, p. 27).

Para Godolphima, a apresentação de fotografias devem ser parte da discussão de forma que não precise ser explicada por um texto e sim leve o leitor a refletir a despeito do estudo em questão, como "um caminho que leva a tratar as fotos como falas que elas são, relatos em imagens da (dis)cursividade." (1995, p.169).

Portanto, percebe-se, como apontam Meirinho e Monteiro (2018), através do projeto Fotografar é dar vida, desenvolvido por mulheres da Guiné-Bissau, como a imagem na relação vivencial com o território se torna um instrumento vivo de conhecimento, a partir da inserção em novos mundos que potencializam a mudança social, construindo um processo de aprendizagem colaborativo em que há a integração de saberes teóricos, práticos e experienciais

Ainda sobre o projeto Fotografar é dar vida, os pesquisadores apresentam os acordos que precisaram ser feitos para dar conta de todas as diferenças centradas naquele projeto, o que foi um processo complexo, dado tantos anos de imposição e consequente aceitação de padrões, moldes e processos de aprendizagem hegemônicos, porém, apesar da complexidade faz-se necessário pensar nas diferenças como algo positivo de forma a intensificar espaços de produção como este, visto que se prender

unicamente a conhecimentos teóricos e científicos é estar se baseando em uma noção de normalidade fixa, com base em modelo posto e constituído por outro, fundamentado em ideais para além do próprio indivíduo. O que se considera inviável, visto as pessoas serem mutáveis e variantes, de acordo com o território que compõe sua subjetividade, para além do funcionamento segundo as leis da natureza, pois o que determina de fato quem é o ser, é o que escapa a essas leis (CANGUILHEM, 1990). De forma que como indica Djamila, se pode atuar a partir das próprias diferenças, considerando que "o não reconhecimento de que partimos de lugares diferentes (...) leva a legitimação de um discurso excludente" (RIBEIRO, 2017, p. 29).

É necessário reforçar a autonomia na apropriação do saber e o apoderamento do conhecimento, em razão da aprendizagem conjunta e integradora, que se opõe à via do especialismo, do saber padronizado, considerando assumir a multiplicidade de saberes de todos os envolvidos, sem desconsiderar o rigor e a ética que se fazem necessários em todas as esferas. Bem como se faz necessário ter o devido cuidado quanto à indicação da fonte da imagem, que é um quesito essencial na credibilidade do trabalho, ao utilizá-la é preciso indicar nome de quem fotografou ou a quem pertence a fotografia em questão e o ano em que foi tirada a foto que também é relevante para completar o entendimento.

Uma fotografia é fruto do trabalho de um autor, por isso o mesmo é quem decide autorizar ou não a exploração de sua obra. De acordo com a legalidade constitucional, torna-se necessário respeitar a vontade deste titular, precisando então de consentimento para utilização do bem por um terceiro, e essa autorização na maioria das vezes é garantida através de um termo de consentimento livre e esclarecido onde há o esclarecimento sobre os objetivos do estudo e demais informações que venham se apresentar como necessárias. Também é importante pensar sobre as imagens encontradas na *internet*, estando esta tão presente em nossa sociedade atualmente. Daí torna-se mister a prevenção sobre a possibilidade de alguém ter os direitos sobre as imagens utilizadas, se há autorização para divulgação, nesse caso há a necessidade direta da autorização que por vezes é concedida através da própria rede ou ainda a imagem pode estar no domínio público,sendo assim não necessita de permissão para uso já que os dados estão disponíveis online e se tornam acessíveis a qualquer pessoa.

4. Considerações finais

Este estudo buscou mostrar que não há uma verdade única e absoluta a respeito do conhecimento, e que é necessário o entendimento de que há conhecimentos diferentes e não um superior ao outro. Diante disso, esclarece a necessidade de coragem para ousar, renunciar parâmetros dominantes e descobrir outras possibilidades alternativas às já conhecidas, que tornem cada vez mais potente a produção de conhecimento ao evidenciar a viabilidade de inovações a partir das observações do pesquisador em campo, trabalhando de forma a não deixar perder a essência do que realmente o cotidiano apresentou. Entendendo desta forma que o campo do pesquisador não é somente o local onde aplica sua pesquisa, mas tudo que o cerca.

Demonstrando que é premente o devido respeito e envolvimento com os entrevistados, de forma a evitar que, por constrangimento, aconteça omissão da verdade. Aponta que é possível fazer do estar em campo momentos que vão muito além, e que a participação no cotidiano do outro pode gerar magníficas descobertas.

Possibilita uma reflexão sobre o uso ou não de imagens em trabalhos acadêmicos, visto estas serem um recurso que facilita a observação de detalhes que são capazes de fugir aos olhos do observador, mas que podem ser usadas como parte do discurso, levando o leitor a pensar sobre determinado assunto e dar espaço a uma rede de conhecimento tão presente no mundo contemporâneo.

Pode-se dizer então que a partir da pluralidade de verdades acerca do conhecimento, o pesquisador transita entre a liberdade que tem para inovar e propor novas ideias e o compromisso em manter-se fiel ao real resultado da investigação e que, para isso, é preciso consideração, respeito, responsabilidade, ética, conscientização de direitos e deveres, envolvimento e sabedoria para lidar com resultados inesperados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 53-62. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a05.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de janeiro: Forense Universitária, 1990.

CERTEAU, Michel de. Indeterminadas. In: ___. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHAJUNIOR, Henrique. Africanidades, Afrodescendência e Educação. *Educação em Debate* (CESA/UFC), Fortaleza, v. 2, n. 23, p. 5-15, 2001.

GODOLPHIM, Nuno. A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 161-85, jul./set. 1995. Disponível em: <https://renatoathias.files.wordpress.com/2008/03/havisual.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2020.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de Março de 1976. In: ___. *Em defesa da Sociedade*: Curso no Collège de France (1975–1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 285-316

MANGUEL, Alberto. O espectador comum. A imagem como narrativa. In: ___. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, José de Souza. O estudo sociológico da mentira no cotidiano. In: ___. *Uma sociologia da vida cotidiana*. São Paulo: Contexto, 2014. (Apêndice: "Aventuras de Pedro Malasartes")

MEIRINHO, Daniel; MONTEIRO; Elisabete. Empoderamento feminino através da fotografia participativa na Guiné-Bissau. In: CORALDINE, Lisbete; PAVAN, Maria Angela. *Narrativas, Memórias e Itinerários*. Campina Grande-PB, 2018.

PAIS, José Machado. Nas rotas do quotidiano. In: ___. *Vida Cotidiana*. Enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um Pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, São Paulo, v. 15, p. 13-49, abr. 1997a. Disponível em:<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11215/8223>. Acesso em 20 de abril de 2020.

_____. História Oral e Poder. *Mnemosine*, v. 6, n. 2, p. 2-13. 2010. Disponível em: <http://mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/viewFile/198/pdf_183>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

_____. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. *Projeto história*, Local, v. [?], n. 14, p. 7-39, fev. 1997b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11231/8239>. Acesso em:

20 de abril de 2020.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, 2017 [*on-line*].

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21 (2), p. 166-73, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>. Acesso 20 de abril de 2020.

SANTOS, S. M. dos; ARAÚJO, O. R. de. História oral: vozes, narrativas e textos. *Cadernos de História da Educação*, v. 6, 2008. Disponível em:<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/282/289> . Acesso em 20 abril de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: ___. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SODRÉ, Muniz. Do lugar de fala ao corpo como lugar de diálogo: raça e etnicidades numa perspectiva comunicacional. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, [S.l.], v. 13, n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1944/2314>. Acesso em: 23 de abril de 2020.

_____. SODRÉ, Muniz. *A ciência do comum*: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2015.

SPINK, P. K. O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 20, n. spe, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20nspe/v20nspea10.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educação & Realidade. 21*(2): 177-190. jul/dez. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71626/40626>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

ZAN, D. D. P. Fotografia, currículo e cotidiano escolar, *Pro-Posições*, v. 21, n. 1 (61), p. 149-61, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a10.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2020.

LETRAMENTO DIGITAL E A MULTIMODALIDADE: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Daniel Santos dos Santos (UESB)
dan_ss73@hotmail.com
Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça (UESB)
fquadroscarvalho@gmail.com

RESUMO

Em nossa sociedade atual, diversas são as formas com as quais um texto pode ser construído, podendo ser de forma tradicional, pautada nas características da era do papel impresso (escrito da esquerda para a direita), ou com base na era digital, com diversos recursos (como sons, imagens, *links* agregados a imagens, gestos, notas musicais, entre outros), gerando textos multimodais. Assim, diante de tanta inovação e dos impactos por ela ocasionados na educação, este artigo propõe reflexões acerca da relação entre Multimodalidade, Letramento Digital e ensino–aprendizagem. O presente estudo será ancorado na Cibercultura, Tecnologias digitais, Letramento, Letramento Digital e na Multimodalidade, com base nos postulados de Street (2014), Levy (1999), Barbosa, Araújo e Aragão (2016), Kress e Van Leeuwen (2001), Rojo (2013) e Xavier (2011). Para tanto, utilizou-se a metodologia de investigação explicativa/exploratória, associada ao método de abordagem qualitativa. Desse modo, tal investigação demonstrou, através dos postulados bibliográficos, como o letramento digital colabora para a utilização da multimodalidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino. A partir disso, conclui-se que o letramento digital se caracteriza como processo de desenvolvimento de novas competências, no que tange à multimodalidade dos textos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave:
Letramento. Letramento digital e Aprendizagem.

RESUMEN

En nuestra sociedad actual, muchas son las maneras con las cuales un texto puede ser construido, sea de forma tradicional, por medio de la escritura (la época del papel impreso, donde se escribe de la izquierda para la derecha) o de forma digital, con muchos recursos (notas de audio, imagen, enlaces agregados a una imagen, gestos, notas musicales etc.), generando, así, textos multimodales. Delante de muchas innovaciones y de los impactos que ellas traen a la educación, este artículo propone reflejos a cerca de la relación entre Multimodalidad e *Letramento* Digital (la habilidad de utilizar los recursos digitales) en la enseñanza y aprendizaje. Como categoría teórica, nos respaldamos en la Cibercultura, Tecnologías de la Información y Comunicación, *Letramento* (la habilidad de comprender textos diversos), *Letramento* Digital y en la Multimodalidad, anclados en los postulados de Street (2014), Levy (1999), Barbosa, Araújo y Aragão (2016), Kress y Van Leeuwen (2001), Rojo (2012) y Xavier (2011). Además, en

este trabajo, fue utilizada la metodología de investigación explicativa/exploratoria, agregada al método de abordaje cualitativa. Así, tal investigación demuestra, por medio de los postulados bibliográficos, cómo el *letramento* digital colabora para la utilización de la multimodalidad em el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de la red de educación pública. A partir de esto, fue posible concluir que el *letramento* digital se caracteriza como proceso de desarrollo de nuevas competencias en respecto a la multimodalidad de los textos que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave:
Letramento. Letramento digital y aprendizaje.

1. Introdução

Atualmente a internet, celular, *tablet*, computador são utilizados diariamente, seja para o entretenimento (uso de redes sociais, *sites* de jogos, fofocas, notícias etc.) seja para estudo e/ou produção de conhecimento. Dito isso, sentimos a necessidade de se refletir a respeito da relação entre Multimodalidade e Letramento Digital como meio pedagógico para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de alunos, de escolas públicas.

Sabemos que o conceito de letramento vem sendo discutido por diversos estudiosos há bastante tempo, todavia acreditamos que o conceito que melhor nos contempla e abarca um significado amplo, o qual contempla os diversos eventos, ligados a comunidades grafocêntricas ou não, é o de Street (2014), segundo o qual o processo de letramento, ou, os "eventos de letramento", propostos também por Barton (1994), está inteiramente dissociado da concepção que o atrelava à alfabetização e/ou letramento escolar, atrelando-se, principalmente, aos fenômenos sociais, ou seja, nessa concepção, "(...) as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos" (STREET, 2014, p. 9). Podemos, então, dizer que o letramento está intimamente ligado aos usos da língua enquanto prática social, uma vez que focaliza "(...) a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se das perspectivas transculturais" (STREET, 2014, p. 13) e que, com o passar do tempo, tais usos ganham novos modos de serem produzidos, um exemplo que pode ilustrar o que diz o autor é a forma como atualmente as tecnologias digitais são utilizadas de diversas maneiras em nosso cotidiano.

Nos dias atuais, nossa sociedade já se mostra bastante imersa na cibercultura, a qual suscita novas demandas sociais, que são influenciadas diretamente pelas práticas digitais. Com isso, surge a necessidade de

utilizarmos novos processos cognitivos e discursivos e desenvolvermos novas competências e habilidades. Fazem parte desse novo cenário, também, as modificações ocorridas em relação ao texto, já que, com a inserção das tecnologias digitais, ele ganhou novos formatos, exigindo um olhar mais crítico por parte dos pesquisadores. Segundo Marcuschi (2004), os "gêneros emergentes", apesar de ganharem uma nova roupagem, funcionam como "projeções" ou transmutações de outros gêneros, já consolidados, os quais surgem devido às mudanças causadas pela multimodalidade. Podemos dizer, portanto, que os novos textos, com suas multimodalidades, provocam inquietações no sistema de ensino, fazendo-se necessário um novo olhar sobre as práticas em sala de aula, no intuito de refletirmos sobre essas novas formas de construção de sentido. Destarte, nesse contexto em que a evolução tecnológica provoca modificações sociais e históricas, suscitando novas demandas de cunho educacional nas instituições de ensino, alguns questionamentos levaram ao surgimento deste trabalho, a saber: (i) como as escolas pretendem lidar (ou estão lidando) com a multimodalidade no processo de ensino e aprendizagem?; e (ii) como o letramento digital pode contribuir para o desenvolvimento das novas competências exigidas pela cibercultura?

Dessa maneira, ressaltamos que acreditamos que os docentes, como agentes promotores da educação, precisam acompanhar esses novos anseios decorrentes desse momento que estamos vivenciando, pois o advento e a popularização das tecnologias digitais têm acarretado novas fontes de conhecimento e produção de novos textos, os quais apresentam novas especificidades, formatos e significações. Assim, discorrer sobre multimodalidade e letramento digital se torna uma tarefa bastante complexa à medida que não se objetiva aqui dar fim as discussões sobre tal temática, ao contrário, pretende-se com este trabalho refletir sobre quais as contribuições da multimodalidade e do letramento digital no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino.

Sendo assim, utilizando-se do método de pesquisa exploratório, este artigo iniciará com um breve panorama sobre a cibercultura, explorando suas relações com o Letramento Digital e a Multimodalidade. Em seguida, discutiremos sobre os aspectos da Multimodalidade. E por último abordaremos o Letramento Digital e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, apresentando as contribuições do letramento digital face as práticas pedagógicas atuais.

A relevância deste trabalho consiste em atender a uma demanda social que perpassa na busca de orientação para as práticas de letramento

utilizando as tecnologias digitais. Conforme dito anteriormente, apesar de ter cunho bibliográfico, o referido trabalho está longe de esgotar as possibilidades de entendimento e discussão sobre as temáticas que abordaremos a seguir.

2. Um breve panorama: Cibercultura, Letramento digital e as Novas Competências

Sabemos que o modo com o qual a escola agencia o conteúdo para seus alunos deve atender às novas demandas sociais, tendo como decorrência disso uma mudança de postura tanto do docente, no que tange a sua prática pedagógica, quanto dos outros atores que compõem a sala de aula.

Desse modo, a presença constante das tecnologias digitais em nossa sociedade nos mostra que os meios antes utilizados para nos comunicarmos e, assim, produzirmos e compartilharmos conhecimento não são os mesmos na atualidade. Podemos, assim, dizer que tais operações mudaram com a emergência das tecnologias digitais, as quais se tornaram presentes na realidade de todos nós, acarretando, entre outras coisas, novas formas de leitura e escrita. Assim, as "práticas letradas" (STREET, 2014) que norteiam a estreita relação entre os sujeitos e as tecnologias digitais provocaram a necessidade de readequações sociais de uma forma em geral. A BNCC[20] nos aponta que:

> As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BNCC, 2017, p. 63)

[20] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)[1], e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Dito isso, surge a necessidade de explicarmos esses fenômenos que são, sobretudo, sociais e linguísticos, já que consideramos que a língua é uma entidade social, feita e modificada pelas relações sociais e "(...) a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada" (KOCH,1992, p. 9). No entanto, sabemos que, para significar o mundo à sua volta, os sujeitos necessitam ter o domínio não somente da língua em si, como, também, precisam utilizá-las nas práticas sociais em seu cotidiano. Mas, para que isso ocorra, eles devem conhecer as novas modalidades textuais presentes em seu dia a dia e os meios nos quais a língua está sendo propagada, pois, segundo Bohn (2013), (...) chegamos, assim, a uma realidade em que o meio importa mais do que as informações que leva, porque determina o que pensamos e agimos" (BOHN,2013, p. 92).

O trabalho com as tecnologias digitais surge como recurso para o desenvolvimento de competências necessárias para o ensino e aprendizagem de modo em geral, conforme propõe a BNCC em suas competências gerais. Esta base preconiza que, para contextualizarmos o ensino e proporcionarmos, também, uma melhor aprendizagem nas escolas, precisamos introduzir as tecnologias digitais, para que, assim, o ensino e a realidade do aluno já inseridos na cibercultura estejam lado a lado. Podemos verificar essa orientação de utilização das tecnologias digitais em três das cinco competências gerais:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
>
> 2. **Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.**
>
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
>
> 4. **Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.**

> 5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva**. (BNCC, 2017, p. 9) (grifos nossos)

Compreendemos que o desenvolvimento das competências textuais, linguísticas, comunicativas e gramaticais – visando a utilização da linguagem de maneira crítica – pode ser facilitada com a utilização das tecnologias digitais, já que podem aproximar o conteúdo escolar da realidade do aluno e, com isso, despertar-se o seu interesse, facilitando-se, assim, o processo de aprendizagem. A contextualização e aproximação do conteúdo, juntamente com o letramento digital, é relevante para que aconteça uma ressignificação do processo de ensino–aprendizagem no ambiente escolar.

Em outras palavras, esse novo processo de aprender e ensinar faz parte da nova cultura "(...) denominada como cibercultura, advinda do ciberespaço", a qual Lévy (1999) define como:

> O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17)

Nesse sentido, a medida em que essa nova geração se insere na cibercultura, novas condições de produções textuais acontecem e promovem novos comportamentos que requerem o desenvolvimento de novas competências e habilidades (desenvolvimento do letramento digital). De acordo com o autor, os sujeitos da cibercultura necessitam de uma nova organização mental para esse novo modelo de texto, o multimodal, pois requer mais funções cognitivas, devido à sua não linearidade e complexa organização. Levy (1999) explica que o aprendizado não pode ser mais definido devido a esses novos modelos que surgiram com a cibercultura:

> O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. […] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em "níveis", organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes "superiores", a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição sin-

> gular e evolutiva para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital. (LÉVY, 1999, p. 158)

Com base nisso, novos estudos precisam ser realizados sobre a multimodalidade, pois esses textos ganham não só um novo local de produção, como, também, novos formatos, novas funções, novas características, novos elementos que necessitam de um novo aparato cognitivo para que sejam entendidos. Conforme já exposto, compreendemos que os textos multimodais demandam o desenvolvimento de novas competências por possuírem não só a representação escrita verbal, mas, também, a não verbal (imagem estática, imagem em movimento), sons, infográficos etc. Assim, precisamos desenvolver o letramento digital, sendo papel dos educadores mediar esse novo processo. Sobre isso, Xavier (2002) destaca que:

> O letramento digital, assim como os demais tipos de letramento, instaura diferentes funções (tudo aquilo que o letramento pode fazer pelo indivíduo) e usos (tudo o que o indivíduo pode fazer com o letramento) no contexto sociocultural em que eu é adotado. A digitalização do saber, através dos equipamentos informáticos, além de propor ao homem contemporâneo formas outras de re(fazer) seu quotidiano, reinventá-lo, estabelece novas práticas sociais, linguísticas e cognitivas, e aponta para uma configuração alternativa a ser assumida pelas atividades de leitura e escrita nos processos de ensino/aprendizagem dentro e fora das instituições formais de educação, em vários aspectos... (XAVIER, 2002, p. 3)

Destarte, podemos concluir que, por meio do letramento digital, reforça-se a ideia de Travaglia (2008) sobre a relevância do desenvolvimento da competência comunicativa do usuário, uma vez que o autor ressalta que para se ter um ensino produtivo parte-se do princípio de que nossa língua tem que desenvolver tal competência, pois é através dela que o usuário produzirá, bem como compreenderá diversos textos nas distintas situações de interação e comunicação.

Sendo assim, podemos afirmar que o processo de ensino/aprendizagem passa por um momento de reinvenção, haja vista que, nesse século de dominação pelas tecnologias digitais, faz-se necessário que esses saberes sejam discutidos e viabilizados pelas entidades formais de educação responsáveis pela formação social, crítica e cidadã dos alunos da rede pública de ensino.

3. ***A multimodalidade***

É de comum conhecimento que, em nossos processos comunicati-

vos diários, não fazemos uso somente de palavras; tentamos, contudo, ultrapassar seus limites, utilizando outros recursos semióticos, como gestos, sinais e imagens, sendo a integração desses processos semióticos uma característica da multimodalidade.

Em um evento multimodal agregamos num único texto muito mais que palavras; juntamos diversos elementos, como imagens, cores, sons, gestos etc. Por isso, o termo multimodalidade vem ganhando atenção de diversos pesquisadores em distintas áreas de conhecimento, como bem explicita Barbosa, Araújo e Aragão:

> No campo da linguística, e mais especificadamente da linguística aplicada (LA) e da análise de discurso (AD), van Leeuwen (2011, p. 668) apresenta a multimodalidade a partir de um percurso histórico do termo partindo dos anos 1920, quando ele era utilizado por psicólogos para explicar a reação das pessoas aos diferentes sentidos - percepção sensorial -, passando pelas escolas de Praga, Paris e Estados Unidos. Nessas escolas, o termo foi sendo ampliado para adentrar no campo da linguística, até que, mais recentemente e inspirado nas ideias do britânico Michael Halliday, o termo "multimodalidade" passou a ser adotado nos estudos da LA, especialmente no que se refere à sua aplicação nos estudos de linguagem e educação. (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016, p. 626)

Nos é possível notar, portanto, que tal termo ganhou uma nova roupagem nos estudos que se referem à linguagem, pois, nesse âmbito, ele pressupõe o uso conjunto de diferentes recursos comunicativos que podem abranger desde a linguagem verbal (escrita ou oral) até a utilização de imagens, sons, músicas etc. Vale ressaltarmos que a integração entre vários textos permite que os textos e imagens utilizadas adotem funções diferentes, agregando-lhes sentidos diversos. Ainda segundo as autoras supracitadas, no nosso dia a dia, estamos sempre fazendo uso da multimodalidade em nossas práticas sociais, não apenas por meio das palavras, mas, também, via outros recursos semióticos, como já fora expressado. Dito isso, podemos afirmar que esse fenômeno se caracteriza como um processo social de construção e produção de sentido em diferentes lugares com diferentes características, observando-se a necessidade de uma comunidade que interprete um determinado evento comunicativo, independentemente das experiências de seus participes, visto que, segundo Rojo (2013), os discursos produzidos em diferentes mídias, com o objetivo de atingir a um propósito comunicativo, são resultado de diferentes combinações de recursos semióticos.

Analisando a definição apresentada por Kress e Van Leeuwen (2001), no que tange à multimodalidade, compreendemos que seu conceito gira em torno do reflexo das formas com as quais os indivíduos

nascidos sob as tecnologias digitais interagem entre si, trazendo para os meios comunicativos, sejam eles verbais e/ou escritos, a influência de outros meios e, com isso, o modo particular de se expressarem. Os pressupostos de Dionisio (2011) corroboram com os de Kress e Van Leeuwen (2001) ao atribuírem o conceito de um texto multimodal como sendo aquele que agrega vários recursos semióticos em sua construção de sentido.

Sabemos que diversos tipos de textos circulam em nossa sociedade e estes estão, naturalmente, suscetíveis a mudanças, dando-se origem a novos gêneros discursivos. Rojo (2012) destaca que:

> Esses "novos escritos", obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, ezines, funclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de "leitura – escrita", que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou multimodalidade. (ROJO, 2012, p. 20)

Nessa perspectiva, tendo como base o contexto histórico no qual estamos inseridos, observamos que os recursos tecnológicos oferecidos pelas tecnologias digitais permitem que os novos textos ganhem outras formas de construção de sentindo, haja vista que a multimodalidade neles presente assegura a possibilidade de se unirem modos diversos no seu processo de construção.

Assim, embora não seja o único recurso, o letramento digital, funciona como o melhor para a compreensão dos gêneros emergentes, pois suscita o desenvolvimento não só de novas competências, mas, também, reafirma o desenvolvimento de sujeitos críticos e preparados para atuar socialmente.

4. O letramento digital

Pressupomos que o surgimento da associação de imagens estáticas ou em movimento com textos escritos e/ou de áudio requereram um novo olhar educacional para esse fenômeno. Esses novos gêneros que estão emergindo a partir das tecnologias digitais provocaram a necessidade de se discutirem questões relacionadas diretamente com os novos modos de se ler e escrever.

Tendo em vista que o modo com o qual vivemos e, sobretudo, aprendemos está em processo metamórfico, podemos afirmar que as tec-

nologias digitais, juntamente com os textos multimodais, influenciam, de forma direta, não só nossa comunicação e interação, como, também, ditam o modo com que a escola deve lidar, a partir de agora, com esse novo panorama, sendo imprescindível a utilização dessas novas ferramentas como aliadas no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, as concepções e estudos sobre letramento vêm sendo aprimoradas, para resolver essa nova demanda social, surgindo, portanto, o letramento digital que, por sua vez, ganha um sentido amplo para contemplar as novas formas de leitura e escrita e, com isso, a construir o sentido necessário para compreensão das novas modalidades de texto. Segundo Xavier (2011), o letramento digital é:

> [...] o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicos de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins. O letrado digital exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais. Ele utiliza com facilidade os recursos expressivos como imagens, desenhos, vídeos para interagir com outros sujeitos. Trata-se de novas práticas lecto-escritas e interacionais efetuadas em ambiente digital com intenso uso de hipertextos *on* e *off-line* (Xavier, 2009), bem como se caracteriza por uma intensa prática de comunicação por meio dos novos gêneros digitais mediados por aparelhos tecnológicos. Ligar o computador, digitar um texto, acessar correio-eletrônico na *web*, navegar exploratoriamente por informações disponíveis na Internet, usufruir dos recursos multimídia de celular, jogar *on-line* com parceiros localizados dentro e fora de seu país de origem são habilidades encontradas no sujeito que já adquiriu o letramento digital em diversos graus. Em uma palavra, o grau de letramento digital do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas. (XAVIER, 2011, p. 23)

Como podemos notar, o contato com as tecnologias digitais provocou modificações em processos de criação e, também, de recepção dos textos emergentes, em razão de explorar características fundamentais, como a multimodalidade discutida na sessão anterior. Xavier (2011) afirma que:

> [...] o contato com as tecnologias digitais requer não só habilidades já trabalhadas em sala de aula, como a leitura de sinais verbais e não verbais, como também novas práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, seja on ou off-line e ainda a competência de lidar com hipertextos o que demanda vários graus de letramento digital. (XAVIER, 2011, s/p)

Compreendemos que os textos multimodais, de modo geral, exigem habilidades específicas de leitura e produção e, como consequência, demandam uma formação para tal. Sendo assim, podemos afirmar que o

contato direto com os esses textos multimodais pressupõe a soma entre as habilidades exigidas para a leitura e compreensão do texto impresso com habilidades para a leitura do texto digital.

Sendo assim, diante das tecnologias digitais, os sujeitos precisam, segundo Zacharias (2016) de:

> [...] habilidade de navegação muito bem desenvolvida e a construção de associações, projeções e inferências muito rápidas e eficazes. Diante da tela, o usuário/leitor precisa compreender a função dos links, identificar ícones e signos próprios do gênero (como curtir e comentar no Facebook, selecionar emoticons no WhatsApp, inserir imagens, enviar fotos, publicar comentários). (ZACHARIAS, 2016, p. 21)

Percebemos, então, que estas são habilidades particulares dos sujeitos que estão imersos na cultura digital, sujeitos estes que se movimentam por entre os espaços oferecidos pelas tecnologias digitais, desenvolvendo, por meio do letramento digital, novos modos de percepção e cognição, para interagirem e se comunicarem. Assim sendo, o letramento digital consiste não só em se apropriar das tecnologias, como "(...) usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – como também do desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos" (ZACHARIAS, 2016, p. 21). Em outras palavras, o letramento digital serve para direcionar os sujeitos em meio à vastidão do mundo digital, desenvolvendo suas habilidades especificas para navegarem nestes espaços, pois "(...) mesmo que os autores criem pistas ou produzam marcas que possam conduzir o fluxo de acessos e links, quem decide o caminho é o leitor" (ZACHARIAS, 2016, p. 22).

Ressaltamos que longe de estabelecerem posições de poder e hierarquia entre práticas de letramento (escolar, digital, social, visual etc.), tais práticas coexistem entre si, funcionando em processo colaborativo. Segundo Lemke (1998):

> O que realmente precisamos ensinar, e entender antes de poder ensinar, é que como diferentes letramentos, diversas tradições culturais combinam essas diferentes modalidades semióticas para produzir significados que são mais do que a somatória do que cada uma delas pode significar em separado. (LEMKE,1998, s/p).

Portanto, o letramento digital instaura um ponto em comum entre estas práticas, uma vez que, por meio dele, podemos proporcionar, ao usuário, no contexto de ensino e aprendizagem, ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento.

5. *O letramento digital e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem*

Diante do que foi discutido até aqui a respeito da notória mudança pela qual a sociedade vem passando desde o surgimento e, portanto, o estabelecimento das tecnologias digitais, é necessário refletirmos sobre como a escola vem se comportando e quais as medidas que vêm sendo tomadas no que diz respeito ao letramento digital, pois, segundo Bohn (2013):

> Com o mundo digital disponível 24h por dia, as pessoas adormecem com o Ipod ou Ipad plugado com ouvido ou com o Netbook fazendo-lhes companhia nas cobertas da intimidade noturna. Chegamos, assim, a uma realidade em que o meio importa mais do que as informações que leva, porque determina como pensamos e agimos. McLuhan (2007), cerca de meio século atrás (1964) já nos havia advertido como os meios de comunicação de massa afetariam profunda e inexoravelmente as nossas percepções de mundo, sem nenhuma resistência de nossa parte infiltrando-se sutilmente em nosso sistema nervoso. (BOHN, 2013, p. 92)

Conforme Bohn (2013), a tela, que agora substitui as folhas de papel dos livros, não se configura apenas como um mero canal de informação, ela fornece a substância do conhecimento que, por sua vez, contribui para o processo de reflexão do pensar de maneira diferente, através desses novos meios de produção de conhecimento. Assim sendo, vemos, em nossa sociedade, já imersa na cibercultura, a necessidade de uma adequação também das formas de ensinar para suprir e desenvolver as novas exigências e as novas competências. Nesta nova realidade que se apresenta a nós, temos a produção do conhecimento e, por consequência, a disseminação das novas formas de aprender em uma constante evolução.

> Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/ capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia. (ROJO, 2013, p. 12)

Dito isto, sabemos que este fato reflete diretamente nas práticas pedagógicas e na postura escolar. A escola tem agora um novo desafio, pois torna-se evidente a necessidade dela em direcionar suas práticas de letramento a essa nova realidade tecnológica do mundo contemporâneo, haja vista que a sua configuração atual não desenvolve as habilidades necessárias para a aplicabilidade da leitura e da escrita na era digital. Por-

tanto, essa tradição deve ser repensada, objetivando-se o desenvolvimento máximo de competências dos sujeitos, que são usuários frequentes da língua e que estão imersos no contexto social de apogeu das tecnologias digitais. A pedagogia escolar deve levar em consideração a finalidade primeira da educação, da mesma forma que o ambiente escolar deve atingir seu objetivo fundamental: o da promoção da aprendizagem, como destaca Rojo (2013):

> É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também pra buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. [...] Em certos artefatos digitais, observamos um uso bem desenvolvido de algumas habilidades que a escola deveria, hoje, tomar por função desenvolver, tais como: letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos ou multiletramentos. (ROJO, 2013, p. 7-8)

Ao passo que temos, de forma clara, a noção de quais habilidades que a escola deve desenvolver, precisamos tomar outros caminhos, a partir das novas formas de se letrar. Assim, é possível afirmar que são os estudos sobre letramento digital que colaboram para que seja feita essa reformulação. A instituição escolar precisa suprir as novas demandas dos indivíduos inseridos nesse novo contexto sociocultural.

Neste sentido, podemos perceber o papel desafiador enfrentado pela escola no processo atual de adequação aos novos públicos, imersos num ambiente cada vez mais digitalizado.

Entretanto, é relevante salientarmos que os alunos já desenvolvem algumas habilidades quando têm contato com as tecnologias digitais, a saber:

> [...] independência e autonomia da aprendizagem; abertura emocional e intelectual; Preocupação pelos acontecimentos globais; Liberdade de expressão e convicções firmes; Curiosidade e faro investigativo; Imediatismo e instantaneidade na busca de soluções; Responsabilidade social; Senso de contestação; Tolerância ao diferente. (XAVIER, 2007, s/p)

Sendo assim, afirmamos que, por considerarmos a instituição escolar responsável pela mediação do conhecimento, é papel dela fomentar estratégias voltadas para o letramento digital e desenvolver práticas pedagógicas voltadas à formação de indivíduos autônomos e independentes na construção de conhecimento.

*6. **Consideraçoes finais***

Sabemos que o surgimento e a propagação das tecnologias digitais fizeram surgir, no que diz respeito à educação, novas inquietações que vão desde como ocupar-se com essas novas tecnologias até sobre como ensinar/aprender a partir delas.

Nesse momento, é de suma importância percebermos que as mudanças pelas quais a nossa sociedade, de forma geral, vem vivenciando, perpassam, também, pelo âmbito educacional e demandam um olhar crítico para as práticas que a escola vem adotando para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem, no mínimo, satisfatório. Podemos dizer que são as tecnologias digitais que podem e vão contribuir com um ensino mais eficaz e, sobretudo, contextualizado. Afirmamos isso, pois as tecnologias digitais modificaram não só o formato de muitos textos, mas suscitaram, de igual maneira, o desenvolvimento de novas competências e habilidades, voltadas a práticas letradas, ligadas a sua utilização, exigindo, assim, que os alunos desenvolvam competências específicas da era digital, como buscar, selecionar, interpretar, como propõe a BNCC, de 2017.

O desenvolvimento de competências voltadas para a era digital se consolida, portanto, por meio do letramento digital modificando as práticas pedagógicas que os inserem no seu dia a dia e buscam explicar as inquietações direcionadas aos novos textos que surgem, a partir da cibercultura. O letramento digital ocasiona não só inquietações, mas, também, por meio dele, propõem-se desenvolver competências especificas para o trato com os textos multimodais.

Podemos, por conseguinte, afirmar que a multimodalidade passa a existir, impulsionada pelas novas tecnologias, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem, a visão do aluno sobre escola e a práxis do professor em sala de aula.

É importante refletirmos sobre a importância dos estudos sobre a multimodalidade e letramento digital, pois a escola, com o seu papel de mediadora do conhecimento, tem, como responsabilidade, proporcionar não só o contato com as diversas formas de textos que vêm surgindo concomitantemente com esse novo momento ligado às tecnologias digitais, mas, também, à sua utilização e ao seu estudo em sala de aula, tendo em vista que as tecnologias digitais já fazem parte da rotina da grande maioria dos cidadãos de nossa sociedade brasileira. Os professores, assim, precisam se apropriar da multimodalidade para que as utilizem como meio de atraírem seus alunos, visando desenvolver neles competên-

cias e estratégias necessárias para que reconheçam, leiam e produzam textos multimodais.

Utilizar as tecnologias digitais, por parte dos professores, mostra que eles compreendem como elas modificam a relação dos sujeitos com os novos textos e com a própria prática digital, todavia não basta apenas pontuar, de forma superficial, esses novos textos, mas trazê-los para a sala de aula, do mesmo modo como eles invadiram a sociedade de modo geral, tendo em vista suas especificidades e como estas implicaram mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Sugerimos, então, que o professor se recicle, reflita, questione sua postura pedagógica e, da mesma forma, compartilhe práticas que desenvolvam as novas habilidades requeridas pela a sociedade contemporânea.

É imprescindível que o letramento digital e a multimodalidade sejam trabalhados na escola, pois estas ampliam as possibilidades dos alunos de conhecimento, bem como desenvolvem as competências necessárias para as novas modalidades de textos advindas das tecnologias digitais, pois essas ações aproximam a sala de aula à realidade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, V. S.; ARAUJO, A. D.; ARAGÃO, C. de O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s.l.], v. 16, n. 4, p. 623-50, dez./2016. FapUNIFESP (SciELO).

BARTON, D. *Literacy – an introduction to the ecology of written language*. Cambridge-USA: Brackwell, 1994.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: LOPES MOITA, L.P. da. (Org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dez. de 2017.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse*: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LEMKE, J. Toward Critical Multimedia Literacy: Technology, Research, and Polities. *International Handbook of Literacy and Technology*. Londres: LEA, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ROJO, R. (Org.). *Escola conectada*: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. 264p.

STREET, B. V. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRAVAGLIA, L. Ca. *Gramática e Interação*: uma proposta para o ensino de gramática/Luiz Carlos Travaglia. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./jul. de 2011.

XAVIER. *Letramento digital e gêneros hipertextuais*: Novos desafios pedagógicos?: Disponível em http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/letramento%20digital/principal.htm. Acesso em: 28 de dez. de 2017.

_____. *O Hipertexto na sociedade da informação*: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de Doutorado, Unicamp: inédita, 2002.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In. COSCARELLI, C.V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PROTOCOLO DE LEITURA: UMA ESTRATÉGIA FACILITADORA DA COMPREENSÃO LEITORA

Francivete Lopes Barroso (UFAC)
francivete2010@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de descrever uma atividade prática realizada em sala de aula, um protocolo de leitura com mediação pedagógica, com intenção de contribuir com os estudos entre os meios acadêmicos, e demonstrar que atividades práticas e passíveis de aplicação são atitudes positivas e podem contribuir para melhorar a competência leitora de nossos alunos. No que tange a esta temática, ressaltou-se o fato de a leitura com mediação pedagógica conduzir a discussão, a análises e interpretações mais conscientes, pois a mediação tem a função de orientar, estimular a reformulação de conceitos e ideias através da interação, facilitando a compreensão. Esta atividade trata-se da descrição de uma aula gravada e transcrita de forma integral da leitura mediada da letra da canção "Até quando?" do cantor e compositor Gabriel O Pensador. A proposta foi aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Ipixuna-AM. No que se refere à questão da leitura tutorial e leitura e mediação pedagógica, assim como o conceito de andaimagem e protocolo de leitura, o trabalho conta com as contribuições teóricas de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Bortoni-Ricardo *et al.* (2012). Sobre leitura e suas peculiaridades, utilizou-se Gagliari (2009), Gomes (2009) e Solé (1998). Constatou-se durante o desenvolvimento da proposta que a estratégia de leitura com mediação pedagógica representa um valioso recurso a ser utilizado, pois ampliou os conhecimentos dos nossos alunos e facilitou a compreensão do texto.

Palavras-chave:
Leitura. Mediação pedagógica. Protocolo de leitura.

ABSTRACT

This study aims to describe a practical activity performed in the classroom, a reading protocol with pedagogical mediation, with the intention of contributing to the studies among the academic circles, and to demonstrate that practical and applicable activities are positive attitudes and can contribute to improving our students' reading skills. Concerning this thematic, it was emphasized that the reading with pedagogical mediation leads to more conscious discussion, analysis and interpretation, because mediation has the function of guiding, stimulating the reformulation of concepts and ideas through interaction, facilitating comprehension. This activity is the description of a class recorded and transcribed in full of the mediated reading of the lyrics of the song "Até quando?" By singer-song writer Gabriel, O Pensador. The proposal was applied to a 9th grade elementary school class of a public school in the municipality of Ipixuna (AM). Regarding the issue of tutorial reading and pedagogical reading and mediation, as well as the concept of scaffolding and reading protocol, the work has the theoretical contributions of Stella Maris Bortoni-Ricardo, Machado and Salete Flores

Castanheira (2010), Stella Maris Bortoni-Ricardo et al. (2012). About reading and its peculiarities Luiz Carlos Cagliari (2009), Maria Lúcia de Castro Gomes (2009), Isabel Solé (1998). It was found during the development of the proposal that the reading strategy with pedagogical mediation represents a valuable resource to be used because it broadened the knowledge of our students and facilitated the comprehension of the text.

Keywords:
Reading. Pedagogical mediation. Reading Protocol.

1. Introdução

A leitura representa um dos múltiplos desafios enfrentados nas escolas. Fazer com que os alunos aprendam a ler com proficiência tem sido motivos de discussões constantemente.

É um processo complexo, que envolve esforço, determinação e concentração. De acordo com Solé (1998, p. 32), "o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos". Assim, o sujeito precisa pensar no que está lendo, para que entenda e construa conceitos, o que torna esse ato ainda mais árduo.

Muito se fala nas escolas da dificuldade de leitura, que nossos alunos não gostam e não sabem ler corretamente. Assim, pensando em uma estratégia que possa colaborar com o professor nessa tarefa diária que destacamos como atividade, a leitura com mediação pedagógica (com protocolo de leitura e utilização do processo de andaimagem). Assim, este trabalho se justifica como atividade prática, proposta realizável, e vista como soma diante das buscas por soluções em relação ao tema.

Por ser a dificuldade de leitura uma problemática bastante discutida, este trabalho tem como objetivo descrever uma atividade prática aplicada em sala de aula, um protocolo de leitura realizado com mediação pedagógica, e com intenção de contribuir com os estudos entre os meios acadêmicos, além de demonstrar que atividades práticas e passíveis de aplicação são atitudes positivas, eficientes e podem contribuir para melhorar a competência leitora de nossos alunos.

Trata-se da descrição de uma aula gravada e transcrita de forma integral da leitura mediada da letra da canção "Até quando?" do cantor e compositor Gabriel O Pensador. Procuramos trabalhar nesta música questões que enfatizam temáticas sociais da atualidade, tais como, edu-

cação, saúde, segurança, dentre outras, com comparações e interpretações individuais, além de induzir o educando à participação, à análise e à reflexão.

2. A leitura e o sujeito

2.1. Leitura e suas peculiaridades

Aprender a ler traz consequências significativas na vida do indivíduo, oferece algo surpreendente e insubstituível, transforma a vida do sujeito e revela um mundo novo, recheado de funcionalidades e reflexões. É um procedimento tão rotineiro na vida das pessoas que parece ser simples e fácil, mas de acordo com Gagliari (2009, p. 131), "ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos".

A leitura é uma prática social extremamente importante, e para se alcançar êxito nesta atividade alguns processos devem ser observados. Gomes (2009, p. 105) salienta que, "para leitura, passamos os olhos pelo material escrito, realizando sequências de fixação e sacadas, através de uma varredura ordenada". O autor esclarece ainda a diferença nesse período de fixação, em que para as palavras desconhecidas e longas a fixação é bem maior do que para as palavras menores e previsíveis. É um processo sistemático, e que exige ordenação e concentração para que haja entendimento. Por isso, segundo esta autora, "costuma-se fixar palavras de conteúdo relevante, como substantivos, e verbos, enquanto palavras funcionais, como pronomes e preposições, chegam a ser puladas, e não fixadas".

A leitura se faz por meio de um trabalho eficiente que envolve a compreensão e a interpretação do texto lido, em que os conhecimentos de linguagem são levados em conta, o objetivo de quem escreve, assim como os conhecimentos prévios do leitor, que devem estar ativados no momento da leitura. Para Gagliari (2009, p. 131), "a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido".

De acordo com Gomes (2009, p. 105), "o leitor proficiente não lê letra por letra ou sílaba por sílaba, mas faz um reconhecimento instantâneo da palavra ou dos segmentos maiores que ela, chamados de blocos (*chunks*)". Enquanto para os leitores que ainda estão iniciando ou aprendendo a ler, esse processo exigirá um pouco mais de análise e reflexão, pois seu "vocabulário visual" ainda é muito limitado. A prática da leitura

amplia o vocabulário do leitor, e isso facilita a compreensão.

> Quanto mais se pratica a leitura, menos necessidade terá o leitor do processo de análise e síntese da palavra, pois seu vocabulário visual vai aumentando cada vez mais. Pesquisas comprovam que um leitor adulto eficiente possui um léxico visual de cerca de 50 mil palavras. (GOMES, 2009, p. 106)

Gomes (2009, p. 106) apresenta, então, três modelos básicos para explicação de como a leitura se processa: "Modelo ascendente (*Bottom-up*). Nesse modelo, o leitor constrói o texto de forma linear, a partir das pequenas partes para chegar ao todo – das letras para as palavras, depois para as sentenças, até o texto completo.". O segundo, ele denomina como "modelo descendente, nesse o leitor traz suas experiências vividas para compreensão do texto, "Os seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos o fazem ler o texto com expectativas e suposições que o levam a conversar com o texto. Esse leitor é fluente, veloz e capta, sem dificuldades, as principais ideias do texto". O terceiro modelo apresentado pelo autor é o interativo, "no modelo interativo, utilizado pelo leitor maduro e eficiente, os dois processos, ascendentes e descendentes, ocorrem complementarmente, seja de forma alternada ou ao mesmo tempo". Dessa forma, são diversas questões que envolvem o leitor e o texto. Então, assumimos o terceiro modelo. Leitura como interação.

Para tanto, o ato de apenas juntar as palavras não é suficiente para que haja entendimento completo no ato da leitura, vários fatores são ativados para que esse processo aconteça. Dessa forma, Solé (1998) afirma que,

> [...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Assim, o leitor precisa ter ciência do objetivo da leitura. É preciso fazer questionamentos. Ler para quê? O que eu quero com essa leitura? Algumas perguntas fazem com que o leitor veja sentido no texto, perceba se realmente determinada leitura vale a pena ser realizada, se sua expectativa com relação ao texto está sendo alcançada. O fato de não compreender a linguagem empregada faz com que a compreensão não se realiza por completo e isso inviabiliza a leitura, pois para Solé (1998),

> Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24)

Dessa forma, o estímulo à leitura é essencial para formação do leitor. A família, a escola e toda comunidade devem orientar o sujeito para se tornar um cidadão crítico e ativo diante das realidades sociais.

2.2. A leitura mediada e suas contribuições na sala de aula

É constante o desafio enfrentado no interior de nossas escolas, quer pela dificuldade de desenvolver atividades significativas para nossos alunos, quer pela forte heterogeneidade presente em uma sala de aula. A leitura é uma prática social extremamente importante, hoje, a sociedade torna-se dependente desse recurso para melhor se articular, participar, interagir e atuar como cidadão de uma determinada comunidade. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheiro (2010, p. 52) enfatizam que "com base nesse novo contexto, constata-se que é imprescindível que a leitura esteja no centro das atividades pedagógicas".

Algumas questões merecem destaque, aqui, enfatizamos a importância da interação professor-aluno, na qual Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 9) e as pesquisas já confirmaram que "(...) o evento da leitura individual ou coletiva pelos alunos é um momento em que a mediação do professor tem importância crucial". Nesse sentido, o professor é um facilitador ou um orientador da compreensão e da interpretação que o aluno faz em relação à leitura que está realizando.

Estimular e orientar a leitura em sala de aula requer planejamento e organização, uma leitura bem realizada busca no universo das letras significados implícitos que envolvem a leitura de mundo, bem como a qualidade de compreensão leitora. Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 10) faz menção a esse conhecimento de mundo afirmando que "com relação a esse conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, é importante atentar para o conhecimento do vocabulário, sem negligenciar as muitas outras variáveis que tem papel relevante na complexa questão da compreensão leitora". O sujeito precisa relacionar informações e integrar ideias para ativar habilidades que envolvem o momento da leitura. Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 10) destacam ainda "a importância do conhecimento prévio no processo da leitura".

Marcuschi (2008, p. 252) chama atenção para dificuldade de compreensão da leitura. Para ele, o sujeito faz inferências, que na fala se concretiza a partir de pistas: "(...) as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente".

O professor como agente de letramento atua como mediador dessa compreensão, denominado pela literatura de "andaimes". De acordo com Bortoni-Ricardo *et al*. (2012),

> Andaime é um termo metafórico, introduzido por Bruner (1983), que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula. (BORTONI-RICARDO *et al*., 2012, p. 9)

O conceito de andaime faz inferência direta com alguns pressupostos fundamentais, de acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 26), o primeiro pressuposto se refere a "linguagem, e consequentemente a interação entre pessoas, são consideradas fundamentais no processo de aprendizagem; e, segundo: as ações humanas, incluindo-se aí a linguagem, constituem esforços construídos de forma cooperativa e conjunta pelos interagentes".

O trabalho de forma conjunta e cooperativa na compreensão de leituras tem sido utilizado frequentemente como estratégia positiva na sala de aula, como salienta Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 26), "... encontramos evidências de que um bom trabalho pedagógico de andaimagem, na mediação da leitura, pode surtir efeitos muito positivos". As autoras esclarecem também que "o trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola, mas de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social, onde tenham lugar processos de sociabilização".

Na sala de aula, os eventos de andaimagem têm ligação direta com a relação professor/alunos, a qual sendo positiva facilita ao momento do discurso mais confiança e participação recíproca. Assim, a interação flui mais facilmente possibilitando a compreensão e a discussão de temáticas diversas. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 27), confirmam a assertiva afirmando que "finalmente, é preciso ressaltar que uma característica básica do processo de andaimes é o estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professor e alunos por meio de ações simples, como a de ouvirem e se ratificarem mutuamente, (...)".

A escola é um espaço de interlocução, onde o sujeito tem a oportunidade de interagir com uma diversidade de textos orais e escritos de características linguísticas particulares e diversas, e assim, adquirir o hábito da leitura facilita o desenvolvimento cognitivo do aluno. O professor tem como missão facilitar essa compreensão. Por isso, a leitura tutorial é uma estratégia interessante a ser desenvolvida na sala de aula. De acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010),

> Entende-se como leitura tutorial aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 51)

A leitura tutorial deve ser encarada como facilitadora da compreensão em todas as áreas de conhecimento, pois, conforme defendem Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 51), "a proposta de leitura tutorial baseia-se no fato de que a leitura é uma atividade interdisciplinar, uma vez que é por meio dela que se tem acesso aos conhecimentos de todas as áreas do saber". Assim, percebemos que essa prática é fundamental para ajudar nossos alunos na compreensão dos conteúdos trabalhados na sala de aula.

Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 62) acrescentam a importância da utilização dos protocolos verbais como recurso. Segundo eles, "os protocolos verbais servem para registro, reflexão e tomada de decisões de como avançar na sala de aula quando o assunto são estratégias de leitura". Com isso, percebemos que a mediação pedagógica com protocolos de leitura tem grande função na sala de aula, e para Bortoni-Ricardo *et al*. (2012), "mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo".

3. Material e método

O protocolo de leitura que transcreveremos a seguir foi resultado de uma aula de leitura mediada em uma turma de 9º ano de uma escola pública do interior do estado do Amazonas.

A mediação da leitura foi realizada de forma subsequente aos atos de leitura, de forma que a professora interage imediatamente durante todo evento em que a leitura está sendo realizada. Essa interação imediata ajuda a construir significações e dinamicidade na prática de leitura. Os andaimes estão em forma de questionamentos, sinais de retornos, refor-

mulações, dentre outros.

O protocolo transcrito é baseado numa gravação de 31 minutos de interpretação e análise da letra da canção "Até quando?" de Gabriel O Pensador. A turma é composta por 28 alunos, com idade entre 14 e 15 anos.

4. Protocolo de leitura

Iniciamos as atividades explicando aos alunos que na aula daquele dia eles iriam fazer a leitura de uma canção. Fizemos a apresentação da música em slide e pedimos que todos acompanhassem. Após a exibição começamos uma nova leitura, de forma mediada, com intuito de facilitar a compreensão do texto, fazendo-os refletir sobre as temáticas envolvidas na letra da canção.

(Após ouvir a canção)

A letra (P) significa professora, as demais letras se referem aos alunos.

1. P – Alguém já ouviu essa canção antes?

2. Todos – Eu não

No turno (1) P inicia fazendo uma sondagem sobre os conhecimentos que seus alunos têm em relação à canção trabalhada.

3. M – Nunca, professora, só sei que ela é muito forte.

Com a resposta de M no turno (03) P incentiva a participação, aproveitando as palavras da aluna para introduzir questionamentos.

4. P – Forte?

5. M – Sim

6. P – Mas, porque você diz que essa música é forte?

7. M – Porque é uma música que mostra a realidade, né? É o que está acontecendo no mundo.

Em (07) M consegue relacionar as temáticas trabalhadas na letra da canção com os acontecimentos da vida real.

8. P – Então, qual é o tema dessa canção?

9. A – Ah, Professora, essa música fala de muitas coisas.

10. P – Como assim muitas coisas?

11. A – Muitas coisas, tipo... (outro aluno intervém)

12. L – Injustiças, né.

13. A – É, a polícia é muito injusta. A lei é muito injusta com certos tipos de pessoas.

14. P – Que certos tipos de pessoas são essas que você fala A?

15. A – Pessoas mais pobres, né?

16. P – Porque você diz isso A?

17. A – Ah, professora, a senhora mesmo viu aí na música que a polícia mata os estudantes, confunde os estudantes com marginais, tratam mal as pessoas inocentes.

18. I – É professora, fala de muitas coisas mesmo. O artista teve um jeito de se expressar pra seu público, que pudesse vir à tona, que pudesse fazer algo que tivesse ao alcance dele, a música é uma maneira que ele achou de agir, ele achou um jeito de se expressar e chamar atenção pra que outras pessoas escutassem e tentassem mudar também seu jeito de ser.

19. K – É a realidade do nosso mundo né? E também fala até quando a gente vai ficar sem fazer nada, é gente que sofre e não fala, é gente que apanha e não vai denunciar nem nada, entendeu?

20. P – Nosso colega acrescentou mais uma questão para nossa leitura e discussão, sobre o título. O que vocês acham do título da canção?

21. M – Interessante...

22. P – (Instiga novas respostas) Como assim interessante? Qual é o título da canção?

23. Todos – Até quando?

24. P – Até quando? Porque esse título?

25. A – Até quando a pessoa vai ter paciência de tá aguentando aquilo né. Elas abusam... os políticos, as polícias, as regras...

26. L – Que são colocadas e não cumpridas...

27. P – De que regras vocês falam?

28. A – Muitas leis, né? Tipo... todos tem direito à educação de qualidade, e nem sempre esse direito é cumprido.

29. M – A saúde também.

30. I – Segurança... porque até nossa cidade que era tranquila tá ficando difícil de viver.

31. L – Alimentação..., e um monte de coisas, né professora?

32. P – Então, vocês acham o título está de acordo com a temática da canção?

33. I – Sim, porque faz uma pergunta pra nossa reflexão.

34. P – Reflexão?

Em (34) a professora repete a expressão com intenção de obter mais respostas.

35. I – Isso professora, pergunta até quando vamos ficar parados, sem agir e aceitando tudo, o Brasil cheio de problemas e ninguém faz nada.

36. K – É verdade.

37. P – Os compositores desta canção apontam alguns problemas que nosso país enfrenta, dentre eles, quais vocês destacam na letra desta canção?

38. E – (interfere e fala) Muitos problemas, um absurdo de problemas.

39. M – (ler uma expressão do texto) Aqui olha: "Rindo da própria tragédia".

40. P – Isso é um problema M?

Em (40) a professora procura fazer com que a aluna reflita um pouco mais sobre sua resposta.

41. M – Acho que é, mas tem outros né professora, tipo... o velho que não pode colocar dente.

42. P – Sim M, mas, voltando na sua resposta, será se rir da própria tragédia pode ser um problema? O que vocês acham?

43. K – É professora, eu acho que pode se transformar num pro-

blema porque quem rir da própria tragédia já se acostumou com ela né, e isso faz com que a pessoa nem ligue mais para as injustiças e aceita tudo numa boa.

44. M – Era isso que eu queria dizer K.

Em (44) A aluna M tira brincadeira com a K que dá uma bela resposta.

(A leitura tutorial realizada com uma turma de alunos apresenta essa vantagem, bastante interação, no qual a resposta e o entendimento de um aluno ajudam a esclarecer as dúvidas de outros, mesmo daqueles que não participam ativamente)

45. P – Muito bem. Alguém mais quer apontar algum problema enfatizado na letra da canção?

46. I – A corrupção...

47. P – Corrupção...

Em (47) a professora repete a expressão incentivando novas respostas

48. A – A filha que está grávida...

49. O – A divisão de classe na sociedade né?

50. K – Gente que não pode estudar...

51. P – Alguém mais quer complementar?

Em (51) a professora media a discussão questionando novas respostas e a participação de outros alunos

52. E – (Ler um fragmento do texto) Aqui, olha professora: "Você tenta ser feliz e não ver que é deprimente". Essa parte também pode ser um problema, né?

53. P – Pode sim.

54. O – Como assim?

55. K – A pessoa fica triste e desanimada.

56. B – E sem esperança né?

57. P – Muito bem! Ótima observação! Alguém mais que complementar? Ninguém?

No turno (57) P parabeniza, incentivando a participação.

58. M – Acho que não professora, tem gente que nem fala nada.

59. P – Então, vamos aprofundar mais nossa leitura com novos questionamentos. A vida de vocês é afetada por algum desses problemas apontados na canção?

60. M – Na nossa vida? Cotidiana?

61. P – Sim... na vida de vocês, da família...

62. M – Tem...

63. P – Vocês podem apontar alguns?

64. M – Aqui olha: “brinquedo que o filho pede”.

65. P. – Isso interfere na sua vida M?

66. M – Sim...

67. P – Como?

68. M – Agora eu não peço mais brinquedo professora, já pedi quando era criança, e minha mãe não tinha dinheiro para comprar, agora peço outras coisas que ela também muitas vezes não pode comprar, eu acho que isso tem a ver.

69. P – Claro que sim.

No turno (68) percebemos que a aluna M conseguiu compreender que o significado de muitas frases escritas vai além do que está explícito, fazendo essa relação ela entendeu que o brinquedo representa muitas outras coisas e objetos que desejamos na vida e não conseguimos adquirir.

70. A – Eu também tenho. É fato verídico que aconteceu: um policial matou um estudante na porta da escola, passou na reportagem.

71. P – Certo. (professora repete a pergunta porque percebe que a aluna não compreendeu a questão)

72. P – Mas, assim, na vida de vocês, em particular ou na família, esses problemas apontados na canção acontecem?

73. I – Claro!

74. A – (continua com dúvida sobre o questionamento) Mas pode ser de alguém que eu conheço também né?

75. K – (compartilha com os colegas seu entendimento da questão) Menina é da tua vida em particular ou da tua família, entendeu?

(Alguns alunos não conseguiram compreender de quais problemas estávamos falando, por isso a professora foi formulando novos questionamentos, que configuram andaimes para refletir e se alcançar respostas mais concisas)

76. P – A questão do desemprego apontado na canção, afeta a família de vocês, ou não?

77. Alguns alunos – Muito...

78. J – Lá na minha casa só meu pai trabalha, meu irmão mais velho às vezes consegue fazer algum servicinho pela prefeitura, mas pra receber é uma luta.

79. N – Minha mãe é professora.

80. T. Na minha casa só meu pai trabalha.

81. P – (prossegue formulando perguntas para interação) E vocês são quantos irmãos?

82. T – 07 irmãos.

83. M – Vixe... tudo isso!

84. P – É assim mesmo M, cada família é diferente. Então, para uma família tão grande como a de T, só uma pessoa trabalhando é pouco mesmo.

85. P – (Continua questionando) E em relação à saúde, como andam as coisas?

86. K – Também tá ruim.

87. M – A saúde daqui tá uma calamidade né.

88. K – Daqui não, do Brasil inteiro né.

89. I – Hoje de manhã acordei, aí coloquei no jornal, tinha um cara falando que o irmão dele que é autista foi tomar uma injeção para dor de cabeça e deram a injeção errada e ele ficou tetraplégico.

(Esse relato causou bastante barulho, todos querendo falar ao mesmo tempo)

90. P – Calma gente, assim não dá para entender, vamos falar um

de cada vez.

91. P – Realmente essas coisas acontecem...

92. MI – E aconteceu comigo, aqui mesmo na nossa cidade, fui tomar um remédio pro intestino e me deram para pressão, eu até desmaiei.

93. P – Mas, nós podemos fazer alguma coisa para evitar esses acontecimentos?

94. MI – Acho que não.

95. I – Acho que sim.

96. P – O que podemos fazer?

97. I – Precisamos se informar melhor.

98. MI – Eu estava doente e acreditei nas enfermeiras né.

99. P – Como podemos nos informar melhor?

100. K – Estudando né?

101. M – Deixando de assistir só novelas e assistir também os jornais.

102. I – Eu gosto de jornal.

103. J – Eu não gosto.

104. P – Certo. (continua os questionamentos)

105. P – O texto em estudo fala alguma coisa sobre educação?

106. Alguns – Sim...

107. P – Onde? Alguém pode me mostrar?

108. J – Aí onde diz: "O seu filho sem escola, seu velho tá sem dente".

109. P – Muito bem!

110. A – Tem uma parte aí que fala também professora.

111. P – Qual A?

112. A – Nessa parte, olha: "O cara me pede o diploma, não tenho diploma não pude estudar. E querem que eu seja educado, que eu ande arrumado, que eu saiba falar".

113. P – É verdade, nestes versos percebemos claramente que nem todos têm ou tiveram a mesma oportunidade de frequentar uma escola, de receber um certificado.

114. M – E nós temos né professora.

(A discussão continua intensamente até o turno 169, com a professora mediando à leitura e incentivando a aprendizagem).

5. Discussão dos resultados

Uma leitura eficaz garante que o leitor construa seus conhecimentos sobre o assunto tratado no texto. Procurar textos adequados, incentivar e fazer o aluno refletir sua leitura pode ser significativamente motivador.

Estudar um texto utilizando o processo de intervenção direta do professor, fazendo os andaimes para compreensão é uma atividade muito eficiente, no entanto, requer do docente bastante planejamento e controle, principalmente quando se trata de uma turma completa, composta por 28 alunos adolescentes.

É necessário que o professor estude o texto de forma integral, tenha segurança das temáticas e dos conteúdos que serão enfatizados. Controlar e manter a turma sempre atenta nos questionamentos é um grande desafio, pois, como sabemos, cada um tem sua forma de aprender, tem seu momento e interesses diversos, e isto, nesta atividade representou um ponto a ser superado.

Os alunos estavam atentos as colocações dos colegas, o que nos leva a acreditar que todos conseguiram compreender o assunto tratado. Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 41) nos afirma que "a leitura na escola precisa de muita reformulação: é necessário torná-la um objeto, sobretudo, social um pouco mais livre do tratamento cristalizado, avaliativo e quantitativo dado pela escola".

A compreensão do texto foi direcionada com diversas perguntas que incentivam a reflexão e interpretação, (ver turnos 01, 04, 08, 20, 123, 134, dentre outros), esses questionamentos dão um direcionamento ao estudo, auxiliam a percepção dos fatos e a análise das entrelinhas. Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 41) esclarece que, "desse modo, elaborar questões para permitir aos alunos perceberem as entrelinhas do texto é um ótimo recurso para desenvolver a compreensão leitora e deveria ser uma

prática mais comum na escola"

Ao iniciar os questionamentos fazendo uma sondagem sobre o conhecimento da música procuramos descobrir o que os alunos já sabiam da letra da canção, para com isso, fazer um melhor direcionamento da aula (turno 01).

Questionados sobre o título do texto (turno 20) os alunos logo conseguiram compreender que o seguinte título "Até quando?" usado pelo cantor, representa um chamado a tomada de atitude e reflexão (turno 25, 35, e outros). Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 52) contribuem com a seguinte assertiva em relação à questão do papel do título, "(...) vale destacar que ele é uma síntese do texto, exercendo função estratégica em sua articulação, já que nomeia o texto e lhe sugere o sentido, despertando o interesse do leitor para o tema".

Como todo texto tem uma ideia central, não deixamos de questionar sobre o tema, pois para Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 52) "falar sobre o tema é uma forma de antecipar a leitura, de explorar, se for de conhecimento do aluno, o que ele já sabe sobre o assunto". No qual podemos constatar com as respostas dos alunos (turnos 09, 12, 13, 18, 19), muitos se prontificaram em responder, pois logo conseguiram relacionar a temática com acontecimentos da vida real (turno 07). De acordo com Solé (1998. p. 27) "(...) a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação".

A leitura mediada é bastante sensível à retomada, a repetição de questionamentos, por isso, várias vezes utilizamos esse recurso para tentar conseguir novas interpretações. Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 52), "(...) constatou-se que o tipo de pergunta feito nas salas de aula é um dos fatores que podem influenciar positivamente a aprendizagem".

Com relação às temáticas sociais trabalhadas na letra da canção, obtivemos um resultado positivo, pois observamos que nossos alunos estão atentos a essas problemáticas (ver todo protocolo).

Assim, concluímos que a leitura mediada representa uma grande estratégia de trabalho, e de acordo com Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 62) "a mediação pedagógica é extremamente relevante para o processo de formação leitora, ainda mais quando se recorre aos protocolos verbais como metodologia para investigar a leitura".

6. Considerações finais

É indiscutível a importância que a leitura representa na vida do sujeito, com o presente trabalho acreditamos mostrar que a estratégia de mediação de leitura do professor na sala de aula representa um grandioso recurso a ser utilizado.

A leitura tutorial apresentada nos fez refletir a importância da mediação do professor na compreensão dos sentidos no texto, facilitando o entendimento das temáticas envolvidas na letra da canção, além de enfatizar o papel do docente na condução do trabalho pedagógico envolvido em uma atividade de leitura.

Com o protocolo transcrito, podemos perceber que nossos alunos estão sim, atentos às temáticas sociais da atualidade, e que a mediação do professor facilita esse entendimento, fazendo-os refletir de forma mais ativa e clara na organização de ideias, na comparação de acontecimentos vividos por eles em relação ao mundo e as coisas, assim como, saber posicionar-se em relação aos problemas da sociedade.

Consideramos ter sido um trabalho proveitoso e relevante, pois ampliou os conhecimentos de nossos alunos e facilitou a compreensão da leitura, notadamente acreditamos ter alcançado uma boa interpretação da letra da canção "até quando" de Gabriel o Pensador, no sentido da reflexão, da análise e da importância da mudança de postura diante das injustiças.

Por outro lado, consideramos o presente trabalho uma contribuição em forma de texto reflexivo para a atuação docente. Com uma metodologia simples, mas interessante e passível de aplicação conseguimos chamar a atenção de nossos alunos para que atuassem de forma participativa. Por meio da interação professor/aluno e aluno/aluno podemos dizer que, os andaimes utilizados surtiram efeitos positivos.

Por fim, acreditamos que através do protocolo de leitura apresentado, possamos perceber que nossos alunos estão necessitados de mais oportunidades, de subsídio a novas formas de pensar, de analisar e organizar ideias, e que, com a mediação do professor esses eventos de discurso acontecem naturalmente e apresentam resultados fascinantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flores. *Formação do professor como agente le-*

trador. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al*. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.

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

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de ensino*. 6. ed. Porto alegre: Penso 1998.

GABRIEL, *O Pensador*. *Até quando?* Disponível em: https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/30449/ Acesso em: 13 jul. 2019.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA LIGADO AO CONTEXTO REAL DE PRODUÇÃO

Josiane de Almeida Gonçalves Goulart (UEMS)
josi_ane_12@hotmail.com

RESUMO

Uma realidade vivenciada por muitos professores que ensinam língua, em especial a língua portuguesa, têm se tornado algo bem desafiador, pois muitos ainda insistem em um ensino voltado ao tradicionalismo, ao objetivo do ensino de regras gramaticais. Nessa perspectiva, o que é repassado em sala de aula foge à realidade dos alunos, uma vez que não veem a teoria ligada à sua realidade, tornando, assim, um ensino desconectado das suas realidades. Ao contrário desse contexto de ensino, estão os postulados de Saussure, que vê a língua como algo ligado ao social, ao dia a dia. O teórico pondera que a língua é construída pela interação dos indivíduos pertencentes a uma sociedade. Vê a língua como um signo linguístico, construído pela união do sentido/conceito com a imagem acústica, isto é, surge nessa interação o significado e o significante. Partir do entendimento teórico do que seja língua e ligá-lo a sua prática, resultará em um ensino muito mais contextualizado e significativo. Este estudo tem a finalidade de resgatar os postulados do mestre Saussure como fundamento para o estudo da língua. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que permite reunir informações advindas das principais teorias que norteiam um trabalho científico, a qual, certamente, subsidiráa construção da investigação proposta. Teóricos como: Antunes (2007); Fiorin (2017); Perini (2006); Saussure (2012[1916], fundamentam esta explanação. As leituras que ora realizamos proporcionaram uma reflexão sobre o ensino da língua, considerando suas variações, bem como o seu uso de acordo com as intenções comunicativas dos discentes.

Palavras- chave:
Ensino produtivo. Língua portuguesa. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

A reality experienced by many teachers who teach language, especially Portuguese, has become quite challenging, as many still insist on teaching focused on traditionalism, the objective of teaching grammatical rules. In this perspective, what is passed on in the classroom is beyond the students' reality, since they do not see the theory linked to their reality, thus making teaching disconnected from their realities. Contrary to this teaching context, there are the postulates of Saussure, who sees language as something connected to the social, to the day to day. The theorist ponders that language is constructed by the interaction of individuals belonging to a society. He sees the language as a linguistic sign, built by the union of the sense / concept with the acoustic image, that is, the meaning and the signifier emerged in this interaction. Starting from the theoretical understanding of what language is and connecting it to your practice, will result in a much more contextualized and meaningful teaching. This study aims to rescue the postulates of the master Saussure as a foundation for the study of the language. It is a qualitative bibliographic research that allows gathering information

from the main theories that guide a scientific work, which, certainly, will subsidize the construction of the proposed investigation. Theorists such as: Antunes (2007); Fiorin (2017); Perini (2006); Saussure (2012 [1916], substantiate this explanation. The readings we have now carried out provided a reflection on the teaching of the language, considering its variations, as well as its use according to the communicative intentions of the students.

Keywords:
Portuguese language. Productiv Teaching. Teaching of Portuguese Laguage.

1. Introdução

Há muito tempo, professores de língua materna vêm escutando de seus alunos alguns questionamentos sobre o motivo de se aprender língua portuguesa. E, infelizmente, a resposta que esses discentes ouvem é "Porque sim!". As consequências, disso tudo, são aprendizes desmotivados e professores frustrados por não compreenderem o seu papel de ensinar língua.

Diante de um cenário de tantos questionamentos, surge a necessidade de demonstrar aos discentes o motivo de se estudar língua. É preciso apresentar aos aprendizes algo que lhe traga significância para aquilo que está sendo ensinado. Oferecer-lhes o contexto real de produção das montanhas de regras gramaticais, das normas-padrão expostas em sala de aula.

Cabe ao professor apontar-lhes os caminhos que facilitam a sua aprendizagem, desenvolvendo nesses aprendizes a competência das variedades da língua. Tornar aquilo que ensina mais significativo, pois, só, assim, esse aluno conseguirá entender os diversos usos da linguagem, de acordo com sua intenção comunicativa.

Segundo Moran,

> [...] aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando fazemos relações, estabelecemos vínculos, laços entre o que está solto, caótico, disperso. Integrando em um novo contexto, dando-lhe significado encontrando novo sentido. (MORAN, 2013, p. 28)

Para que o ciclo de aprendizagem seja completo, é importante um ensino voltado à interação, a uma prática pedagógica mais eficaz, cercada com elementos do dia a dia do aluno. Dessa maneira, o que está sendo ensinado gerará frutos de aprendizagem mais produtivos, já que se encontra em um terreno altamente fecundo.

No estudo ora apresentado, abrigamo-nos nas teorias de Ferdinand Saussure. Acreditamos que elas podem oferecer-nos contribuições relevantes para o ensino–aprendizagem de língua materna. Dentro dessa concepção, temos como objetivo para este artigo, examinar como os postulados de Saussure podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula espalhadas pelo Brasil.

Para isso, dividimos o nosso artigo em tópicos de análise. Partiremos das concepções teóricas do autor aqui evidenciado, para, assim, analisar como esses postulados podem contribuir para o ensino eficaz de língua, em particular, de língua portuguesa.

2. Língua: um aspecto natural

Os postulados de Saussure (2012 [1916]), em especial a língua e a fala,deram à linguística um novo olhar, pois o funcionamento da língua sobrepõe-se às questões da função. Para o mestre, a linguística "tem um lado social e um lado individual, sendo inconcebível projetar um sem o outro" (SAUSSURE, 2012, p. 2). Para o estudioso, a fala possui caracteres como assistemática, heterogênea e concreta; já a língua é sistemática, homogênea, abstrata e, portanto, passível de análise interna. Esses conceitos começaram a estabelecer uma oposição à fala o que provocou um corte das questões da língua.

A língua para Saussure (2012, p. 41) "não se confunde com linguagem; é somente uma parte determinada, essencial a ela". É um produto social, a fim de proporcionar o exercício natural da linguagem das pessoas. É também um sistema aberto, "constitui algo adquirido e convencional" (2012, p. 41), isto é, tem que ser aprendida, mesmo de um modo totalmente natural, uma vez que é uma convenção, um acordo em todos os aspectos, sejam eles sintáticos ou semânticos.

Para Perini (2006):

> Cada língua é um retrato do mundo, tomado de um ponto de vista diferente, e que revela algo não tanto sobre o próprio mundo, mas sobre a mente do ser humno. Cada língua ilustra uma das infinitas maneiras que o homem pode encontrar de entender a realidade. (PERINI, 2006, p. 52)

Assim, percebemos que a língua está ligada à realidade de todos os indivíduos, como sendo um meio de dar sentido às coisas, bem como a tudo que está a sua volta. É aprendida em interações sociais, no dia a dia desde a mais tenra idade, conforme Antunes (2007, p. 29), "ela vai sendo

aprendida naturalmente, quer dizer, na própria e experiência de ir fazendo tentativas, ouvindo e falando".

Nesse sentido, a língua vai se aderindo de forma intuitiva, pelo fato de o indivíduo estar exposto à convivência com os outros, assim como nas atividades sociais de seu uso, nas conversas com familiares (ANTUNES, 2007, p. 29).

Assim, verificamos que a língua é um sistema de signos, pois só existe pela junção de sentido e da imagem acústica, algo que discutiremos próximos tópicos.

Como acabamos de ver as definições de língua, verificamos que ela é aprendida de forma natural, desde a mais tenra idade, no entanto, dentro de muitas instituições de ensino esse aspecto não é considerado. Alguns professores, em especial os de língua portuguesa, acreditam que precisam ensinar algo que os alunos não têm nenhum conhecimento, algo que não é verdade. Antunes (2003) faz uma crítica em relação ao ensino de gramática de regras incondicionalmente rígidas, a autora argumenta que essa "foge à realidade com que a comunicação verbal ocorre e só é possível na descontextualização das frases isoladas e artificiais com que são fabricados os exercícios escolares" (2003, p. 91).

Ainda nesse contexto de discussão, Antunes (2003, p. 92) continua trazendo um questionamento sobre o modo de se aprender língua focado apenas em gramáticas ou livros didáticos, diz que, muitas vezes, o ensino nas aulas de Língua Portuguesa foge da realidade dos aprendizes.

Nesse sentido, é necessário que o docente tenha ciência de que ensina uma língua que os seus aprendizes já têm conhecimento, por mais que seja intuitivo e implícito. Todavia, esse conhecimento precisa ser "enriquecido e ampliado com o conhecimento explícito dessas regras" (ANTUNES, 2003, p. 94).

Sob essa ótica de enriquecimento e ampliação do conhecimento, adentra-se ao ensino da norma-padrão da língua, ou seja, a norma de prestígio utilizada por pessoas com escolarização mais "alta". Essa norma é utilizada em meios sociais formais. Segundo Antunes (2003, p. 95), "Uma forma linguística não é, em si mesma, melhor que a outra. É, na verdade, mais (ou menos) adequada, dependendo das situações em que é usada".

No próximo tópico, discutiremos sobre o conceito da norma-padrão, assim como a sua relação com a prática de ensino de língua.

Analisaremos os aspectos da variação linguística dentro de um ambiente de sala de aula.

3. Variação linguística no ambiente da sala de aula

Em relação ao ensino de línguas, algo muito importante que precisa ser considerado é o aspecto das variedades linguísticas dentro de uma sala de aula, uma vez que é necessário desenvolver nos discentes a competência de utilizá-las de acordo com a sua intenção comunicativa. De acordo com os Parâmetos Curriculares de Língua Portuguesa- PCNs:

> É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 82)

Posto isso, verificamos que se faz necessário o trabalho de reflexão linguística em sala de aula, haja vista que o desenvolvimento da competência discursiva deve estar constantemente presente nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que os alunos precisam ter a consciência que existem padrões de menos prestígio social que também necessitam ser considerados,de acordo com Coelho (2015, p. 138), "a norma culta deve ter lugar garantido na escola, mas não deve ser a única (norma) privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno".

Nessa mesma ótica, Antunes (2007, p. 100) afirma que "[…] não podemos alimentar a ideia de que existem normas inerentemente melhores, mais bonitas, mais lógicas, mais puras que outras". Esses conceitos apresentados pelos autores são de suma importância para os docentes, visto que são eles que conduzirão os aprendizes desenvolverem essa competência discursiva.

Logo, a todo momento, esses professores precisam "rejeitar a impressão de que aqueles que falam fora da norma culta são rudes, pouco inteligentes, ignorantes e incultos" (ANTUNES, 2007, p. 100). Isso porque não estamos diante de um ensino em que a base é a própria língua que, segundo Saussure (2012), é puramente estabelecidapelo meio social, logo precisa ser ensinada respeitando todas as suas variações.

Um aspecto que é muito necessário para ser trabalhado em sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, é o desenvolvimento da competência do reconhecimento das "regularidades das diferentes variedades do português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados" (BRASIL, 1998, p. 52). Trabalhando nessa perspectiva, podemos combater um preconceito linguístico existente, muitas vezes, pela falta de conhecimento aprofundado sobre a sua própria língua.

Ainda, os PCNs orientam que éimprescindívelque os discentes "aprendam novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p. 82).

Por isso, que no próximo tópico abordaremos a teoria de Saussure (2012) um mestre na conceituação de língua.

4. Teoria de Saussure e o ensino de língua

Quando Saussure (2012) remete à língua como um ato de convenção, que nada mais é do que normas estabelecidas pela sociedade, vemos que ela não é estática, estagnada em si mesma, forma-se ajustada ao contexto de produção, tudo isso, para que a exerçamo-na no seu dia a dia.

A partir do momento que o discente procura compreender como a língua está organizada e estruturada, torna-se capaz de retirar significados de suas variadas maneiras de expressão. Ele começa a ter uma proximidade com essa "entidade", se assim podemos chamá-la.

Então, quando o professor parte desse entendimento de língua apresentado por Saussure (2012), pauta a sua aula em algo bem mais real. O seu aluno começa a entender o porquê de se estudar língua. Dessa maneira, começamos a trabalhar com os fatos da linguagem, com a sua atuação na sociedade, na qual os aprendizes estão inseridos.

Não obstante, cabe-nos enxergar a importância de relacionar teoria e prática, entender que essas se entrelaçam durante o processo de ensino. Uma completa a outra, gerando uma unicidade. Nas palavras de Antunes,

> Mas o desinteresse pela teoria pode significar também uma incompreensão do que seja "teoria" e "prática", de como uma e outra se interdependem ou se alimentam mutuamente. Como pode significar ainda uma certa acomodação dos professores, que, passivamente, esperam que alguém ve-

> nha dizer a eles o que fazer e como fazer, dispensando-os, assim, do trabalho constante de estudar, de "estar atentos", de pesquisar, de avaliar, de criar, de inventar e de reinventar sua prática, o que naturalmente supõe fundamentação teórica, ampla, consistente e relevante. Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos (ANTUNES, 2003, p. 40)

É evidente que, se as aulas reservadas na semana de língua portuguesa fossem pautadas nas teorias de Saussure, poderíamos impulsionar o sucesso no que diz respeito ao ensino e aprendizagem. Para isso ocorrer, o pontapé de partida deve ser dado pelo professor, é ele quem precisa rever sua prática, buscar sanar os óbices encontrados em sua didática pedagógica, assim, desfrutar de um novo modo de ensinar línguas.

Assim, é necessário que o docente compreenda as bases teóricas sobre a língua, pois quando ele entende a base filosófica de uma gramática tradicional, a qual tem um caráter normativo, é possível entender quais os conceitos que perpassam sua constituição e organização.

É essencial o entendimento de que cada abordagem gramatical parte de uma concepção de língua, ou seja, cada teoria oferece uma concepção diferente segundo caminhos diferentes. Assim que compreendemos, trazemos, primeiramente, as definições de língua e gramática apresentadas pelas gramáticas normativas.

O ensino por normas, muitas vezes, fica estático, sem relação à prática de uso. A gramática, por ter como objetivo a prescrição de regras que satisfazem à norma-padrão da língua, recebe diversas críticas, seja pela metodologia adotada, seja pelo preconceito linguístico que está intrínseco à ideia da manutenção de uma norma prestigiada socialmente, em detrimento das demais variantes.

Assim, fica evidente a necessidade de se compreender, em primeiro lugar, qual concepção de língua a ser adotada, assim como a maneira de se ensinar a língua, baseando em um aspecto contextual dela, assim como despertar nos discentes um modo reflexivo das relações da língua em nosso dia a dia.

5. O ensino língua de modo reflexivo

Não é de hoje que o estudo esvaziado das regras gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa tem trazido grandes problemas para a sistematização dos objetos de conhecimento ensinados em sala de aula. Há anos que linguistas têm questionado sobre essa prática tradicionalista e

suas consequências para aprendizagem.

Quando voltamos nossos olhos para a língua no ambiente da sala de aula, estamos a considerando como estudo da linguagem em seus diversos funcionamentos. No entanto, o que se vê em muitas instituições, infelizmente, se reduz a um ensino por vezes atados à repetição de classificação, na crença de que assim os alunos a dominarão.

Entretanto, o ensino de língua ultrapassa a classificação seca, descontextualizada, haja vista que ela é tão rica para ser uma água estanque. Portanto, é imprescindível ao professor que ensina língua materna conhecer e dominar essa entidade, como ressalta Geraldi (2011, p. 42), "no ensino de língua é muito importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença".

Segundo Cunha (2011), nossas práticas de ensino são orientadas pelas nossas concepções de língua e linguagem que recebemos. Diante disso, evidenciamos que a forma, o modo que esse professor vê a linguagem refletirá nas ministrações de suas aulas e, isso, será transmitido para sua didática.

É vital o entendimento que o estudo da gramática faz parte da língua. Nela estão explicitadas as suas relações com as palavras dentro de um dado contexto. Faz-se necessário, então, esclarecer que esse é o caminho para chegarmos ao que é chamado de língua padrão, nessa está à ciência. É com ela que trabalhamos em sala de aula.

De acordo com o que prescreve os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), no ensino de língua deverá ser propiciado ao aluno o desenvolvimento de sua competência comunicativa, ou seja, o domínio da oralidade e da escrita, em especial, em sua modalidade padrão. O planejamento de aulas que busquem uma ação reflexiva acerca desses usos, bem como abordá-la em suas diversas modalidades expressivas. O enfoque não é na memorização, mas na compreensão do uso real da língua e suas variações.

É preciso que se extrapole os muros do tradicionalismo, que consiste em classificações, categorizações de palavras e na rotineira memorização de regras. Surge, assim, uma urgência da clareza do entendimento do que é língua, como ela se manifesta no dia a dia. Apresentar aos aprendizes que ela é um fato social, que existe para organizar e reorganizar o mundo para o homem, com ela interagimos de acordo com nossas

intenções comunicativas. Abaixo há um esquema que demonstra como o processo tradicional se dá por muitas vezes.

Figura 1: Esquema de processo tradicional de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

A imagem, ora apresentada, retrata um ciclo esgotável em si mesmo. Demonstra uma metodologia cujo fracasso e insucesso já foi constatado há anos. Entretanto, ela, ainda, persiste em muitas realidades escolares, por isso, é urgente a busca por um método que dialogue com a realidade dos nossos educandos.

Em contraponto a essa realidade tradicional, exposta no esquema acima, está o universo que abarca o ensino de Língua Portuguesa de forma real e prática, a análise linguística. Que nada mais é do que a construção do saber com base em uma ação reflexiva da língua, .na qual se preconiza fazer o aluno entender as variações da língua, bem como a sua função no nosso dia a dia. Cria-se situações de aprendizagem que favoreçam a associação dos conceitos com a prática.

Com práticas pedagógicas como essas, o docente começa a esclarecer ao discente que os conteúdos que são apresentados em explicações como nos livros didáticos fazem parte do seu cotidiano. Não é uma mera classificação, e, sim, a construção de um entendimento a partir de um contexto de produção e análise.

Para Geraldi (2011), é preciso que o professor paute sua metodologia em ações reflexivas, pensar em aulas que vão muito mais fundo do que um simples estudo de regras. O autor explicita que:

> O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao gosto de meras terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais de gramática, quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais: adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.), organização e inclusão de informações. (GERALDI, 2011, p. 74)

Como visto, o ponto de partido do estudo é a prática real da linguagem. É dela que são retiradas as análises sobre a língua. O objeto de conhecimento está dentro de um contexto. Quando o professor tem como ponto de partida essas interações reais, passa a construir o conhecimento em um campo bem mais firme, que gerará frutos mais consistentes da aprendizagem.

Por isso, quando interligamos as nossas aulas de Língua Portuguesa às teorias estabelecidas, percebemos que a língua é produzida socialmente, conforme as palavras de Possenti (2011, p. 36), "o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas". Logo, para que o nosso aluno domine a língua padrão, faz-se necessário oferecermos um contexto real de produção, assim, poderemos chegar a uma aprendizagem mais significativa, desenvolvendo, em nossos discentes, habilidades de utilização cotidiana da língua.

Quando o docente fica em um ciclo de ensino tradicional, amarrado a regras, o que ocorre, muitas vezes, é um fracasso na aprendizagem, pois o aluno fica preso a um processo de regras e memorização sem nenhuma relação prática da língua. Diante dessa realidade, surge a necessidade da popularização de metodologias inovadoras, que se baseiam em um ensino de língua interligado com as práticas sociais. Sobre essa abordagem que discutiremos a seguir, a fim de verificarmos o caminho para o ensino de língua de modo prático e contextual.

6. Metodologia voltada às relações contextuais da língua

Existem metodologias inovadoras em algumas instituições de ensino espalhadas pelo Brasil. Uma dessas é o Sistema de Colégio Militar do Brasil (SCMB), que abarca em seu método de ensino de língua, uma metodologia prática e funcional.

No *site* do SCMB, verificamos a visão institucional do Sistema, assim como a sua forma de ensino, a qual é pautada na contextualização, que visa ao resgate daquilo que o aluno já sabe, ou seja, os seus conhe-

cimentos prévios, com o fim em uma aprendizagem mais significativa. Preconiza, ainda, que as aulas tenham como alvo o desenvolvimento de competências e habilidades, as quais são fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos e não, simplesmente, conhecimentos supérfluos que se encerram em si mesmos.

Em seu Projeto Político Pedagógico, é elencada uma metodologia voltada aos fatos da linguagem. Ali está claro que o professor deve partir de uma análise contextual, do uso real da língua. O ponto de partida do ensino da gramática é o contexto de utilização da língua, seja ele oral ou escrito, e a partir dele é feita uma análise linguística do objeto de conhecimento. Relaciona-se o estudo a um contexto real de produção, para que se entendam e produzam enunciados de acordo com a sua intenção comunicativa.

Dessa forma, o que é preconizado é o estudo da linguagem em seu funcionamento de produção, oportunizando o domínio do dialeto padrão, o qual é envolto a uma ação reflexiva por parte do discente, considerando as variações linguísticas existentes.

Não é de se estranhar o desempenho louvável que essa instituição de ensino tem em nosso país. As aulas são pensadas para haver uma discussão dos fatos de linguagem. Com isso, o aluno começa a ser ativo em sua aprendizagem. O uso da gramática passa ser a ponte para ele se apropriar da língua.

Temos na língua uma fonte linguística, que como educadores recorremos a ela para enveredarmos o nosso estudo em sala de aula. Segundo Saussure, língua é "o conjunto de hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa entender e fazer-se compreender" (SAUSSURE, 2012, p. 92).

Partindo desse princípio, haverá uma compreensão maior do papel de se ensinar língua nas escolas. É mais que uma simples obrigação curricular, faz parte da formação cidadã dos educandos. A escola tem o dever de apresentar a sociedade pessoas pensantes e críticas, fazendo o uso da linguagem que é discutida dentro das salas de aulas de todo país. Agindo dessa forma, a escola cumprirá o seu papel em nossa sociedade.

7. Considerações finais

As referências teóricas selecionadas, em especial as de Saussure,

deixaram evidências que a nossa prática pedagógica, como professores de língua, precisa ser revisitada e refletida, para propiciarmos aos nossos aprendizes aulas que dialoguem com o seu dia a dia.

No momento em que nos apropriarmos de uma atitude mais reflexiva, chegaremos a uma aprendizagem mais significativa e muito mais enriquecedora. Uma vez que o assunto discutido em sala de aula é a prática do uso da linguagem, e não mera apresentação de regras e exceção.

Dessa maneira, o foco do ensino deixa de ser a gramática e passa a ser intenção comunicativa, bem como o enfoque nas características do contexto de produção do discurso, seja oral ou escrito.

Portanto, o estudo teórico mostrou que a linguística trata de uma a ciência que se ocupa do estudo acerca dos fatos da linguagem, conforme explicou Saussure (2012). As correntes teóricas que envolvem a linguística moderna foram temas importantes na compreensão do estudo acerca das gramáticas. Foi possível depreender que cada dicotomia conhecida foi necessária para estabelecer novos métodos de análise e estudo dentro da ciência da linguística, e, na contemporaneidade, outros estudiosos se ocupam dessa ciência de Saussure para a luz nos estudos da linguística atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, IRANDÉ. *Aula de português*: encontro & interação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL, Ministério da Defesa. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA). *Sistema de Colégio Militar do Brasil*. Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/sistema-colegio-militar-do-brasil>. Acesso em 22 abr. 2020.

_____. *Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil-PP/SCMB*. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desenvolvimento. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

CHAGAS, Paulo. A mudança linguística. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística*: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2011, p. 141-64

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N. de; MAY, G. H. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015. (Coleção para conhecer linguística)

COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M.E. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 113-26

CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M.E. *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 157-76

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice. Linguística funcional eensino de gramática . In: ___ (Orgs). *Funcionalismo e ensino de gramática* [recurso eletrônico]. 1. ed. Natal-RN: EDUFRN, 2016. p. 12-49

FIORIN, José Luiz. Teoria dos signos. In: ___. (Org.). *Introdução à linguística*: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 55-74

_____ (Org.) *et al*. *Linguística? O que é isso?*. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

GERALDI, João Vanderley (Org.) *et al*. O texto na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MORAN, José Manoel *et al*. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Rev. e atual. Campinas-SP: Papirus, 2013.

PERINI, Mário. *Princípios de Linguística descritiva*: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola, 2006.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 36

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: IMPACTOS DA EXTINÇÃO DO PNBE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Leicijane da Silva Barros (UFT)
leicijane@hotmail.com
Janete da Silva dos Santos (UFT)
janetesantos@uft.edu.br

RESUMO

O objetivo desse estudo é discutir os impactos da extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no desenvolvimento de políticas públicas de incentivo à formação de leitores, através da análise das contribuições do Programa Nacional Biblioteca da Escola para a execução de um dos maiores programas de alfabetização implantados no Brasil, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de uma pesquisa documental, descritiva, com abordagem qualitativa, em que são analisados documentos oficiais do Ministério da Educação e obras de autores que abordam a temática, como Cinara Dias Custódio (2000), Isabel Cristina Gomes Soares (2002) e Regina Zilberman (2017). As reflexões apresentadas nessa pesquisa apontam para um quadro de retrocesso e incerteza quanto ao futuro das políticas públicas de valorização e incentivo à leitura, responsáveis por promover a leitura literária como instrumento de ampliação de conhecimentos e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas entre os educadores.

Palavras-chave:
PNAIC. PNBE. Políticas públicas de formação de leitores.

ABSTRACT

The aim of this study is to discuss the impacts of the extinction of the National School Library Program (PNBE) in the development of public policies to encourage readers' education, by analyzing the contributions of NSLP to the execution of one of the largest literacy programs implemented in Brazil. Brazil, the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). This is a documentary, descriptive research with a qualitative approach, which analyzes official documents from the Ministry of Education and works by authors that address the theme, such as Cinara Dias Custódio (2000), Isabel Cristina Gomes Soares (2002) and Regina Zilberman (2017). The reflections presented in this research point to a setback and uncertainty about the future of public policies of valorization and encouragement of reading, responsible for promoting literary reading as an instrument of knowledge expansion and improvement of pedagogical practices among educators.

Keywords:
PNAIC. PNBE. Public Policies of Readers Formation.

1. Introdução

A leitura é um processo de apreensão e/ou de compreensão de informações disponíveis no nosso cotidiano nos mais variados suportes textuais. Todavia, ler é uma atividade que vai além da codificação e decodificação de palavras, representa um mecanismo de interação com o mundo e com as pessoas que nele vivem.

Desse modo, é imprescindível que adotemos práticas que promovam a inserção da criança, do jovem e do adulto, no universo da leitura. O que implica, todavia, no investimento em políticas públicas educacionais voltadas para a democratização do acesso à cultura letrada e incentivo de adoção de práticas leitoras entre alunos e educadores.

Sob essa perspectiva, e considerando o baixo rendimento no desenvolvimento de habilidades leitoras, aferido através de avaliações externas, em especial nas turmas do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano), o Governo Federal tem investido em políticas públicas voltadas para essa etapa escolar, promovendo, não apenas a distribuição de acervos literários para as escolas públicas brasileiras, mas também, a qualificação docente através de programas de formação continuada.

Devido a isso, alguns programas têm sido implantados com intuito de reverter tal quadro. Dentre eles, temos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, de abrangência nacional e que mantém uma estreita relação com a literatura, por meio dos acervos recebidos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Todavia, com a extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola, em julho de 2017, cria-se um clima de incerteza quanto aos rumos das políticas públicas nacionais de incentivo à leitura no país e, nesse contexto, o presente estudo busca discutir os impactos da extinção desse programa no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à formação de leitores, através da análise de suas contribuições para a execução de um dos maiores programas de alfabetização implantados no Brasil, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, visto que o Programa Nacional Biblioteca da Escola era responsável pela distribuição da maior parte dos acervos literários que integram o Pacto, bem como contribuía para o fortalecimento de uma política de formação de leitores em muitos municípios brasileiros, especialmente em Araguaína (TO), foco desse estudo.

Trata-se de uma pesquisa documental, descritiva e de abordagem qualitativa, em que são analisados documentos oficiais do Ministério da Educação e obras de pesquisadores que abordam a temática, como Cinara Dias Custódio (2000), Isabel Cristina Gomes Soares (2002) e Regina Zilberman (2017).

A relevância deste trabalho reside em reflexões acerca das políticas públicas voltadas para o incentivo da leitura no Brasil, tanto de alunos quanto de professores, e as consequências da extinção de programas dessa natureza, para o desenvolvimento de outros programas a eles vinculados, assim como os prejuízos para a construção de uma política nacional de formação de leitores.

2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um compromisso com a alfabetização e a formação de leitores

Garantir a alfabetização plena dos estudantes é, sem dúvida, um dos maiores desafios da educação brasileira atualmente. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), atinge o nível pleno de alfabetismo quem é capaz de ler e interpretar textos mais longos, analisar e relacionar suas partes, realizar inferências e sínteses, além de resolver problemas que exigem maior planejamento e controle (INSTITUTO; ONG, 2011).

Nesse cenário, os anos iniciais do ensino fundamental constituem uma importante etapa da vida escolar, visto que é nessa fase que ocorre a apropriação e o desenvolvimento de habilidades linguísticas e matemáticas que servirão de base para toda a trajetória acadêmica. Em função disso, nas últimas décadas, o Governo Federal tem investido em políticas públicas voltadas para esse segmento, com o intuito de reverter os resultados insatisfatórios observados nas avaliações externas, que apontam baixos níveis de leitura e escrita dos estudantes, os quais perduram e se agravam nos anos subsequentes.

Sob essa perspectiva, em 2012 é lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, "um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade" (BRASIL, 2012b, p. 11). Tal compromisso já havia sido firmado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece em sua Meta 5 a

obrigatoriedade de "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2014a).

Instituído pela Portaria nº 867 de 04 de junho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é ancorado em um conjunto de ações que promovem a integração entre outros programas, como o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). As ações do Pacto se norteiam a partir de quatro eixos: "formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; e gestão, controle e mobilização social" (BRASIL, 2012a, p. 23).

Inicialmente, o público-alvo do programa eram apenas os professores alfabetizadores que atuavam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e em classes multisseriadas. A partir de 2016, os coordenadores pedagógicos que acompanham as referidas turmas passaram a integrar o programa e, na edição 2017/2018, as turmas de educação infantil também foram inseridas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como os articuladores e mediadores do Programa Novo Mais Educação (PNME).

O primeiro eixo do programa, a formação continuada dos professores, foi planejado, a princípio, para um período de dois anos de duração, com carga horária anual de 120 horas e com encontros presenciais conduzidos por orientadores de estudo, professores efetivos das redes de ensino. Em 2013, a ênfase foi em linguagem e, em 2014, em matemática.

Com a continuidade do programa, em 2015 os estudos foram direcionados para uma perspectiva interdisciplinar; e, em 2016/2017, o foco foi a gestão do programa, com debates voltados para o planejamento e gestão de sala de aula. Para atender as demandas surgidas no último ciclo de execução do programa, foi proposta a criação do Grupo de Trabalho em Alfabetização e Letramento (GTAL) nas escolas públicas do estado do Tocantins que atendem às turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

O Grupo de Trabalho em Alfabetização e Letramento é composto pelo gestor da unidade escolar, coordenador pedagógico, professores alfabetizadores, representante de pais, orientador de estudos, coordenador loal e coordenador regional do programa. A criação de tais grupos de trabalho visa à "discussão, socialização, avaliação, pesquisa, planejamento e execução de ações com foco na consolidação da Alfabetização e

Letramento na Idade Certa" (UFT, 2016). Em 2018, a recomendação é que os grupos de trabalho criados em 2017 fossem mantidos, realizando-se apenas a reestruturação de seus membros, quando necessário, bem como se orientou a criação do Grupo de Trabalho em Alfabetização e Letramento nas instituições que ainda não o possuíam.

Outro ponto a ser ressaltado é que, entre os anos de 2013 e 2017, o Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), concedeu bolsas de apoio para incentivar a participação de todos os atores do programa nas atividades de formação. Contudo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2018 não prevê o pagamento de bolsas aos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, apenas aos demais participantes.

O segundo eixo do programa (Materiais Didáticos e Pedagógicos) é constituído por um conjunto de materiais exclusivos para a alfabetização e compreende:

> [...] livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização; além de novos conteúdos para alfabetização, distribuídos para todas as classes do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2017)

Em 2014, foram distribuídas, nas escolas públicas de todo o país, obras literárias, de apoio pedagógico, jogos, dicionários e tecnologias educacionais voltadas para a alfabetização. A entrega do material é feita de modo a contemplar todas as turmas de alfabetização, promovendo maior acessibilidade aos educadores e estudantes.

A *avaliação* é o terceiro eixo do programa e compreende instrumentos avaliativos processuais debatidos durante os encontros de formação, que englobam desde atividades realizadas pelos professores alfabetizadores em sala de aula junto aos estudantes, de forma contínua e sistemática, até a aplicação de avaliações externas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Criada em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas e gera três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e

desempenho em escrita (BRASIL, 2013).

Em sua proposta inicial, a Avaliação Nacional da Alfabetização seria realizada anualmente. Contudo, sob alegação pedagógica e não financeira, como chegou a ser noticiado em mídias nacionais, em 2015, a prova não foi aplicada.

A avaliação afere também informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. A Avaliação Nacional da Alfabetização é censitária, ou seja, é aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental. Desde a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa houve a previsão de aplicação desta avaliação, com vistas à implementação de medidas e políticas corretivas pelas redes de ensino de todo país.

Controle social e mobilização, quarto eixo do programa, objetiva incentivar o diálogo e a colaboração entre os entes públicos e garantir que as atividades formativas cheguem à sala de aula, respeitando-se as necessidades dos alunos de toda a rede de ensino (BRASIL, 2012b).

Objetivando acompanhar e monitorar as ações de formação do programa, o Ministério da Educação desenvolveu um módulo no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), o SISPACTO. Esse módulo tem se configurado em uma importante ferramenta tecnológica, utilizado desde o início do programa em 2013 e atualizado a cada ano, a fim de acompanhar as mudanças ocorridas no decorrer de sua execução. O sistema permite que professores e coordenadores informem dados acerca das turmas de alfabetização, permitindo o acompanhamento das habilidades já desenvolvidas, em desenvolvimento e não desenvolvidas pelos alunos.

Pela experiência adquirida, por uma das autoras deste artigo, como orientadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa desde 2013, a crítica que fazemos ao SISPACTO é que o programa implanta atividades a serem realizadas, de forma *on-line*, pelos professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, orientadores de estudos e coordenação local, sem, contudo, considerar as regiões mais longínquas, especialmente onde funcionam as escolas do campo, cujo acesso às tecnologias é bastante limitado e, em muitos casos, inexistente.

Desse modo, as dificuldades, limitações ou ausência de internet em alguns lugares onde instituições de ensino estão situadas, por exemplo, têm resultado no preenchimento de informações por terceiros,

que nem sempre o fazem de maneira fidedigna, o que, em larga escala, poderá gerar dados que não condizem com a realidade de muitas turmas de alfabetização do país.

Após discorrermos acerca da estrutura e funcionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, dedicamos o tópico a seguir para apresentarmos um breve histórico dos programas nacionais de incentivo à leitura, visto que o mais recente deles integra o segundo eixo do pacto (Materiais Didáticos e Pedagógicos), o Programa Nacional Biblioteca da Escola, a fim de que entendamos o seu surgimento no contexto educacional brasileiro, bem como as suas contribuições para a formação de leitores e possíveis prejuízos resultantes de sua extinção.

3. Programas nacionais de incentivo à leitura: breve histórico

A preocupação com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita tem sido foco de políticas públicas educacionais nas últimas décadas, pois na atual sociedade em que vivemos, onde as práticas de leitura e escrita são constantes, é imprescindível que crianças e jovens dominem essas habilidades com fluidez.

Por conta disso, principalmente no que tange à leitura, o Governo Federal tem investido na criação de programas que busquem a democratização do acesso à cultura letrada e incentivem a leitura entre alunos e professores.

Sob essa perspectiva, "uma ação pública de incentivo à leitura, como parte da política educacional, tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização" (BRASIL, 2008, p. 7), constituindo-se numa tentativa de mudar os alarmantes resultados observados nos instrumentos que aferem o desenvolvimento de habilidades leitoras de alunos em todo país. Tal ação representa,

> [...] no contexto da sociedade brasileira, uma forma de reverter uma tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população. A instituição, pelo Ministério da Educação, de uma política de formação de leitores, é, portanto, condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores. (BRASIL, 2008, p. 7)

A despeito disso, contudo, Isabel Cristina Gomes Soares (2002, p. 13) pontua que "a prática de leitura e a formação de leitores possuem as

marcas das funções sociais atribuídas numa determinada época. O Estado, ao elaborar e formular suas políticas, faz interpretações dessas funções a partir de seus interesses e prioridades". A exemplo disso, temos o período de transição democrática, em que surge, segundo Cinara Dias Custódio (2000, p. 72), "um discurso recorrente sobre a necessidade de busca pela democratização da leitura, bem como a formação de críticos, em contraposição ao modelo de controle ideológico imposto e vigente durante o regime militar".

Nesse cenário, a partir da década de 1980, surgiram programas nacionais de incentivo à leitura, inaugurando-se, assim, uma nova era, pautada na distribuição de acervos literários para as escolas públicas brasileiras.

3.1. Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL)

O Programa Nacional Sala de Leitura foi criado em 1984, pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação dos professores. Seu trabalho era compor, enviar acervos e repassar recursos para ambientar as salas de leitura. Durante o período de vigência do programa – 1984 a 1987, foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores (BRASIL, 2010).

3.2. PROLER

O Programa Nacional Sala de Leitura foi criado em 1984, pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação dos professores. Seu trabalho era compor, enviar acervos e repassar recursos para ambientar as salas de leitura. Durante o período de vigência do programa – 1984 a 1987, foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores (BRASIL, 2010).

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) foi instituído pelo Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, junto ao Ministério da Cultura e tem por objetivos: "promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; estruturar uma rede de projetos capaz de

consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; e, criar condições de acesso ao livro" (BRASIL, 1992). O Programa Nacional de Incentivo à Leitura se desenvolve a partir dos seguintes mecanismos:

> I – instalação de centros de estudos de leitura, para capacitar e formar educadores 30 por meio de familiarização com o livro e a biblioteca;
>
> II – dinamização de salas de leitura, mediante supervisão de atividades e distribuição de materiais com sugestões de promoções;
>
> III – consolidação da liderança das bibliotecas públicas, visando à integração de ações que incentivem o gosto pela leitura;
>
> IV – provisão de espaços de leitura, abertos regularmente ao público;
>
> V – promoção e divulgação de medidas incentivadoras do hábito da leitura;
>
> VI – utilização dos meios de comunicação de massa, para incentivo à leitura (BRASIL, 1992).

Em vigência até os dias atuais, foi criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, com o propósito de possibilitar à comunidade em geral, em diversos segmentos da sociedade civil, o acesso a livros e a outros materiais de leitura. O Ministério da Educação participa desse programa de forma indireta, com repasse de recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

3.3. O Pró-Leitura na formação do professor

O Projeto Pró-Leitura, implantado a partir de 1992, é uma parceria entre o Ministério da Educação e o governo francês. Trata-se de uma experiência piloto, que foi se expandindo progressivamente até 1996, ano de sua extinção, e resulta de uma iniciativa conjunta da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, em parceria com as secretarias de educação dos estados, as universidades e o Departamento de Cooperação Linguística e Educativa do Serviço Cultural da Embaixada da França em Brasília.

O programa pretendia incentivar a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das salas de leitura, cantinhos de

leitura e bibliotecas escolares. Assim, com o intuito de ampliar as competências dos alunos na área do domínio da língua, o programa investia na melhoria da formação dos professores na área de aprendizagem da leitura, através de uma renovação tanto da formação inicial quanto da formação continuada, contribuindo, assim, para uma transformação não apenas teórica, mas da prática pedagógica.

O Pró-Leitura propõe, portanto, "a profissionalização dos professores, aliando pesquisa universitária, formação docente e prática pedagógica" (BRASIL, 1996, p. 3). Desse modo, articulam-se, em um mesmo programa, os três níveis de ensino: alunos e professores do Ensino Fundamental; os professores em formação (alunos-professores); e os pesquisadores. Tais grupos elaborariam, nos centros pilotos, novas estratégias de formação que pudessem servir de referência para um processo de reestruturação da formação dos professores - conteúdos, procedimentos, estruturas (BRASIL, 2010).

3.4. Programa Nacional Biblioteca do Professor

O Programa Nacional Biblioteca do Professor, criado em 1994, objetivava dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, através do desenvolvimento de duas linhas de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente (BRASIL, 2010). Esse programa foi extinto com a instauração do Programa Nacional Biblioteca da Escola, pela Portaria 652 de 16/09/97.

3.5. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola foi criado em 1997 com a finalidade de promover o acesso à cultura e incentivar a leitura de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, através da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC/SEB) e realiza o atendimento de forma universal e gratuita a todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no censo escolar. Contudo, o processo ocorre de modo alternado: nos anos pares contempla

instituições de ensino que atendem a educação infantil, o ensino fundamental (anos iniciais) e a educação de jovens e adultos; e, nos anos ímpares, beneficia as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de Ensino Médio.

O programa está dividido em três eixos: o Programa Nacional Biblioteca da Escola Literário (composto por textos em prosa, em verso, livros de imagens e de história em quadrinhos), que avalia e distribui as obras literárias; o Programa Nacional Biblioteca da Escola Periódico que, por sua vez, avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico; e, o Programa Nacional Biblioteca da Escola do Professor, que com o intuito de apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica, avalia e distribui obras de caráter teórico e metodológico (BRASIL, 1997).

A distribuição dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola é feita diretamente das editoras às escolas, através da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (EBCT) e conta com o acompanhamento de técnicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das secretarias estaduais e municipais de educação. No caso das escolas localizadas nas zonas rurais, por exemplo, os acervos são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, as quais ficam incumbidas de realizar sua distribuição.

Os materiais a serem adquiridos e distribuídos às escolas públicas de educação básica, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola, devem ser inscritos em editais do programa e submetidos à avaliação pedagógica e à seleção do acervo, realizadas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em parceria com universidades públicas de todo país.

Dentre os critérios para a seleção das obras estão a qualidade do texto, adequação temática e o projeto gráfico. Os textos devem ser eticamente apropriados, não se admitindo preconceitos, moralismos e estereótipos, bem como compatíveis às faixas etárias e aos interesses dos alunos. Além da diversidade temática, os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira também precisam ser considerados. E, quanto ao projeto gráfico, avalia-se a adequação e expressividade nos seguintes aspectos: apresentação de capa (criativa e atraente), conforme o projeto estético-literário da obra; tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos diferentes públicos-leitores; harmonia na distribuição de

texto e imagens; interação das ilustrações com o texto; utilização de papel adequado à leitura e ao manuseio pelos diversos públicos. Quanto às ilustrações e imagens, devem recorrer a diferentes linguagens, ser atrativas e enriquecedoras, ampliando as possibilidades significativas dos textos. Além disso, a ocorrência de erros de revisão e/ou de impressão pode prejudicar a avaliação da obra (BRASIL, 2010).

Ao longo de seus 20 (vinte) anos de história (1997-2017), o Programa Nacional Biblioteca da Escola passou por várias mudanças, a fim de se adequar as necessidades educacionais de cada período. Todas as inovações pelas quais passou decorreram da realização de várias pesquisas voltadas para o programa, cujos resultados promoveram melhorias em seu desenvolvimento, expandindo o seu atendimento, de modo a avançar no objetivo maior do programa, que consiste na democratização do acesso à cultura e incentivo na formação de leitores, alunos e professores, por meio da distribuição de acervos às escolas públicas de todo o Brasil.

4. Extinção do PNBE: implicações no desenvolvimento de políticas de formação de leitores em Araguaína-TO

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), durante os seus 20 (vinte) anos de existência, passou por diversos formatos, a fim de atender à realidade educacional vigente. Todavia, sempre manteve o seu objetivo inicial, "proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada" (BRASIL, 2014b, p. 07). A esse respeito, Cláudia Leite Brandão e Renata Junqueira de Souza sinalizam que a promoção do acesso a diferentes obras literárias é necessária em qualquer fase educacional, no entanto, não podemos negar que desde o início do processo de alfabetização/letramento é imprescindível a presença dos livros para a inserção das crianças na cultura grafocêntrica (BRANDÃO; SOUZA, 2017, p. 23)

É importante ressaltar, contudo, que "apenas o acesso aos livros não garante sua apropriação, sendo de fundamental importância a mediação do professor para a formação dos leitores" (BRASIL, 2014b, p. 7). Por mediação compreende-se o processo de intervenção com fins de aproximar o leitor da obra e, nesse aspecto, a figura do professor é de fundamental importância, pois é através de seu trabalho, que o aluno

poderá extrapolar os limites do texto, levantar hipóteses, fazer antecipações, verificações e conseguir ler além do que está escrito.

Nesse cenário, os programas nacionais de formação de professores assumem papel preponderante, visto que o Governo Federal tem investido em políticas de formação, alinhadas às mudanças ocorridas no currículo nas últimas décadas, "ocasionadas pelas novas transformações econômicas, sociais e culturais no cenário mundial, pelas novas teorias da aprendizagem, teorias pós-críticas e pelas novas tecnologias" (LIRA, LIRA; RAMIRES, 2017, p. 182).

Como exemplo desses programas de formação de professores, temos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que ancorado em quatro eixos, dentro os quais destacamos a formação continuada de professores alfabetizadores e a distribuição de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, prevê não só o recebimento dos acervos, mas orientações metodológicas de como utilizá-los, as quais estão presentes tanto em materiais impressos quanto são repassadas durante os encontros de formação.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pressupõe uma organização dos três primeiros anos do ensino fundamental em ciclo, configurando um processo sequencial e ininterrupto, de modo que a aprendizagem ocorra de forma progressiva, assegurando-se a inserção da criança na cultura escolar, através de um processo concomitante de alfabetização e letramento, que promova a aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais.

Desde a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Araguaína (TO), em 2013, o município tem recebido diversos acervos literários para as turmas de alfabetização, enviados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNAIC (desenvolvido para contribuir com os processos de alfabetização e letramento) e pelo Programa Na cional Biblioteca da Escola, que distribui jogos e tecnologias educacionais específicas para a alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa.

As obras selecionadas, no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola, além de serem diversificadas quanto à temática, gêneros e formatos, também se distinguem quanto ao grau de complexidade, adequando-se a cada faixa etária. Os acervos são compostos, portanto, "por obras que estimulam a leitura autônoma por parte de crianças,

jovens e adultos em processo de alfabetização ou propiciam a professores e alunos alternativas interessantes de leitura compartilhada" (BRASIL, 2014b, p. 8).

Pensando na realidade de Araguaína, um município que possui 48 (quarenta e oito) escolas, sendo 35 (trinta e cinco) situadas na zona urbana e 13 (treze) na zona rural, em que apenas cinco instituições possuem um espaço destinado à biblioteca, em grande parte, improvisado, e com um acervo bastante reduzido, é inquestionável a contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para uma política local de formação de leitores, uma vez que, articulado ao Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca da Escola, contempla a distribuição dos acervos literários para cada turma de alfabetização.

Nesse cenário, a inexistência de bibliotecas escolares tem promovido a criação de cantinhos de leitura nas salas de aula, que, na maioria das vezes, possuem apenas os acervos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para constituí-lo. Além disso, como apenas as turmas de 1º, 2º e 3º ano são contempladas com essas obras, os professores das turmas de 4º e 5º ano acabam por também utilizar esses acervos, o que tem resultado em uma redução na durabilidade desses materiais.

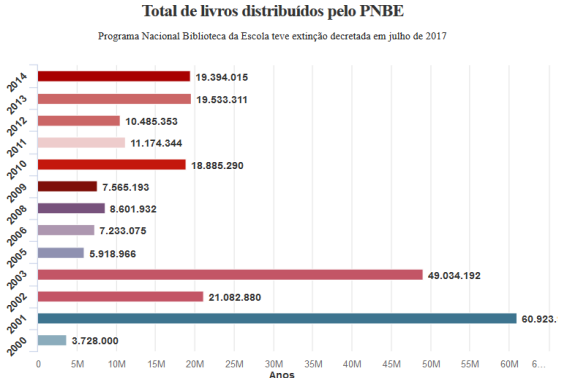


Gráfico 1: Quantitativo de obras distribuídas pelo PNBE.
Fonte: FNDE.

Desse modo, reforça-se que os programas nacionais de incentivo à leitura são de suma relevância, uma vez que o livro, quando utilizado, efetivamente, se desgasta e precisa de reposição. A despeito disso, entre

os anos 2000 e 2014, o Programa Nacional Biblioteca da Escola distribuiu cerca de 230 milhões de exemplares de obras literárias nas escolas públicas brasileiras, conforme se observa no gráfico acima.

A partir de 2014, o Programa Nacional Biblioteca da Escola não foi mais executado e, em julho de 2017, foi extinto definitivamente, sem qualquer discussão. Instituído durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, o programa foi ampliado no governo Lula (2003-2010) e continuou em parte da administração de Dilma Rousseff, até 2014, quando foi suspenso sob a justificativa de falta de recursos.

Em entrevista ao G1, em setembro de 2017, a especialista em literatura e conselheira para o Movimento por um Brasil Literário, Regina Zilberman, afirma que "o PNBE foi o principal programa de literatura já executado no país e que acabou tendo o destino de tantos outros programas governamentais de promoção do livro e da leitura, interrompidos sem qualquer explicação ou justificativa". A pesquisadora alerta que "autores e editoras novas ficam sem oportunidade de circular em meio ao público escolar, que constitui o maior mercado da literatura em nossos dias".

Outra preocupação resultante da extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola é que tal fato coincidiu com o surgimento de políticas públicas de valorização da literatura nas diretrizes curriculares, através da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental que incluiu a "Educação Literária" e a "Leitura" como eixos da área de linguagens. Todavia, o Ministério da Educação alega que não haverá descontinuidade das ações do Programa Nacional Biblioteca da Escola, visto que o decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017, incorpora ao Programa Nacional do Livro Didático a obrigação de "avaliação e disponibilização de obras literárias, além de acervos para bibliotecas, incluindo ações de qualificação de materiais para aquisição descentralizada pelos entes federativos" (BRASIL, 2017).

De acordo com esse decreto, o Programa Nacional do Livro Didático passará a ser chamado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLMD), com previsão de entrega de livros para 2018, sem incluir, contudo, a distribuição de obras literárias, previstas para que cheguem às bibliotecas só a partir de 2019.

Para Luís Antônio Torelli (2017), presidente da Câmara Brasileira do Livro (CBL), a implantação do Programa Nacional Biblioteca da Escola foi uma grande conquista, que chegou a ser copiado por outros

países. Desse modo, o fim do programa e a indefinição sobre como o novo PNLMD vai contemplar as obras literárias são vistos com muita preocupação pelos especialistas da área.

Outro agravante é que o município de Araguaína, assim como outros, Brasil a fora, tem inaugurado várias instituições de ensino e possui várias outras a serem inauguradas, totalmente destituídas de acervos literários e sem previsão de recebê-los, em virtude da suspensão na distribuição de obras através do Programa Nacional Biblioteca da Escola e atual conjuntura de incerteza quanto aos rumos do novo Programa Nacional do Livro Didático.

Nesse sentido, a extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola poderá comprometer não apenas a continuidade da execução do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em âmbito municipal, estadual e federal, mas, sobretudo, representa um retrocesso nas políticas públicas nacionais voltadas para a formação de leitores.

5. Considerações finais

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, compromisso formal de alfabetizar todas as crianças até os 08 anos de idade, pressupõe um trabalho pautado em metodologias diferenciadas, com planejamentos sistematizados através de projetos, sequências didáticas e atividades permanentes de leitura e escrita. Tais estratégias didáticas buscam promover a apropriação e o domínio do código escrito, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para que alunos e professores possam transitar com autonomia pela cultura letrada.

Sob essa perspectiva, a relevância do programa está no fato de que, além de ter uma abrangência nacional e investir em material didático para a formação de professores, dialoga com a literatura através de sua vinculação a outros programas como o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca da Escola, possibilitando um contato maior das crianças com o universo da leitura e contribuindo para instituição de uma política de formação de leitores, pois prevê a organização de minibibliotecas nas turmas de alfabetização e utiliza metodologias que priorizam a leitura, inserindo-a na rotina da sala de aula.

Desse modo, pode-se afirmar, através das discussões levantadas

ao longo do texto, que a extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola poderá representar um retrocesso nas políticas públicas de valorização e incentivo à leitura, uma vez que, em municípios como Araguaína, onde a grande maioria das unidades escolares é destituída de um espaço reservado ao funcionamento de bibliotecas, os acervos enviados pelo programa constituíam fonte quase exclusiva de acesso democrático à leitura.

Além disso, apesar de o Ministério da Educação apresentar a expansão e reestruturação do Programa Nacional do Livro Didático, que passou a ser chamado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLMD), como o possível substituto do Programa Nacional Biblioteca da Escola, especialistas da área da literatura não têm demonstrado confiança em sua efetivação e eficácia como política nacional de incentivo à leitura.

Assim, as reflexões apresentadas nesse estudo apontam para um quadro de incerteza em relação ao futuro das políticas públicas nacionais de valorização e incentivo às práticas leitoras, responsáveis não apenas por promover a leitura literária, como fonte de fruição e ressignificação do real, mas também como instrumento de ampliação de conhecimentos e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas entre os educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Cláudia Leite; SOUZA, Renata Junqueira de. Reflexões sobre o PNLD – Alfabetização na Idade Certa (2013): Literatura nas Salas de Alfabetização. *Revista Educação em Análise*, Londrina, v. 2, n. 1, p. 21-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/ revistas/ uel/index.php/educanalise/article/view/30074>. Acesso em: 15-11-9 2017.

BRASIL. *Avaliação nacional da alfabetização (ANA)*: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacaobasica /saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 22-12-2017.

_____. *Decreto n. 519, de 13 de maio de 1992*. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Brasília, maio 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/Decreto/1990-1994/D0519.htm>. Acesso em: 10-01-2018.

_____. *Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e o Material Didático. Brasília, julho 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 29-09-2017.

_____. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, junho 2014a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-44468-pl.html>. Acesso em: 29-09-2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor.* Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Manual do Pacto*: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece*:* Brasília, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *Currículo na alfabetização*: concepções e princípios: ano 01 /unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

_____. Ministério da Educação. *PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola*: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>. Acesso em: 30-10-2017.

_____. Ministério da Educação. *PNBE na escola*: literatura fora da caixa / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: MEC/SEB, 2014b.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 20-09-2017.

_____. Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes

gerais. *Diário Oficial da União.* Seção 01 – nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012a, p. 22-3.

CUSTÓDIO, Cinara Dias. *Leitura, formação de leitores e Estado*: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930-94. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

INSTITUTO Paulo Montenegro; ONG Ação Educativa. *INAF Brasil 2011* – Principais resultados. São Paulo-SP: 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRWE5UY2FiMzFhZEk/view>. Acesso em: 05-01-2018.

LIRA, Maria Thaize dos Ramos; LIRA, Taline dos Ramos; RAMIRES, Vicentina Maria. A literatura e as políticas públicas para formação de leitores no Brasil: o caso do PNBE. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar,* Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 178-88, set. de 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/download/345/pdf>. Acesso em: 06-02-2020.

SOARES, Isabel Cristina Gomes. *Programas Nacionais de Leitura no Brasil:* o Proler e o Pró-Leitura (1995–2000). 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

TORELLI, Luís Antonio. *Governo Federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas*. Entrevistador: Ardilhes Moreira. Entrevista concedida ao G1, em 29/09/2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em 2018.ghtml>. Acesso em: 30-10-2017.

ZILBERMAN, Regina. *Governo Federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas.* Entrevistador: Ardilhes Moreira. Entrevista concedida ao G1, em 29/09/2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>. Acesso em: 30-10-2017.

PROCESSOS MORFOSSINTÁTICOS EM MANUSCRITOS OITOCENTISTAS E NOVECENTISTAS NO RIO GRANDE DO SUL

Evellyne Costa (UFSM)
evellyne.costa@gmail.com
Taíse Simioni (UNIPAMPA)

RESUMO

Neste artigo, analisamos a ocorrência dos fenômenos de concordância variável de número e colocação pronominal em documentos escritos no Rio Grande do Sul nos séculos XIX e XX. Embora diversos estudos tratem dos temas em português brasileiro, não há trabalhos que abarquem a variedade escrita produzida no estado em uma perspectiva diacrônica. Acreditamos que a co-ocorrência de fenômenos morfossintáticos e fonológicos contribua para uma proposta de gradiência de habilidade do escrevente, questão metodológica muito importante para as pesquisas que têm como *corpus* registros escritos de sincronias passadas. Os resultados apontam que a variação da concordância de número se aproxima das características encontradas em *corpora* de Minas Gerais e da Bahia do mesmo período e que a colocação pronominal apresenta uma ampla variação, o que pode ser indício de competição de gramáticas.

Palavras-chave:
Diacronia mórfica. Fenômenos morfossintáticos. Falar do Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

The goal of this article, is analyze the phenomena of variable agreement of number and pronominal placement in documents written in Rio Grande do Sul in the 19th and 20th centuries. Al though several studies deal with the themes in Brazilian Portuguese, there are no studies that cover the written variety produced in the state in a diachronic perspective. We believe that the co-occurrence of morphosyntactic and phonological contributes to a proposal for grading the skill of the writer. This a very important methodological issue for researches that have as corpus written records of past synchronicities. The results shows that he variation in the number agreement is close to the characteristics found in corpora of Minas Gerais and Bahia of the same period and that the pronominal placement presents a wide variation, which may be an indication of competition of grammars.

Keywords:
Languaga in Rio Grande do Sul. Diachronic morphic. Morphosyntactic phenomena.

1. O registro escrito como fonte de pesquisa: manuscritos do RS dos séc. XIX e XX

É sabido que o dado escrito se configura como uma importante fonte para a pesquisa linguística. Desse modo, uma série de pesquisas es-

tão sendo desenvolvidas em torno da criação de arquivos de textos de sincronias passadas e da identificação de fenômenos linguísticos presentes na língua portuguesa. O projeto Para a História do Português Brasileiro (PHPB), coordenado inicialmente pelo professor Ataliba Castilho, é uma referência desse tipo de trabalho. No estado do Rio Grande do Sul, o projeto Português Histórico do Rio Grande do Sul (PHRS) pretende cumprir esse papel.

O PHRS[21] é um arquivo que disponibiliza fac-símiles e edições diplomáticas de documentos antigos produzidos no estado e visa não só disponibilizar dados diacrônicos para a comunidade acadêmica, mas também promover o resgate da história e memória cultural do estado. Junto ao PHRS, o projeto Português Histórico do Rio Grande do Sul: Língua e História se ocupa da descrição e análise de documentos antigos, relacionando fenômenos linguísticos a variáveis sociais.

Até então, o arquivo conta com material coletado nas cidades de Porto Alegre, Santana do Livramento, Cachoeira do Sul, Rio Pardo, Santa Maria e Dom Pedrito. O *corpus* do presente estudo é um recorte do conjunto maior e é constituído de 103 documentos provenientes das cidades de Dom Pedrito, Santa Maria e Rio Pardo publicados por Keller e Costa (2019). Tal *corpus* conta com as seguintes espécies documentais: recibo, prestação de contas, portaria, mandado, proposta, nomeação, boletim de ocorrência, requerimento, termo, lista e ordem do dia.

Este trabalho busca caracterizar o português do séc. XIX e início do séc. XX produzido no Rio Grande do Sul a partir da observação de fenômenos morfossintáticos no *corpus*. De acordo com Santiago (2019), a dimensão dos estudos morfossintáticos é de suma importância para caracterizar mãos hábeis e mãos inábeis, ou apontar graus de letramento ou ainda uma gradiência no que se refere à aproximação do escrevente com a escrita. Aspectos da morfossintaxe, segundo a autora, complementam as dimensões dos aspectos fonético-fonológicos e paleográficos, possibilitando compreender o comportamento do escrevente. As questões em torno da escolaridade ou aproximação com a escrita nos estudos de Sociolinguística Histórica ainda estão em discussão.

Há pesquisas que lidam com indícios de fenômenos da fala na escrita e questões ortográficas em manuscritos do RS do séc. XIX, tais co-

[21] O PHRS é coordenado pela primeira autora deste artigo desde 2011 na UFSM. Maiores informações podem ser encontradas em Costa *et al.* (2012).

mo Costa e Keller (2014), Monaretto e Borges (2018), Costa e Pereira (2019) e Costa e Moreira (2019). No entanto, no que se refere ao aspecto morfossintático, temos apenas o estudo de Borges (2019), que trata do pronome a gente em peças de teatro de autores gaúchos do período. O nosso trabalho instaura a preocupação com a dimensão morfossintática, nas produções não literárias dos séculos XIX e XX no Rio Grande do Sul.

Os estudos de fenômenos morfológicos em sincronias passadas do português brasileiro (PB) se concentram, de maneira geral, em pesquisas sobre gramaticalização de preposições, assim se configuram as pesquisas com relação ao *corpus* do PHPB, e de questões etimológicas, como são os trabalhos em torno do arquivo constituído pelo grupo GMHP (Grupo de Morfologia Histórica do Português), coordenado pelo professor Mário Viaro.

Com relação ao estado do Rio Grande do Sul, há vários estudos sobre o português oitocentista, entretanto essas pesquisas se concentram em questões fonológicas, ortográficas e em caracterizar o português do período de maneira geral. Não há trabalhos, como mencionamos anteriormente, que descrevam questões morfológicas ou processo em interface com a morfologia na língua portuguesa produzida no estado no séc. XIX.

Com o objetivo de preencher essa lacuna, esse trabalho pretende descrever dois fenômenos morfossintáticos em manuscritos oitocentistas e novecentistas produzidos no Rio Grande do Sul: concordância variável e colocação pronominal. A concordância variável de número foi analisada sob a ótica do trabalho de Santiago (2012, 2019), que lida com gradiência de habilidade dos escreventes. A colocação pronominal, por sua vez, foi observada como um fenômeno revelador de gramáticas em competição, como propõem Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005), Galves, Moraes e Ribeiro (2005) e Carneiro e Galves (2010). Trata-se, portanto, de fenômenos com características diferentes, o que se reflete, por exemplo, na quantidade de dados obtidos em cada um. Assim, se justifica que, nesse trabalho, tais fenômenos sejam analisados sob perspectivas diferentes.

2. Colonização tardia do RS

Os documentos produzidos no estado iniciam-se no período oitocentista, o que o diferencia do estado do Ceará, por exemplo, que conta

com textos dos 1600 disponíveis em Ferrão (2011). A colonização do estado do Rio Grande do Sul se deu tardiamente em comparação a outros estados do Brasil. A freguesia de São Pedro do Rio Grande foi criada em 1736 e foi elevada à vila em 1747. Segundo Monaretto (2005, p. 128), o texto mais antigo produzido no Rio Grande do Sul é datado de 1764.

Temos, a partir de 1809, a criação de quatro vilas: Porto Alegre, Rio Grande, Santo Antônio da Patrulha e Rio Pardo.

Passamos, agora, a descrever, brevemente, a formação das três localidades contempladas nesta pesquisa: Dom Pedrito, Santa Maria e Rio Pardo. O território onde se encontra atualmente a cidade de Dom Pedrito fazia parte dos terceiro e quarto distritos de Paz, do município de Bagé. Em 1852, foi criada uma capela, a de Nossa Senhora do Patrocínio, e, com o passar do tempo, um povoado se formou em torno dessa construção. Em 1859, o povoado foi elevado à condição de freguesia e, em 1872, à condição de vila. A vila foi elevada à categoria de cidade em 1888, pela Lei Provincial nº 1.720 (FERREIRA, 1959, p. 158).

Em 1837, é criada a Freguesia de Santa Maria da Boca do Monte (BELTRÃO, 1979, p. 114). Em 1857, a freguesia é elevada à categoria de vila, denominada Santa Maria da Boca do Monte. Em 1876, a freguesia é elevada à condição de cidade.

De acordo com Silveira (2008), em 1809, instalou-se uma vila nomeada de Nossa Senhora do Rosário de Rio Pardo no território do atual município de Rio Pardo. A vila tornou-se cidade em 31 de março de 1846, após o término da Revolução Farroupilha.

3. O Corpus

Os documentos que compõem a descrição aqui proposta adequam-se às edições do tipo monotestemunhais, isto é, são edições baseadas em um testemunho de um texto, que se subdividem em outros quatro tipos "[...] com base no grau de mediação realizada pelo crítico textual na fixação da forma do texto, são elas: *fac-similar*, diplomática, paleográfica e interpretativa" (CAMBRAIA, 2005, p. 91).

O PHRS dispõe de edições fac-similares e edições diplomáticas de manuscritos produzidos no séc. XIX no Rio Grande do Sul. É importante ressaltar que a coleta inclui documentos da passagem do séc. XIX para o séc. XX, pois, como a primeira normatização ortográfica da língua

portuguesa só acontece em 1911 em Portugal, os reflexos da escrita dos oitocentos alcançam o início dos novecentos aqui no Brasil; na verdade, acreditamos que, só com o passar de uma geração, a normatização ortográfica passa a influenciar a produção dos escreventes.

A edição *fac-similar* caracteriza-se por ser uma reprodução fiel do manuscrito original: "neste tipo, apenas se reproduz a imagem de um testemunho através de meios mecânicos, como fotografia, xerografia, escanerização, etc." (CAMBRAIA, 2005, p. 91). Esse tipo de edição tem a vantagem de manter as características originais do documento e é lida, na maioria das vezes, por especialistas, uma vez que quanto mais antigo o manuscrito for maior conhecimento linguístico deve ter o leitor.

A edição diplomática é aquela na qual "faz-se uma transcrição rigorosamente conservadora de todos os elementos presentes no modelo, tais como as abreviaturas, sinais de pontuação, paragrafação, translineação, separação vocabular, etc." (CAMBRAIA, 2005, p. 93). Neste caso, o texto transcrito apresenta translineação igual ao documento original e o parágrafo é numerado a cada cinco linhas. A edição diplomáticaé vantajosa, pois facilita a leitura ao fazer uma decodificação gráfica do documento original, porém não dispensa uma leitura especializada, uma vez que mantém os sinais abreviativos e o vocabulário característico do período em que o documento foi escrito. Este tipo de edição, no passado, tinha uma função bastante importante de permitir ao pesquisador que trabalhava com diversos testemunhos o contato com o modelo, pois o documento original permanecia nas mais diversas bibliotecas para sua preservação. Hoje, com o surgimento da edição *fac-similar* através dos diversos aparelhos tecnológicos que permitem a captura da imagem original do documento, a edição diplomática é importante para a construção de bancos de dados, auxiliando a leitura dos manuscritos e permitindo um estudo sobre aspectos da língua escrita e suas características históricas, sociais e gráficas.

A coleta e posterior seleção, categorização e transcrição do material depositado no arquivo PHRS seguem as normas dispostas em Cambraia (2005). Com o objetivo de caracterizar os documentos oitocentistas e identificar processos morfológicos, o projeto optou pela edição *fac-similar*, uma vez que esses pertencem a museus e arquivos, instituições detentoras dos documentos, e não poderiam ser removidos de lá, e para a preparação do texto, em termos de transcrição para posterior análise, optou-se pela edição diplomática, que preserva o texto original.

A edição diplomáticacaracteriza-se, segundo Cambraia (2005), por:

> a) reproduzir os caracteres alfabéticos, mantendo a diferença de módulo;
>
> b) transcrever fielmente os sinais abreviativos, sinais de pontuação, diacríticos, separação vocabular (intra e interlinear) e paragrafação;
>
> c) transcrever entre parênteses caracteres de leitura duvidosa;
>
> d) transcrever com pontos caracteres não legíveis (um ponto para cada possível caractere não legível) dentro de colchetes;
>
> e) transcrever, com tachado, caracteres que estejam riscados;
>
> f) informar em nota caracteres modificados, apagados, nas entrelinhas e nas margens, assim como mudança de punho, mudança de tinta e qualquer outra particularidade;
>
> g) não realizar supressões conjecturais ou inserções conjecturais;
>
> h) informar na margem de cabeça, em itálico e entre colchetes, mudança de fólio, face e coluna;
>
> i) fazer a numeração das linhas de forma contínua ao longo do texto, inserindo numeração na margem externa a cada 5 linhas. (CAMBRAIA, 2005)

Em relação ao item **d**, que trata das palavras ilegíveis, o PHRS fez, em seus arquivos, uma alteração para fins de melhorar a leitura e contagem dos caracteres ilegíveis, substituindo o ponto (.) que representaria a letra indecifrável por uma cruz (†).

Nas próximas duas seções, passamos a descrever os fenômenos morfossintáticos que são objeto de análise neste trabalho: a concordância variável de número e a colocação pronominal, respectivamente.

4. Concordância variável de número

O fenômeno de concordância variável em português arcaico e em PB tem sido estudado por diversos autores, tais como Naro e Scherre (2007). A maioria dos estudos se concentram na concordância verbal variável.

Monguilhott (2009) pesquisa a concordância verbal a partir de uma perspectiva sincrônica e diacrônica, comparando o português europeu (PE) com o PB. Souza (2005) examina o fenômeno em textos literários e não-literários do período arcaico da língua portuguesa. Araújo (2012) estuda o fenômeno em seu contexto sócio-histórico e observa o

seu papel na formação do PB. Já Lacerda, Carneiro e Santos (2019) analisam a concordância nominal de número a partir de uma perspectiva mórfica.

Dois trabalhos muito importantes sobre concordância variável se debruçam sobre a concordância nominal de número, fenômeno morfossintático encontrado em nosso *corpus*. São eles os estudos de Oliveira, Dores e Mendes (2017) e Santiago (2012, 2019).

Oliveira, Dores e Mendes (2017) descrevem o fenômeno de concordância nominal variável em manuscritos do séc. XVIII das cidades de Sabará e Ouro Preto (MG). O *corpus* da pesquisa é composto por 14 processos-crime.

Os autores dividem os dados de concordância variável de número em dois grupos, como pode ser observado em (1).

(1)
i) plural no 1º ou 2º elemento do SN à esquerda do núcleo
a) Os referimento
b) As ferida
c) Seus roquete
d) Seus jaleco

ii) plural apenas no 1º elemento do SN que pode ou não ser o núcleo
a) Xicras pequena
b) Três copo de vidro pequeno
c) De sapatos velho (DORES; MENDES, 2017)

Santiago (2019) estabelece uma proposta metodológica para definir graus de domínio da escrita de redatores estacionados em processos iniciais de aquisição. O estudo tem como *corpus* 131 cartas escritas por sertanejos durante o séc. XX. Em pesquisa anterior (SANTIAGO, 2012), a autora havia trabalhado com aspectos fonético/fonológicos e paleográficos deste mesmo conjunto de textos. No estudo mais recente, a autora identifica a necessidade de se ampliar a pesquisa para a dimensão morfossintática na escrita desses inábeis na tentativa de verificar uma gradiência de inabilidade. Os fenômenos de concordância dentro do SN (gênero e número) são investigados nos documentos que compõem o corpus, a partir da classificação apresentada em (2).

(2)
i) Estruturas com elementos à esquerda sem marcação de plural
a) Nesta caneta para dar minhaØnotícias
b) pitanga farsa aØminhaØversis
c) pra carbaraØminhaØ dores
d) espero o neu amo com orØmeuØ braços| abertoØ

ii) Estruturas com pelo menos um elemento sem marcação de plural
a) Deus der usbomØ tempos para nois| todos
b) abracoentodaØ as minhaØ amigas que ainda selinbra de min
iii) Estruturas que contêm inserção de -s sem ideia de plural (hipercorreção)
a) eu sou a querimenmo amigos seu
b) perzado querido amigos (SANTIAGO, 2012)

De acordo com a autora, os escreventes que apresentam o terceiro tipo de estrutura (2iii) são, em sua maioria, escreventes que compõem o grupo de inabilidade máxima. Os escreventes que apresentam as estruturas (2i) e (2ii) se localizam no contínuo da inabilidade parcial e inabilidade mínima. No que se refere à concordância variável de número no *corpus* de Santiago (2019), há uma maior propensão à não marcação de plural em elementos pré-nucleares.

Oliveira, Soledade e Souza (2009) já haviam verificado esse comportamento quando analisaram atas escritas por seis africanos do séc. XIX e que fazem parte do *corpus* da Sociedade Protetora dos Desvalidos BH. Dos constituintes passíveis de receber a marcação de plural, 25% não apresentam a marca. A maioria dos casos apresenta a ausência de -s em elementos pré-nucleares.

Avelar e Carneiro (inédito) trabalham com 23 cartas também pertencentes à Sociedade Protetora dos Desvalidos BH. Os autores encontraram 1755 ambientes de aplicação da marca de plural dentro do SN. Dentro desse universo, 28% dos casos não apresentam a marca de plural. Novamente, em grande parte dos exemplos, não há marca de plural nos elementos pré-nucleares.

Santiago (2019) chama a atenção para o fato de estruturas sem marcação de plural em elementos pré-nucleares não serem comuns na oralidade. Parte de seus escreventes, que não são mãos mortas, foram contatados e entrevistados para que fosse possível verificar se o mesmo perfil de concordância variável seria encontrado na sua fala. O fato é que, na oralidade, os informantes fazem marcação de plural em algum elemento pré-nuclear, diferentemente do encontrado no *corpus* escrito e nos demais estudos supracitados.

Esse seria um exemplo de aspectos que não são reflexo da fala, mas são indicativos de uma maior dificuldade dos redatores com a escrita, isto é, marcas de inabilidade no nível da escriptualidade. Os casos de hipercorreção também estariam neste grupo.

Nos exemplos em que há reflexos da oralidade na escrita em relação à concordância nominal, em dados com predominância da marca de plural nos elementos pré-nucleares e a não marcação no núcleo ou nos elementos à direita, há uma correspondência entre maior inabilidade do redator e maiores índices de ausência de concordância nominal, na escrita.

A co-ocorrência da dimensão morfossintática com a dimensão fonética é muito importante para a autora na tentativa de definir a gradiência de inabilidade, indo além do conceito cunhado por Marquilhas(1996, 2000) de mãos hábeis e mãos inábeis, caracterizado por uma polarização.

No *corpus* desta pesquisa, encontramos três dados de não marcação de plural dentro do SN. O número reduzido de exemplos provavelmente se deve às espécies documentais que compõem o arquivo PHRS, em sua maioria, documentos oficiais, ao contrário de cartas, por exemplo, como no estudo de Santiago (2019).

Não encontramos nos textos produzidos no Rio Grande do Sul no séc. XIX e XX ausência de marcação em elementos pré-nucleares, ao contrário dos estudos de Oliveira, Soledade e Santos (2009) e Santiago (2019), que compreendem o mesmo período com *corpora* do estado da Bahia. Os exemplos do nosso *corpus* se dividem conforme o que pode ser observado em (3).

(3)
i) Estruturas com marca ou noção de plural no elemento pré-nuclear e ausência de marca no núcleo do SN
a) Meus ordenado
b) Três venda
c) Suas ordem

ii) Estruturas que evidenciam hipercorreção
a) 1 pás
b) 1 picaretas (SANTIAGO, 2019)

O Quadro 1 localiza os dados mostrados em (3) em relação ao *corpus* sob análise.

Quadro 1: Relação dos dados, cidade, ano de produção e espécie documental.

Local	**Dado**	**Data**	**Espécie documental**
Santa Maria	Meus ordenado	1890	recibo

Dom Pedrito	Três Venda	1914	carta
Dom Pedrito	Suas ordem	1915	carta
Santa Maria	1 pás 1 picaretas	1892	lista

Fonte: as autoras.

Os casos de marcação de plural no elemento pré-nuclear e não marcação no núcleo se aproximam dos resultados de Santiago (2019), o que evidenciaria uma aproximação de traços da oralidade na escrita, já que esse tipo de concordância variável é mais comumente encontrado em *corpora* de língua falada.

Os casos de hipercorreção indicariam, por outro lado, uma dificuldade do escrevente com relação ao ato de escrever em si. O que atestaria um grau maior de inabilidade, condição semelhante à encontrada nos textos baianos.

Uma ampliação desse estudo abarcando um número maior de documentos é necessária para se comprovar esse perfil do português oitocentista e novecentista produzido no Rio Grande do Sul no que se refere à concordância variável de número. Esse tipo de pesquisa também é muito importante para se definir em que medida a co-ocorrência de aspectos fonéticos/fonológicos com aspectos morfossintáticos, como concordância variável de número e colocação pronominal, por exemplo, auxilia na definição de graus de habilidade dos escreventes no nosso *corpus*.

5. Colocação pronominal

Como afirmam Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005), "como a colocação do clítico pode ser considerada um dos maiores indicadores gramaticais, mudanças nesse domínio constituem uma chave importante para a história gramatical de uma língua" (GALVES; BRITTO; PAIXÃO DE SOUSA, 2005, p. 39).

Carneiro e Galves (2010) analisam a colocação pronominal no PB do século XIX a partir de um *corpus* constituído por cartas particulares. Segundo a proposta das autoras, a variação encontrada na colocação pronominal no PB neste período é fruto da competição entre gramáticas

(KROCH, 1994, 2001): a gramática do português clássico (PCl)[22], a gramática do PE e a gramática do PB.

A gramática da colocação pronominal do PCl, conforme mostram Carneiro e Galves (2010), caracteriza-se por apresentar contextos de ênclise obrigatória, de próclise obrigatória e de variação entre ênclise e próclise. Passamos a descrever tais contextos. No PCl, a ênclise se torna obrigatória em sentenças que iniciam por verbos (orações V1). A próclise, por sua vez, é obrigatória em orações negativas, dependentes e afirmativas não dependentes em que o verbo é precedido por quantificadores, focalizadores, palavras interrogativas e alguns advérbios. Já a variação entre próclise e ênclise ocorre em dois agrupamentos de contextos (GALVES; BRITTO; PAIXÃO DE SOUSA, 2005). No contexto de variação I, em que a ocorrência da próclise é mais frequente, o verbo é imediatamente antecedido por um sujeito, por um advérbio não proclisador ou por um sintagma preposicional. O contexto de variação II, em que predomina a ênclise, refere-se a orações dependentes que precedem imediatamente o verbo ou a segundas coordenadas em que o verbo vem logo após a conjunção.

No PE, a próclise se mantém como obrigatória nos mesmos contextos em que o PCl a exigia. A ênclise, por sua vez, torna-se mais frequente, uma vez que sua ocorrência passa a ser obrigatória não apenas nas sentenças iniciadas por verbos, mas também em todos os contextos que permitiam a variação no PCl. Segundo Carneiro e Galves (2010), no PE, não há contextos de variação, restando à colocação pronominal duas opções: ou a ênclise é obrigatória ou ela é impossível[23].

Quanto ao PB, Carneiro e Galves (2010) afirmam que

[22] Com base na análise da colocação pronominal em textos pertencentes ao *corpus* Tycho Brahe, Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005) defendem que é possível localizar a mudança do português clássico para o português moderno nos primeiros anos do século XVIII, período a partir do qual a ocorrência da próclise diminui e a ênclise obrigatória deixa de corresponder apenas aos contextos de orações V1.

[23] Cf., entretanto, Galves, Moraes e Ribeiro (2005), segundo as quais há variação também no PE. As autoras, contudo, afirmam que, enquanto no PB a variação resulta da competição entre a gramática naturalmente adquirida e "as porções de gramática aprendidas na escola ou em contato com a língua formal escrita e falada" (GALVES; MORAES; RIBEIRO, 2005, p. 174), no PE a variação é um produto da própria gramática. Da mesma forma, Nunes (2015) e Martins (2016) mencionam a variação na colocação pronominal no PE. Segundo Nunes (2015), nos grupos verbais, "ocorre nos dados escritos europeus uma situação de variação entre a próclise ou ênclise a V1 e a ênclise a V2, mesmo na presença de elementos proclisadores" (NUNES, 2015, p. 164).

> Apesar de ser marcado por uma variação no uso, em particular na escrita, pode-se dizer que a gramática da colocação de clíticos no PB se caracteriza pela próclise generalizada em todos os contextos, inclusive aqueles em que a ênclise é obrigatória tanto em PCl quanto em PE, ou seja, nas orações V1 – sempre enclíticas na história do português europeu. (CARNEIRO; GALVES, 2010, p. 22-3)

Conforme as autoras, o PB também se caracteriza pela próclise nas orações não dependentes em que o verbo ocupa a segunda posição, contexto em que o PE adota a ênclise.

Quanto aos grupos verbais, segundo Galves, Moraes e Ribeiro (2005), nos casos de verbo auxiliar seguido de verbo no particípio, a gramática do PE prevê ênclise ao verbo auxiliar. A próclise ao verbo auxiliar ocorre nos casos em que tal construção é obrigatória, conforme descrição anterior. Em ambas as situações, apenas o verbo auxiliar hospeda o clítico. Neste tipo de construção, a gramática do PB determina a próclise ao verbo principal. Conforme as autoras, a próclise ao particípio é uma inovação em relação ao PCl, que, assim como ocorre com o PE, não admite próclise ao particípio.

Situação um pouco diferente ocorre com construções em que o verbo auxiliar é acompanhado de verbo no infinitivo. Neste caso, ainda conforme Galves, Moraes e Ribeiro (2005), a regra geral para o PB continua sendo a próclise à forma não finita, já no PE o clítico pode ficar em ênclise ao infinitivo ou se unir ao verbo auxiliar, seguindo o padrão geral de colocação das construções com apenas um verbo. Como esclarecem as autoras, a diferença entre o PB e o PE reside no fato de que, "em PB, a posição típica para o clítico neste contexto é a próclise ao verbo temático, o que fica indisponível para PE" (GALVES; MORAES; RIBEIRO, 2005, p. 150).

Como defendem Carneiro e Gonçalves (2010), a competição entre o PCl e o PE fica evidenciada nos casos em que o PCl apresenta variação e o PE apresenta ênclise obrigatória. Especificamente quanto aos contextos de variação I, as autoras mostram que a ênclise vai aumentando sua ocorrência ao longo do século XIX, o que evidencia uma competição entre uma gramática que, nesses contextos, privilegia a próclise (a do PCl) e uma gramática que exige a ênclise (a do PE).

Em nosso *corpus* (KELLER; COSTA, 2019), foi identificada uma estrutura correspondente ao contexto de variação I em que ocorre a próclise (4). Trata-se de uma construção em que o verbo é imediatamente precedido por advérbio não proclisador. Esta oração, portanto, está em

conformidade tanto com a gramática do PCl quanto com a gramática do PB, o que pode se configurar como uma competição entre o PCl e o PE, como argumentam Carneiro e Gonçalves (2010), mas também pode evidenciar a competição entre o PE e o PB.

> (4)
> Cidadaõs| Junto **vôs envio** os Mappasmençae<s>|dos alumnos que frequentarão esta aula todo o mez de Julhoproximo findo (KELLER; COSTA, 2019, p. 32)

> Identificamos, também, uma construção correspondente ao contexto de variação II (segunda coordenada com o verbo seguindo imediatamente a conjunção), em que há a ocorrência da ênclise (5), o que estabelece uma oposição entre a gramática do PCl e do PE, que preveem a ênclise neste contexto, de um lado, e a gramática do PB, que prevê a próclise, independentemente do contexto, de outro.

> (5)
> Dis-| <p>õe esta aula dos moveis necessarios que estão bem| <d>ispostos e conservados; mas **falta-lhe** livros, papel e| <o>utros objetos indispensaveis. (KELLER; COSTA, 2019, p. 52)

As orações V1, segundo Carneiro e Galves (2010), mostram a competição entre os pares PCl/PB e PE/PB. Em nosso *corpus*, houve, nesse contexto, casos de ênclise (6 e 7), compatíveis com as gramáticas doPCl e do PE, e casos de próclise (8 e 9), compatíveis com a gramática do PB. Segundo Carneiro e Galves (2010, p. 30), "a próclise em V1 é o fenômeno mais saliente da inovação brasileira na colocação dos clíticos". Embora não tenhamos a pretensão de fazer uma análise quantitativa neste trabalho, destacamos que foram mais numerosos, nas orações V1, as construções com ênclise. Em nosso trabalho, estamos considerando como orações V1 aquelas descritas por Galves, Moraes e Ribeiro (2005):

> Contextos V1 são aqueles em que não há nenhum tipo de frase precedendo o verbo finito dentro da sentença (V1 absoluto) ou o material precedente não está gramaticalmente conectado ao verbo. Este é o caso da fronteira esquerda de estruturas parentéticas, ou imediatamente depois de estruturas parentéticas, ou em coordenadas não introduzidas por um conector. (GALVES; MORAES; RIBEIRO, 2005, p. 145)
> (6)
> **É lhe** lisonjeiro accentuar que o resultado| <d>os exercicios satisfez plenamente a commissão. (KELLER; COSTA, 2019, p. 52)

> (7)
> Aproveitando a opportunidade de| tambem agora vos enviar as relações de livros| e mais objectosnecessarios ao ensino, **rógovos**queiraesfaser que sejam| pronptamenteattendidas essas requisições dos professores (KELLER; COSTA, 2019, p. 76)

(8)
O infrascripto requer mais a V. V. S.aS.as, que submettida a decisão e| sen<do>| aceita a presente proposta, **se dignem** na acta, que disso se tractar, con| ceder autorisação ao respectivo procurador para dar o numero de| plac<as>| precisas e faser o respectivo pagamento logo que estas sejão-lheentr<e>| gues devidamente numeradas e inscriptas. (KELLER; COSTA, 2019, p. 65)

(9)
Tendo o Sr Alferes Manoel Valentim Cahal pisado o cavallo em que| fez o serviço de ronda do dia 17 ao dia 18, demonstrando por isso nenhum| zêlo pelo seus deveres, ligando nenhuma importancia no que este com=| mando mais se empenha, embassando assim a administração do corpo, | **o reprehendo** o desmando por tal procedimento e em seu beneficio| espero| melhor conducta. (KELLER; COSTA, 2019, p. 115)

A colocação nos grupos verbais é uma outra situação em que pode se evidenciar a competição entre as gramáticas. Em nosso *corpus*, quanto ao grupo verbal formado por verbo auxiliar seguido de forma infinitiva, foram identificadas apenas construções com ênclise ao infinitivo (10 e 11), ou seja, trata-se de uma ordem prevista na gramática do PE[24].

(10)
A commissão abaixo assignada, a quem por officio| <d> e 21 do corrente, encarregastes de examinar as aulas| <p>ublicas desta cidade, **vem hoje dar-vos** conta dos se-| 5 <us> trabalhos. (KELLER; COSTA, 2019, p. 52)

(11)
Recebi o indiciado Francisco| Rezza e **fis recolhel-o** ao xadres (KELLER; COSTA, 2019, p. 57)

No que diz respeito ao grupo verbal formado por verbo auxiliar acompanhado de particípio, no único dado encontrado (12), ocorre ênclise ao auxiliar em um contexto de próclise no PE (orações dependentes). Trata-se, portanto, de uma colocação não condizente com a gramática do PE, tampouco com a do PB, que demandaria próclise ao particípio neste contexto. Em sua análise, Carneiro e Galves (2010) também identificam casos de ênclise em contextos de próclise obrigatória no PCl e no PE. Conforme discutem as autoras, trata-se de estruturas que não são previs-

[24] De forma semelhante, Nunes e Vieira (2013), que analisaram dados de jornais brasileiros e portugueses dos séculos XIX e XX, mostram que, nos jornais brasileiros do século XIX, a ocorrência da colocação característica do PB (próclise ao verbo na sua forma não finita) tem uma ocorrência muito pequena (3%). As autoras atribuem este fato à forte influência dos padrões lusitanos na normatização da escrita brasileira que ocorre no século XIX, como discutem Pagotto (1998) e Faraco (2008), o que não contradiz a abordagem de competição de gramáticas, como a adotada neste trabalho.

tas em nenhuma das gramáticas em competição, o que pode ser descrito como

> [...] generalizações feitas pelos falantes a partir da segunda língua que eles adquirem imperfeitamente. No caso dos brasileiros escrevendo no século 19 e tendo como referência o padrão europeu da época, a generalização parece ser que a ênclise é a forma prestigiada, independentemente do contexto. Alternativamente, podemos pensar que esses falantes, cujo vernacular é, por hipótese, essencialmente proclítico, retiram do seu contato com o PE a informação de que existe variação. Entretanto, seu domínio da variante portuguesa não chega a ser suficiente para que consigam adquirir as regras que governam a distribuição da ênclise e da próclise. (CARNEIRO; GALVES, 2010, p. 27)

> (12)
> O infrascripto requer mais a V. V. S.aS.as, que submettida a decisão e| sen<do>| aceita a presente proposta, se dignem na acta, que disso se tractar, con| ceder autorisação ao respectivo procurador para dar o numero de| plac<as>| precisas e faser o respectivo pagamento logo que estas **sejãolheentr<e>| gues** devidamente numeradas e inscriptas. (KELLER; COSTA, 2019, p. 65)

A partir dos dados exemplificados de (4) a (12), é possível observar que, no século XIX e no início do século XX, no Rio Grande do Sul, os textos escritos apresentavam uma ampla variação na colocação pronominal, o que pode ser interpretado, como fazem Carneiro e Galves (2010), como uma competição entre três gramáticas: a gramática do PCl, a gramática do PE e a gramática do PB. Além disso, o dado mostrado em (12) pode ser interpretado como um caso de hipercorreção, o que pode contribuir, futuramente, para uma discussão sobre o grau de domínio da escrita dos escreventes do séc. XIX no Rio Grande do Sul.

Ressaltamos que o clítico também teve, em nosso *corpus*, ocorrências em estruturas que não permitem evidenciar tal competição, uma vez que as três gramáticas levam ao mesmo resultado: a próclise. Trata-se de casos de orações dependentes (13 e 14), de orações negativas (15 e 16) e de verbo precedido por focalizador (17 e 18).

> (13)
> Recebi do Procurador da Intendencia Municipal d'esta| Cidade a quantia de cento e vinte e cinco mil reis que **me| restava** a Camara Municipal de meu ordenado como| zelador de um trecho da estrada geral da ex-ColoniaSil-ve<i>| ra Martins (KELLER; COSTA, 2019, p. 24)

> (14)
> Passam a effectivos um esquadrão em que **se acham** aggregados| por excesso os soldados Felisiano Mariano Alves, Abilio da Silva| Esteves, Francisco de Quadros, Valença Eloy de Campos e Felippe| Pedro de Bar-

cellos. (KELLER; COSTA, 2019, p. 107)

(15)
Certifico que deixei de intimar a| testemunha do mandado supra porque| naõ**a encontrei**. (KELLER; COSTA, 2019, p. 62)

(16)
O infranscripto, convicto de que a Ill.ma C. M.al dest<a>| cidade, seguindo o exemplo de muitas outras municipalidades, não **se| eximirá** de aceitar uma proposta (KELLER; COSTA, 2019, p. 65)

(17)
A aula este annocreada para a| Linha nº 2 Norte, e regida pela professora| Camila Biondi, ainda **se acha** inteiramente desprovida desses objectos. (KELLER; COSTA, 2019, p. 76)

(18)
Tendo o Sr Alferes Manoel Valentim Cahal pisado o cavallo em que| fez o serviço de ronda do dia 17 ao dia 18, demonstrando por isso nenhum| zêlo pelo seus deveres, ligando nenhuma importancia no que este com=| mando mais **se empenha**, embassando assim a administração do corpo, | o reprehendo o desmando por tal procedimento e em seu beneficio| espero| melhor conducta. (KELLER; COSTA, 2019, p. 115)

Para finalizar a análise da colocação pronominal em nosso *corpus*, destacamos que houve a ocorrência de uma estrutura fixa, exemplificada em (19 e 20). Tal estrutura apareceu uma vez no gênero mandado e as demais vezes no gênero termo. A colocação adotada foi sempre a próclise, o que está em conformidade com a gramática do PB, enquanto o PCl e o PE têm como colocação a ênclise obrigatória nesse contexto (orações V1).

(19)
para constar lavrou-se este termo em que assigna o mencionado| cidadão juntamente com o| Intendente. Eu, Ignacio Monteiro do Valle Machado, Secretario interino, **o| escrevi.** (KELLER; COSTA, 2019, p. 83)

(20)
E| para constar lavro este termo,| que vae assignado pelo re-| corrente. Eu, Abelino Vieira| da Silva, escrivão, **o escrevi**. (KELLER; COSTA, 2019, p. 95)

6. Um olhar para fenômenos morfossintáticos

O olhar para os manuscritos do RS dos séculos XIX e XX já tem delineado as características da língua portuguesa do período no tocante a aspectos fonético/fonológicos, ortográficos e paleográficos. No entanto,

os fenômenos morfossintáticos ainda carecem de descrição e estudo aprofundado.

No âmbito da Sociolinguística Histórica, por conta das características dos *corpora* de textos de sincronias passadas, a variável escolaridade é definida via habilidade com a escrita, uso de palavras eruditas, dentre outras propostas. De acordo com Santiago (2012, 2019), a co ocorrência de aspectos morfossintáticos variáveis com os aspectos já comumente estudados, tais como os fonético/fonológicos e os paleográficos, corroboram a proposta de gradiência de habilidade defendida pela autora, um refinamento da ideia de mãos hábeis e mãos inábeis de Marquilhas (1996, 2000).

É neste cenário de propostas metodológicas para dar conta da variável escolaridade que se insere o nosso trabalho: descrição de processos morfossintáticos em manuscritos oitocentistas e novecentistas pertencentes ao arquivo PHRS.

Identificamos dois fenômenos no *corpus*: concordância variável de número e colocação pronominal variável. Ambos apresentaram comportamento amplamente variável e ocorrência de hipercorreção, o que pode demonstrar que os escreventes podem ser localizados em uma linha de gradiência quanto ao domínio da escrita e não em dois polos (hábil/inábil).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Silvana. A concordância verbal e sua importância para os estudos sobre a formação do Português Brasileiro. *PAPIA*, v. 22, n. 1, p. 91-110, 2012.

AVELAR, Juanito Ornelas de; CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais. *Concordância nominal*. (inédito).

BELTRÃO, Romeo. *Cronologia Histórica de Santa Maria e do Extinto Município de São Martinho*. 2. ed. Canoas-RS: La Salle, 1979.

BORGES, Paulo. As dimensões sociais da mudança em peças de teatro de atores gaúchos: inserção e propagação do pronome *a gente* no português brasileiro. *Cadernos do IL*, v. 18, n. 1, p. 71-88, 2019.

CAMBRAIA, César. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARNEIRO, Zenaide; GALVES, Charlotte. Variação e gramática: colocação de clíticos na história do português brasileiro. *Revista de Estudos Linguísticos*, v. 18, n. 2, p. 7-38, 2010.

COSTA, Evellyne; KELLER, Tatiana. A instabilidade das vogais médias pretônicas em cartas pessoais do Rio Grande do Sul do século XIX. *Web-Revista SOCIODIALETO*, v. 4, p. 61-72, 2014.

_____; MOREIRA, Leici. Abreviaturas em Cartas do Século XIX: uma Proposta de Análise via Fonologia Métrica. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 17, p. 95-111, 2019.

_____; PEREIRA, Veridiana. Manuscritos do séc XIX: processos fonológicos ontem e hoje. *Polifonia: Estudos da linguagem*, v. 26, p. 119-41, 2019.

_____; _____; LANDRRER, Leici; MILANI, Vitor; ARNEMANN, Aline. Banco de dados de textos escritos: Português Histórico do Rio Grande do Sul (PHRS). In: SILVA, José Pereira da (Org.). *Crítica textual e edição de textos*: Interagindo com outras ciências. Curitiba: Apris, 2012. p. 135-56

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRÃO, Cristina. *Memória Colonial do Ceará*. São Paulo: Saraiva, 2011.

FERREIRA, Jurandyr. *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*. Vl XXXIII. IBGE: Rio de Janeiro, 1959.

GALVES, Charlotte; BRITTO, Helena; PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara. The change in clitic placement from Classical to Modern European Portuguese: results from the Tycho Brahe Corpus. *Journal of Portuguese Linguistics*, n. 4, p. 39-67, 2005.

GALVES, Charlotte; MORAES, Maria A. Torres; RIBEIRO, Ilza. Syntax and morphology in the placement of clitics in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, n. 4, p. 143-77, 2005.

KELLER, Tatiana; COSTA, Evellyne. *Rio Grande do Sul dos séculos XIX e XX*: manuscritos. Santa Maria: UFSM, 2019.

KROCH, Anthony. Morpho-syntactic variation. In: BEALS, Kenneth *et al.* (Eds). *Papers from the 30th Regional Meeting ofthe Chicago Linguistics Society*: Parasession on Variation and linguistic Theory, v. 2, 1994.

p. 180-201.

KROCH, Anthony. Syntactic change. In: BALTIN, Mark; COLLINS, Chris (Eds). *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. p. 699-729.

LACERDA, Mariana; CARNEIRO, Zenaide; SANTOS, Lorena. A variação da concordância nominal de número no português popular do sertão baiano (século XX): análise mórfica. *Unirioja*, v. 1, n. 56, p. 219-49, 2019.

MARTINS, Ana Maria. A colocação dos pronomes clíticos em sincronia e diacronia. In: MARTINS, Ana Maria; CARRILHO, Ernestina Carrilho (Eds). *Manual de Linguística Portuguesa*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2016. p. 401-30

MARQUILHAS, Rita. *A faculdade das letras: leitura e escrita em Portugal no século XVII*. Tese de doutorado. Universidade de Lisboa, 1996.

_____. *A Faculdade das Letras*: *Leitura e escrita em Portugal no séc.XVII*. Lisboa: IN-CM (Filologia Portuguesa), 2000.

MONARETTO, Valéria. O estudo da mudança de som no registro escrito: fonte para o estudo da fonologia diacrônica. *Letras de Hoje*, v. 40, n. 3, p. 117-35, 2005.

_____; BORGES, Paulo. Para uma História Linguística e Social do Rio Grande do Sul do século XIX. *Diadorim*, v. 20, p. 120-44, 2018.

MONGUILHOTT, Isabel. *Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PB*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

NARO, Anthony; SCHERRE, Marta. *Origens do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

NUNES, Carla da Silva. Estudo diacrônico da colocação pronominal em complexos verbais na escrita do PB e do PE (séculos XIX e XX). *Labor Histórico*, v. 1, n. 2, p. 148-66, 2015.

NUNES, Carla da Silva; VIEIRA, Silvia Rodrigues. A colocação pronominal em complexos verbais na escrita de jornais brasileiros e europeus nos séculos XIX e XX. *Working Papers em Linguística*, v. 13, n. 2, p. 85-99, 2013.

OLIVEIRA Christiane; DORES, Marcus; MENDES, Soélis. A Concor-

dância Variável em Manuscritos Civis e Eclesiásticos de Minas Geraes. *Revista da Abralin*, v. 16, n. 3, p. 265-78, 2017.

OLIVEIRA, Klebson; SOUZA, Hirão; SOLEDADE, Juliana. *Do português arcaico ao português brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Norma e condescendência; ciência e pureza. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, n. 2, p. 49-68, 1998.

SANTIAGO, Huda. *Um estudo do português popular brasileiro em cartas pessoais de mãos "cândidas" do sertão baiano*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2012.

_____. *A escrita por mãos inábeis*: uma proposta de caracterização. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2019.

SILVEIRA, Rogério. Ocupação e primeiros usos do território na região do Vale do Rio Pardo-RS: dos primeiros habitantes indígenas à apropriação militar dos campos do Rio Pardo. *Redes*, v. 13, n. 2, p. 104-28, 2008.

SOUZA, Pedro. *Concordância verbal em português*: o que nos revela o período arcaico? Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2005.

TÁTICAS DISCURSIVAS DOS PATAXÓS DA BAHIA: DENÚNCIAS E RESISTÊNCIAS EM REDES SOCIAIS DIGITAIS

Helânia Thomazine Porto (UNEB)
hthomazine@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, analisamos as lógicas discursivas que estruturam os posicionamentos políticos e de resistência dos pataxós em suas enunciações em redes sociais digitais. E-legemos como questão norteadora: *Como são articuladas as ações políticas dos pataxós em suas enunciações em redes sociais digitais?*, pois objetivamos tratar das construções enunciativas dos pataxós da Bahia, a partir de suas formas singulares de abordar questões políticas e territoriais, dinamizadas pela sua inclusão nas mídias sociais. Na realização, desta investigação combinamos procedimentos da análise de conteúdo, na perspectiva linguística, histórica e cultural de Bakhtin (2006; 2010) e de Castells (2002; 2013; 2015), e da etnografia virtual, de Hine (2011). As análises ofereceram informações acerca de como esses sujeitos se constituem como comunicantes no contexto digital, ao tempo que empreendem processos políticos de auto-organização e de criação de condições de transformação social.

Palavras-chave:
Enunciações. Povo pataxó. Redes sociais digitais.

ABSTRACT

In this article we analyze the discursive logics that structure the political positions and resistance of the Pataxós in their enunciations in digital social networks. We chose as a guiding question: How are the political actions of the Pataxós articulated in their enunciations on digital social networks? For, we aim to address the enunciative constructions of the Pataxós da Bahia, based on their unique ways of approaching their political and territorial issues, driven by their inclusion in social media. To carry out this investigation, we combined content analysis procedures, in the historical and cultural perspective of Bakhtin (2006; 2010) and Castells (2002; 2013; 2015), and of virtual ethnography, by Hine (2011).The analyzes offered information about how these subjects constitute themselves as communicators in the digital context, while undertaking political processes of self-organization and the creation of conditions for social transformation.

Keywords:
Enunciations. Pataxó people. Digital social networks.

1. Pataxós e conectividade

Neste artigo analisamos as lógicas discursivas que estruturam os posicionamentos políticos e de resistência dos pataxós em suas enunciações em redes sociais digitais. Para a realização desta investigação com-

binamos procedimentos da análise de conteúdo, na perspectiva histórica e cultural de Bakhtin (2006; 2010) e de Castells (2002; 2013; 2015), e da etnografia virtual, de Hine (2011). Elegemos como questão norteadora: *Como são articuladas as ações políticas dos pataxós em suas enunciações em redes sociais digitais?*, pois objetivamos tratar das construções enunciativas dos pataxós da Bahia, a partir de suas formas singulares de abordar questões políticas e territoriais, dinamizadas pela sua inclusão nas mídias sociais.

A população indígena estimada no estado da Bahia é de 35.476 pessoas, constituindo 14 povos. No sul e extremo sul baiano vivem aproximadamente 14 mil pataxós, instalados em mais de 40 aldeamentos, distribuídos em seis terras indígenas no entorno dos municípios de Santa Cruz Cabrália, Porto Seguro, Itamaraju e Prado.

O povo pataxó, classificado como *meridionais*, vivia entre os rios São Mateus (ES) e Santa Cruz Cabrália (BA), distinguindo-se dos *pataxós hã-hã-hãe*, que ocupavam a região entre os rios de Contas e Pardo, mais ao norte da Bahia. Esse povo é pertencente ao tronco linguístico macro-jê, registrado por pesquisadores estrangeiros desde o século XVI como pertencente ao grupo dos *aimorés* (considerados bárbaros ou selvagens).

A realidade dos pataxós da Bahia é bastante dinâmica e diversa. Com o avanço dos processos de globalização e de midiatização da sociedade, a organização social tem se configurado de forma complexa, o que exige pensarmos seus projetos políticos a partir de múltiplas relações sociais e comunicacionais "entranhadas" na constituição de uma discursividade intercultural e multimodal.

Entender as táticas de resistência angulada, a partir da discursividade dos pataxós no tempo presente, é situá-las no contexto da economia globalizada, consequentemente dos avanços das políticas econômicas neoliberais sobre os seus territórios e direitos. Assim, pensar na possibilidade de eficácia de enunciações reivindicatórias realizadas pelos pataxós no *Facebook* é também refletir sobre os limites desse dispositivo para as suas mobilizações; portanto, estabeleceremos dialéticas com outras formas comunicativas, como de suas mobilizações e de expressões em espaços públicos.

É coerente lembrarmos que as organizações sociais em redes como forma de participação política em diversos espaços vêm ocorrendo há muito tempo no contexto dos pataxós da Bahia, sendo mais expressivas,

na atualidade, nas redes digitais. A escolha dessa modalidade talvez seja explicada pela capacidade que oferece quanto à descentralização de informações e de ampliação do campo de integração de seus participantes.

Desse modo, interessa-nos entender o que vem mudando nas formas como os pataxós se conectam, se organizam e elaboram seus discursos em redes sociais digitais. Essas interlocuções pensadas como mais uma das configurações de suas redes *multidimensionais*, que, na perspectiva de Porto (2019), são constituídas por sujeitos comunicantes, políticos, étnicos, culturais, nas quais ocorrem produções individual e coletiva de discursos, de mobilizações e de atuações políticas em diferentes espacialidades geográficas, com ou sem o auxílio de mídias digitais.

Apesar de Bakhtin (2006; 2010) não ter pensado o *dialogismo* no ambiente digital, mas no impresso, consideramos que a *filosofia e a estética da linguagem* apresentadas por ele nos auxiliam no entendimento das práticas linguísticas dos sujeitos em redes sociais, nas quais as interatividades vêm sendo viabilizadas por diferentes linguagens,e por meio de uma imbricada junção de argumentações e de hipertextos, denominada pelo referido autor de *polifonia.*

Acolhemos a perspectiva de Bakhtin para as descrições e análises das ações comunicativas construídas pelos pataxós em suas redes sociais digitais na plataforma do *Facebook*, apreendendo o conceito de discurso como enunciações, formatadas por textos verbais e não verbais, e como práticas linguísticas que se associam às demais ações políticas do contexto presencial.Todas as palavras e formas de linguagem são "vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas" (BAKHTIN, 2006, p. 100).

O discurso, nessa perspectiva, passa a ser entendido como evento que é ao mesmo tempo subjetividade e objetividade, que se constrói na intertextualidade ou interdiscursividade. Produções e circulações de discursos em plataformas digitais oferecem, nesse sentido,possibilidade de leituras críticas das intuições, criações; subjetividades e racionalidades, materializadas em *multimodalidades* discursivas, como os hipertextos constituídos de códigos, ícones, grafismos, linguagens, sons, vídeos, textos em um mesmo espaço enunciativo (CASTELLS, 2013; 2015).

Se a língua se realiza pelas enunciações, estas, então, devem ser entendidas como um fenômeno social, e, mesmo que o usuário individual da língua a perceba como uma expressão singular ou como uma propriedade pessoal, ela é propriedade de uma coletividade (BAKHTIN, 2010).

Nesse contexto visualizamos os usos sociais das mídias pelos pataxós não por configurações e reproduções mecânicas de lógicas geradas por suas estruturas simbólicas, mas pela reconquista criativa dos espaços públicos.

Nessa dinâmica o destinatário entendido como um participante-interlocutor diverso e complexo, podendo ser seus próprios pares ou uma coletividade diferenciada de quem produz o texto, ou ainda um leitor totalmente indefinido, não concretizado (BAKHTIN, 2006). Logo, podemos pensar os pataxós em redes sociais digitais como sujeitos na/da comunicação, em que seus processos midiáticos não podem ser apreendidos como situações isoladas e desvinculadas de suas demandas sociais, especificamente quando os usos da internet e de telefonia móvel adquirem, além do papel informacional e comunicacional, a função de articulação política (PORTO, 2019).

Ainda, conforme a *filosofia e a estética da linguagem bakhtinianas*, podemos situar os pataxós em comunicação como interagentes, inter e multiculturais, históricos, políticos, dialéticos, *polifônicos*, uma vez que não se pode ignorar que há outras lógicas comunicacionais construídas para além das redes sociais digitais das quais participam.

O teórico Castells (2002), em sua análise do poder no contexto da *Era da Informação*, traz como exemplo de agentes sociais mobilizadores de identidades culturais os zapatistas do México, que, com seus projetos autônomos, visam à transformação dos códigos culturais contrários às consequências excludentes da modernização presentes na economia global, construindo trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade.

A dialética com as teorias de Bakhtin e de Castells nos instiga a analisar os pataxós, em seus processos midiáticos, como sujeitos em movimento, especificamente na produção e difusão de produtos, sinalizando que a *esfera pública* pode gradativamente recuperar o seu terreno perdido em outras épocas, conforme defendeu Habermas (1993).

O conceito de esfera pública é abordado por Habermas e se configura como um espaço de formação da opinião e da vontade política; um espaço em que há tematização de variados assuntos, discussão crítica, deliberação e justificação pública. No seu entendimento, a princípio todos podem participar, desde que tenham capacidade de argumentação e crítica, pois o ideal de esfera pública está ligado à *filosofia do esclarecimento*, isto é, uma racionalidade comunicativa de caráter normativo pela autorregu-

lação da sociedade, dependente de condições institucionais avançadas para conferir legitimidade aos procedimentos do ordenamento político.

Na contemporaneidade a internet vai se constituindo, assim, como parte importante dessa lógica, quando opiniões pessoais representam o grupo político, sendo possível elas evoluírem para uma opinião constitutiva da esfera pública, a partir da circulação de demandas coletivas. Consideramos, no entanto, que nas redes sociais digitais podem ocorrer restrições, em função das "lógicas/protocolos" que regulam os funcionamentos de processos midiáticos, no caso do *Facebook*, abreviando autonomias dos sujeitos, desde critérios que definem a inserção do perfil na referida rede, do controle do que é apresentado em *timeline* até as formas de interação. O algoritmo *Edge Rank* do *Facebook* originalmente adotava três critérios: afinidade – quando há interação com o autor do *post*; engajamento – número de *likes*, comentários e compartilhamentos que o *post* teve; e tempo – notícias mais velhas são descartadas. E cada dia o sistema tem se tornado muito mais complexo, com mais de 100 mil variáveis ajustadas de acordo com cada usuário.

A interpretação das táticas discursivas dos pataxós foi pensada na perspectiva da *filosofia e estética da linguagem* e da *multimodalidade textual*, pois interessa-nos saber daqueles que fazem uso do Facebook de forma mais intensa, como utilizam as várias funções e meios técnicos disponibilizados pela plataforma para revelarem suas concepções de políticas sociais no âmbito da sociedade não indígena, visto que os meios podem ser parte do *tecido dos discursos e da ação política* (MARTÍN-BARBERO, 2004), especificamente nas articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais. Logo, empreendemos esforços para a visualização do formato de gênero discursivo presente nas enunciações dos pataxós em suas páginas do *Facebook*. E, na aproximação de seus processos comunicacionais em conectividades digitais, com acompanhamento dos vinte e dois perfis indígenas no *Facebook*, adotamos a *etnografia virtual*.

2. Etnografia virtual: nos rastros dos pataxós conectados

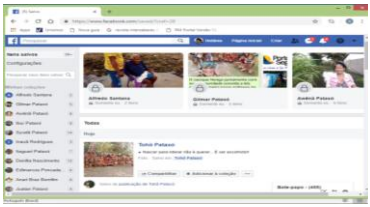
Consideramos para este estudo que a utilização de uma etnografia no ambiente digital nos revelaria as táticas de construção enunciativa dos pataxós em interface com suas pautas políticas e militantes. Dentre 36 perfis que constituíam a página *Aldeia Midiática*, arquitetada pela pesquisadora em 2016, selecionamos 22 perfis dos pataxós presentes na pla-

taforma do *Facebook*, levando em consideração o nível de participação de cada um na referida página. Assim, entre o período de junho de 2016 a agosto de 2018,[25] a partir do perfil da pesquisadora, selecionamos a função "ver primeiro", que significa ver as publicações dos 22 pataxós no topo do seu *feed de notícias.*

A *etnografia virtual*, na perspectiva de Hine (2011), possibilita um olhar mais detalhado das maneiras pelas quais os sujeitos experimentam a tecnologia, assim sistematizamos roteiros que nos permitissem, de forma mais pontual,acompanhar as suas diversas publicações. Essa metodologia também oferece maior tempo de realização de observação e acompanhamento dos usos e das apropriações das mídias digitais, pois o elenco de atividades de cada perfil fica registrado na *timeline* do usuário e disponibilizado na plataforma do *Facebook*.

Nesse contexto digital, observamos como esses sujeitos faziam uso de vídeos, álbum de fotos, cartazes de eventos, como divulgavam suas produções. Assim, utilizamos a opção "salvar" disponibilizada aos usuários do *Facebook* para arquivamento das publicações. Com essa função, armazenamos os conteúdos compartilhados pelos pataxós, como *links*, vídeos, músicas, imagens, entre outros, com a possibilidade de serem consultados em momentos futuros. E, quando éramos informados das publicações dos sujeitos comunicantes em nosso *feed de notícias*, a depender dos conteúdos, clicávamos na seta da alternativa "salvar", adicionando cada item a um dos perfis que constituíam as "Minhas Coleções", conforme *menu* lateral esquerdo, em que consta "Itens Salvos".

Figura 1: Lista de perfis pataxós salvos em "Minhas Coleções" no *Facebook*.



Fonte: Página de Helânia Porto no *Facebook* (2018).

Essa etnografia na plataforma do *Facebook* nos possibilitou per-

[25] Trata-se da pesquisa intitulada *Processos comunicacionais, identitários e cidadãos: Pataxós em "territórios" de resistências e de utopia*s, realizada por Helânia Thomazine Porto, desenvolvida como tese de doutorado em Ciência da Comunicação, orientada pela Profª Drª Jiani Bonin.

ceber que as enunciações apresentadas pelos sujeitos antecipavam alguns dados, como a territorialidade ocupada, a idade, o grau de instrução acadêmica (concluída ou em formação), a função e/ou cargo que desempenha na aldeia, a quantidade de amigos e a intensidade de participação. A apresentação visual também foi outra questão observada, sendo notada a preferência por fotografias em que estão adornados. Observamos também que os sujeitos demonstravam habilidades na utilização da plataforma do *Facebook*. Cada perfil tinha em média dois mil contatos.

Quanto às profissões exercidas, havia um assistente social na secretaria de saúde indígena; dois empregados em empresas de turismo; oito professores vinculados às secretarias de educação, dois ao departamento de esporte e cinco como assessores de questões culturais e articulistas da política municipal; três artesãos e um fotógrafo. Desse total, sete eram mulheres e quinze homens. Dos quinze homens três atuavam como caciques em suas aldeias. Eram oriundos de aldeias localizadas nos municípios de Prado, Santa Cruz Cabrália e Porto Seguro, com exceção de dois, que residem em outros estados, São Paulo e Rio de Janeiro.

Os primeiros acompanhamentos das publicações nas *timelines dos* 22 perfis, no período de junho de 2016 a novembro de 2016, possibilitaram estabelecer uma leitura quanti-qualitativa das temáticas que se repetiam. Computamos 99 postagens dentre as salvas em nossas coleções na nossa *timeline*.

O mapeamento dessas postagens permitiu-nos organizar uma classificação das temáticas. Assim, identificamos que havia um número expressivo de postagens sobre questões inerentes às *lutas pelo território indígena* a partir das quais os pataxós utilizavam-se da plataforma para falar de seus processos de retomada do território. São incluídas nessa categoria as ameaças de despejo, os atos de violência e atentados sofridos, respaldados em vídeos e em textos jornalísticos. A educação específica, diferenciada e multicultural pleiteada e realizada em suas comunidades, do nível fundamental ao médio, em diálogo com a socialização de eventos educacionais e culturais de outros estados, constitui a segunda categoria. Havia também publicações sobre as artes pataxós e seus projetos de sustentabilidade a partir de ações culturais das aldeias. Sobre as práticas esportivas e desportivas em nível local, regional e nacional, havia circulação de informações e convites de campeonatos. Ainda, um grupo de textos que tratavam da questão de assistência médica e odontológica nas aldeias, incluindo o alcoolismo como uma questão de saúde pública.

A classificação dessas temáticas nos possibilitou perceber como esses sujeitos fazem uso da plataforma. Dentre os pontos sinalizados dessas participações, consideramos importante destacar que os pataxós que apresentaram maior autonomia em suas produções, inclusive com criação de matérias e de outros formatos, fôramos que publicavam sobre educação indígena. Suas habilidades e competências linguísticas são percebidas na estruturação de seus textos, como a construção do gênero discursivo semelhante a boletins informativos, com variedade de produções (fotografias, vídeos, curtas, documentários) acerca de uma mesma temática. Analisamos que há uma preocupação estética na apresentação do conteúdo dessas mensagens, pois não basta só seduzir os demais usuários da plataforma do *Facebook*, há uma intencionalidade nessas criações. Subjetividades e racionalidades em *multimodalidades* discursivas sejam talvez a forma que esses sujeitos encontraram de ampliação do alcance dos conteúdos apresentados nas redes sociais digitais.

Não podemos ignorar que a referida plataforma se configura como um conjunto de ferramentas que possibilita que o *site* interaja com programas externos escritos por outros desenvolvedores, assim os usuários podem interagir com os amigos na rede social, com uma grande variedade de aplicativos, além dos criados pelo próprio *Facebook*. Nesse sentido, buscamos interpretar como as discursividades sociocomunicacionais digitais dos pataxós se alinhavavam com suas lutas, demandas e participações políticas. Ou seja, entendermos como esses sujeitos constituem-se como comunicantes no contexto digital, ao tempo que empreendem processos políticos de auto-organização e de criação de condições de transformação social.

3. Pataxós e suas táticas denunciativas e resistências políticas

As mídias digitais se configuram em ambientes-chave dos processos de midiatização, entretanto, decorrem de processos históricos a partir dos quais os cenários socioculturais vão sendo modificados pelo desenvolvimento tecnológico e pela constituição das culturas digitais. Nesse sentido, práticas comunicativas constituídas em ambientes digitais podem ser entendidas como uma dimensão coletiva estabelecida por vínculos sociais (VERÓN, 1994) que possibilitam a construção de sentidos, interações, acesso e produção de informações e conhecimento. E têm como principal característica a comunicação mediada por computador ou por dispositivos móveis, em que ferramentas como *Weblog*, *Fotoblog*, *Twitter*,

Facebook, etc., dinamizam as relações societárias em diferentes contextos. Essa dinamização corresponde a uma nova forma de atuar, interagir e perceber o mundo, "uma espécie de cultura planetária, atuando como uma matriz, em um vasto conjunto global, mas ainda em grande parte diversificado" (PEREIRA, 2013, p. 6).

Importante se faz mencionarmos que a temática indígena na internet já se fazia presente, em outra dimensão, em *sites* de organizações não governamentais indigenistas[26], como do Instituto Socioambiental, do Centro de Trabalho Indigenista, do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), e em *sites* de instituições governamentais indígenas[27], da Fundação Nacional do Índio (Funai) e da Fundação Nacional de Saúde (Funasa). Entretanto, o que se modifica na modernidade é o consumo de aparelhos celulares digitais pelos pataxós, por meio dos quais expressam seu protagonismo.

Assim, referimo-nos a *democracia participativa, conectividade contestatória, autonomia e ação coletiva mobilizada* quando pensamos nas enunciações de denúncias e de resistências que fundamentamos conteúdos e mensagens dos pataxós (CASTELLS, 2015). Isso porque a noção de midiatização tem sido pensada a partir do entendimento do lugar de fala dos pataxós nas redes sociais digitais, compreendendo que este não se organiza de maneira homogênea, há formas distintas de operá-lo, segundo as particularidades dos sujeitos e em razão dos diferentes universos materiais, culturais e políticos em que se realiza. Nesse sentido, trazemos como exemplificação cinco enunciações de quatro pataxós, dentre os 22 perfis, atentando-nos para o potencial de articulação discursiva delas.

As enunciações presentes na maioria das publicações dos vinte e dois perfis pataxós envolvem a *questão do território, os projetos político-pedagógicos e as atividades culturais*, e não emergem como mera repetição, estão circunstanciadas, a partir de aspectos sócio-históricos. Por exemplo, na página de Dário Ferreira (2017), foi possível visualizarmos manifestações políticas de reivindicação do território indígena, como a mobilização de indígenas baianos em Brasília, em 1º de maio de 2016,

[26] Nos *sites* não governamentais: www.socioambiental.org, do Instituto Socioambiental; www.trabalhoindigenista.org.br, do Centro de Trabalho Indigenista; e http://www.cimi.org.br, do Conselho Indigenista Missionário.

[27] Nos *sites* governamentais: www.funai.gov.br, da Fundação Nacional do Índio, e www.funasa.gov.br, da Fundação Nacional de Saúde.

que, ao se juntarem com organizações não governamentais, *Acampamento Terra Livre* e demais movimentos, realizaram ações políticas em nível nacional em prol da recuperação do território tradicional, no grito "Fora Temer Golpista".

Figura 2: Povo pataxó, pataxó hã-hã-hãe e tupinambá faz passeata.

Fonte: Informações divulgadas por Dario Neves Ferreira em sua página no *Facebook* (2016).

Sob o eixo dessa enunciação, a utilização das mídias digitais é colocada como face complementar às demais ações políticas de suas *redes sociais*, como no exemplo anterior relativo à participação dos pataxós em Brasília, constituída pela adesão de outras etnias (pataxó hã-hã-hãe e tupinambá) e de movimentos sociais, revelando que, junto à denúncia no contexto virtual, houve outras formas de mobilização que a antecederam. As articulações em fóruns presenciais ampliam-se quando são socializadas no ambiente digital. Essa dupla dimensão política articulada em contextos diversos e em multimodalidade de enunciações vem possibilitando pensar o discurso midiático dos pataxós no contexto da *modernidade*, pelo entendimento desses indígenas como sujeitos complexos que, em movimentos integradores não homogêneos, atravessam as fronteiras do espaço e do tempo e, em redes sociais digitais, atualizam informações sobre suas atuações políticas, bem como, enquanto corpos em deslocamento, ocupam outras esferas públicas. Desse modo, é possível pensarmos na natureza dessas práticas midiáticas como *modos associativos de processos sociocomunicativos em diferentes espaços geográficos.*

Assim, podemos inferir que as enunciações de Dário Ferreira (2016), em suas diversas modalidades, só fazem sentido se forem capazes de fomentar as condições de produção de um movimento identitário

coletivo e político, ainda que sob a atmosfera do tensionamento da falta de consenso da sociedade envolvente e do Estado sobre suas reivindicações. Portanto, pressupomos que os pataxós na mídia digital, conscientes da função política da comunicação e do uso das linguagens (escritas e imagéticas), são capazes de compartilhar projetos comuns com os demais, a fim de reorganizar suas manifestações em defesa de suas proposições políticas.

Nesse sentido, as enunciações no contexto digital passam a ser estruturadas com um formato direcionado ao outro, carregando dupla funcionalidade, um contorno em atendimento à ideologia pataxó orientada a alguém, pois os interesses e a validade de seus discursos encontram-se submetidos à apreciação dos demais, e, da utilização das redes sociais digitais como espaço de expressões multimídia, pretendendo adesão às suas reivindicações por parte daqueles que almejam uma sociedade igualitária.

A reivindicação do território tradicional indígena é o tema apresentado em diferentes ações comunicativas. Como situação permanente em suas vidas, as mensagens parecem ser a reedição de materiais do final do século XX, infelizmente, o que se tem de novo é o ambiente enunciativo em que circulam as denúncias de violências sofridas pelos pataxós e a negligência do Estado quanto aos processos de legalização de seus territórios, conforme as apresentadas por Tohõ Pataxó, em 2017: "Bombas de gás lacrimogênio [*sic*] e indígenas detidos na Câmara dos Deputados" e "Sobre as agressões sofridas ontem por policiais à indígenas no planalto [...]" (Figura 3). Nessas enunciações, a força da memória das violências do passado aumenta segundo a exposição desses sujeitos a situações semelhantes. Ler as reportagens e os comentários nas redes sociais reforça as lembranças, desencadeando novas associações. E os pataxós, a partir dessas memórias, buscam construir outras histórias. Entretanto, não o têm conseguido, conforme projetam suas utopias, pois são dependentes de condições objetivas da realidade política do presente. A sucessão de matérias acerca desse tema revela que essas violências têm sido duradouras, acreditando, assim, que com suas atuações políticas poderão alcançar algumas mudanças, apresentadas em suas enunciações como urgentes.

Figura 3: Bombas, gás lacrimogêneo e indígenas detidos.

Fonte: Informações publicadas na página de Tohõ Pataxó no *Facebook* (2017).

As enunciações de Tohõ (2017) que apresentam o tema da violência têm sido recorrentes nas redes sociais dos pataxós. Assim, as enunciações nesse ambiente digital têm possibilitado "revitalizar" a questão da desapropriação das terras indígenas pataxós, especificamente a que remonta ao século XIX, quando os pataxós do extremo sul perderam parte do território indígena de Porto Seguro e de Santa Cruz Cabrália. Mesmo que tenha havido publicações jornalísticas desse evento, na década de 1950, esse fato é desconhecido pela sociedade em geral. Para os pataxós, o ambiente da internet vem se apresentando como uma possibilidade de propagação dessas informações, de trocas sociais e de sensibilização da sociedade acerca de suas reivindicações.

Os princípios que norteiam essas enunciações incorporam formas de uma discursividade política e de resistência que, do nosso ponto de vista, parecem ser um dos aspectos centrais da proposta discursiva arquitetada pelos pataxós no *Facebook*. Assim, vemos constituir-se uma enunciação fundamentada em uma dialética aberta e horizontal, em que os referidos sujeitos, na aderência à referida plataforma, visam à transformação social e à equiparação de seus direitos. Sem deixarmos de considerar as limitações presentes em todas as formas de midiatização, o *Facebook* tem possibilitado aos pataxós apresentarem, de um lugar da enunciação particularmente significativo, suas denúncias das agressões sofridas também em 2015, quando homens armados alvejaram o veículo em que estava o cacique de uma das aldeias de Cumuruxatiba, localizada no Parque Nacional do Descobrimento, município de Prado (BA). Assim, quando uma comissão de caciques pataxós foi a Brasília denunciar as perseguições

políticas e as agressões sofridas, a descrição e a confirmação dessa participação foi publicada por Anderson Ferreira em sua página do *Facebook*.

Figura 4: Cacique Anderson e demais lideranças em Brasília.

Fonte: Imagem publicada na página **Anderson Pataxó Ferreira** no Facebook (2016).

Os discursos (verbais e não verbais) nos remetem a uma questão que não é recente, a desapropriação de terras indígenas pataxós, que ainda não foram avaliadas, demandando diversas iniciativas coletivas desse povo. Assim, os pataxós apreendem a importância do uso das redes sociais digitais em favor da construção de um domínio contra-hegemônico, em que as apropriações da internet têm sido realizadas de forma mais crítica e política, em prol do fortalecimento de demais movimentos de luta e de resistência, sendo as redes sociais digitais talvez o lugar onde essas demandas possam ecoar, traduzindo o anseio de cada sujeito comunicante em estabelecer pactos de cidadania com os demais.

O movimento reivindicatório de retomada do território tradicional indígena onde foi sobreposto o Parque Nacional do Descobrimento tem sido acompanhado, numa perspectiva histórica, em enunciações de outros pataxós no espaço digital. Assim, as diversas formas de enunciação estruturadas nas experimentações midiáticas dos pataxós viabilizadas pela internet nos conduzem a reconhecer que essas apropriações são construídas por um protagonismo não individualizado, apesar de o *Facebook* trabalhar com o algoritmo de personalização de cada usuário, pois, quando se trata de questões políticas, ambientais e educacionais, cada sujeito usa sua *timeline* em nome do povo pataxó. Como exemplo, temos Aruã Pataxó (2016), que dedica sua página à veiculação das demandas do coletivo, como a revelação de violência empreendida por militares contra os indígenas que foram a Brasília barrar a sessão da CPI Funai/Incra.

O posicionamento de Aruã Pataxó (2016) revela algumas das funções atribuídas às redes sociais digitais por esses sujeitos, dentre elas, a de mobilizações presenciais em espaços públicos em convergência com as participações políticas nas redes sociais digitais. Desse modo, as enunciações no contexto digital são pensadas pelos pataxós como possibilidades de produção e circulação de informações, especificamente das denúncias, que podem ser apreendidas como discursos de resistência, com vistas a alterar seu *modus vivendi*, pelo engendramento de suas utopias, como a da regulamentação do território indígena e do acatamento dos direitos constitucionais.

Nessas enunciações encontramos sustentações que nos ajudam a cogitar acerca *de um ethos discursivo* que se expressa no diálogo, na troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo, sinalizado por uma memória coletiva que continua sendo acionada para o desdobramento de práticas comunicativas políticas no contexto digital, movendo-se dialeticamente com outras ações políticas, por uma racionalidade que se materializa nessas e em demais táticas discursivas.

Figura 5: *Spray* de pimenta é usado contra povos tradicionais.

Fonte: Informações publicadas pelo Cacique **Aruã Pataxó** em sua página no *Facebook* (2016).

Observamos também nos usos e apropriações do *Facebook* pelos pataxós que suas participações têm sido estruturadas de forma mais fluida, móvel e conjuntiva, uma vez que não se percebe cerceamento de interlocutores "digitais" quanto ao conteúdo das mensagens que circulam. Apesar de considerarmos que nesta nova racionalidade um número seletivo de leitores apreende essas informações, não podemos negar que o compartilhamento desses enunciados por aqueles que defendem as mesmas causas possibilita que esses discursos em fluxo estejam presentes em outros processos midiáticos, como no *site* do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), e de jornais *on-line* da região. Podemos, assim, pensar na natureza das interações discursivas entre o Cimi e os pataxós, comunicantes que não são determinadas só pelo ambiente físico enquanto tal, mas pela *circularidade das informações.* Nessas *interlocuções discursivas*, acreditamos que esses indígenas têm feito valer o objetivo de suas comunicações, construídas na situacionalidade de suas mobilizações políticas e das associações com os movimentos e segmentos sociais. Assim, da herança de sujeitos excluídos das mídias nacionais e regionais, hoje projetam outro tipo de realidade, não tão abrangente como as mídias hegemônicas; entretanto, vemos que os jornais *on-line* do Cimi são *ecos de vozes* pataxós, uma comunicação que se faz cidadã, circulada por ambos os contextos comunicacionais, missionário e indígena.

As redes sociais digitais, afora serem um espaço de comunicação e de integração, no contexto dos pataxós, vêm viabilizando *interdiscursividades*. Assim, enunciações em circulação que apresentam denúncias são veiculadas para além dos limites do "espaço físico", possibilitando a promoção da descentralização das mensagens, permitindo um ativismo a distância (digital), ainda que condicionado às organizações presenciais.

O projeto comunicacional desses pataxós no contexto digital, em discursividade com outros coletivos que também utilizam o espaço digital para suas pautas políticas, tem sido, em certa medida, promotor de desvelamento das ações arbitrárias do Estado, ao mesmo tempo que tensiona a sociedade para a adesão às lutas pela garantia de seus direitos constitucionais.

Ao revelarem as contradições políticas, sociais e econômicas nas quais estão inseridos, os pataxós, por meio de seus processos comunicacionais digitais, reivindicam a condição de cidadãos. Em diferentes esferas públicas, estruturam suas práticas culturais e políticas em *midiatizações híbridas*, com linguagens, estéticas e conteúdos para os espaços digitais e presenciais.

No contexto digital, os pataxós, ao realizarem uma comunicação com potencial de se constituir tanto em pauta reivindicatória quanto em proposição de reafirmações étnico-culturais, não elegem um leitor específico. Há implicitamente, nessa interdiscursividade, remissão a diversos leitores, incluindo os desconhecidos, especificamente quando se trata de temas recorrentes como territorialidade, violência, identidades e culturas indígenas.

Observamos, na postagem de Syratã Pataxó (2018), que as redes sociais digitais pataxós não se organizam como uma cultura avulsa, na enunciação indígena no contexto digital há ressonância de ações políticas organizadas em dimensões presenciais. Subjaz, nas organizações desses projetos e lutas, a sustentação de uma identidade étnico-cultural que resistentemente se estrutura como *força* de oposição ao Estado e ao capital, e estes organismos, por outro lado, também têm seus mecanismos de desarticulação de resistências. Assim, ainda que seja por meio de utilização e apropriação de códigos culturais da plataforma do *Facebook*, os pataxós resistem e, assim, constroem enunciações no contexto digital em linguagem multimodal, com vistas a questionar o *status quo*, conforme apreciação dos textos eleitos por Syratã Pataxó (2018).

Figura 6 – Vocês brancos tem várias constituições [...]

Fonte: Imagem publicada por Syratã Pataxó em sua página no *Facebook* (2018).

Syaratã reflete, em sua abordagem, sobre as formas como as políticas para os povos indígenas foram elaboradas no Estatuto Indígena de 1973 e referenciadas na Constituição Federal de 1988. O primeiro documento foi produzido com a participação de várias lideranças indígenas,

estabelecendo no estatuto proteção às suas culturas e territórios; já o segundo, considerado carta cidadã, elaborado por representatividades plurais, em 1988. Na perspectiva de Syratã, mesmo que haja dois artigos na Carta de 1988, o Estado tem negligenciado questões políticas e cidadãs, como os direitos dos povos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Na fotografia eleita para essa enunciação, Syratã está com o rosto pintado nas cores preta, amarela e vermelha. A cor preta, que cobre a parte inferior e superior da face, é obtida de uma mistura à base de jenipapo (*Genipa americana*) e carvão; a vermelha, de urucum; e a amarela, da argila. Os desenhos acompanham os padrões pataxós – comumente são motivos geométricos – e seu significado muda de acordo coma região do corpo que foi pintada; no caso de Syratã Pataxó, a cor preta e a vermelha no rosto simbolizam que ele é um guerreiro e está preparado para a "luta".

Os desenhos geométricos da face indicam que Syratã tem uma esposa e que é uma das lideranças da aldeia. Essa informação é reforçada pelos adornos, colares feitos de presas de animais. À construção dessa imagem, tem-se articulada a defesa de projetos coletivos em que Syratã assume a responsabilidade dos interesses políticos da coletividade. Nesse sentido, uma comunicação construída em defesa da cidadania, que rompa com os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais e culturais para os quais os aparelhos ideológicos do Estado contribuíram historicamente.

Nessa linha de pensamento, a globalização do capitalismo vem significando historicamente, para eles, um uso abusivo *de processos de exploração, de alienação, de exclusão e de violência*, incluindo a produção de *déficits* econômicos, pois o período pós-industrial não significou que a estrutura de exploração capitalista fosse superada; os pataxós reconhecem que são dependentes dessa relação política e econômica. Buscam, assim, alternativas humanizadoras em prol da cidadania.

Esses discursos nos permitiram identificar que as redes sociais digitais são utilizadas como espaços de circulação de uma cultura contra-hegemônica indígena, respaldada em suas ações políticas, conforme observamos nos discursos de Syratã críticas ao poder instituído do Estado, diante do descumprimento de seus direitos, apesar dos registros na *Carta Magna*. Nessa abordagem, as participações dos pataxós em redes sociais digitais podem ser lidas como espaços comunicativos e interativos que potencializam suas atuações democráticas nas lutas por seus direitos,

principalmente quando são dinamizadas com as mobilizações presenciais, pois as táticas discursivas pataxós estão associadas às suas políticas públicas de acesso à informação e à comunicação, à educação e à equidade social. Assim, cada sujeito comunicante busca negociar, discutir, ressignificar, reelaborar suas participações, ao fazer usos e apropriações das mídias, criando enunciados e discursos, abarcando suas sensibilidades, subjetividades, experiências, competências e habilidades. Os usos e as apropriações das mídias não estão desvinculados da vida cotidiana, e, ao realizarem, a ela incorporam novos objetos técnicos.

4. Considerações finais

A análise das táticas enunciativas dos pataxós no contexto digital revela que elasse organizam como uma força de resistência perante *a força hegemônica* que atua via expansão da economia mercadológica que os encurrala em seus aldeamentos. Assim, eles, como sujeitos organizados politicamente e conscientes da importância de suas práticas políticas, inviabilizam as fronteiras expansionistas sobre os seus territórios, em oposição à integração forçada ao sistema econômico dominante.

No espaço digital, suas participações permitem a produção de enunciações em formato hipermídia, com maior protagonismo e autonomia desses sujeitos. Nesses processos, os pataxós da Bahia também vêm buscando, em certa medida, romper com um pensamento perverso que, por longo tempo, fez questão de manter os indígenas presos à imagem de indianidade, aquele que conservava a "pureza" de suas raízes culturais, sem a necessidade das tecnologias contemporâneas. Nessa perspectiva, os usos e as apropriações das redes digitais, em suas diversas dimensões, também são *práxis* sociais, realizam-se processualmente, por interações intra e interpessoais, em que signos verbais e não verbais se estruturam em enunciações e multimodalidades discursivas, variando conforme as tecnologias de comunicação utilizadas (celulares, televisão, rádio, ambientes de *internet*) e as competências, habilidades linguísticas e conhecimentos dos sujeitos.

Os pataxós em redes sociais podem ser pensados também como operadores de sentidos, de conhecimentos, de vínculos e de políticas, principalmente quanto aos conteúdos e às formas de organizar suas produções, ao transformarem suas páginas em *boletins informativos*, com mural de fotografias, apresentação de vídeos e documentários de contorno hipermídia. Assim, inferimos que os usos e as apropriações digitais

realizados pelos pataxós articulam-se com as demais ações em redes sociais multidimensionais, pois, como táticas e estratégias de denúncias e de resistência política, não se comportam como fenômeno linear, mas sempre moventes e adaptáveis a aspectos subjetivos, sócio-histórico-culturais no contexto da modernidade e da economia neoliberal. Permitem-nos considerar também suas enunciações como formas de interpelação mais autônoma, envolvendo socialização, participação política, ativismo, estabelecimento de vínculos sociais, pois "a tecnologia e a morfologia dessas redes de comunicação moldam o processo de mobilização e, consequentemente, o de mudança social, tanto como processo quanto como resultado" (CASTELLS, 2015, p. 56). Assim sujeitos organizados combinam estruturas em processo contínuo e dinâmico de compromisso político-revolucionário, conforme nos lembra Bakhtin (2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CASTELLS, M. *O poder da comunicação*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2015.

_____. *Redes de indignação e esperança*: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *A sociedade em rede*. (A era da informação: economia, sociedade e cultura). v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HINE, C. Towards ethnography of television on the internet: A mobile strategy for exploring mundane interpretive activities. *Media Culture Society*, v. 33, n. 4, p. 567-82, 2011. Disponível em: http://epubs.Surrey.ac.uk/24874/2/Towards%20ethography%television%20on%20the%20Internet.pdf. Acesso em: abr. 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. (Org.). *Sociedade midiatizada*. São Paulo: Mauad, 2006.

_____. *Ofício de cartógrafo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PEREIRA, C. R. A. Ameríndia midiatizada: algumas reflexões teóricas sobre configurações de identidades étnicas históricas e suas relações com os usos sociais das mídias. ***C****ongresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 36, 2013, Manaus. *Anais* [...]. São Paulo: Intercom, 2013.

PORTO, H. T. *Processos comunicacionais, identitários e cidadãos*: Pataxós em "territórios" de resistências e de utopias. 273 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

VERÓN, E. Mediatización, Comunicación política y mataciones de la democracia. *Semiosfera*, n. 2, p. 5-36, 1994.

TRADIÇÃO E MODERNIDADE NA BAHIA: DOSSIÊ ARQUIVÍSTICO E ANÁLISE DO POEMA "ORIGINALIDADE", DE EULÁLIO MOTTA[28]

Iago Gusmão Santiago (UEFS)
gusmaoiago@gmail.com
Stephanne da Cruz Santiago (UEFS)
stephannesantiago@gmail.com
Liliane Lemos Santana Barreiros (UEFS)
lilianebarreiros@uefs.br

RESUMO

O escritor Eulálio Motta, natural de Mundo Novo-BA, guardou, em seu acervo pessoal, uma vasta quantidade de textos literários inéditos, além de outros escritos que servem como fontes importantes para o estudo da sua vida e obra. O presente artigo trata da análise e dossiê arquivístico do poema "Originalidade", que integra o caderno Bahia Humorística, escrito entre os anos de 1933 e 1947. A discussão sobre os procedimentos metodológicos e os estudos acerca do acervo de Eulálio Motta fundamenta-se em Barreiros, P. (2012; 2013; 2014; 2015; 2016a; 2016b), Barreiros, L. (2012; 2016), Cândido (1996 [1967]) e Pound (1970 [1954]) no tocante ao método de análise de poemas, entre outros. Esse estudo é relevante, pois versa sobre a produção literária do escritor baiano, pouco conhecido no cenário literário atual, além de discutir sobre sua relação com o movimento modernista na Bahia.

Palavras-chave:
Crítica Textual. Dossiê arquivístico. Eulálio Motta. Modernismo baiano.

ABSTRACT

The writer Eulálio Motta, born in Mundo Novo-BA, kept, in his personal holdings, a vast amount of unpublished literary texts, in addition to other writings that serve as important sources for the study of his life and work. This article is about the analysis and archival dossier of the poem "Originalidade", which is part of the Bahia Humorística notebook, written between the years 1933 and 1947. The discussion on methodological procedures and studies on the holdings of Eulálio Motta is based on Barreiros, P. (2012; 2013; 2014; 2015; 2016a; 2016b), Barreiros, L. (2012; 2016), Cândido (1996 [1967]) and regarding the method of analysis of poems Pound (1970 [1954]), among others. This study is relevant as it deals with the literary production of the Bahian writer that is little known in the current literary scene, and also discuss his relationship with the modernist movement in Bahia.

Keywords:
Archival dossier. Bahian modernism. Eulálio Motta. Textual criticism.

[28] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

1. Introdução

O escritor mundonovense Eulálio Motta (1907–1988) formou-se em farmácia na Faculdade de Medicina da Bahia, no ano de 1933. Atuou como jornalista, contribuindo com diversos periódicos baianos, tais como o jornal *Mundo Novo*, *O Lidador*, *Gazeta do Povo* e *O Serinhense*, e na política, candidatou-se a deputado estadual em 1947. Iniciou sua carreira como escritor ainda muito jovem, na década de 1920, e, desde então, passou a dedicar-se à literatura, publicando três livros de poesia, intitulados "Ilusões que Passaram" (1931), "Alma Enferma" (1933) e "Canções do Meu Caminho" (1948 e 1983).

Segundo Barreiros, P. (2012, p. 30), Eulálio Motta escolheu a "escrita como uma forma de dialogar com o mundo e expressar a sua existência". O escritor deixou um enorme legado de obras literárias éditas e inéditas em seu acervo pessoal, além de diários íntimos, anotações cotidianas, fotografias e alguns objetos pessoais. Essa documentação pode ser entendida, segundo Barreiros, P. (2016b), como uma escrita de si elaborada pelo escritor no decurso de sessenta anos, a partir da qual é possível compor narrativas sobre a sua vida e obra. Assim, o projeto *Edição das obras inéditas de Eulálio Motta* (UEFS/CONSEPE, Resolução n. 128/2008 e n. 070/2016) propõe editar a documentação presente no acervo do escritor com o intuito de preservá-la, difundi-la e torná-la acessível para a realização de estudos nas mais diversas áreas: filologia, linguística, história, literatura.

No acervo do escritor Eulálio Motta há uma grande quantidade de textos literários que foram escritos em vários momentos de sua vida. Entre as temáticas mais recorrentes destacam-se a desilusão amorosa, a saudade da terra natal e da infância e o cotidiano popular. Até a década de 1930, o que predominou em sua obra foram as produções de cunho parnasiano-simbolista. Após esse período, percebem-se mudanças significativas, principalmente por conta da influência modernista. No presente trabalho, discute-se sobre as relações que Eulálio Motta manteve com o movimento modernista baiano e como elas se materializam em sua obra.

Para tanto, apresenta-se a edição do poema "Originalidade", de Eulálio Motta, composta por um dossiê arquivístico, que consiste na identificação das relações paratextuais e prototextuais dentro do acervo (BARREIROS, P., 2013; 2015), os fac-símiles, a transcrição e a análise do poema, feita com base em Candido (1996 [1967]) e Pound (1970 [1954]). A partir do estudo contextualizado da sua obra preservada no

acervo, é possível discutir sobre a sua produção literária e os seus itinerários como escritor.

2. A edição de documentos no acervo de Eulálio Motta

Eulálio Motta constituiu ao longo da vida um acervo pessoal que abrange documentos literários éditos e inéditos, em versões finais e inacabadas, por exemplo, sonetos, crônicas, trovas, cordéis e causos. Há também documentos pessoais variados, como fotografias, diplomas, postais e cadernos, contendo anotações pessoais e borradores de cartas. Ao debruçar-se sobre essa documentação, o primeiro aspecto que se pode notar é o seu caráter autobiográfico, presente não somente nos documentos oficiais do escritor ou pertencentes à sua esfera privada, mas em grande parte da produção literária, na qual o escritor fez transparecer suas experiências pessoais. Dessa forma, é possível afirmar que o processo de arquivamento não foi um ato inocente e despretensioso, pois a organização do acervo era feita tendo em vista um futuro leitor. Segundo Barreiros (2014):

> Quando os acervos de escritores são constituídos pelos seus titulares, eles correspondem a uma forma de construção do eu, de escrita de si. Isso acontece porque o arquivamento não se dá de modo aleatório, os documentos são escolhidos mediante critérios de seleção. Nesses casos, o acervo reúne a fração da vida que se deseja preservar e tornar conhecida, aquilo que não é digno de ser lembrado geralmente é excluído. (BARREIROS, 2014, p. 2)

Nesse sentido, quando alguém decide construir um acervo sobre si mesmo, está tentando criar um caminho de pistas a serem interpretadas por aqueles que o encontrarão. Entretanto, esses objetos não apresentam sentidos fixos e inerentes, mas estão constituídos por uma ampla gama de sentidos subjetivos que lhes foram atribuídos pelo titular e que necessitam ser buscados pelo pesquisador. Resgatar integralmente essas informações é uma tarefa impossível, visto que o passado não pode ser apreendido em sua totalidade, sendo possível apenas construir algo tendo como ponto de partida.

O único meio de representar o passado é a linguagem, pois é "por meio da elaboração de uma narrativa que se associa à ideia de reconstituição e explicação do vivido" (BARREIROS, 2015, p. 24). No caso do projeto empreendido por Eulálio Motta, é possível encontrar o que se pode chamar de narrativas indiretas, construídas a partir dos objetos escolhidos que funcionam como ícones para fundamentar a elaboração de fu-

turas narrativas pelos leitores em potencial, como também as narrativas diretas, em que o próprio autor faz uso da linguagem para tratar de aspectos da sua vida em produções literárias e não literárias. Assim, o acervo do escritor mundonovense se apresenta como um enigma complexo, em que forças antagônicas como o intencional e o acidental, trabalham juntas em prol da construção de sentidos.

Com o intuito de preservar a documentação do acervo, bem como torná-la acessível para a apreciação e estudo, o projeto *Edição das obras inéditas de Eulálio Motta* objetiva realizar a edição filológica dos textos do escritor mundonovense com o intuito de publicá-los tanto na modalidade impressa quanto digital.

A filologia, em sentido lato, pode ser entendida como a disciplina voltada ao "*estudo global de um texto*, ou seja, a exploração exaustiva e conjuntiva dos mais variados aspectos de um texto: linguístico, literário, crítico-textual, sócio-histórico, etc." (CAMBRAIA, 2005, p. 18). Dessa forma, para se editar um texto escrito é necessário estudá-lo filologicamente, analisar aspectos linguísticos, sua materialidade e os seus contextos de circulação, produção e apropriação. A partir de então, o filólogo pode determinar qual tipo de edição se mostra adequada a cada documento de acordo com as suas características estruturais e as do público-alvo, sendo alguns tipos de edição mais adequados a leitores comuns e outros a especialistas. Essa atividade de edição consiste na tarefa da filologia *stricto sensu*, também conhecida por crítica textual.

Nesse contexto, a filologia, na condição de ciência que tem por objeto o texto escrito, assume o papel de salvaguardá-lo e preservá-lo para a posteridade. Nas palavras de Cambraia (2005) a contribuição mais evidente da filologia:

> [...] é a *recuperação do patrimônio cultural* escrito de uma dada cultura. Assim como se restauram pinturas, esculturas, igrejas e diversos outros bens culturais da humanidade, a fim de que mantenham a forma dada por seu autor intelectual, igualmente restauram-se livros em termos tanto físicos (recuperação da folha, da encadernação, da capa, etc.) quanto de seu conteúdo (recuperação dos textos). (CAMBRAIA, 2005, p. 19) (grifo do autor)

A pesquisa em torno da obra de Eulálio Motta contribui, portanto, para os estudos sobre a memória literária baiana, que apesar da forte tradição, permanecem escassos, principalmente no que diz respeito à literatura produzida no sertão da Bahia. O trabalho filológico que toma como *corpus* a documentação do acervo possibilita o resgate não apenas da

produção literária do escritor, mas de textos que são de grande valor cultural, responsáveis por guardar a memória de um povo, antes destinada ao esquecimento. Ademais, a documentação do acervo tem servido para alimentar a constituição de *corpora* eletrônico, possibilitando a realização de uma grande variedade de estudos, articulando diversos outros campos do conhecimento como história e linguística.

3. O modernismo baiano e Eulálio Motta

O movimento modernista no Brasil teve início com a semana de arte moderna em São Paulo no ano de 1922 e a partir daí se expandiu para as mais diversas regiões do país, conquistando outros adeptos para esta "nova arte". A proposta consistia na renovação das manifestações artísticas, visando à ruptura com os moldes clássicos para dar lugar a uma completa liberdade de expressão. Isso se dava por meio de um processo que era representado pela alegoria da prática antropofágica de algumas tribos indígenas, que comiam os inimigos julgados mais fortes para transformar as virtudes deles em suas. Nesse sentido, os intelectuais brasileiros se alimentavam das ideias modernas provenientes das vanguardas europeias (futurismo, cubismo, dadaísmo etc.) para criar algo novo, que representasse a identidade nacional.

O modernismo paulista assumiu desde então uma posição hegemônica no cenário da literatura nacional, sendo utilizado como parâmetro para a caracterização do movimento no restante do país. Tal atitude resultou no apagamento da história literária das demais regiões brasileiras e na construção de um discurso homogeneizador que oculta as especificidades da formação da identidade literária de cada uma. Por conta disso, ao tratar do estudo do movimento modernista na Bahia, Barreiros, P. (2016a) propõe que "(...) ao estudar o modernismo baiano, é preciso olhar de dentro para fora e não de fora para dentro".

Segundo Seixas (2016), na Bahia, o movimento iniciou na década de 1925 com a produção poética de Godofredo Filho. Seus poemas tiveram grande repercussão tanto em território baiano quanto fora dele, havendo uma grande projeção da sua poesia no meio modernista do sudeste, como pode ser visto na declaração de Mário de Andrade em um bilhete escrito a Couto de Barros:

> Eu gosto muito de Godofredo Filho e quero pedir para você fazer as honras da nossa terra pra ele. Escrevo nisso porque cadê cartão? Cartão está na mala grande lá no hotel e eu nesta Cabaça grande comendo uma peixa-

> da à moda da casa com vinho Granjó e quase desistindo de falar brasileiro diante destas tradições gostosas. Mostre coisas bem bonitas, heim! Arquiteturas, Tarsila, São Bento, Guilherme com Baby, você, prudencial e cômico etc.". (ANDRADE, 1927 *apud* SEIXAS, 2016, p. 21)

Entretanto, diferente do modernismo paulista, a poesia moderna que se iniciou com Godofredo Filho no cenário literário baiano, assumiu características próprias. Nesse cenário, é importante destacar a figura de Carlos Chiacchio, "o chefe intelectual da Bahia de então" (ALVES, 1999 *apud* BARREIROS, P., 2016a). A proposta de Chiacchio, denominada tradicionalismo dinâmico, consistia numa forma de modernismo que não rompia completamente com a tradição, considerando que havia uma continuidade cultural, sendo necessário harmonizar o antigo com o moderno. Desse modo, os poetas baianos não seguiram a linha modernista de combate à forma, manifestando as ideias modernas por meio das temáticas que representavam a identidade local. Eulálio Motta também se enveredou por esse caminho.

Na década de 1920, a estética parnasiano-simbolista ainda predominava na capital baiana. Mesmo com a forte influência do movimento modernista em São Paulo, nesse período, Eulálio Motta filiou-se à estética parnasiana. Segundo Barreiros, P. (2012), na década de 1920, o escritor mundonovense já produzia seus primeiros versos com marcas da oralidade e da rima próprias das cantigas populares. Entretanto, ao mudar-se para Salvador, passou a interessar-se por autores parnasianos e simbolistas, adotando o soneto como modelo para suas composições. O soneto "(...) era o melhor caminho para alcançar o prestígio no cenário da poesia baiana daquela época" (BARREIROS, P., 2012, p. 62-3). O rigor formal, a descrição plástica, somados aos sentidos e sentimentos íntimos do eulírico, ora célebre diante da vida, ora pessimista ao referir-se ao amor, vão caracterizar a grande quantidade de sonetos que Eulálio Motta produziu entre os anos de 1926 e 1933, período em que viveu em Salvador e em que se concentra a maior parte da produção do gênero (BARREIROS, P., 2012).

Já em 1929, o movimento modernista começa a ter grande aceitação na capital baiana e se inicia uma forte crítica por parte dos adeptos aos escritores que se encontravam ainda apegados aos moldes tradicionais. Eulálio Motta se mostrou incomodado com a pressão exercida por esses poetas, chegando a declarar isso no prefácio do seu livro "Ilusões que passaram" (1931).

No entanto, depois de um período de resistência aos ideais mo-

dernos, em 1932, o escritor aderiu ao modernismo baiano, abandonando o estilo que denominava "romântico" e incorporando em seus textos os temas do cotidiano urbano, a partir de suas experiências na capital baiana, e o cotidiano rural, retratando o dia a dia das vilas e povoados do interior da Bahia. Eulálio Motta esboçou um novo projeto literário, seguindo tendências modernistas. Nesse contexto, o caderno *Bahia Humorística* torna-se um "(...) rico laboratório onde o escritor exercitava a nova tendência de sua estética literária" (BARREIROS, L. 2016).

4. Dossiê arquivístico

Construir sentido a partir da leitura de um texto consiste em um evento altamente complexo. Para este fim, é necessário que o leitor domine a língua do texto, conhecendo bem o léxico e as estruturas gramaticais. Entretanto, estes não são os únicos fatores para o entendimento global de um texto, sendo importante conhecer aspectos da sua materialidade, os códigos bibliográficos, bem como o seu contexto de produção, circulação e apropriação. No que diz respeito aos acervos de escritores, a exploração desses códigos se faz indispensável para que se possa atribuir sentido aos documentos. Por conta disso, entende-se que ao editar e estudar um documento de acervo não se pode considerá-lo de forma isolada, mas a partir do diálogo que este estabelece com os demais documentos. Santiago, I., Santiago, S. e Barreiros (2017) justificam a impossibilidade de se estudar o acervo por meio da análise isolada dos documentos considerando dois princípios básicos:

> Primeiro, pelo fato de que um texto não existe em si mesmo, mas se estabelece a partir de um contínuo diálogo com outros textos. Segundo, por tratar-se, como afirma Barreiros (2016), de uma obra autobiográfica forjada pelo próprio escritor, sua *magnum opus*, o acervo não pode ser estudado de maneira fragmentada, por meio da análise isolada de cada documento, visto que os documentos compõem uma imensa rede de informações. O rompimento dessas redes é um procedimento arriscado, pois induz o pesquisador a realização de uma leitura limitada, direcionando-o a assumir posicionamentos equivocados com relação ao escritor, ao acervo e, obviamente, ao próprio documento (SANTIAGO, I; SANTIAGO, S.; BARREIROS, 2017, p. 47)

Por conta disso, Barreiros, P. (2013; 2015) apresenta um modelo de edição digital, que além de se beneficiar das potencialidades dos recursos informáticos para a apresentação do texto, considera as redes de relações existentes entre os documentos do acervo. Essa rede de relações se materializa nessas edições por meio do dossiê arquivístico que "desig-

na o conjunto de documentos escolhidos pelo pesquisador do manuscrito para auxiliá-lo na compreensão do texto" (BARREIROS, P., 2015, p. 200). A lista desses documentos deve ser apresentada ao leitor para que ele tenha conhecimento dessas relações e possa conhecer aspectos relevantes para o entendimento do texto.

Dada a sua função contextual, os dossiês arquivísticos não devem ser observados apenas como um elemento editorial para a explicação dos textos, mas também como um procedimento metodológico preliminar à sua análise filológica. Ao tomar-se como exemplo a própria vida de Eulálio Motta, é possível perceber que há uma mudança constante no modo de pensar do escritor durante os sessenta anos em que escreveu e arquivou documentos, passando de ateu à católico, de comunista à integralista, escrevendo textos melancólicos e humorísticos, gêneros canônicos e populares. Dessa forma, o estudo da documentação do acervo que considere algumas destas perspectivas de modo isolado pode induzir a uma interpretação equivocada sobre a vida e a obra do escritor.

É válido lembrar que não há como estudar todos os aspectos de sua obra de uma só vez, assim como interpretar todas as relações subjetivas que a envolve. O que se postula aqui é a necessidade do conhecimento diversificado da documentação, de cada período e modalidade em que possa ser categorizada, algo que pode ser proporcionado a partir da elaboração dos dossiês arquivísticos. No contexto literário, o caráter autobiográfico da documentação do escritor e, principalmente, o aspecto metaescriturístico dos seus textos se tornam importantes elementos para a análise poética.

5. Edição do poema "Originalidade"

No acervo de Eulálio Motta encontra-se uma coleção de 15 cadernos. Estes contêm textos diversos, de caráter literário e não literário. Conforme a descrição feita por Barreiros, L. (2012; 2016), o caderno *Bahia Humorística* contém 79 páginas, todas escritas no recto e verso, entre os anos de 1933 e 1947. O caderno apresenta um projeto estruturado de obra contendo 50 causos sertanejos do escritor, além de anotações do cotidiano, tais como endereços, receitas de remédio, listas de palavras, rascunhos de cartas etc. (BARREIROS, L., 2016).

O caderno foi editado por Barreiros, L., em 2012, na dissertação de mestrado intitulada *Bahia Humorística de Eulálio de Miranda Motta:*

edição e estudo lexical de causos sertanejos, posteriormente, em 2016, a coletânea de causos foi publicada no livro intitulado *Bahia Humorística: causos sertanejos de Eulálio Motta.* O poema "Originalidade" consiste em um dos textos escritos no caderno que não integra o conjunto dos causos do escritor, entretanto, apresenta uma forte relação com esses textos por conta do seu estilo moderno. Trata-se de um metapoema no qual o escritor descreve o processo de criação de um poema original, utilizando onomatopeias e outros recursos para construir, de forma irônica, uma crítica ao movimento modernista.

No quadro 1, apresenta-se o dossiê arquivístico do poema "Originalidade" em uma linha do tempo que permite situar o documento dentro do acervo.

Quadro 1: Dossiê arquivístico de "Originalidade".

Título do texto: *Originalidade* **Localização no acervo:** Caderno *Bahia Humorística*			
Localização no acervo	**Título**	**Data**	**Justificativa de inserção**
Caderno *Bahia Humorística*	*Vida sertaneja II: Otomove* (f. 9r)	Entre 1933 e 1947	O causo trata da chegada do automóvel no sertão. O texto demonstra a forma como Eulálio Motta incorporou os ideais modernos em sua obra, a nível temático, com o regional e o moderno, e a nível linguístico, a partir da transgressão da norma ao tentar reproduzir os falares populares. Apesar do texto não estar datado sabe-se que o caderno foi escrito entre 1933 e 1947.
Livro "Ilusões que Passaram"	*Prefácio*	1931	No prefácio de 1931 é possível ver a pressão exercida pelo movimento modernista na Bahia. Eulálio demonstra estar consciente de que seus versos não estavam de acordo com o cenário literário daquele período e assume o risco de publicar os seus versos de amor.

Jornal *O Serrinhense*	"Zeferinos..." (n. 31, p. 2)	2-12-1950	O texto trata de Zeferino, o arquétipo do sertanejo trabalhador que é explorado pelos patrões. O autor faz uma crítica às discussões nas gazetas sobre problemas sociais, que não tem resolvido a questão na prática. No texto o autor reproduz o falar popular, assim como nos causos.
Jornal *Mundo Novo*	"Beriliando..." (n. 185, p. 10)	12-8-1931	Lista de palavras com as respectivas definições atribuídas pelo escritor. Eulálio Motta atribui a elas um valor conotativo, utilizando-as para satirizar o casamento. No texto o autor assina como Liota, assim como faz no caderno *Bahia Humorística*, já demonstrando o perfil humorístico que iria adotar anos depois.
Jornal *Mundo Novo*	*Dois livros* (n. 193, p. 6)	6-11-1931	O escritor conta sobre a época em que ainda não havia aprendido a métrica e agradece ao escritor Deocleciano Meirelles, quem lhe havia ensinado a metrificar poemas no ano de 1926. O texto, assim como outras publicações do jornal *Mundo Novo*, revelam como era o pensamento do escritor sobre o fazer poético no início da década de 1930.
Livro *Canções de meu caminho* 1ª edição	"BATINGAS..."	1948	Poema escrito inicialmente em XX e retomado décadas depois, em que o autor fala de uma de suas experiências quando menino ao se aventurar pelas matas. O texto permite observar o caráter memorialista que a poesia eulaliana assume em 1948, com
Cad. *Canções*	"BATINGAS..."	1986 a 1988?[29]	

[29] Segundo Barreiros e Santos (2017, p. 152) os poemas escritos no caderno *Canções de meu caminho* são "[...] textos inéditos, escritos supostamente entre os anos de 1986 a

de meu caminho 3ª edição			a publicação da primeira edição, e continua sendo assumido pelo escritor a partir da seleção deste poema para compor a 3ª edição.
Avulsos	*Carnaval de Mundo Novo*	24-2-1979	Poema décadas anos depois, em que o autor descreve e exalta a festa de carnaval em Mundo Novo. O texto evidencia os rumos que tomaram a obra eulaliana após o seu empreendimento modernista, tornando-se mais memorialista.

Fonte**:** Elaborado pelos pesquisadores.

Nos textos do caderno *Bahia Humorística* e no prefácio do livro "Ilusões que passaram", é possível observar a postura do escritor no período em que escreveu o texto, oscilando entre a rejeição e a incorporação do estilo moderno em seus textos. Posteriormente, no texto "Zeferinos...", publicado no jornal *O Serrinhense*, em 1950, cerca de 20 anos depois, é possível notar que o autor retoma o estilo de escrita presente em seus causos para, em tom satírico, retratar a realidade do sertanejo.

No jornal *Mundo Novo*, encontram-se as primeiras publicações de caráter humorístico, assinadas com seu pseudônimo Liota. O texto "Beriliando..." é um exemplo claro disso. Por outro lado, em diversas publicações dos jornais, o autor discute sobre a poesia e o fazer poético, voltando-se para temas parnasiano-simbolistas como a tristeza e o amor. Como exemplo desse período pode-se tomar o texto "Dois Livros", publicado no dia 6 de novembro de 1931, no qual o autor conta sobre a sua experiência com a métrica em 1925 e 1926, quando finalmente conseguiu aprender a técnica com o auxílio do poeta mundonovense Deocleciano Meireles.

A partir da consulta aos cadernos escritos em períodos posteriores é possível notar os itinerários da poesia eulaliana após a década de 1930. Em "BATINGAS..." e "Carnaval de Mundo Novo" nota-se o viés memorialista que se constitui em uma das principais características da poesia eulaliana após esse período. Segundo Barreiros, P. (2012, p. 76) a "[...] tentativa de resgate da memória, dos nomes dos lugares e pessoas que

1988, por isso, apesar de não estarem datados pode-se inferir que foram textos escritos nos últimos anos de vida do autor".

marcaram a sua vida, surge em vários poemas [...]".

5.1. Fac-símile e transcrição do poema "Originalidade"

A seguir, apresenta-se os fac-símiles e a transcrição do poema "Originalidade", publicada por Barreiros, L. (2016), com a numeração dos versos, em virtude da análise apresentada na sequência.

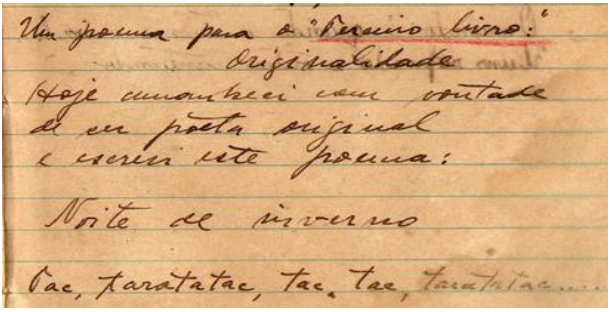


Figura 1: Fac-símile de "Originalidade" (f. 5r.).
Fonte: Acervo do escritor.

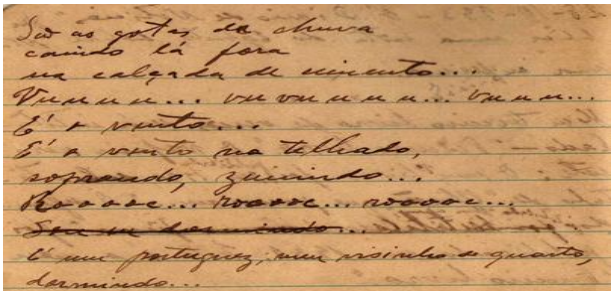


Figura 2: Fac-símile de "Originalidade" (f. 5v.).
Fonte: Acervo do escritor.

Um poema para o "Terceiro livro:"
Originalidade
1 Hoje amanheci com vontade
2 de ser poeta original
3 e escrevi este poema:

4 Noite de inverno

5 Tac, taratatac, tac, tac, taratatac...

São as gotas da chuva
caindo lá fora
na calçada de cimento…
Vuuuu... vu vuuuu...vuuu...
É o vento...
É o vento no telhado,
soprando, zunindo...
Rooooc... rooooc... rooooc…
{Sou eu dormindo…}[30]
É um portuguez, meu visinho de quarto,
dormindo… (BARREIROS, L., 2016, p. 35-6)

5.2. Análise do poema "Originalidade"

A seguir, apresenta-se a análise do poema "Originalidade" fundamentada em Cândido (1996 [1967]) e Pound (1970 [1954]). A partir da análise da estrutura do poema e das relações apresentadas no dossiê arquivístico busca-se interpretá-lo de uma forma mais abrangente. A contagem dos versos apresentada na análise foi feita a partir da linha três, porque consta na linha um uma nota do autor e na linha dois, o título do poema.

O título do poema "Originalidade" logo remete ao cenário modernista, aos ideais de ruptura com a tradição e da criação de uma estética nova. Trata-se de um metapoema, cujo primeiro verso permite identificar uma referência direta à criação poética. Nele pode-se notar que, ao tratar do desejo de criar algo original, o eu lírico deixa pistas de que esse ato é despretensioso, não planejado: "Hoje eu amanheci com vontade / de ser poeta original".

Na sequência, o eu lírico anuncia o poema propriamente dito no terceiro verso e no quarto. A partir de então, é feita uma descrição de dois eventos naturais: o barulho da chuva na noite de inverno e do vento soprando no telhado. No penúltimo verso apresenta-se um último ruído "rooooc... roooc... rooooc...", que o eu lírico explica ser o ronco do seu vizinho de quarto, introduzindo um elemento cômico explicitamente.

É interessante também observar que na primeira versão desse verso, representada na transcrição entre os marcadores genéticos { }, para indicar o cancelamento, o eu lírico havia escrito da seguinte forma:

[30] { } segmento riscado, cancelado (BARREIROS, P., 2012; 2015).

"{Sou eu dormindo...?}", revelando a preferência do escritor em construir uma representação satírica do outro em detrimento da sua.

O poema é composto por quinze versos livres, considerando que a nota introdutória "Um poema para o 'Terceiro livro:" e o trecho cancelado "{Sou eu dormindo…}" não integram a estrutura da versão final do poema, algo incomum até então na poesia eulaliana, composta apenas por sonetos parnasiano-simbolistas metrificados. Os versos um, dois e três são unidos por um *enjambement* encadeado, quando ocorre dentro da mesma estrofe: "Hoje amanheci com vontade / de ser poeta original / e escrevi este poema:". O mesmo ocorre dos versos seis ao oito.

No poema se explora intensamente aspectos dos gêneros poéticos descritos por Pound (1970 [1954]): melopeia, fanopeia e logopeia. Segundo o autor, a *melopeia* acontece quando as palavras apresentam uma propriedade musical além do significado, dirigindo-o ou orientando-o, sendo praticamente impossível traduzi-la; a *fanopeia*, consiste na projeção de imagens sobre a imaginação visual, podendo ser traduzida; e a *logopeia*, quando se emprega a palavra não só por seu significado direto "[...] sino que toma en cuenta en una forma especial la manera en que se acostumbra usarlas, el contexto que *esperamos* encontrar con la palabra [...]" (POUND, 1970 [1954], p. 40, grifo do autor), não sendo possível traduzi-la, apenas encontrar equivalências.

A melopeia se vê manifesta no poema por meio do uso das onomatopeias "Tac, taratatac, tac, tac, taratatac...", "Vuuuu... vu vuuuu... vuuu…" e "Rooooc... roooc... rooooc...". Tal recurso se tornou bastante comum no modernismo paulista, por representar a capacidade criativa da linguagem, já que as onomatopeias são palavras que gozam também de uma certa liberdade gráfica. Além desse recurso, há também a predominância de frases curtas e o uso constante de sinais de pontuação que determinam o ritmo do poema.

A fanopeia, se faz presente com o uso de palavras-chave como amanheci, noite, vento, chuva, telhado etc. que proporcionam ao leitor a visualização de quatro cenas: a primeira, do autor escrevendo o poema (verso três); a segunda, da chuva caindo na noite de inverno (do verso seis ao oito); a terceira, do vento chocando com o telhado (verso onze); e a quarta, do vizinho de quarto roncando ao dormir (versos quinze e dezesseis). Assim, em uma quantidade curta de versos, o leitor é levado a visualizar uma sequência ampla de imagens.

Enquanto as duas primeiras apresentam elementos que se repetem

continuamente no poema, a logopeia se materializa apenas duas vezes por meio do uso das palavras *Originalidade* no título e original na primeira estrofe. A introdução do conceito é feita por meio da apresentação do próprio poema como um parâmetro do que seria a *Originalidade*. Entretanto, dada a predominância dos recursos sonoros, o poema pode ser classificado como melopéico.

Segundo Barreiros, P. (2016a), o poema, dado a sua riqueza estrutural e contextual, permite dois caminhos de interpretação, considerando o contexto literário da época e o posicionamento do escritor diante deste. A primeira possibilidade seria a de entendê-lo como um manifesto de resistência ao ideal modernista, já que, conforme declarou o escritor, havia um preconceito contra a poesia tradicional. A segunda possibilidade é a de observá-lo como inserção dos moldes modernistas na poesia de Eulálio Motta, pois é a partir de 1933, após a escrita desse poema, que os elementos modernistas começam a ser incorporados em sua obra.

Considerando outros aspectos contextuais, como o fato de o poema está em um caderno de rascunhos, assinado pelo escritor com o pseudônimo Liota, que ele utilizava em textos humorísticos, torna-se inquestionável o caráter irônico deste poema. Entretanto, ao mesmo tempo que o poema critica o movimento modernista paulista, ele assume a forma moderna de poema, demonstrando que a criação poética é livre e criativa. O poema é, portanto, duplamente articulado, possuindo essas duas dimensões de sentido, demonstrando que apesar de ser, durante muito tempo, contrário ao movimento modernista, Eulálio Motta, assumiu uma postura moderna.

6. Considerações finais

A edição dos documentos do acervo do escritor Eulálio Motta contribui para a preservação da memória da literatura baiana, possibilitando a preservação e a divulgação de textos que estavam fadados ao esquecimento. A partir dessas edições têm sido desenvolvidos estudos em outras perspectivas como a historiográfica e a linguística. Além disso, a pesquisa tem demonstrado a necessidade de localizar e estudar os acervos pessoais de um modo geral no sertão baiano, visto que estes servem como testemunhas de histórias silenciadas pela ênfase dada aos lugares tidos como grandes centros literários.

Partindo do pressuposto de que a documentação do acervo se en-

contra interligada, tanto por elementos objetivos como subjetivos, considera-se indispensável o estudo contextualizado dos textos. A partir da elaboração e análise do dossiê arquivístico é possível identificar documentos que auxiliam na compreensão do texto editado, constituindo-se também um método eficaz para a sua análise. Assim, a análise do poema à luz do dossiê arquivístico apresenta pistas interpretativas que expandem os horizontes de significação do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, Liliane L. S. *Bahia Humorística*: causos sertanejos de Eulálio Motta. Feira de Santana-BA: UEFS, 2016.

_____. *Bahia Humorística de Eulálio de Miranda Motta*: edição e estudo lexical de causos sertanejos. 181f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Departamento de Ciências Humanas, *campus* I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2012.

_____. Itinerários do modernismo baiano: Sosígenes Costa, Bráulio de Abreu, Eulálio Motta e Eurico Alves. In: Andréa do Nascimento Mascarenhas Silva (Org.). *Escuta de conchas*: literaturas baianas. 1 ed. Salvador: EDUNEB, v. 1, p. 115-146, 2016a.

BARREIROS, Patrício N. O acervo do escritor e seu itinerário (auto)biográfico. *Todas as Letras* (Makenzie), São Paulo, v. 18, n. 2, p. 235-50, 2016b.

_____. A relevância do dossiê arquivístico em edições digitais de documentos de acervos de escritores. *Revista Internacional del Libro, Digitalización y Bibliotecas*, v. 2, p. 20-33, 2014.

_____. *O pasquineiro da roça*: a hiperedição dos panfletos de Eulálio Motta. Feira de Santana-BA: UEFS, 2015.

_____. *O Pasquineiro da roça*: edição dos panfletos de Eulálio Motta. 386f. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Instituto de Letras – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

_____. *Sonetos de Eulálio Motta*. Feira de Santana: UEFS, 2012.

_____; DESIDÉRIO, Maria Rosane V. N. Edição crítico-genética do poema "Carnaval de Mundo Novo", de Eulálio Motta. *Cadernos do CNLF* (CiFEFil), v. 21, p. 643-57, 2017.

_____; SANTOS, Taylane. V. Os itinerários da edição do livro inédito canções de meu caminho de Eulálio Motta. *Revista Philologus*, v. 67, p. 147-62, 2017.

CAMBRAIA, César N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. *O estudo analítico do poema*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 1996 [1967].

MOTTA, Eulálio de M. *Canções do meu caminho*. 2. ed. rev. Mundo Novo-BA: [s.n.], 1983.

_____. Canções de meu caminho. Serrinha: Tipografia d'O Serrinhense, 1948.

_____. *Alma enferma*. Salvador: Imprensa Vitoria, 1933.

MOTTA, Eulálio de M. *Ilusões que passaram...* Salvador: Officinas Graphicas d'A Luva, 1931.

SEIXAS, Cid. *A literatura na Bahia*: Tradição e modernidade. 1. ed. Feira de Santana: Editora Universitária do livro digital. 2016.

POUND, Ezra L. Como leer. In: POUND, Ezra L. *El arte de la poesía*. Trad. de AMARAL, José V. de. México: Editorial Joaquín Mortiz, 1970 [1954]. p. 25-63

SANTIAGO, Iago G.; SANTIAGO, Stephanne da C.; BARREIROS, Patrício N. A interface rizomática do acervo: construção do dossiê arquivístico para elaboração de edições digitais. *A Cor das Letras* (UEFS), Feira de Santana: v. 18, n. 2, p. 45-67, 2017.

UEFS/CONSEPE. Resolução CONSEPE Nº 070/2016. Aprova o Projeto de Pesquisa *Edição das Obras Inéditas de Eulálio de Miranda Motta (IV Etapa)*, sob a coordenação do Prof. Dr. Patrício Nunes Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade, financiado pela FAPESB. Feira de Santana-BA: D.O.E., 2 set. 2016.

_____. Resolução CONSEPE Nº 128/2008. Aprova o Projeto de Pesquisa *Edição das Obras Literárias Inéditas de Eulálio de Miranda Motta*, sob a coordenação do Prof. Patrício Nunes Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade. Feira de Santana-BA: D.O.E., 27 ago. 2008.

UM ESTUDO COMPARATIVO DO SUBSTANTIVO EM QUATRO FASES

Marcela Martins de Melo Fraguas (UERJ)
marcelammelo@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho propõe um estudo acerca do conceito de substantivo e de suas classificações com base na análise de quatro gramáticas da língua portuguesa – *Grammatica philosophica da língua portuguesa* (1871), de Jeronimo Soares Barbosa, *Grammatica secundaria e Grammatica historica da língua portugueza* (1964), de Manuel Said Ali, *Gramática normativa da língua portuguesa* (2019), de Rocha Lima, e a *Gramática do português brasileiro* (2019), de Ataliba T. de Castilho – a fim de se observar como se construiu o pensamento acerca dessa categoria gramatical segundo a visão de diferentes estudiosos e em diferentes épocas. A motivação para o estudo em questão surgiu da percepção de como as definições são apresentadas em livros didáticos de português destinados à Educação Básica. Neles, os substantivos são classificados em primitivos/derivados, simples/compostos, comuns/próprios, concretos/abstratos e coletivos. Assim, julgou-se necessária a busca de um estudo comparativo que ampliasse o entendimento sobre a origem dessas nomenclaturas e de sua descrição gramatical.

Palavras-chave:
Gramática. Substantivo. Estudo comparativo.

ABSTRACT

This paper proposes a study about the concept of noun and its classifications based on the analysis of four *Grammars of the Portuguese language – Grammatica philosophica da língua portuguesa* (1871), by Jeronimo Soares Barbosa, *Grammatica secundaria and Grammatica historica da lingua portugueza* (1964) , by Manuel Said Ali, *Gramática normativa da língua portuguesa* (2019), by Rocha Lima, and the *Gramática do português brasileiro* (2019), by Ataliba T. de Castilho - in order to observe how the thinking about this grammatical category was constructed according to the view of different scholars and at different times. The motivation for the study in question came from the perception of how the definitions are presented in Portuguese textbooks for Basic Education. In them, nouns are classified into primitive/derivative, simple / compound, common / proper, concrete / abstract and collective. Thus, it was deemed necessary to seek a comparative study that would broaden the understanding of the origin of these nomenclatures and their grammatical description.

Keywords:
Grammar. Noun. Comparative study

1. Introdução

Este trabalho investiga como o conceito de substantivo é descrito

em quatro diferentes gramáticas da língua portuguesa. Para tal, foram selecionadas quatro obras que correspondem a diferentes fases dos estudos gramaticais, a saber: *Grammatica philosophica da língua portuguesa* (1871), de Jeronimo Soares Barbosa, *Grammatica secundaria e Grammatica historica da língua portugueza* (1964), de Manuel Said Ali, *Gramática normativa da língua portuguesa* (2019), de Rocha Lima, e a *Gramática do português brasileiro* (2019), de Ataliba T. de Castilho.

A primeira edição da obra de Soares Barbosa foi impressa em 1822, seis anos após a morte do autor, pela tipografia da Academia de Ciências de Lisboa, da qual fez parte. Acredita-se, entretanto, que tenha sido escrita muitos anos antes de sua publicação, tendo em vista a data de 1803 no final da introdução da quarta edição e também o fato de que alguns dos pensamentos do estudioso já haviam sido divulgados em finais do século XVIII.

A *Grammatica phisolophica* foi publicada, ainda no século XIX, por mais seis vezes, datando a última edição do ano de 1881[31]. Nela, há quatro livros: "Da orthoepia ou boa pronunciação da lingua portugueza", "Da orthographia ou boa escripturada lingua portugueza", "Da etymologia ou partes da oração portugueza" e "Da syntaxe e construcção". Interessa, pois, a este recorte as reflexões acerca dos substantivos, presentes no terceiro livro.

Em prólogo à primeira edição (1921) da *Grammatica historica da lingua portugueza* (1964), Manuel Said Ali expõe dedicação especial à *lexeologia*, que o fez revisitar estudos já realizados sobre a língua a fim de buscar soluções para algumas questões ainda não resolvidas, que se desdobraram na descoberta de fatos linguísticos, até então, desconhecidos por ele. Para tal, vê na psicologia terreno fértil para a investigação desses pontos obscuros, motivo pelo qual os estudos de *lexeologia* adquirem um viés semântico, observando como os vocábulos mudam de classe gramatical em virtude da mudança de sentido. A esse respeito destaca que "deixará de ser historico o estudo dos vocabulos que desprezar as alterações semanticas" (SAID ALI, 1964, p. III).

A *Gramática normativa da língua portuguesa* (2019), de Rocha Lima, foi publicada originalmente em 1957. A estrutura desta obra segue

[31] A esse respeito conferir a *Grammatica philosophica da língua portugueza*, de Jerónimo Soares Barbosa, e as suas edições, de Sónia Coelho e Rolf Kemmeler (2017). Disponível em: http://llp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/208/122. Acesso em julho de 2019.

a clássica organização que distribui os fatos da língua da estrutura menor para a maior. Tal ordenação também foi adotada pela NGB, que teve o estudioso como membro da equipe. O substantivo aparece no primeiro capítulo dedicado aos estudos de morfologia.

No prefácio de *Nova gramática do português brasileiro* (2019), de Ataliba T. de Castilho, Rodolfo Ilari destaca que ao chamar de "gramática" uma obra que trata da língua falada do português brasileiro, o autor pretende inserir-se na tradição de estudos gramaticais, contudo, "em vez da atitude do filólogo, que consiste em fazer reviver estados passados da língua a propósito de textos, toma como objeto de estudo a língua em seu estágio atual" (CASTILHO, 2019, p. 26). Os fatos da língua são analisados tendo como amostra preferencial a conversação falada. Ataliba de Castilho explicita que busca olhar por trás das classificações na tentativa de identificar os processos criativos do português brasileiro que conduziram aos produtos listados nos manuais gramaticais e, também, que o objetivo do que chama de "boas gramáticas" é "desvelar o conhecimento linguístico armazenado na mente dos falantes, desde o cidadão analfabeto, até o escritor laureado" (CASTILHO, 2019, p. 32).

Dessa forma, cada uma dessas gramáticas foi analisada com foco no conceito de substantivo e também em suas subdivisões. Ao final, serão expostas as considerações a partir dos resultados da pesquisa.

2. O estudo dos substantivos – 1ª fase

Na introdução da *Grammatica philosophica* (1871), Soares Barbosa discorre acerca de como as civilizações se expressaram de diferentes maneiras ao longo do tempo, por meio da pintura, dos hieróglifos e da escrita simbólica, em uma tentativa de tornar os traçados cada vez mais próximos das ideias tidas a respeito das coisas. Tal esforço, entretanto, configurou-se como um entrave, haja vista que todas essas formas são finitas e as ideias não. A escrita alfabética, nesse sentido, significou um avanço, visto que, a partir do entendimento dos sons de uma língua como unidades distintivas e de sua escritura, ampliaram-se as possibilidades de representação. Voltou-se o olhar, então, para a forma dessa escrita, o vocábulo, e não para sua significação em âmbito discursivo. Segundo Soares Barbosa,

> [...] aquillo que os mesmos sons articulados e os vocábulos tem de logico e espiritual, como signaes que são das nossas idéas e pensamentos, foi a ultima coisa em que se cuidou. Os homens ao principio contentaram-se

> com pintar aos olhos, e fixar por meio dos caracteres escriptos, os sons fugitivos que a prolação de cada palavra lhes offerecia; sem entrarem ainda na analyse miúda do discurso, para descobrirem e determinarem ao justo as differentes classes e especies de palavras que o compunham; nem na sua combinação e ordem para poderem achar as regras da Etymologia e da Syntaxe. (BARBOSA, 1871, p. VII)[32]

Assim, compreende-se a maneira com a qual os livros da *grammatica philosophica da língua portuguesa* foram organizados: a Orthoepia e a Orthographia, tendo em vista a atenção inicial para a parte mecânica das línguas, e Etymologia e Syntaxe, considerando-se o que "as mesmas línguas têm de lógico e discursivo" (BARBOSA, 1871, p. IX). A respeito dos dois últimos, cabe destacar que no livro três, "Etymologia", as palavras, vocábulos significativos tidos como expressões das ideias e do pensamento humano, são analisadas separadamente, segundo seus sentidos na interação, suas funções e propriedades, ao passo que no quarto livro, "Syntaxe", são verificadas juntas na oração. Considerando que a descrição de uma língua atua na organização do pensamento, o sistema etimológico é, pois, um sistema lógico, visto que

> [...] é o mesmo, fundamental, em todos os homens de qualquer edade e paiz que sejam. Ainda que os seus conhecimentos sejam differentes em numero, qualidade e perfeição, todos comtudo pensam pelo mesmo modo, porque não podem pensar sem ter idéas e sem as combinar. (BARBOSA, 1871, p. 69)

Em "Etymologia", é apresentada uma divisão geral das palavras: palavras interjectivas ou exclamativas e palavras discursivas ou analyticas. Segundo o estudioso, as primeiras, que podem ser desvinculadas do contexto da oração, devem vir antes dos nomes e de outras partes discursivas, pois, pelo fato de indicarem estados de prazer ou de dor, exprimem a primeira linguagem do ser humano.

As palavras discursivas se subdividem em palavras nominativas, que caracterizam e nomeiam as ideias, e palavras combinatórias ou conjunctivas, que as combinam entre si. Tendo em vista que tanto umas quanto as outras são de diferentes gêneros e espécies, são explicitados três critérios para estabelecer quais delas são fundamentais ao discurso. A isso, interessa serem simples e irresolúvel, se podem ser compreendidas no discurso por si só, serem indispensáveis, se todas as línguas dispuserem da mesma palavra, e a sua função, diferente da de outras partes

[32] Cabe destacar que as citações foram transcritas respeitando o modo com o qualaparecem nas obras.

do discurso e que não possa ser exercida por nenhuma delas.

Logo, os substantivos são palavras discursivas nominativas, essenciais à oração de modo que esta não exista sem eles, uma vez que, para que haja comparação, é necessário, ao menos, duas ideias. Reforça essa informação o fato de que, junto à classe dos adjetivos e à dos verbos, integram a oração sem a necessidade de relação com outras palavras, que serviriam à complementação de sentido. Além disso, são partes declináveis, variáveis em gênero, número e pessoa, na medida em que, por serem representações das ideias, relacionam-se com os objetos e pessoas que exprimem, estando sujeitos, pois, à concordância.

Destaca-se que, por traduzirem as ideias do pensamento humano, o número de substantivos é quase infinito, tendo uma quantidade de palavras muito maior que a do grupo das *conjunctivas*. A esse respeito cabe acrescentar que assumem ideias acessórias, outros significados além dos que lhes são próprios, sendo necessário o acréscimo de novas sílabas aos seus vocábulos, motivo pelo qual são maiores também em extensão comparadas às do segundo grupo.

Ao discorrer sobre o nome substantivo, Soares Barbosa (1871) o distingue da classe dos adjetivos, observando que, se as línguas fossem simples representações dos objetos da natureza, os substantivos exprimiriam sempre as substancias e os adjetivos sempre as qualidades, uma vez que os primeiros existem por si mesmo, ao passo que os segundos dependeriam deles para existir, entretanto, por serem instrumentos analíticos, devem ser analisados de todas as formas possíveis, pois a combinação de todos os modos levou à necessidade de substantivar. Para o autor, a definição de uma categoria deve levar em consideração a função que a mesma exerce "na enunciação analytica do pensamento". Assim, o substantivo "é um nome que exprime qualquer coisa como subsistente por si mesma, para poder ser sujeito da oração sem dependencia de outra" (SOARES BARBOSA, 1871, p. 80).

Isto posto, são explicitadas as considerações acerca dos tipos de substantivo. De forma geral, todos os substantivos são próprios ou comuns, sendo os últimos também chamados de "appellativos". Os próprios referem-se a uma só pessoa ou coisa e os apelativos exprimem uma ideia geral ou abstrata acerca de muitos indivíduos, pessoas ou coisas. Conforme a *Grammatica philosophica*, do vocabulário das línguas, apenas fazem parte os nomes apelativos, dada a impossibilidade de definição dos infindáveis nomes próprios existentes e também ao fato de terem se ori-

ginado a partir de nomes comuns. Tendo em vista que, embora próprios, são comuns a muitas pessoas, justifica-se a necessidade de individualizá-los com sobrenomes, apelidos e outras características que os especifiquem.

Os nomes comuns dividem-se em: "universaes e analógicos" ou "parciaes e modaes". Os universais reúnem a noção de ajuntamento, ideias gerais comuns a muitas substâncias realmente existentes na natureza que dizem respeito a características essenciais e constantes, apelativos físicos (corpo, homem, bruto etc.), ou acidentais e variáveis, apelativos morais (rei, magistrado, sacerdote etc.).

Já os parciais reúnem uma qualidade só, porém relacionada também a muitos indivíduos, e existem apenas no entendimento, podendo ser abstratos, extraídos das substâncias (brancura, beleza etc.), ou concretos, existentes em um sujeito indeterminado, como os adjetivos substantivados por meio do artigo (o justo, o belo etc.), por exemplo, e os infinitivos impessoais dos verbos que exprimem ação ou qualidade em um sujeito qualquer (louvar, entender, ouvir etc.). Pelo fato de indicarem um conjunto de características comuns a muitos indivíduos, os substantivos universais se aproximam dos adjetivos, sendo por eles substituídos algumas vezes, como, por exemplo, homem de letras e homem letrado.

Essas seriam as funções principais e essenciais que exercem na enunciação. Como já exposto, entretanto, são palavras variáveis que passam por processos de derivação, composição, gênero e número, de modo a exprimirem ideias acessórias. Soares Barbosa (1871) salienta que algumas palavras variáveis pertencem também à classe dos adjetivos, porém as coloca dentre os substantivos por acreditar que são mais próprias a ele. Trata-se dos primitivos, os que não nascem em nossa língua, posto sua origem latina (terra, mar, pedra etc.), e dos derivados, os que nascem dos primitivos (terrestre, maresia, pedreiro etc.).

Em seguida, enfatiza que os substantivos derivam de nomes próprios ou comuns. Dos próprios surgem os "gentilicos ou nacionaes", especificam nação ou pátria (Lisboa – lisbonense) e os "patronymicos", adjetivos que designavam filiação (Alvares – filho de Alvaro), mas que passaram a nomes próprios de certas famílias. Já os comuns derivados são organizados em "augmentativos, diminuitivos, collectivos, verbaes ou compostos". Os aumentativos são os que, a partir de mudança em sua terminação, ampliam a significação de seus primitivos (mulher – mulherão), ao passo que os diminutivos lhes restringem a significação (filhi-

nho, mulherinha, mulherzinha). As noções expressas pelo acréscimo de terminações estão também relacionadas ao uso, visto que o emprego de aumentativos e de diminutivos indica proporção, elogio, depreciação, carinho etc. O autor expõe que seu emprego acontece com mais frequência em situações familiares ou chulas que em situações graves ou sérias.

Os nomes "collectivos" são os que "no singular significam multidão, quer de pessoas quer de coisas" (SOARES BARBOSA, 1871, p. 84), subdividem-se em "geraes ou partitivos". Os "geraes" podem ser indeterminados (nação, cidade, gente etc.) ou determinados (uma novena, dúzia, quarentena, milhão etc.) e os partitivos são "distribuitivos" (a metade, o terço, o quinto etc.) ou "proporcionaes" (dobro, tresdobro, quadruplo etc.).

Os "appellativos verbaes" são formados a partir das formas verbais primitivas e das formas infinitivas dos verbos (ar, er, ir e do), como, por exemplo, de "andar" deriva-se "andarejo" e de "andado", "andança". O gramático explicita acerca da terminação "-or" (amador, lenhador etc.) que há uma dúvida em relação às palavras com essa formação serem substantivos ou adjetivos.

Por fim, trata dos "appellativos derivados compostos", os que se compõem de duas ou três palavras inteiras ou alteradas por alguma mudança, a partir de dois substantivos ("mestressala, pontapé, varapau" etc.), de um substantivo e de um adjetivo ("malfeitor" etc.), de um adjetivo e um substantivo ("altibaixo" etc.), de um verbo e um nome ("baixamar, beijamão, gyrasol" etc.), de verbo e advérbio ("passavante" etc.), de preposição e de nome (antemanhã, contratempo etc.), de dois verbos ("vaivem, ganhaperde" etc.),e os compostos por três palavras (f"idalgo, malmequer" etc).

3. O estudo dos substantivos – 2ª fase

Em capítulo intitulado "Os vocabulos: espécies, formas e significação", Said Ali expõe os princípios da lexicologia. Segundo o estudioso, o termo é mais abrangente que morfologia, visto que as palavras são examinadas segundo suas características comuns, atendendo sempre a critérios de ordem semântica (se denotam seres, ações, relações etc.). Enquanto a morfologia estuda os elementos constituintes dos vocábulos, como os afixos, terminações e desinências que se combinam ao radical conferindo-lhes diversidade de formas, à lexicologia importam não ape-

nas os elementos formativos, mas os sentidos gerais das palavras. Com base nos aspectos semânticos, são distribuídas as categorias que se originam desse estudo, dentre elas a dos substantivos.

Para o autor, a definição dos nomes como as palavras que designam os seres e seus atributos é a mais acertada de toda a nomenclatura gramatical. Os substantivos inserem-se na classe dos nomes em geral, junto aos adjetivos, e se dividem, de acordo com os atributos que lhes são conferidos em abstratos e concretos. Os nomes que se referem aos seres propriamente ditos são concretos e os que a eles se referem, mas existem como se estivessem separados, como outras entidades, são abstratos. Assim, são concretos casa, mulher, jardim, homem e são abstratos alegria, tristeza, formosura etc.

Os nomes aplicáveis não somente a um ser, mas a todos os que possuem as mesmas características são chamados "communs" e diferem dos "próprios", pois estes especificam os indivíduos, desconsiderando os traços gerais. O autor distribui os nomes comuns em de "materia ou masas" e os "collectivos". Os primeiros sugerem substâncias sem limites definidos que não se constituem como unidades (água, ferro, vinho etc.) e os segundos são nomes que se aplicam a várias unidades em conjunto, tais como multidão, coleção, banda etc. Segundo a Gramática Secundária (1964), os colectivos podem ser partitivos (parte, metade, maioria etc.) e gerais. Na *Grammatica historica da lingua portugueza* (1964), há uma divisão dos coletivos, em "collectivo dual", que seriam os casos mais simples, como casal e par, e em "collectivos de pluralidade", referentes a animais, como rebanho (de ovelhas), vara (de porcos), entre outros, e, ainda, os que podem ser formados por sufixação, como boiada, por exemplo. Os novos substantivos formados por meio de terminações são chamados derivantes. Dessa forma, boiada é derivante do primitivo boi. É complementar à lexicologia o estudo da formação de palavras por meio da derivação e da composição.

Há nomes que indicam aumento ou diminuição das "dimensões, proporções ou condições usuaes" (SAID ALI, 1964, p. 45), são chamados, portanto, de diminutivos e aumentativos. Estes exageram a significação dos primitivos e aqueles a atenuam. Os nomes diminutivos seriam os derivados de outros por meio de sufixos, tais como "livrinho, liçãosinha, portinhola, maleta" etc. Cabe destacar que o uso dessas formas não se restringe ao sentido literal, tamanho pequeno, mas pode, também, indicar carinho ou o tom seco e rude. Da mesma forma, o uso dos sufixos formadores de aumentativos, "casarão, paredão" etc., podem exprimir

outras ideias, como, por exemplo, portão não é necessariamente a porta grande, mas uma espécie de abertura em um muro ou grade que serve para impedir o acesso à via pública[33] e que pode, inclusive, ser de tamanho pequeno. A esses, Said Ali chama "augmentativos de sentido especializado", os quais também formam diminutivos pelo uso de sufixos, como, por exemplo, "portãosinho".

4. O estudo dos substantivos – 3ª fase

Na *Gramática normativa da língua portuguesa* (2019), de Rocha Lima, o substantivo é abordado em parte destinada aos estudos de Morfologia. Conforme o autor, "é a palavra com que nomeamos os seres em geral, e as qualidades, ações ou estados, considerados em si mesmo, independentemente dos seres com que se relacionam" (LIMA, 2019, p. 110). Com base nessa definição, são classificados em concretos e abstratos, comuns, próprios e coletivos.

Os substantivos concretos figuram no primeiro grupo e "designam seres que têm existência independente ou que o pensamento apresenta como tal", podendo ser reais ou não, materiais ou espirituais, desde que atendam ao critério de independência. São nomes que indicam pessoas, animais, vegetais, objetos, lugares, entidades, minerais, fenômenos, instituições e concepções. Os substantivos abstratos "designam nomes de qualidades, ações ou estados – umas e outros imaginados independentemente dos seres de que provêm, ou em que se manifestam" (LIMA, 2019, p. 110).

O estudioso destaca, contudo, que os mesmos substantivos podem ser abstratos ou concretos, conforme o sentido em que são empregados: por exemplo, o substantivo redação é concreto na acepção de trabalho escolar e abstrato quando sugere ação de redigir. No plural, os substantivos abstratos tornam-se concretos, como a riqueza (abstrato) e as riquezas (concreto) e algumas ideias abstratas são personificadas, como, por exemplo, a palavra morte, representada como um personagem com foice na mão pelo imaginário coletivo (a Morte, com inicial maiúscula). Algumas qualidades também são personificadas, quando transformadas em

[33] Conferir HOUAISS, Antônio. *Dicionário da Houaiss da língua portuguesa*. Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado pelo Instituto Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1528.

personagens: Fama, Glória etc. À personificação de ideias abstratas, dá-se o nome de alegoria.

A respeito dos substantivos comuns, Rocha Lima destaca que expressam a espécie, ao passo que os próprios expressam um indivíduo da espécie. Dentre os comuns, destacam-se os coletivos como "uma coleção de seres, ou certas entidades coletivas" (LIMA, 2019, p. 112). Os coletivos são subdivididos em indeterminados (gerais ou partitivos) e determinados (numéricos e especiais). Os indeterminados não fazem referência à quantidade de seres da coleção: os gerais expressam um todo, como em exército, e os partitivos uma parte do todo, como em batalhão. Já os indeterminados se reportam à quantidade, ou à qualidade dos seres da coleção. Quando relacionados à quantidade, chamam-se numéricos (par, casal, dúzia etc.), e, quando relacionados à qualidade, classificam-se como especiais. São determinados especiais, segundo o autor, os coletivos que remetem diretamente a seu agrupamento, tais como cardume (de peixes), cáfila (de camelos), manada (de bois), entre outros. Assim, não há a necessidade de especificar a que se refere o substantivo, salvo em casos de o coletivo especial não sugerir uma significação específica, como, por exemplo, em bando que pode ser de ladrões, de aves, de ciganos, entre outros.

5. O estudo dos substantivos – 4ª fase

Em *Nova gramática do português brasileiro* (2019), o substantivo é analisado como núcleo do sintagma nominal e é definido pelo autor como uma classe basicamente designadora. Ao discorrer acerca do Estatuto Categorial do Substantivo, Ataliba de Castilho relembra a tradição de estudos gramaticais, na qual o substantivo e o adjetivo eram os nomes e o substantivo e o verbo constituíam as categorias sintáticas de base, sem as quais não se constrói uma sentença. Além disso, expõe que substantivos e adjetivos compartilham um grande número de traços mórficos comuns.

Interessa a este trabalho as reflexões feitas pelo estudioso acerca da semântica dos substantivos, visto que nela são encontradas as subdivisões. Para isso, baseia sua argumentação na teoria da referência ou da designação de Gilles Fauconnier, segundo a qual os significados não seriam codificados nas palavras, mas, sim, "como a construção mental permanente de espaços, de elementos, de papéis, e de relações no interior desses espaços, a partir de índices gramaticais e pragmáticos" (CASTILHO,

2019, p. 462), ou seja, os significados seriam construídos ao longo do uso. Essa visão se distancia da percepção de signo de Saussure, em que a cada significante corresponde um significado. Assim, observam-se os traços semânticos inerentes às propriedades dos substantivos, chamados de "traços lexicais".

Os substantivos podem ser contáveis ou não contáveis. Os contáveis seriam os numeráveis e, consequentemente, os não contáveis os que não podem ser enumerados, nem pluralizados. Assim, os substantivos criança e árvore seriam contáveis, ao passo que água, vinho e ar seriam não contáveis. Quando colocados no plural, os substantivos não contáveis alteram sua referência, visto que nova significação é assumida, por exemplo, de qualidades de uma dada substância, ótimas águas, excelentes vinhos. Cabe destacar acerca dos não contáveis que frequentemente são abstratos e que sua pluralização modifica o sentido lexical: os amores (os casos de amor), as verdades (as declarações verdadeiras).

Outra distinção é a de substantivos humanos e não humanos, com base nas restrições seletivas dos verbos. O verbo ler em: "Os alunos liam os livros.", pressupõe, salvo com a finalidade de sentido figurado, um referente humano. Acerca dos substantivos comuns e próprios, o autor os diferencia com base no critério de denotar e conotar. Os comuns têm a capacidade de denotar e de conotar seu referente e os próprios exclusivamente de denotar.

6. Considerações finais

Ao discorrer a respeito do ensino de gramática, José Borges Neto (2012) afirma que o objetivo da escola é o letramento do educando. Este seria, na visão do autor, um conhecimento essencial para a vida. A norma culta estaria no âmbito dos conhecimentos culturais, que, ainda que não sejam mobilizados na vida cotidiana, valorizam-se socialmente e contribuem para a definição em sociedade acerca de quem são os indivíduos cultos e os incultos. Por fim, os conhecimentos de gramática figurariam entre os de iniciação científica: "são aqueles que oferecem aos alunos condições para entender o mundo que os rodeia (e eventualmente nele interferir)" (BORGES NETO, 2012, p. 2). Todos esses conhecimentos devem ser prioridade da escola para que o educando possa exercer de fato seu direito à cidadania. Há uma discordância, entretanto, acerca do ensino-aprendizagem da gramática.

Borges Neto defende que a problemática consiste não no ensino de gramática, mas no lugar assumido por esse conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica:

> Ninguém contesta a possibilidade que o estudo da gramática nos dá de desenvolver nos alunos as habilidades de observação, de levantamento de hipóteses explicativas, de testagem e avaliação dessas hipóteses (e de hipóteses propostas por outros investigadores), de construção de sistemas explicativos etc., que são atividades próprias da iniciação científica. Ninguém contesta, também, que o desenvolvimento dessas habilidades no estudo dos fenômenos linguísticos é muito mais simples e barato do que seu desenvolvimento em custosos laboratórios de física ou de química. A língua é uma importante faceta do mundo que nos rodeia, é objeto de curiosidade por parte dos alunos, e seu estudo pode ser um ótimo local de disciplinamento intelectual. Não há, então, nenhuma razão plausível para que os estudos gramaticais sejam excluídos do ensino de português, desde que colocados em seu devido lugar e orientados para os fins adequados. (BORGES NETO, 2012, p. 3)

Em seguida, conclui que já se estuda gramática na escola, porém em uma perspectiva que chama de "gramática tradicional naturalizada". Entende-se por naturalização "o processo de tomar como objeto uma teoria" (2012, p. 5). Assim, os conhecimentos acerca de noções como a de substantivo, por exemplo, deixam de ser entidades teóricas e passam a objeto de ensino.

Dentre os resultados desta investigação, alguns conhecimentos podem ser explicitados. Em todas as gramáticas analisadas, o substantivo é a primeira classe gramatical descrita e há um consenso de que seja a base da oração. Conforme exposto, figura na *Grammatica philosophica da língua portuguesa* (1871), de Jerónimo Barbosa Soares, no terceiro livro intitulado "Etymologia". Já na *Gramática secundária* (1964), de Said Ali, aparece nos estudos de lexicologia. Para este autor, o termo "etymologia" só pode ser entendido em sentido restrito, tendo em vista que "se estende a investigação das significações primitivas e a origem de qualquer vocábulo existente em uma língua" (SAID ALI, 1964, p. 7).

Segundo Ataliba de Castilho, o substantivo é uma categoria sintática de base, inclusive sua tradução latina, do grego, "hypokéimenon" é justamente "o que está debaixo, na base", razão pela qual, segundo os gramáticos gregos, o texto não pode ser construído sem ele. Essa noção aproxima-se do que foi exposto por Barbosa Soares (1871) em relação à essencialidade dessa categoria gramatical. Na tradição gramatical, o substantivo era designado por nome e nos estudos modernos é núcleo do sintagma nominal. Assim como os gramáticos tradicionais, Ataliba de

Castilho destaca a proximidade entre substantivos e adjetivos que compartilham os mesmos traços em sua morfologia. Destaca-se o caso três apresentado pelo autor em que "ambos apresentam casos de homonímia" (CASTILHO, 2019, p. 455), figurando nos dicionários ora como um ora como outro.

Ressalta-se, porém, que Soares Barbosa (1871) indica o adjetivo como parte *nominativa*, porém distinta do substantivo, enfatizando que a língua dispõe de espécies de palavras diferentes para cada categoria:

> Porque a idéa que faz o sujeito da proposição não pôde deixar de ser uma idéa de coisa que subsista per si, ou na natureza ou no nosso modo de conceber. Pelo contrario, a idéa que faz o attribulo da proposição, necessariamente ha de ser uma idéa de qualidade ou coisa que o valha, e que per si não pôde subsistir, mas necessita de um sujeito em quem exista. (SOARES BARBOSA, 1871, p. 75)

Nas gramáticas de Said Ali (1964) e de Rocha Lima (2019), os processos de derivação e de composição, que forma novas palavras, são abordados em seção intitulada "Formação de palavras". Em Rocha Lima (2019), no entanto, as palavras derivadas e as compostas não figuram como categorias específicas de substantivos, assim como em Barbosa Soares (1971) e Said Ali (1964). Os compostos aparecem no capítulo dedicado ao substantivo na descrição da formação de plural, e o acréscimo de sufixos, a fim de gerar o aumentativo e o diminutivo, nos comentários acerca do grau do substantivo.

Em Rocha Lima (2019), a derivação, no caso da formação de aumentativos e de diminutivos sintéticos, também está relacionada aos efeitos de sentido, podendo encerrar a ideia de carinho ou uma forma pejorativa, como, por exemplo, em livreco, casebre etc. O gramático ainda destaca que alguns aumentativos e diminutivos são meramente formais, não encerrando, portanto, a ideia de aumento ou diminuição (portão, cartilha, papelão etc.). O mesmo foi exposto por Said Ali (1964) ao discorrer sobre os argumentativos de sentido especializado.

Confrontando a definição dos substantivos e suas subdivisões, conforme aparecem nos programas e manuais destinados à Educação Básica com a análise aqui apresentada, que considerou reflexões de gramáticos em diferentes momentos históricos, desde o século XIX até os dias de hoje, fica evidente que a escola trata como "verdade absoluta" aquilo que não é consenso nem entre os especialistas da língua, reforçando o estereótipo de que falantes de português não são capazes de aprender português.

Também os professores de Língua Portuguesa acabam por acomodar-se a esse ensino que não vê o conhecimento gramatical como científico. Assim, o objetivo desta comparação entre as gramáticas foi o de investigar a definição de substantivo, a fim de entender como se chegou às classificações acerca dessa classe nos dias de hoje. Em alguns momentos, percebe-se que as noções ora se aproximam ora se distanciam e que não é sem motivo que os textos canônicos são tidos como tradição gramatical, visto que as reflexões modernas ampliaram os sentidos possíveis do que já havia sido estudado. Como conhecimento científico, os estudos gramaticais tiveram (e têm) continuidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES NETO, José. Conferência proferida no VI ELFE, Maceió, 12 de novembro de 2012. *Algumas observações sobre o ensino de gramática*. Disponível em https://docs.ufpr.br/~borges/diversos/publicacoes.html. Acesso m julho de 2019.

CASTILHO, Ataliba T. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COELHO, Sónia; KEMMELER, Rolf. A Grammatica philosophica da língua portugueza de Jerónimo Soares Barbosa e as suas edições. *Confluência Revista do Instituto de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, n. 53, 2º semestre de 2017.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado pelo Instituto Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 55. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

SAID ALI, Manuel. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. Brasília: Universidade de Brasília, 1964.

SOARES, Jeronimo Barbosa. *Grammatica philosofica da língua portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Academia Real das Sciencias de Lisboa, 1871. Disponível em https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/6903. Acesso em julho de 2019.

VARIAÇÕES DE USO DAS FORMAS NOMINAIS DE SEGUNDA PESSOA NO GÊNERO CANÇÃO EM SEUS ESTILO SERTANEJO

Júlio César Ribeiro dos Santos (UFScar)
j.ribeiro90@hotmail.com
Paulo Santiago de Sousa (UNESP)
profpaulosantiago@gmail.com
José Percego (UNESP)
josepercego@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo de caso (YIN, 2001) acerca das escolhas pronominais, atinentes à marcação de segunda pessoa (você/tu), suas formas oblíquas (você/ti; lhe/te) e seus respectivos possessivos (seu/teu) articulados a motivações de cunho sócio-histórico no âmbito do gênero canção em seu estilo sertanejo (SANTOS, 2019) e suas variações, a partir de um *corpus* constituído por 87 canções representativas dos estilos "raiz", "romântico" e "universitário" (CAIXETA, 2016; SANTOS, 2019), produzidas entre a década de 1930 e 2019 e animadas por timbres masculinos e femininos. Os dados foram analisados à luz dos estudos da Sociolinguística (BAGNO, 2003; TARALLO, 1994, CALVET, 2002) com amplas contribuições do legado do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; 2004) e de outras teorias discursivas (TATIT, 1995, 1996; FAIRCLOUGH, 2001). Buscamos correlacionar a aloformia da canção sertaneja no notório gradiente tensivo raiz-universitário, caracterizado por bucolismo, saudade e ressentimento, e as escolhas de registro por parte dos cancionistas (do dialeto caipira à hipercorreção gramatical), mais especificamente no que diz respeito à escolha pronominal referente à segunda pessoa do discurso nas formulações linguísticas. Em termos pontuais, estudo assinala para a maior incidência de "você" e suas formas oblíquas correspondentes segundo a gramática normativa e em consonância, principalmente com os estudos de Lopes e Cavalcante (2011) e Mota (2008) e, ainda, na medida em que o estilo sertanejo do gênero canção passa a figurar por entre os gostos dos grupos dirigentes, o que indica, de algum modo, desassimilação com o dialeto caipira (AMARAL, 1972).

Palavras-chave:
Sociolinguística. Canção sertaneja. Gênero textual/discursivo.

ABSTRACT

This paper presents a case study (YIN, 2001) concerning pronoun choices regarding second person marking (you), its oblique forms (you), and their respective possessives (yours). articulated to motivations of socio-historical nature within the scope of the song genre in its country style and its variations from a corpus consisting of 87 songs representative of the styles "root", "romantic" and "university" (CAIXETA, 2016; SANTOS, 2019) produced between the 1930s and 2019 and animated by male and female tones. The data were analyzed in the light of Sociolinguistics studies (BAGNO, 2003; TARALLO, 1994, CALVET, 2002) with broad contributions from the Bakhtin

Circle legacy (BAKHTIN, 2003; 2004) and discursive theories (TATIT, 1995, 1996; FAIRCLOUGH, 2001). We seek to correlate the alloformy of the country song in the notorious root-university tensive gradient, characterized by bucolicism, longing and resentment, and the register choices by songwriters (from the caipira dialect to grammatical overcorrection) more specifically with respect to the pronominal choice regarding second person discourse in linguistic formulations. In specific terms, a study points to the higher incidence of "you" and its corresponding oblique forms according to normative grammar and in line, especially with the studies by Lopes and Cavalcante (2011) and Mota (2008), and also to the extent that that the sertanejo style of the song genre comes to figure among the tastes of the leading groups, which indicates, in some way, the disassimilation of the caipira dialect (AMARAL, 1972).

Keywords:
Sociolinguistics. Country song. Textual/discursive genre.

1. Introdução

A fina movimentação coordenada do complexo que envolve estruturas respiratórias, pregas vocais e trato vocal (cavidades faríngea e orais) propiciam o som vocal, passível de encadeamentos em distinções em contraparte a um conceito na cadeia da fala (a substância fônica acusada por Saussure (2006) e também na especificidade canto – efeitos do controle preciso de tônus muscular inferiores e das cavidades ressoadoras e mesmo da ação da gravidade descritos precisamente sob a pena de Sundberg (2018). Em paralelo com estudos contemporâneos no âmbito da sociolinguística, para quem a qualidade dos fonemas articulados pelos falantes é instituída por apreciações e depreciações sociais, de cunho arbitrário e convencional, cujo alvo incide sobre o sujeito (ou grupo) o qual se serve de uma variante ou outra, partimos da hipótese de que a voz como instrumento musical na canção e seus diversos registros-índices não passam incólumes a apreciações e/ou depreciações e que se somam a outra estrutura constitutiva do objeto plurissemiótico, tal o tempo, pulso, ritmo, timbres, tessituras, discursos inscritos na materialidade, modalidades de produção, distribuição e consumo.

Motivados parcialmente por Tatit (1995; 1996) e Treece (2003), para quem a canção comporta uma gramática particular cujos critérios de valoração devem ser distanciados daqueles tributários à análise literária, apresentamos um *corpus* constituído especificamente de canções que se inserem no estilo sertanejo em suas tensões sincrônicas e diacrônicas, cujas regularidades permitem-nos, por fins didáticos, dividir o decurso em raiz, romântico e universitário (CAIXETA, 2016). Por se tratar de uma prática social relativamente estável, nas quais as formulações linguísticas

atualizam nuances bucólicas e saudosismos (quer à infância, a um espaço geográfico ou à pessoa amada, observaremos, neste estudo de caso (YIN, 2001), um *corpus* representativo, constituído de 87 canções sertanejas datadas entre a década de 1930 e o ano de 2019, no anseio da observação de parâmetros textuais (gênero, registro e estilo) – mais especificamente no que diz respeito ao pronome marcador de segunda pessoa (você/tu), suas formas oblíquas (você/ti; lhe/te) e seus respectivos possessivos (seu/teu), articulados a fatores cronológicos e sociais. Partimos do pressuposto sociolinguístico de que o uso de *você, cê, ocê* atrela-se às camadas sociais mais estigmatizadas, ao passo que *tu* e suas flexões remetem aos usos de prestígio (MOTA, 2008). A esses dados quantitativos agregaremos o fator cronológico, de modo a observar como (e se) mudanças nessas escolhas de registro são perceptíveis ao longo do tempo. O nosso interesse é lançar vistas à seguinte questão: Em que medida a aloformia decursiva da canção sertaneja é refletida no registro adotado pelo cancionista?

Em *Odialeto caipira* (1976), Amadeu Amaral mostra-nos sua percepção pessimista a propósito da sobrevida do caipirismo: "Este [o dialeto caipira] acha-se condenado a desaparecer em breve. Legará, sem dúvida, alguma bagagem ao seu substituto, mas o processo novo se guiará por outras determinantes e por outras leis particulares." (AMARAL, 1976, p. 2), o que endossamos na formulação de nossa hipótese da prevalência do uso de você e seus correlatos em detrimento de outras variantes, em função da incorporação da canção sertaneja ao gosto das camadas médias da população. Se Tião Carreiro & Pardinho (1972) cantavam os versos "eu não me incomodo que me chamem de caipira", há de se supor pelo implícito que o valor disfórico atribuído ao predicativo caipira fosse incômodo a alguns: é o caso da dupla Chitãozinho & Xororó, cuja desassimilação da categoria caipira é notória no registro linguístico oral – sessões de fonoaudiologia foram necessárias para o apagamento do *-r* retroflexo e do -t/-d línguo-dental –, nas escrituras e em outras semioses[34]. Vale dizer que a assimilação com o campo (ambiente rural) é marcada intertextualmente na aproximação com as figuras do *bang-bang* italiano (e.g. Léo Canhoto & Robertinho), *country* estadunidense/fazendeiro rico (e.g. Chitãozinho & Xororó) ou sua hibridização estiloso na fazenda / selva-

[34] e.g. a presença de guitarra elétrica e sintetizadores nos arranjos das canções na passagem 1970-1980 ou mesmo nos trajes sofisticados em que eram fotografados em capas de álbuns.

gem na cidade[35] no sertanejo universitário. A percepção de Amaral (1978) é contestada, quase um século depois, pela sobrevivência de nuances significativas do caipirês em certas regiões brasileiras (cf. Castro, 2006; Araújo, 2018) – o que reverbera, em alguma medida, na estabilização-desestabilização do gênero canção em seus estilos sertanejo raiz, romântico e universitário.

No intento de melhor nos fazermos compreendidos, subdividimos este artigo em seções. Em (1), trataremos da metodologia de que nos servimos para o registro e elicitação dos dados que comportam este estudo de caso; em (2), faremos uma breve incursão a pressupostos teóricos da sociolinguística aos quais nos filiamos; já na seção (3), buscaremos situar a canção em termos de gênero, cujas gradações, deslocamentos e recorrências implicam estabilizações relativas em estilos particulares; a seção (4) é destinada à apresentação dos resultados. Por fim, traremos algumas considerações acerca da relevância deste trabalho.

2. A propósito do método

A nossa estratégia de pesquisa serve-se do estudo de caso descritivo por entendermos sua proficuidade na investigação de um tópico empírico, sustentado por evidências, baseado em desenvolvimentos de proposições teóricas na condução de análise de dados (YIN, 2001) segundo procedimentos cujas pré-especificidades destacaremos a seguir.

As canções integrantes do *corpus* foram reunidas a partir da plataforma de mediação *Letras. Mus*[36] de acordo com o critério de popularidade, em princípio aferido estatisticamente. Foram selecionadas no *site* da plataforma as canções mais acessadas de artistas representativos[37] dos estilos raiz, romântico e universitário (CAIXETA, 2016). Vale dizer que, em função das limitações deste trabalho, centrar-nos-emos nos textos escritos em contraposição àquilo que é cantado, distinto (MESCHONNIC, 2006) e irrepetível (BAKHTIN, 2004).

[35] Trecho da canção Livre (SOROCABA, 2013).

[36] Site colaborativo criado em 2003 pelo Studio Sol disposto também em forma de aplicativos e plug-ins. Segundo o site WaybockMachine (2014), trata-se de a plataforma mais acessada no Brasil.

[37] Os artistas representativos dizem respeito à recorrência das menções em bibliografias específicas (cf. a Caldas, 1977; Alonso, 2011; Caixeta, 2016; Santos, 2019).

Os dados foram contabilizados a partir da verificação das ocorrências das formas concorrentes (você/tu, você/ti, lhe/te, seu/teu, sua/tua) nas letras de todas as canções constituintes do *corpus*. O pronome 'lhe' (4 ocorrências) e os possessivos 'seu' (7 ocorrências) e 'sua' (9 ocorrências) não foram contabilizados quando faziam referência à terceira pessoa do singular, posto que o foco deste trabalho é verificar apenas a ocorrência das formas de segunda pessoa gramatical, referida à segunda pessoa do discurso. Vale destacar, ademais, duas ocorrências do pronome oblíquo átono 'ti' excluídas por constituírem versos em língua espanhola que faziam parte da letra de uma canção. Da mesma forma, duas ocorrências do pronome 'vocês', no plural, foram descartadas em virtude de o foco de nossa análise estar nas formas do singular. Por outro lado, foi contabilizada uma ocorrência do pronome 'contigo' (*Quero sair contigo em noite enluarada*)[38], devido ao fato de ela fazer oposição à forma 'com você', bem como como casos em que o pronome 'tu' estava elíptico mas era identificável por meio da flexão verbal.

Na sequência, os resultados foram analisados levando em conta o estilo das canções e a época em que foram compostas. Dentro do *corpus* arrolado, estas distinções resultam em três segmentos, didaticamente divididos por Caixeta (2016): o sertanejo raiz (1930–1960, aproximadamente), o sertanejo romântico (1960-2008), aproximadamente) e o sertanejo universitário (desde 2008). Nossa hipótese é de que haveria crescente predominância das formas você em relação às formas tu também na canção – uma vez entendida a restrição do tu em variantes diatópicas específicas.

3. Incursão à Sociolinguística

A Sociolinguística é a ciência que tem como objeto de estudo as correlações entre a estrutura linguística e o fator social (BAGNO, 2007 p. 43). O termo Sociolinguística, relativo a um dos campos de atuação da Linguística, começou a ter evidência em 1964. Surgiu em Los Angeles, em um congresso realizado na Universidade da Califórnia por iniciativa do pesquisador William Bright, conforme nos informa Calvet (2002),

> [...] 25 pesquisadores se reuniram em Los Angeles para uma conferência sobre a **sociolinguística.** 8 eram da UCLA, a universidade que organizou a conferência, 15 outros eram americanos e só 2 dois partici-

[38] Versão de *Estoy enamorado* animada por João Paulo & Daniel (1996).

> pantes vinham de outro país (Iugoslávia), mas estavam temporariamente na UCLA. (CALVET, 2002, p. 28-9) (grifo nosso)

Contudo, poder-se-ia enfatizar, também, o fato de alguns pesquisadores conferirem a alcunha em meados de 1950, reportando-se às perspectivas realizadas em conjunto por linguistas e estudiosos das ciências sociais que mantiveram diante de influências da linguística. Nesse congresso, incentivado por Willian Bright, o encarregado de publicar as atas, diversos temas foram abordados por diferentes pesquisadores, dentre os quais se destacam: a equação de situações sociolinguísticas (FERGUSON); a sipercorreção como fator de variação (LABOV); a etnologia da variação linguística (GUMPERZ), dentre outros. Posteriormente, formaram-se grupos de estudos para discutirem as relações entre língua e sociedade, tendo como orientador o precursor do referido congresso, que sugere definições e direcionamentos a serem considerados na área da sociolinguística a despeito da diversidade linguística.

Bright (1966) (*Apud* CALVET, 2002, p. 29) ao definir o objeto de estudo da sociolinguística deixa claro que "uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas". Para Bright, três fatores condicionam a variação na língua: o emissor, o receptor e o contexto e, por isso, dever-se-iam apresentar relevância nos estudos dos grupos de pesquisadores da linguagem formados após a realização do congresso. Preti (1977) salienta que William Bright

> [...] um dos mais importantes especialistas norte-americanos, a sociolinguística abordaria problemas que vão além das simples relações entre língua e sociedade, objeto de estudo da sociologia da linguagem, porque sua finalidade seria a comparação da estrutura linguística com a estrutura social. (PRETI, 1977, p. 6)

A língua, de fato, está em constante processo de variação pelo fato de que todo falante é exposto a condições extralinguísticas diferentes. Nenhuma língua apresenta um todo homogêneo, a heterogeneidade é intrínseca a ela. Uma língua, na prática corrente, modifica-se numa época, lugar ou grupo sociocultural, assim, todas as línguas naturais, nos atos da fala, apresentam um dinamismo inerente, ou seja, exibem sempre variações, jamais "se apresentam como uma entidade homogênea. Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades" (ALKMIN, 2007, p. 33). Essas variedades que são as muitas maneiras de falar um idioma, frequentemente, fazem surgir formas linguísticas diversificadas, no mesmo contexto, mas que equivalem ao mesmo significado, com o mesmo grau de verdade; são as variantes sociolinguís-

ticas (a um conjunto de variantes dá-se o nome de variável), que, segundo Bagno (1999, p. 50) são "cada uma das formas de se dizer a mesma coisa", podendo ser a norma padrão ou não-padrão e que para o mesmo autor "não são melhor, mais correta, mais bonita, mais pura que outra".

Língua e variação formam um todo não separável. A língua portuguesa é falada no Brasil por mais de 180 milhões de pessoas, isso implica afirmar que somos a população que mais fala o idioma português do mundo – o qual, embora não tenha sido gerado em terras brasileiras, é um exemplo dessa diversidade linguística. Com efeito, ao considerarmos essa enorme população brasileira que fala o idioma lusitano, é perfeitamente normal – do ponto de vista linguístico – falar em língua portuguesa referindo-se a "uma unidade composta de muitas variedades". (PCN, 2008, p. 29). Estudos realizados na área da Sociolinguística Variacionista vêm dar a conhecer que

> Qualquer língua natural varia ao longo do tempo e do espaço da sua utilização, varia ao longo ao longo da sua própria história como varia ao longo da vida dos falantes que a utilizam quer como língua materna quer como língua não materna. Varia em função do contato com outras línguas, varia em função das pertenças sociais e culturais dos seus falantes, varia em função das próprias situações em que é utilizada. (MATEUS, 2005, p. 33)

Bagno (2007) está em consonância com essa afirmação e ratifica o fato de que não existe nenhuma sociedade em que todos os seus membros falem igualmente; todas as línguas são multifacetadas, heterolíticas, heterogêneas. Esse dinamismo linguístico está relacionado, além das estratificações socioculturais, ao contato em diferentes línguas.

William Labov, professor de Linguística da Universidade da Pensilvânia, precursor da Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação, critica enfaticamente a homogeneidade, pois, segundo ele, nenhum falante usa as mesmas formas linguísticas que outros. Foi Labov quem mais insistiu na relação entre língua e sociedade; seus primeiros estudos ocorreram em 1963, a propósito do inglês "falado na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts (Estados Unidos)" e em 1966, sobre a "estratificação social do inglês falado na cidade de Nova York", além de outros (TARALLO, 1994, p. 7). Portanto, conclui-se que aos estudos sociolinguísticos de Labov são atribuídos valores sociais a todas as variantes e, assim, a heterogeneidade é aceitável e coerente enquanto fruto da diversidade social; nesse sentido, em uma língua há, na verdade, muitas línguas.

Vale a pena repetir o fato de que todas as línguas estão em constante processo de variação. Esse fenômeno ocorre em todos os níveis da língua – fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical, estilístico e pragmático. Cotidianamente convivemos com essas variações, elas são usadas nas mais diversificadas situações de uso, das quais não nos apercebemos da grandíssima importância delas, mas que são competentes na realização dos atos comunicativos.

O fenômeno da diversidade linguística é universal. Qualquer língua histórica é um conjunto de sistemas linguísticos, isto é, um diassistema, no qual se inter-relacionam sistemas e subsistemas. Em todos os países do mundo a língua se apresenta como diassistema, já que existem inúmeras comunidades de fala. Labov (*Apud* ORLANDI, 1999, 102), "define a comunidade linguística como um grupo de pessoas que compartilham um conjunto de normas comuns com respeito à linguagem e não como um grupo de pessoas que falam do mesmo modo". Então, podemos afirmar que o uso da língua, até dentro da mesma comunidade, perpassa pela consciência individual dos falantes e, por isso, a homogeneidade é ficcional; pressuposto contrário às teorias do Estruturalismo e Transformacionismo.[39]

Negar a existência do pluralismo linguístico equivale a concordar com Chomsky (1965 *apud* TARALLO, 1994, p. 6), que validava a competência de um falante-ouvinte ideal, membro de uma comunidade de fala homogênea. Todavia, Tarallo (1994, p. 6) invalidava a possibilidade de existência de um falante-ouvinte ideal por caracterizar as situações de fala um ato concreto, por conseguinte, heterogêneo, múltiplo e diversificado. É essa heterogeneidade da língua, sujeita à sistematização, que constitui o objeto de estudo de um dos campos de atuação da Linguística, a Sociolinguística.

A heterogeneidade linguística não é um problema, é uma característica de todas as línguas faladas, por isso precisa ser entendida, respeitada e estudada, a fim de que não seja proclamado que a variante padrão, por apresentar prestígio social, seja a única forma de expressão linguística. A norma padrão é uma variante de um grupo social privilegiado que impõe aos outros suas formas de uso para que sejam atendidas as suas

[39] Estruturalismo – corrente do pensamento linguístico do começo do século XX. Transformacionismo – modelo de gramática que coloca a sintaxe como elemento básico do sistema linguístico e não prevê diversidade, partindo do pressuposto de que a comunidade linguística é homogênea.

necessidades. Mas, todas as variantes atendem às necessidades de um determinado grupo: há um redesenho da estrutura da língua e, jamais, uma falta de organização interna, o que é fascinante, pois a língua é mesmo uma realidade plural, composta de variedades, muito embora algumas variedades, por serem de uso de grupos desprestigiados na sociedade, recebam tratamentos preconceituosos e execrados.

3.1. A variação das formas nominais você e tu e seus respectivos possessivos

O presente trabalho visa a investigar o emprego dos pronomes tu e você, suas formas oblíquas e seus respectivos possessivos para a representação da segunda pessoa do singular em um *corpus* composto por 87 canções sertanejas, observando os contextos em que esses pronomes aparecem, tendo em vista parâmetros textuais (gênero, registro e estilo). Para tal, serão utilizados princípios da Sociolinguística a fim de fundamentar os objetivos alcançados. Reiteramos que no português brasileiro, o falante detém a possibilidade de escolha entre tu ou você para referir-se a segunda pessoa do singular. Embora tu e você se refiram à segunda pessoa do discurso, tu pertence à 2ª e você pertence à 3ª pessoa gramatical, exigindo as formas verbais e os pronomes respectivos. Porém, a evolução diacrônica da língua aponta a gradativa substituição do tu pelo você – e a consequente tendência ao desuso de tu/vós. Dessa forma, a conjugação verbal se reduzirá a quatro pessoas: eu, ele/ você; nós, eles/vocês.

Segundo os pressupostos da sociolinguística, o fenômeno da variação linguística que ocorre entre o tu e você e seus respectivos possessivos seu e teu não pode estar atribuído à marginalidade. O fato de uma comunidade, ou mesmo na fala de uma pessoa, conviverem ambas as formas configura a mudança natural que a língua tende a ter. A língua está sujeita aos processos de mudanças sociais, espaciais e temporais e que em nada comprometem a comunicação ou o sistema linguístico.

Também será analisado nas letras das canções sertanejas o uso dos pronomes com referência genérica e específica. O uso de referência específica é caracterizado pela forma direta com que o falante se refere ao interlocutor, de forma que o referente é conhecido e definido na situação em que a conversa ocorre. Ao que se refere o uso dos pronomes com interpretação genérica, são aqueles em que a referência não está dirigida especificamente a um interlocutor, mas a todos que possam aproveitar da informação.

É possível notar, ao considerarmos o discurso do falante, que na maioria dos casos a informação destinada ao ouvinte não é específica e somente para aquele ouvinte, conforme exposto por Zilli (2009):

> Um fator linguístico relevante, por exemplo, pode ser a "referência". Os pronomes TU e VOCÊ podem aparecer com referência ou significados diferentes, ou melhor, podem ser usados para se referir ao interlocutor, a um grupo definido, particular ou genérico, dependendo do contexto em jogo. (ZILLI, 2009, p. 17)

Espera-se como resultado hipotético deste trabalho constatar a predominância de ocorrência do pronome você em comparação com o pronome tu, principalmente nos estilos romântico e universitário, explicitando, ainda, os contextos em que eles ocorrem para demonstrar amplo uso do pronome você, em consonância com Castilho (2010) e Bechara (2009), ou, conforme Ribeiro e Coelho (2005), ao atestarem que o uso do tu como pessoa não constitui um arcaísmo linguístico, mas é largamente empregado pelos falantes nas situações de interlocução menos formais, como um recurso de interação entre enunciador e enunciatário.

Araújo e Carvalho (2015) ao analisarem o uso do te e lhe como clíticos acusativos de segunda pessoa, em cartas pessoais cearenses, justificam a escolha do *corpus* por entenderem que essas cartas se aproximam do vernáculo. Seguindo essa linha de pensamento, observamos que as canções sertanejas, em sua modalidade escrita, são documentos históricos importantes para o estudo da variação linguística, por serem correspondências realizadas entre o falante e o interlocutor, apresentarem marcas de tratamento formal ou serem textos cuja materialidade se aproxima da língua vernácula, objeto de interesse investigativo da Sociolinguística, o que pode favorecer aparecimento de formas variáveis, por estar mais próximo da língua natural, conforme veremos no *corpus* a ser analisado nesse trabalho. Para tanto, o tópico seguinte discorre sobre a noção de gênero discursivo, no afã de apresentar uma breve incursão teórica que dê suporte ao que também pressupomos nesse estudo: canção sertaneja enquanto gênero do discurso.

4. Remontando à noção de gênero textual/discursivo

O agrupamento do imanente segundo critérios de semelhança ou dessemelhança envolve, antes, a arquitetura sociocognitiva subjetiva, sendo, em alguma medida, mais relevante a compreensão do uso de um gênero do que as rotulações do *continuum* de práticas sociais a que se li-

gam e a partir das quais se esboçam as segmentações. A perspectiva socio-histórica e dialógica, proposta pelo círculo de Bakhtin (1998; 2004), entende o enunciado como unidade mínima de significação a partir de situações reais de uso: as pessoas, assim, não trocam palavras entre si, mas enunciados, os quais comportam, neles mesmos, orações (organização estrutural) e cujo limite é encontrado na alternância de sujeitos falantes. Para Bakhtin (1998), o enunciado é um elo na cadeia discursiva por responder a outros enunciados que lhe precederam e predispor respostas por meio de outros enunciados. A noção de dialogismo, para o Círculo, supõe heterogeneidade à medida que se constitui por vozes sociais (polifonia) – explícitas ou implícitas –, em alguma medida, determinadas pelo gênero do discurso.

A noção de gênero do discurso defendida pelo remete à literatura (e.g. tradição helênica, tradição clássica) como possibilidade de abarcar, a partir de afinidades, certas categorias. Para Bakhtin (2004), o enunciado comporta um tema irrepetível (na contramão da significação), em virtude das esferas de atividades nas quais se inclui, e insere-se num gênero do discurso, constituído de: (a) um conteúdo temático – grosso modo assunto, tópico; (b) estrutura composicional – organização léxico-gramatical; (c) estilo, em termos de nuances da subjetividade no enunciado, das quais, em potencial, derivam os deslocamentos do gênero. Resumidamente, segundo Bakhtin (1998; 2004), gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis associados à determinada esfera de atividade.

Nos manuais de Linguística e mesmo em outros materiais didáticos é corriqueira a indistinção reveladora da inexatidão terminológica entre "gêneros do discurso e gêneros textuais. Assim, afinamo-nos à Rojo (2005), para quem a distinção faz-se ao olhar o fenômeno: em se tratando de aspectos formais (e.g. a análise de tipos textuais e os elementos da língua que lhe são caros), servir-nos-emos da noção gênero textual; em contra partida, quando se tratar das condições de produção e recepção dos enunciados, tomaremos a noção gênero do discurso.

Das mais diversas proposições científicas acerca do gênero, Fairclough (2001), linguista britânico engajado nos estudos da Análise Crítica do Discurso, que bebe das contribuições de teóricos como Michel Foucault, Michel Pêcheux e Antonio Gramsci, serve-se da orientação bakhtiniana em seu pensamento sobre a linguagem. Ao tratar de *Gênero*, o Fairclough (2001) atenta-nos para o reconhecimento dos aspectos semióticos constitutivos das ações das pessoas em suas práticas sociais e assevera que todo aspecto semiótico da ação/interação do sujeito nas suas in-

terações é constitutiva do gênero. Em seu célebre *Discourseand social change* (1992), atenta-se ainda – talvez como eco do Círculo -- para que o desenvolvimento social implica novos gêneros dispostos em cadeias, cujas mudanças ensejam o hibridismo e a diferenciação.

A seguir, propomo-nos a fornecer subsídios relevantes para a situação do *corpus* sobre o qual realizaremos as análises. Atentamos, de antemão, para a escassez bibliográfica a propósito da canção sertaneja, reveladora de importantes traços da cultura brasileira e ainda relativamente ignorada por intelectuais e acadêmicos brasileiros.

4.1. Canção sertaneja

Na esteira do dinamismo, perspectivismo, pluralismo e experimentalismo caros a Nietzsche, para quem o para olhar mundo ele mesmo já é uma produção humana (cf. Nietzsche, 2015; 2017), o historiador e filósofo Michel Foucault nos mostra a nuance redutora da construção discursiva sobre os fenômenos. Em Deleuze (2013), lemos que o saber é o conjunto de visibilidades e dizibilidades organizados por "linhas de força" em relações microfísicas com valores sócio-históricos. Dito isso, é notório que a nossa perspectiva não passará incólume: nosso breve olhar histórico e situado não pretende ser totalizante: atrela-se a um verdadeiro sócio-historicamente constituído.

A canção sertaneja, parcialmente por razões de natureza tecnológica, tem sua história documental iniciada na década de 1920. Desde então, é bastante atrelada ao homem do sertão[40]. Caracteriza-se a partir de extensões vocais que exploram notas agudas, normalmente cantadas por duplas (uma linha melódica e um acréscimo de outra voz concomitante em intervalo de oitava, terça ou quinta) acompanhadas da viola de dez cordas. A proletarização periférica, derivada do êxodo rural, contribui para a chegada da música caipira aos grandes centros urbanos. Assim, na década de 1930 a canção sertaneja é cooptada pela indústria cultural – um fluxo descodificado é então axiomatizado (Deleuze, 2008) –, o que implica reordenações da ordem do discurso cujos efeitos se mostram na ordem estética. O entretenimento ganha, então, tons mais leves, sobretudo a partir da temática desilusões amorosas – lidas desde os textos helênicos. Alvo de disputa entre saudosistas e inovadores, a canção sertaneja

[40] Caldas (1977) mostra-nos que a categoria "sertão/sertanejo" abarcava tudo aquilo que não remetia à então capital federal Rio de Janeiro.

é permeada por diversas influências: desde estilos como polca e rancheira – nos anos 1960 – até o pop/rock internacional nos anos 1980 (e.g. introdução de guitarra elétrica e sintetizadores), além do *heavy metal* e dos multiefeitos (as dobras melódicas de guitarras elétricas, caras aos anos 1990, muito se servem de Iron Maiden). Conservam-se, então, além dos duetos, as temáticas dor de corno e saudosismo daquilo que não existiu. Há de se dizer também que os valores hegemônicos históricos são devidamente resguardados à medida que as classes dominantes passam a consumir ou financiar produções artísticas, das quais destacamos o binarismo, heterossexualidade, família radical, casamento e sintonia com o poder instituído.

A forma de cantar as dores do amor mudou. Segundo Caixeta (2016), dispomos de três grandes categorias para nos situarmos em relação ao termo música sertaneja: a) raiz (1920-atual); b) romântica (1960-atual); e c) universitário (2010-atual)[41]. Fazem-se notórias, além da distinção formal (e.g. simplicidade/sofisticação em arranjos, inserção ou exclusão de timbres, versificação), os modos de produção, bem como os modos de recepção, caros a cada época – o que, em alguma medida, implica (supostamente) mudanças no gênero (cf. Santos, 2018, 2019; Alonso, 2011; Caixeta, 2016) de maneira dialética.

A despeito do prestígio internacional de Inezita Barroso, a presença feminina ganha destaque neste estilo somente após 2010. Duplas formadas por homens e mulheres (e.g. Cascatinha &Inhana, Wilson & Soraia) ou somente por mulheres (e.g. Irmãs Galvão) constituem uma exceção até então – o que nos mostra uma faceta do nosso legado de uma sociedade patriarcal e sexista. Hoje, com o "Feminejo", que valoriza, sobretudo, os aspectos artísticos (competência vocal) e éticos (o que se canta) da mulher em contraposição a expressões de sensualidade, são materializados em textos enunciados diversos, os quais, em maioria, excluem subserviência de gênero e remetem, também, à autoestima na vingança.

4.2. O texto-canção

Cabe-nos, em tempo, desfazer alguns mal-entendidos. O primeiro deles centra-se na distinção canção e música. A rigor, a canção é a palavra cantada que se serve da música em termos de base harmônica para a

[41] Aludimos ao termo "atual" para frisar que canções *raiz* e *romântica* são ainda produzidas e constitutivas do chamado "universitário".

construção e interpretação vocal delimitadas de signos linguísticos da melodia. A música, por sua vez, não carece de palavras, e é admissível que a voz humana exerça a performance da linha melódica destituída de signos linguísticos. Grosso modo, a canção é um *continuum* entre a fluidez da fala ordinária e a fixidez do significante melódico que possui nela mesma uma gramática específica (TATIT, 2012).

Tatit (2012) compreende que o discurso se caracteriza por estruturas sintático-semânticas narrativas organizadas, as quais abarcam unidades de sentido elementares à narratividade:

> Num primeiro momento a semiótica se concentrou no estudo das estratégias de persuasão usadas pelo sujeito enunciador em sua relação com o enunciatário, seu objeto, uma vez que não existe uma verdade exterior a esse contato estabelecido. Preocupava-se também com as inúmeras estratégias de construção de sentido de um texto, cujo principio mais geral é o percurso do sujeito em direção a um objeto de desejo [...]. Era uma semiótica voltada para as práticas do fazer narrativo. A partir dos anos 80 [...] a partir de uma preocupação do próprio Greimas em construir uma *semiótica das paixões*, essa ciência se volta para a investigação das condições narrativas dos sujeitos, anteriores ao fazer, a partir da compreensão mais exata dos elementos que articulam seus desejos, obrigações, frustrações, esperanças, enfim, de tudo o que provoca, ou paralisa, as ações dos personagens. Uma semiótica voltada para os estados passionais dos sujeitos, para o ser. (OLIVEIRA, 2012, p. 131-2)

Tatit (1996) entende que a canção comporta a intersecção de dois modelos narrativos correlacionados (um linguístico e outro musical) e, ao estabelecer a articulação entre (a) o projeto narrativo da letra e (b) o projeto narrativo da melodia, constitui-se em dar sentido ao tempo, i. e, inscrever-se no projeto mais profundo de atribuição de sentido à canção. A canção comporta, em sua apreensão empírica, uma gramática melódica (TATIT, 2012) ao supor que: (i) os ouvintes consigam depreender unidades sonoras numa sequência de outras do mesmo paradigma (o que nos faz distinguir um jazz de uma bossa nova e de um forró); (ii) mecanismos de reiteração (atrelados à memória) como estribilhos e identidades melódicas; (iii) tonalidade e tensões harmônicas que obedecem a graus regulamentadores de melodia e prolongamentos de durações das vogais, correlatas a tensões melódicas; e, finalmente (iv) a fala ou linguagem oral, que aproxima à música (e.g. canto lírico e sua fixidez) do canto ordinário (a fala ordinária). Nesse ponto, as consoantes cumprem força do ataque rítmico e inteligibilidade de cadeias fonológicas e morfológicas que propiciam a depreensão narrativa, além das vogais que acusam a estrutura melódica e tensões emotivas baseadas na fala, que se apresenta no mesmo campo sonoro em que se funda a gramática dos ritmos (engendradora

dos gêneros) e a gramática das frequências fundadoras das tonalidades.

A nossa leitura de Tatit (1995; 1996; 2012) atesta para que, na canção, a estabilização da fala na melodia não faz destituir seu caráter enunciativo: paixões, temas e figuras apresentam-se tensionados na canção, quer por repetições (temas), extensões (paixões) ou mesmo figurativizações no plano da letra da canção e suas tessituras. Embora Tatit (2012) trate da MPB, há de se considerar o chamamento (Tatit, 2012; Treece, 2003) para formas alternativas de atribuição de valor à canção – intrinsicamente correlata ao significante melódico e a tonemas – e os atuais critérios avaliativos. De acordo com Treece (2003):

> O que me parece questionável é a validade de construir uma história da música popular a partir de critérios e linguagem analítica resgatados da tradição crítica contextual, o que pressupõe certas inclusões e exclusões (como podem a música sertaneja, o brega e a Jovem Guarda e o brega e o funk acomodados nessa mesma esquina?). (TREECE, 2003 p. 135)

Alinhando-nos à tônica da valorização das diferenças em contraposição ao pensamento dialético hegeliano, em harmonia com a leitura deleuziana de Nietzsche (2016), entendemos que Tatit (2012) supõe a canção como um fenômeno que se serve do ritmo (MESCHONNIC, 2008), i. e, grosso modo, da subjetivação na/pela linguagem, da fala ordinária e a superação das partilhas dicotômicas caducas relativamente estabilizados nas melodias da canção. Numa palavra, a canção é reconhecida como fenômeno entre a espontaneidade da linguagem ordinária em níveis morfo-sintático-semântico-pragmático/discursivo e a sacralização do cantar (e.g. canto lírico).

4.3. A canção como um gênero do discurso

Ao situar seu *corpus* e refinar, do ponto de vista da Análise Crítica do Discurso, os trabalhos já realizados na bibliografia acerca do *kitsch*, Santos (2018; 2019) serve-se das reflexões de Fairclough (2001) e defende a canção como um gênero do discurso que admite estabilizações relativas nas nuances em cujas variações são notórias, a saber: "estilo", i.e, no "tenor" (e.g. formalidade, polidez), "modo" (e.g. escritos, falados) e "modo retórico" (i.e, orientação predominante do argumento segundo *ethos*, *logos* e *pathos*) (FAIRCLOUGH 2001). Em sua justificativa, a canção é um gênero do discurso por estar associada a uma prática social, ser dotada de relativa estabilidade, conter um tema predominantemente bucólico (amor) e conter um estilo em que são mostradas nuances da subje-

tividade num complexo emaranhado. Nesta categoria, as distinções entre os estilos são mais nítidas: nem toda canção faz parte de um texto escrito para ser cantado (e.g. *hip-hop* e seu *freestyle*), assim como há vários modos e várias orientações argumentativas. Por entender a pertinência dos timbres e dos arranjos para a construção da semiose e por supor, na esteira de Bakhtin (2004), a intrínseca relação entre o domínio dos signos e a ideologia, o autor atenta para a especificidade destes na categorização externa do gênero, i.e., a distinção também corrente entre raiz, romântico e universitário.

Cumpre, aqui, destacar a relevância da linguagem verbal. Contanos Caldas (1977) que Tonico e Tinoco, ainda na década de 1950, sofriam preconceitos por "falarem errado" ao entoarem suas canções do interior do dialeto caipira. Esta marca de registro é superada por seus predecessores, cujo emprego da 2ª pessoa da gramática para a 2ª pessoa do discurso destoa do uso corrente da variação de prestígio entre os anos 1980-1990 e a consequente hipercorreção, indicativo de excessiva preocupação para com o registro. Já o empreendedor, empresário, cantor e compositor Sorocaba é enfático:

> Um dos diferenciais do meu lado compositor [...] foi conseguir traduzir as conversas da galera universitária para a minha música. Eu estava inserido naquele meio, frequentava as mesmas festas, sabia os mesmos dilemas. Testemunhei aqueles papos diferentes fervilhando e os transformei em sertanejo, mas com uma sonoridade mais crua, sem arranjos rebuscados e com o astral lá em cima. A galera ouvia e se identificava – e o segredo de tudo está na linguagem. (SOROCABA, 2017, p. 67)

Para além de corroborar a nossa percepção sobre o registro ou formulações linguísticas que atualizam o discurso e os acontecimentos, vale-se também apontar que Sorocaba implícita aquilo que dissemos acerca do sertanejo romântico e sua excessiva sofisticação em termos de arranjos, performance e alto teor passional da ordem do sofrer por sofrer.

5. Análise dos resultados

A contabilização das ocorrências de todas as formas você e tu no *corpus* selecionado indica uma possível confirmação de nossa hipótese inicial. Estudos no campo da Sociolinguística Variacionista realizados por Lopes e Cavalcante (2011) acerca da cronologia do voceamento no português brasileiro confirmam essa mesma hipótese, segundo a qual não se pode negar que o 'você', ao longo do tempo, generalizou-se, no português brasileiro, como pronome pessoal, quer variando com o 'tu', quer

como tratamento exclusivo. Contudo, fazemos uma ressalva tendo por base os dados analisados em nossa pesquisa: o uso predominante do pronome oblíquo átono 'te', que sobressai largamente sobre a forma 'lhe', conforme o quadro a seguir.

FORMA VERIFICADA	TOTAL DE OCORRÊNCIAS NO *CORPUS*	
Você	151	
Tu	17	
você (regido por preposição)	68	
Ti	4	
Lhe	10	
Te	133	
seu/sua	100	
teu/tua	15	
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE FORMAS "VOCÊ"		**329**
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE FORMAS "TU"		**169**

Parece flagrante o predomínio das formas você em relação às formas tu na variedade analisada, exceto pelo já mencionado caso do pronome oblíquo átono 'te'. Essa predominância, ademais, pode ser constatada como um processo em andamento quando observamos as ocorrências em cada recorte estilístico/temporal do *corpus*, que se divide em três segmentos:

- 30 canções do estilo **raiz**, produzidas aproximadamente entre 1930 e 1960;
- 26 canções do estilo **romântico**, produzidas aproximadamente entre 1960 e 2008;
- 31 canções do estilo **universitário**, produzidas desde 2008.

Como veremos mais adiante, há de modo geral um número menor de ocorrências das formas verificadas no recorte do estilo raiz em relação aos demais. Isso possivelmente se deve a uma característica do próprio estilo, pois as canções sertanejas dessa vertente possuem, muitas vezes, um caráter narrativo: é muito comum que as letras se aproximem dessa tipologia textual, com um "eu" que conta histórias ou passagens para produzir um efeito poético – característica essa que se dilui nos estilos posteriores, nos quais prevalece um tom de interlocução direta que privilegia bastante o uso da segunda pessoa do singular.

Ainda assim, é possível notar, nas canções do estilo raiz selecionadas para compor o *corpus* analisado, uma predominância do uso do

pronome ‘tu’ em relação a ‘você’, bem como da forma ‘ti’ – ainda que o número de ocorrências do pronome oblíquo tônico seja relativamente baixo. Por sua vez, as demais formas observadas parecem em equilíbrio dentro desse recorte estilístico-temporal.

FORMA VERIFICADA	TOTAL DE OCORRÊNCIAS NO RECORTE DO ESTILO RAIZ
Você	5
Tu	16
você (regido por preposição)	1
Ti	3
Lhe	3
Te	3
seu/sua	12
teu/tua	10

Ao analisarmos isoladamente as canções do estilo romântico, porém, a predominância das formas ‘você’ (com a já mencionada exceção de ‘te’) é bastante notável:

FORMA VERIFICADA	TOTAL DE OCORRÊNCIAS NO RECORTE DO ESTILO ROMÂNTICO
Você	44
Tu	1
você (regido por preposição)	26
Ti	1
Lhe	2
Te	43
seu/sua	26
teu/tua	3

É importante salientar que, no recorte do estilo raiz, apenas em três canções foi observado o uso de formas concorrentes. Isso ocorreu em “Terra roxa”, de Tião Carreiro & Pardinho, além de “Colcha de retalhos”, e “Índia”, de Cascatinha & Inhana. No primeiro caso, a ocorrência se justifica pelo fato de a canção narrar uma história em que dois personagens dialogam, de modo que um deles utiliza o pronome *você* e o outro a variável *tu*. O segundo e o terceiro, por sua vez, foram as únicas canções desse recorte em que formas concorrentes efetivamente apareceram no mesmo texto.

Em “Colcha de retalhos”, o texto é inteiramente permeado por ocorrências de formas tu: o próprio pronome ‘tu’ aparece explicitamente duas vezes e é marcado pela conjugação verbal em outras sete ocasiões;

além dele, o oblíquo átono 'te' ocorre uma vez. Porém, o possessivo 'seu' ocorre duas vezes, em detrimento do equivalente 'teu':

> Aquela colcha de retalhos que **tu** fizeste
> Juntando pedaço em pedaço foi costurada
> Serviu para o nosso abrigo em nossa pobreza
> Aquela colcha de retalhos está bem guardada
>
> Agora na vida rica que **estás** vivendo
> **Terás** como agasalho colcha de cetim
> Mas quando chegar o frio no ***seu*** corpo enfermo
> **Tu** hás de lembrar da colcha e também de mim
>
> Eu sei que hoje não **te** lembra dos dias amargos
> Que junto de mim **fizeste** um lindo trabalho
> E nessa sua vida alegre **tens** o que **queres**
> Eu sei que **esqueceste** agora a colcha de retalhos
>
> Agora na vida rica que **estás** vivendo
> **Terás** como agasalho colcha de cetim
> Mas quando chegar o frio no ***seu*** corpo enfermo
> **Tu hás** de lembrar da colcha e também de mim (RAUL TORRES s/d) (grifos nossos)

Já em "Índia", há um eu-lírico[42] que se dirige diretamente à personagem que intitula a canção, ora tratando-a como 'você' e ora como 'tu' (implícito pela conjugação verbal), bem como oscilando entre os possessivos seus/teus e sua/tua:

> Índia seus cabelos nos ombros caídos
> Negros como a noite que não tem luar
> Seus lábios de rosa para mim sorrindo
> E a doce meiguice deste seu olhar
> Índia da pele morena
> Tua boca pequena eu quero beijar.
> Índia sangue tupi
> Tens o cheiro da flor
> Vem que eu quero lhe dar
> Todo meu grande amor.
> Quando eu for embora para bem distante
> E chegar a hora de dizer-lhe adeus
> Fica nos meus braços só mais um instante
> Deixa os meus lábios se unirem aos teus.
> Índia levarei saudade
> Da felicidade que você me deu

[42] Acusamos a inexistência de convenção terminológica para tratar canção. Servir-nos-emos do termo próprio a literatura por conta de sua facilidade referencial entre os nossos interlocutores.

Índia a sua imagem
Sempre comigo vai
Dentro do meu coração
Flor do meu Paraguai (CASCATINHA (versão), 1962) (grifos nossos)

Para Bagno (2003), a coexistência de variantes linguísticas é um fenômeno natural na comunicação entre indivíduos. Por isso não é surpreendente que as formas você e tu sejam tão usadas nas letras das canções, sem causar estranhamentos comunicativos aos ouvintes/usuários. Com efeito, ao debruçarmo-nos sobre o recorte do estilo romântico, porém, constatamos que o número de canções em que formas você e tu coexistem é bem maior: das 26 canções que constituem esse segmento do *corpus*, em 11 verificou-se a ocorrência de ambas.

É importante salientar, no entanto, que em apenas 2 dessas 11 situações notou-se a presença de formas efetivamente concorrentes. Isso aconteceu com os possessivos em "Evidências", de Chitãozinho e Xororó ('tuas' e 'seu') e "Estou apaixonado", de João Paulo e Daniel ('sua' e 'teu'). Nas demais situações, o que observamos foi a ocorrência do pronome oblíquo átono 'te' em textos nos quais apareceram formas 'você'.

Uma tendência parecida foi observada nos dados do recorte do estilo universitário, que revela uma predominância ainda maior das formas 'você' – novamente com a única exceção do pronome oblíquo átono 'te':

FORMA VERIFICADA	TOTAL DE OCORRÊNCIAS NO RECORTE DO ESTILO UNIVERSITÁRIO
Você	102
Tu	0
você (regido por preposição)	41
Ti	0
Lhe	5
Te	87
seu/sua	62
teu/tua	2

É possível observar que, em relação aos outros recortes, os dados do estilo universitário parecem demonstrar uma crescente consolidação das formas "você" ao longo do tempo. Dentro desse segmento, composto por 31 canções, observamos que em 14 delas houve a ocorrência simultânea de formas "você" e "tu".

No entanto, reforçando a tendência observada anteriormente, 13 desses casos são ocorrências do pronome átono 'te' em simultaneidade

com formas “você”. Ademais, a única exceção é na verdade uma exceção apenas parcial: na canção “Ciumenta”, de César Menotti & Fabiano (2007), há ligeira predominância das formas “tu”, pois ao pronome reto ‘você’ contrapõem-se o pronome oblíquo átono ‘te’ e o possessivo ‘teu’:

> Saia dessa paranoia
> De dizer que tenho outra
> Porque assim você vai ficar louca
> É uma barra o teu ciúme possessivo
> Nunca põe fé naquilo que eu digo
> Me liga toda hora pra saber
> Com quem é que eu estou
> No futebol com os amigos
> Ou em qualquer lugar que eu vou
>
> Ciumenta
> Para de ser tão ciumenta
> Desse jeito nenhum homem te aguenta
> Para, eu já não sei o que fazer
>
> Ciumenta
> Para de ser tão ciumenta
> Desse jeito nenhum homem te aguenta
> Se liga ou você vai me perder
>
> Saia dessa paranoia
> De dizer que tenho outra
> Porque assim você vai ficar louca
> É uma barra o teu ciúme possessivo
> Nunca põe fé naquilo que eu digo
> Me liga toda hora pra saber
> Com quem é que eu estou
> No futebol com os amigos
> Ou em qualquer lugar que eu vou
>
> Ciumenta
> Para de ser tão ciumenta
> Desse jeito nenhum homem te aguenta
> Para, eu já não sei o que fazer
>
> Ciumenta
> Para de ser tão ciumenta
> Desse jeito nenhum homem te aguenta
> Se liga ou você vai me perder
>
> Ciumenta
> Para de ser tão ciumenta
> Desse jeito nenhum homem te aguenta
> Se liga, ou você vai me perder (TCHÊ DO SWING, s/d) (grifos nossos)

Enfim, os dados gerais das ocorrências em cada recorte corroboram a ideia de que podes estar ocorrendo uma crescente predominância das formas "você" sobre as formas "tu":

RECORTE ESTILÍSTICO-TEMPORAL	TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE FORMAS "VOCÊ"	TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE FORMAS "TU"
Raiz	21	32
Romântico	98	48
Universitário	210	89

Cumpre notar, todavia, que a maior parte das ocorrências das formas 'tu' corresponde ao pronome átono 'te' – o qual, como observado, diversas vezes foi usado em concomitância com formas "você". Esse dado parece indicar um processo de incorporação desse pronome ao sistema de usos da forma "você" na variedade do português brasileiro que foi analisada.

Por fim, cabe salientar que muito embora o falante do português brasileiro detenha a possibilidade de escolha das formas de uso de 'você' e 'tu' (Bagno 2007), os dados inquiridos em nossa pesquisa, revelam a predominância da forma 'você' para referir-se a segunda pessoa do singular. Essa constatação está em consonância com os estudos sociolinguísticos de Borgatto, Bertin e Marchezi (2011), Lopes e Cavalcante (2011), Mota (2008) e Faraco (2003), dentre outros. Esses autores atestam que, no português do Brasil, na maioria das regiões ou nas mais diversas situações comunicativas, os pronomes de tratamento 'você' e 'vocês' têm substituído os pronomes pessoais 'tu' e 'vós'.

6. Considerações finais

No seminal *Curso de linguística geral* (SAUSSURE, 2006), o mestre genebrino já apontava para que, ao contrário das ciências naturais, em se tratando da linguagem verbal, é a perspectiva que constrói o objeto. Teorias discursivas de lastros os mais diversos parecem apropriar-se do enunciado da construção discursiva do fenômeno com a devida ênfase aos fatores sociais atinentes. Já no âmbito da sociologia contemporânea, defende-se a ideia de que a beleza e seu inverso não estão nos fenômenos muito menos nos olhos de quem os vê, mas nas práticas e discursos que constroem o próprio olhar. A história mostra-nos que a canção sertaneja, em seu decurso, foi alvo de derrisão e estigmas os mais diversos: do ponto de vista estrutural (e.g. harmonia, melodia, tensões, paixões, figuras e

temas), nada as distingue de outros gêneros senão seu valor construído no âmbito das formações discursivas – de outro modo: dizer que a canção sertaneja é menor em relação à MPB equivale a dizer que o dialeto caipira é inferior às variantes de prestígio. Dos estigmas, amplamente difundidos por grupos intelectuais entre os anos 1960-80, cumpre-nos apontar o fator político. Em seu decurso, a canção sertaneja filiou-se ao poder instituído e a história parece ter apresentado notórias mudanças nos anos 1980, quer pela aproximação de Jair Rodrigues, quer pelo agraciamento de Fafá de Belém à "Nuvem de lágrimas" (DEBÉTIO; REZENDE, 1986) animada por Chitãozinho & Xororó: da ordem da ética ou da estética, a dupla contribui para uma importante passagem para o estilo (cf. ALONSO, 2011; SANTOS, 2019).

Em estudo encomendado pelo ECAD, lê-se que o sertanejo é o estilo musical mais consumido no país, quer via execuções públicas, quer nas plataformas de streaming. Compreendemos que a materialidade é inscrita por fenômenos discursivos e sociais e que se trata também de um entretenimento. Cabe a nós, pesquisadores, despirmos as vestes lisonjeiras mas preconceituosas e melhor compreender fenômeno a partir de diferentes saberes (DELEUZE, 2013), de modo perspectivista, experimentalista, pluralista e dinâmico – como nos ensina Nietzsche, i.e, *para além do bem e do mal*.

Por fim, a análise feita em relação ao emprego dos pronomes tu e você, suas formas oblíquas e seus respectivos possessivos no gênero canção em seus estilos sertanejos confirmou o que muitos pesquisadores (ZILLI, 2009; Mota, 2008; Bagno, 2007; Ribeiro, 2005) já desvelaram: a língua é plural, diversificada e heterogênea. O falante faz suas escolhas linguísticas de acordo com as circunstâncias comunicativas para alcançar seus objetivos vigentes. Desse modo, algumas formas linguísticas caem em desuso ou raramente são utilizados, sobretudo em contextos específicos e outras se tornam mais usuais. Essa tendência, de fato, parece ter sido confirmada por este trabalho, no qual se constatou uma predominância crescente das formas você no *corpus* analisado ao longo do tempo. A única exceção – o pronome oblíquo átono 'te', cuja ocorrência foi mais de dez vezes maior que a da variável concorrente 'lhe' (133 contra 10, considerando todos os estilos analisados) –, aponta na direção de um processo de incorporação: uma forma que, ainda que pertencente ao arcabouço das formas "tu", que parecem apresentar tendência ao desuso, aos poucos pode estar sendo aglutinada aos usos e flexões das formas "você" – o que se configuraria, talvez, como uma irregularidade em vias

de consolidação na língua portuguesa falada no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALONSO, G. *Cowboys do Asfalto*: música sertaneja e modernização brasileira. Niterói: Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (PPGH-UFF), 2011. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2011_Gustavo_Alonso.pdf>. Acesso em 18 de abr. 2018.

AMARAL, A. *O dialeto caipira*. 3. ed. São Paulo: Hucitec-SCET-CEC, 1976. [1920].

ARAÚJO, L. B. M. O dialeto caipira: contribuições de Amadeu Amaral para a produção de um acontecimento discursivo". *Anais do VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos de Discurso – ALED Brasil*– Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas. São Carlos, 27-30 de julho de 2016.

BORGATTO, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Tudo é linguagem*: língua portuguesa. 6º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T.; MELO, I. F. *Análise do discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018.

BAGNO, M. *A norma oculta*: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007. p. 40.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Hucitec, 2003.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, V. *A Resistência de Traços do Dialeto Caipira: estudo com base em Atlas Linguísticos Regionais Brasileiros*. Tese apresentada ao Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2006.

CAIXETA, S. P. *Agora eu fiquei doce: o discurso da autoestima no sertanejo universitário*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: Unesp, 2016.

CALDAS, W. *Acorde na aurora*: música sertaneja e indústria cultural. São Paulo: Nacional, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*: Capitalismo e Esquizofrenia. v. 1. São Paulo, 34, 1995.

_____. *Foucault*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2013.

FARACO, C. A. *O tratamento você em português*: uma abordagem histórica. Fragmenta, v. 13, Curitiba, 1996. p. 51-82

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *A Arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ECAD COMPROVA: SERTANEJO É O RITMO MAIS OUVIDO NO BRASIL. *ECAD*. Disponível em: <https://www3.ecad.org.br/em-pauta/Paginas/ecad-comprova-sertanejo-e-o-ritmo-mais-ouvido-no-brasil.aspx>. Acesso em: 25 de nov. de 2019.

FERNANDO & SOROCABA. *Ainda existem caubóis*: a saga da dupla que transformou o sertanejo no ritmo mais ouvido do país / Fernando & Sorocaba. 1. ed. São Paulo: Paralela, 2017.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LOPES, C. R. S.; CAVALCANTE, S. *A cronologia do voceamento no português brasileiro*: expansão de você-sujeito e retenção do clítico -te.

2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/386164/mod_resource/content/1/texto%20%204.pdf>. Acesso em 14 de nov. 2019.

MATEUS**,** M. H. M. *A mudança da língua no tempo e no espaço***.** Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005-mhmateus-nova_gramatica.pdf>. Acesso em 08 de nov. 2019.

MARTINS, M. S. C. *Saussure e o curso de linguística geral*: valores, confrontos, desconstruções. Campinas: Mercado das letras, 2013.

MOTA, M. A. *A variação dos pronomes 'tu' e 'você' no português oral de São João da Ponte (MG)*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. L. de M.; COELHO, S. M. *Segunda pessoa manifesta em "Tu": Um exemplo de arcaísmo linguístico?* UNIPAM, 2005.

SANTOS, J. C. R. Interface entre os estudos da tradução e a análise crítica do discurso: uma proposta de aplicação. *INVENTÁRIO* (Universidade Federal da Bahia, *on-line*), 2018.

_____. *Ai se eu te pego!*: Um caso de (in)fidelidade: uma leitura holística do hit e suas traduções à luz da Análise Crítica do Discurso e dos Estudos de Tradução. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2019.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1973].

SUNDBERG, Johan. *Ciência da voz*: fatos sobre a voz na fala e no canto / Johan Sundberg; tradução e revisão, Gláucia Laís Salomão. 1. ed. 1. reimpressão revista. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2018.

TATIT, L. *O cancionista*: composição de canções no Brasil. São Paulo, Edusp, 1996.

_____. *Semiótica da canção*: música e letra. São Paulo: Escuta, 1996.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo, Ática, 1994.

TEECE, D. Melodia, texto e O cancionista de Luís Tatit. *Revista Teresa* – Revista de Literatura Brasileira. FFLCH/Ed. 34, n. 4 e 5, 2003.

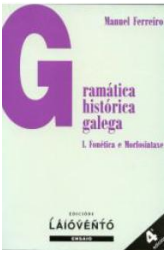
YIN, Roberto K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Trad. de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M**.** *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

ZILLI, G. N. *Por que "tu" e não "você"?*. UNESC: Criciúma, 2009.

MANUEL FERREIRO (1995): *GRAMÁTICA HISTÓRICA GALEGA*[43]

Ramón Mariño Paz (USC)
ramon.marino.paz@usc.es



FERREIRO, Manuel (1995). *Gramática histórica galega*. A Coruña: Laiovento, 447 pp.

$17,19

https://www.casadellibro.com/ebook-gramatica-historica-galega-ii-ebook/9788484872658/2525200

Chega este manual de gramática histórica galega de Manuel Ferreiro oitenta e seis anos despois de que en 1909 Vicente García de Diego publicase en Burgos os seus *Elementos de Gramática Histórica Gallega*[44]. Neste dilatado período de case un século non se deu ó prelo ningunha outra obra de semellantes características e alcance, inda que si se achegaron algunhas sínteses ou valiosísimas contribucións de distinto tipo que paga a pena recordar.

En 1935, na súa obra sobre *El idioma gallego*, Couceiro Freijomil incluíu dentro do capítulo de gramática unha interesante sección de fonética histórica[45], ó paso que en 1946, dentro do seu *Manual de dialectología española*, García de Diego sintetizaba os seus saberes verbo do tema nun extenso capítulo titulado precisamente "Gallego"[46]. Desde a década dos sesenta Ramón Lorenzo vén traballando

[43] Esta recensión xa foi publicada, en 3/03/2018, nos *Cadernos de Língua*, 1996, n. 13 (http://publicacionsperiodicas.academia.gal/index.php/Cadernos/issue/view/25)

[44] V. García de Diego (1909): *Elementos de gramática histórica gallega (Fonética-Morfología)*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez. Ed. facsímil: Anexo 23 de *Verba*. Santiago de Compostela: Universidade, 1984.

[45] A. Couceiro Freijomil (1935): "Gramática", in A. Couceiro Freijomil: *El idioma gallego*. Barcelona: A. Martín, p. 101-72.

[46] Manexo a segunda edición, de 1959: V. García de Diego (19592): "Gallego", in: V. García de Diego: *Manual de dialectología española*. Madrid: Cultura Hispánica, p. 53-132.

rigorosamente na edición e estudio de textos medievais[47], proporcionando así a base e o material indispensables para a realización dunha gramática histórica galega solidamente fundamentada en datos contrastados procedentes de fontes libres de toda sospeita, unha gramática histórica, en fin, que poida incorporar, ó extrae-la súa documentación de textos datados e localizados, unha dimensión cronolóxica que resulta imprescindible para a investigación nestas materias. Recordarei, por último, que en 1986 Clarinda Maia publicou en Coimbra unha edición de cento sesenta e oito documentos medievais (sécs. XIII-XVI) redactados en Galicia e no noroeste de Portugal; esta edición vai acompañada dunha extensa e concienzuda análise grafemática, fonética e morfolóxica[48].

Desque entre os anos sesenta e setenta se comezou a estudiar sistematicamente o galego na Universidade de Santiago de Compostela, e sobre todo desque en 1976 se creou a Subsección de Galego-Portugués dentro da Sección de Filoloxía Hispánica da Facultade de Filoloxía, a necesidade dun manual de gramática histórica galega viña sendo sentida tanto polos profesores encargados de dispensa-las materias de historia e dialectoloxía coma polos seus alumnos. O vello manual de García de Diego, reeditado facsimilarmente en 1984, aínda sendo, sen dúbida, unha obra de grande valor filolóxico, precisaba – e cada ano que pasaba precisábaa máis – unha actualización que incorporase os novos coñecementos que ía achegando o grande progreso que viñan acadando os estudios de lingüística galega. Nesta situación, e como solución transitoria, adoitouse empregar e recomenda-la consulta e lectura das gramáticas históricas clásicas do portugués[49], por máis que non lle

[47] Cf., fundamentalmente, R. Lorenzo (1975/1977): *La traducción gallega de la Crónica General y de la Crónica de Castilla*. Edición crítica anotada con introducción, índice onomástico y glosario. Ourense: Instituto de Estudios Orensanos "Padre Feijoo" [v. 1: Introducción, texto anotado e índice onomástico, 1975; v. 2: Glosario, 1977] e R. Lorenzo (1985): *Crónica Troiana*. Introducción e texto. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa.

[48] C. de Azevedo Maia (1986): *História do Galego-Português. Estado linguístico da Galiza e do Noroeste de Portugal desde o século XIII ao século XVI (Com referência à situação no galego moderno)*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

[49] Utilizáronse, e utilízanse aínda hoxe, sobre todo as de J. J. Nunes e E. B. Williams, pero tamén a *Gramática do português antigo* de J. Huber: J. J. Nunes (1919): *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica Editora; E. B. Williams (1938): *From Latin to Portuguese. Historical Phonology and Morphology of the Portuguese Language*. Philadelphia / London: Oxford University Press (trad. Ó

prestasen unha atención particularizada ó galego e aínda que tamén elas fosen quedando, coma a de García de Diego, algo anticuadas. As obras de Ramón Lorenzo e Clarinda Maia, non sendo propiamente gramáticas históricas, eran e seguirán sendo, para profesores e alumnos, valiosísimas, indispensables fontes de coñecemento que proporcionan a necesaria perspectiva galega.

É este, pintado con trazo moi groso, o contexto investigador e académico en que aparece a *Gramática histórica galega* de Manuel Ferreiro. O propósito que o moveu a escribila e publicala declárao o autor nunha "Nota preliminar" na que, entre outras cousas, define a súa obra como un *manual*:

> O noso **propósito** á hora de realizarmos o presente traballo foi moi claro: elaborar un manual que se centrase na evolución lingüística interna do galego, tratando de maneira secundaria aqueles aspectos que xulgamos máis laterais. Así pois, sen a intención de aportar novidades espectaculares, o presente *Manual* pretende organizar, sintetizar e expor detallada e razoadamente a evolución producida desde o latín ao galego. (FERREIRO, 1995, p. 9-10)

Logo desta declaración inicial, Ferreiro subliña o "teor pedagóxico" do libro, dictado polo feito de se-la súa xénese a súa "dedicación docente nos últimos anos", centrada precisamente nestas materias. Este "teor pedagóxico", xunto con outras circunstancias persoais ou particulares a que o propio autor alude, condiciona algunhas das características principais da obra. En primeiro lugar, menciona Ferreiro a súa decisión de que a exposición da doutrina xirase ó redor de exemplos tirados do "**galego común** ou estándar, cuxa acelerada constitución nos últimos anos xa permite, aínda que con vacilacións, ter como referencia unha norma lingüística unificada" (p. 10). Quere isto dicir que, sen ignorala totalmente, o traballo préstalle unha atención menor á variación dialectal, diafásica e mesmo diacrónica da lingua, pois os seus exemplos tómanse maiormente, inda que non exclusivamente, da variedade estándar do galego moderno. O autor, consciente disto, sinala como unha das principais "**limitacións**" (p. 11) do seu traballo o feito de que estea realizado sen contar cunha rede informatizada de fontes escritas (antigas e modernas)[50] e etnodialectais, o que sen dúbida contribuiría a

portugués: *Do Latim ao Português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1961); J. Huber (1933): *Altportugiesisches Elementarbuch*. Heidelberg: Carl Winter (trad. ó portugués: *Gramática do português antigo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986).

[50] Si se citan, esporadicamente, algúns textos medievais e modernos: as *Cantigas de Santa*

reforzar considerablemente a súa dimensión cronolóxica e dialectal.

Ó cabo, pois, a obra de Manuel Ferreiro preséntasenos como "unha **contribución** máis no longo camiño que a Filoloxía Galega aínda ten por percorrer" (p. 13), unha contribución, como vimos, pensada fundamentalmente como un instrumento que veña a cubrir unha necesidade docente que se viña sentindo en Galicia desde hai tempo. Persoalmente, tanto na miña condición de profesor destas materias coma na de cidadán interesado por todo aquilo que poida supoñer un avance no proceso de rehabilitación social do idioma galego, congratúlome pola aparición desta novidade bibliográfica debida ó profesor Ferreiro. Quixera ademais sumarme ó convencemento de que "o vacío de tantos anos ha ser rapidamente cuberto con outras gramáticas históricas" (p. 13) para, aproveitando a tribuna que se me brinda a través desta recensión, suxerir orientacións para esoutras gramáticas históricas posibles que deberán ir aparecendo no futuro. A meu parecer, estas novas contribucións, se queren constituír realmente un auténtico salto cualitativo máis, deberán realizarse a partir dunha mesta rede de fontes textuais escritas e orais. Na medida do posible, e sempre que novos traballos específicos o vaian permitindo, haberá que ir dotando a nosa gramática histórica dunha dimensión explicativa que vaia superando os enfoques fundamentalmente descritivos que polo de agora predominan entre nós. Coido que traballos coma o de Pavao Tekavcic[51] para o italiano ou Paul M. Lloyd[52] para o castelán non serían malos modelos.

A *Gramática histórica galega* de Manuel Ferreiro consta dunha primeira parte de *Fonética* (p. 21-215), coa exposición do desenvolvemento histórico dos subsistemas vocálico e consonántico, e unha segunda de *Morfosintaxe* (p. 217-370), na que fundamentalmente se nos dá conta da morfoloxía histórica das diferentes clases de palabras tradicionalmente recoñecidas. A escaseza dos contidos de sintaxe histórica, recoñecida polo propio autor na súa "Nota preliminar", creo

María, cantigas profanas, a *Crónica Troiana*, textos notariais da Idade Media editados por Clarinda Maia, o *Entremés dos Labradores de Caldelas*, obras de autores modernos coma Rosalía de Castro, Pondal, Noriega Varela e Castelao, etc.

[51] P. Tekavcic (1974): *Grammatica storica dell'italiano*. Bolonia: Il Mulino.

[52] P. M. Lloyd (1987): *From Latin to Spanish. I. Historical Phonology and Morphology of the Spanish Language*. Philadelphia: American Philosophical Society. Trad. ó castelán: *Del latín al español. I. Fonología y morfología históricas de la lengua española*. Madrid: Gredos, 1993.

que pode explicarse non soamente como froito de determinadas "inclinacións persoais" (p. 12), senón tamén como a lóxica consecuencia do feito de que esta liña de estudios só se puxese en marcha para o galego nos últimos anos, especialmente mercé á realización de diversos traballos de investigación xa finalizados ou actualmente en marcha na Universidade de Santiago de Compostela. Así mesmo, coido que no día de hoxe sería aínda moi aventurado tentar escribir unha lexicoloxía e unha semántica históricas, pois os coñecementos que temos sobre estas materias son aínda poucos: a realización dun diccionario histórico galego, proxectado hai uns anos por Ramón Lorenzo[53], revélase actualmente como tarefa prioritaria. Acerta, por tanto, Ferreiro ó renunciar a esta terceira parte léxico-semántica. En conxunto, pois, a súa obra preséntase fundamentalmente como un manual de fonética e morfoloxía históricas do idioma galego.

Está moi lonxe da miña intención discutir polo miúdo a estructura e o contido da doutrina exposta ó longo das aproximadamente trescentas setenta páxinas discursivas desta *Gramática histórica galega*. Tal empresa non soamente sobardaría amplamente as miñas capacidades, senón que tamén, como é obvio, resultaría inviable dentro dos límites de extensión que impón o xénero da recensión bibliográfica. Si creo, en troques, que podo e incluso debo expresa-la miña opinión no tocante a certas observacións, xuízos ou criterios de ordenación da materia que atopo nesta obra e que a min me parecen, cando menos, discutibles. Fágoo, pois, con intención leal, desde o recoñecemento do gran valor do traballo do profesor Ferreiro e co máis sincero convencemento de que intercambiar puntos de vista con ánimo sereno non pode máis que redundar no progreso das disciplinas intelectuais que nos ocupan.

Comezarei con algunhas suxestións sobre a estructura da obra que, na miña opinión, de seren tidas en conta contribuirían a reforza-lo evidente "teor pedagóxico" desta *Gramática histórica galega*. Non deben entenderse, por conseguinte, como condenas das decisións tomadas ó respecto polo autor, senón simplemente como propostas de restructuración feitas coa vontade de achegar ideas e, en definitiva, de poder ser útil.

En primeiro lugar, coido que ó expoñe-la evolución do vocalismo

[53] Cf. R. Lorenzo (1982). Proxecto dun diccionario histórico galego. In: D. Kremer / R. Lorenzo (Eds). *Tradición, actualidade e futuro do galego. Actas do Coloquio de Tréveris (13 a 15 de novembro de 1980)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. p. 113-23

tónico conviría tratar conxuntamente aqueles factores que puideron incidir sobre ela impedindo que se verificase o que poderiamos denominar "desenvolvemento espontáneo". A meu parecer, sería bo dedicarlles seccións particulares á metafonía, ós efectos do iode, ó influxo que pode exercer unha consoante nasal trabando a sílaba ou a outros fenómenos. Eu, por tanto, falaría primeiro da evolución espontánea do vocalismo tónico e logo conxuntamente da súa evolución condicionada.

Opino, por outra banda, que quizais sería tamén oportuno buscar algún medio de expoñer conxuntamente a totalidade da doutrina referente a unha cuestión tan importante no desenvolvemento dos distintos subsistemas consonánticos románicos como é a da evolución das consoantes intervocálicas, simples e xeminadas, oclusivas, fricativas, laterais, nasais e vibrantes. Desta maneira este bloque de fenómenos sería máis doadamente asimilable polos lectores (moitos deles, é de supoñer, estudiantes) e as súas interrelacións resultarían máis facilmente perceptibles.

Paso agora a expoñe-lo meu parecer sobre determinados aspectos non xa da estructura do libro, senón da súa doutrina. Comezarei por aqueles que teñen un alcance xeral.

Recoñece o propio autor no seu prólogo que en numerosas ocasións se viu abocado a actuar cunha certa improvisación e a tomar decisións arriscadas, especialmente "na atribución do carácter 'literario', 'popular', 'dialectal' ou 'vulgar' (face a 'común'), así como na utilización de 'antigo' ou 'arcaico' e 'medieval' (face a 'moderno')" (p. 11). Non pretendo entrar aquí nunha discusión en detalle verbo dunha cuestión que son o primeiro en cualificar de problemática, opinable, escorrediza. Simplemente quixera sinalar que me resultou chocante que se lle aplique a etiqueta de "popular" ó SNP *-ches* da P2 dos perfectos de indicativo (como *amaches,* p. 119, n. 117) ou á conxunción *nin* (←13b.2, 245b), e máis aínda tendo en conta que a comparten con formas coma *arradio* (← 84b), *drento* e *pirmeiro* (← 86d), *almario* (← 87c), *calandario* e *labarinto* (← 126b), *fertuna* / *harroroso* / *melitar* / *menistro* / *menumento* / *nacesitar* / *argullo* / *poblema* / *sacreto* / *chicolate* e *chiculate* (← 127b), *Grabiel* e *Ingalaterra* (← 136), etc.

Na páxina 10, nota 4, dise que o teor pedagóxico do libro "explica opcións como o feito de que na evolución de cada vocábulo se recolla tamén a evolución gráfica, que só nalgúns casos responde á evolución

fonética (cf., por exemplo, VĔTŬLU>velho>vello, onde *velho* representa simplemente a grafía antiga), sempre utilizando convencionalmente as grafías medievais ("lh", "nh", "c + e, i", "ç + a, o, u", etc., entre outras posíbeis dentro do xeneralizado polimorfismo gráfico medieval), e procurando en cada caso facer constar as evolucións intermedias, non sempre documentadas". Máis adiante, na nota 171 da páxina 156, o autor fai a seguinte observación:

> Este fonema [ɲ], o mesmo que /ʎ/, presentou durante a Idade Media moi diversas grafías, que no territorio portugués, a partir de 1265–1275, se unificaron en "nh" e "lh", respectivamente. Pola contra, no territorio galego, carente dunha corte centralizadora, seguiron convivindo diversas representacións, entre as que destacan as actuais grafías "ñ" e "ll", de orixe castelán-leonesa. Mais R. LORENZO defínese polo seu hipotético carácter autóctono[54].

Ó longo da súa obra, consecuente coa súa afirmación de que <lh> e <nh> representan "a grafía antiga" para os fonemas lateral e nasal palatal, Manuel Ferreiro introduce sistematicamente os devanditos dígrafos nas formas con /ʎ/ ou /ɲ/ que median entre o étimo correspondente e as mesmas solucións xa grafadas "á moderna", con <ll> ou <ñ>: FŎLĬA>folha>folla (← 7b1), CĬCŌNĬA>cegonha>cegoña (← 8a), etc.

Comprendo, aínda que non comparto os argumentos que se adoita aducir para o facer, que se poida defender que os grafemas <ll> e <ñ> non son autóctonos, senón de orixe castelán-leonesa. Sen embargo, o que me parece inadmisible é a afirmación de que os dígrafos de procedencia provenzal <lh> e <nh> constitúen a grafía antiga, pois tanto nos textos galegos coma nos portugueses as grafías de inspiración latina son anteriores no tempo ás provenzais, que realmente só aparecen a partir do reinado de Afonso III (1248–1279). Vallan como proba do que digo dous documentos arcaicos de arredor de 1214, o *Testamento de Afonso II* e maila miñota (e galaica) *Noticia de Torto*, onde os fonemas /ʎ/ ou /ɲ/ son representados por medio de grafías coma <li>, <l>, <ni>, <n> ou <nn>, e nunca por <lh> nin por <nh>. Por outra banda, nos textos galegos medievais estes dígrafos provenzais, amais de non seren os máis antigos, preséntanse como absolutamente minoritarios fronte ós de inspiración latina. Baste dicir que a propia Clarinda Maia, que sostén que <nn>, <ñ> e <ll> son de orixe castelá ou castelán-leonesa, afirma que en Galicia "o antigo sistema de grafemas que representam as palatais [o de inspiración

[54] Esta opinión expresouna Ramón Lorenzo en "Algunhas consideracións sobre a *História do Galego-Português* de Clarinda Azevedo Maia", *Verba* 14 (1987), p. 476-77.

latina] manteve-se intacto e foi o que perdurou" e que "o uso de *nh* é, na Galiza, pouco frequente e não muito fácil de explicar"[55]. Eu, por conseguinte, revisaría a doutrina relativa a <lh> e <nh>, cando menos no tocante á súa antigüidade e ó seu grao de presencia na escrita galega medieval e, consonte isto, retiraría as formas que conteñen algún deses dous dígrafos naquelas cadeas evolutivas que presentan unha consoante lateral ou nasal palatal. Xa que logo, pasaría series coma as devanditas FŎLĬA>folha>folla (← 7b1), CĬCŌNĬA>cegonha>cegoña (← 8a) para FŎLĬA>folla e CĬCŌNĬA>cegoña, respectivamente. Por idénticos motivos, eu non interviría nas representacións gráficas dos fonemas /ʎ/ ou /ɲ/ contidas en diversas pasaxes de textos medievais tiradas de traballos de Clarinda Maia e Carme Ares Vázquez[56] e aducidas como exemplos nos parágrafos 153b (p. 241), 153c (p. 242), 154a (p. 243) e 166b (p. 262-3) e nas notas 326 (p. 260), 334 (p. 265) e 489 (p. 367).

Quixera agora, xa para rematar, entrar na discusión dalgunhas cuestións de detalle.

Conxectura Manuel Ferreiro (cf., entre outros, os parágrafos 5b.4 e 8b.4), baseándose nunha opinión expresada en 1988 por Rosario Álvarez[57], que o /-e/ átono final debeu de exercer por amplas zonas do sur de Galicia un efecto metafonético que explicaría alteracións do vocalismo tónico tales coma o paso de /ɛ/ a /é/ (*quɛres*>*queres*), de /é/ a /í/ (*este*>*iste*, *bebe*>*bibe*) ou de /ó/ e /ú/ (*come*>*cume*, *nome*>*nume*, *hoxe*>*huxe*). Eu, sen negar que nalgúns casos (nomeadamente, no de /ɛ/ >/é/) isto poida ser certo, non vexo argumentos que me convenzan de que todas esas alteracións tiveron a mesma causa e que esta foi a acción metafonética presuntamente exercida por /-e/ átono final. No caso dos

[55] C. de Azevedo Maia (1986): *História*, p. 491. E, pouco máis abaixo, engade aínda o seguinte: "Não pode considerar-se esse grafema [nh] como um elemento integrado no sistema de grafemas que representavam a nasal palatal [nos textos galegos medievais]: o carácter relativamente esporádico da sua ocorrência leva, antes, a interpretá-lo como um elemento adventício que alguns escribas, por circunstâncias especiais – naturalidade, local de residência, contacto com textos escritos em Portugal –, usaram na grafia de alguns documentos" (p. 491-2).

[56] M. C. Ares Vázquez. O pronome persoal suxeito na prosa galega medieval. In: M. Brea / F. Fernández Rei (Coords). *Homenaxe ó profesor Constantino García*. v. 1. Santiago de Compostela: Universidade, 1991. p. 49-55

[57] Cf. R. Álvarez Blanco. Consideracións sobre a metafonía nominal galega. In: D. Kremer (Ed.). *Homenagem a Joseph M. Piel por ocasião do seu 85º aniversário*. Tübingen: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa / Consello da Cultura Galega, 1988. p. 150

demostrativos masculinos con /í-/ habería que considera-lo valor morfolóxico do cambio vocálico. Os imperativos do tipo de *cume* e *bibe*, xa documentados na Idade Media, paréceme que deberon de aparecer por analoxía cos da CIII: *servi* ou *dormi* pasaron a *sirve* ou *durme* pola acción do *-i* e *sirve* e *durme* probablemente funcionaron como modelos para cambios coma os que levaron na CII de *bebe* a *bibe* e de *come* a *cume*. Canto a *nume* 'nome', forma moi común no galego medieval e tamén coñecida en Portugal, inclínome a pensar que debe de proceder dunha forma vulgar *NUMEN, de extensión galaico-lusitana, que nacería por analoxía con outros substantivos provenientes de acusativos neutros terminados en -EN: LUMEN, CULMEN, LEGUMEN ou ACUMEN[58].

Nas páxinas 15-16 defínense os "signos fonéticos utilizados" e entre eles figuran "[ṡ] consoante fricativa apicoalveolar xorda", "[ż] consoante fricativa apicoalveolar sonora", "[s] consoante fricativa predorsodental xorda" e "[z] consoante fricativa predorsodental sonora". Sen embargo, no discorrer do texto emprégase en diversas ocasións o signo [s] (o da fricativa predorsodental xorda) onde debería poñerse [ṡ] (o da fricativa apicoalveolar xorda), ou, de se-lo caso, utilízase [z] no canto de [ż]. Tal é o que sucede, creo eu, nos parágrafos 45a, 67, 79b.2, 93, 95d, 98c, 100c, 101d, 104b e 115a (no recadro de fricativas alveolares do cadro do "consonantismo medieval trovadoresco"). Por outra banda, no cadro do "consonantismo medieval postrovadoresco" (← 118a, p. 182) sobran /ts/ e /dz/, posto que, como se explica no parágrafo 117, a ese sistema chégase despois de se verificar un proceso de desafricación que afecta ós devanditos dous fonemas. Así mesmo, no parágrafo 123.1 (p. 186) e 123.4 (p. 188) cómpre corrixi-los casos en que aparece "/ʃ/ : /z/" por "/ʃ/ : /ʒ/".

Neste parágrafo 123 explícase a xénese dos diversos subsistemas de sibilantes do galego moderno e, salvo a corrección meramente mecánica que acabo de sinalar, non teño nada que lle obxectar. Ora ben, en páxinas anteriores encontrei dúas observacións incidentais sobre este proceso que creo cómpre revisar ou precisar. A primeira é a seguinte:

> A oclusiva velar xorda K- seguida de vogal palatal (CE-, CI-) palatalízase por influencia da vogal, converténdose inicialmente nunha africada dentoalveolar xorda [ts], que máis tarde se transformou en fricativa

[58] Desenvolvín os meus argumentos por extenso en R. Mariño Paz (1994): "Sobre certas alteracións do vocalismo tónico en galego e mais en portugués. Consideracións acerca da posible influencia metafonética exercida por /-e/ átono final de palabra". *Verba* 21, p. 85-111.

> alveolar xorda [s] (bloque occidental) ou interdental xorda [Θ] (bloques central e oriental) (← 45a, p. 100).

Estraña, en primeiro lugar, a xustaposición da secuencia "fricativa alveolar xorda" e o signo [s]. Poderíase pensar, en principio, que o autor quere dicir que hoxe en día no bloque occidental se rexistran articulacións alveolares (sexan estas predorsais ou apicais) como solución para os grupos latinos CE- e CI-. Sen embargo, na táboa de Signos Fonéticos Utilizados (p. 15-16) [s] defínese como "predorsodental", sen ningunha referencia a un posible carácter predorsoalveolar. En troques, de [ṡ] dise que representa unha consoante "fricativa apicoalveolar xorda" (p. 15), de maneira que me inclino a pensar que neste punto da súa obra Ferreiro quixo realmente poñer [ṡ] e non [s]. Por outra parte, coido que habería que precisa-la doutrina desta pasaxe dicindo que a africada dentoalveolar xorda, ó experimenta-la desafricación, converteuse en fricativa predorsodental (ou predorsoalveolar) xorda (e, agora si, [s]), coa que acabou confluíndo a antiga africada dentoalveolar sonora ó desafricar e desonorizar; e que deste [s] deriva o [Θ] do galego moderno (en xeral, central e oriental, aínda que tamén occidental), mentres que nas zonas seseantes a oposición entre [s] e [ṡ] se desfonoloxizou, maioritariamente a favor de [s]). Non se pode, pois, dicir que o seseo apical sexa característico do bloque occidental, pois neste territorio hai áreas que chegaron a [Θ] (polo menos, en posición explosiva) e o seseo maioritario nel é o predorsal. Precisións semellantes habería que facer cando se fala de "os antigos fonemas africados [ts] e [dz] (mod. [Θ] ou [s])" (← 79b.1, p. 128).

No parágrafo 103 (p. 167) afírmase que "a transformación en iode das vogais palatais en hiato mudou o consonantismo do galego-portugués ao permitir a criación das consoantes palatais (fricativas, laterais e nasais) inexistentes no latín clásico". Habería que engadir, entre as parénteses, a palabra "africadas".

Na páxina 237 dise que actualmente "só se conservan os comparativos sintéticos latinos máis frecuentes:

MĔLĬŌRE>mellor (de *bo*)

PĒIŌRE>peor (de *mao*)

MĀIŌRE>maior>maor>moor>med. mor, mod. maior (de *grande*)

MĬNŌRE>med. mẽor, meor, mod. menor (de *pequeno*)".

Na páxina 238 afírmase que "na lingua actual tamén fican uns

poucos superlativos sintéticos, empréstimos cultos tardíos:

ŎPTĬMU>óptimo (de *bo*) MAXĬMU>máximo (de *grande*)

INFĬMU>ínfimo (de *mao*) MĬNĬMU>mínimo (de *pequeno*)".

Recoñezo que existe unha tradición consolidada consistente en denominar "sintéticos" este tipo de comparativos e superlativos, pero, na miña opinión, sería máis exacto falar nestes casos de comparativos e superlativos "irregulares", xa que nin MĔLĬŌRE nin ŎPTĬMU, nin PĒIŌRE nin INFĬMU, nin MĀIŌRE nin MAXĬMU, nin MĪNŌRE nin MĪNĬMU resultan de lles engadir un sufixo a BONUS, MALUS, MAGNUS e PARVUS, respectivamente, senón que constitúen lexemas diferentes.

Cando no parágrafo 163c (p. 258) se afirma que o sistema demostrativo do galego común (*este*, *esta*, *isto*) se utiliza espontaneamente "no occidente coruñés e no sudoeste pontevedrés", habería que corrixir "occidente coruñés" por "extremo nordeste da provincia da Coruña".

Nesta liña de precisións dialectais relativas á fala viva actual, opino que se debería aclarar que no día de hoxe, aínda que son minoritarias, non desapareceron totalmente nin a serie de numerais *deceseis* / *decesete* / *deceoito* / *decenove*[59] (cf. ← 170b, p. 269), nin formas verbais coma *sal* e *quer*[60] (cf. ← 180a, p. 283, e 216a, p. 334), con apócope do /-e/ átono final.

No parágrafo 105b (p. 170) establécese a cadea evolutiva MĔDĬU>meio (e med. *meo*), onde *meo* se conceptúa como forma medieval[61]. Obsérvase o mesmo no parágrafo 173 (p. 272). Quixera lembrar que, se ben *medio* (['mɛðjo] ou ['meðjo]) é o resultado común no galego moderno, nin *meo* nin *meio* desapareceron totalmente[62]. Por tanto, eu quitaríalle a etiqueta *med.* á forma *meo*.

[59] Véxanse as súas documentacións en Instituto da Lingua Galega (1990): *Atlas lingüístico galego*. v. 1: *Morfoloxía verbal*. A Coruña: Fundación Barrié de la Maza, p. 312-14 (mapa 288, 289, 290).

[60] Véxanse as súas documentacións en Instituto da Lingua Galega (1990): *Atlas lingüístico galego*. Vol. 1: *Morfoloxía verbal*. A Coruña: Fundación Barrié de la Maza, p. 302-3 (mapa 163) e p. 650-1 (mapa 337), respectivamente.

[61] Por certo, a abreviatura *med.* non aparece desenvolvida nas p. 17-19.

[62] Cf. Instituto da Lingua Galega (1995): *Atlas*, p. 302-303, mapa 277.

No parágrafo 190b (p. 302) cómpre corrixir "a segunda conxugación [latina] en -ĔRE" por "a segunda conxugación [latina] en -ĒRE"; e no parágrafo 195c (p. 313), "s[ɛ́]rvo" por "s[é]rvo".

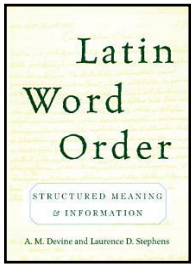
Atopo no parágrafo 209a (p. 328) unha información sobre a forma *hajo* (P1 do presente de indicativo de *haber*), da que se di haber algún exemplo medieval e se cita unha mostra rexistrada no *Entremés dos Labradores de Caldelas* (séc. XVII): "mais non lle ajo d'agardar / tanta ratólaca" (v. 115). Considero de interese apuntar aquí que se rexistra tamén noutro texto do século XVII, as décimas ó Apóstolo Santiago de Martín Torrado: "eu, en fin, ja teno dito / que ajo de bender os bois / e ir a Roma despois / o Padre Santo Bendito" (v. 52). Así mesmo, a propósito do presente de subxuntivo *va* (<VADAM), *vas* (<VADAS), etc. do verbo *ir* (cf. ← 210b, p. 329), eu engadiría que estas formas perviven hoxe na coñecida expresión *va que (non)* 'vaia que (non)', da que temos unha mostra, por citar unicamente un texto dos inicios da nosa tradición escrita moderna, no *Coloquio na pontella da Chaínsa* (1837): "¡Va que non-lle ganaba Fernandes Sis cando estaba na Audensia!" (p. 8).

Leo no parágrafo 223c (p. 344) que "a P3 [do pretérito do verbo *vir*] tamén presenta formas dialectais como *viu* (na rexión en que *mirar* substituíu a *ver*) e *ven* (resultado fonético regular de VĔNĬT)". A min quédame a dúbida de se autor quixo dicir "resultado fonético regular de VĒNĬT [P3 do perfecto de VENĪRE]" (o que non me parece admisible, dado que o dialectal *ven* presenta /ɛ́/) ou se considera que a P3 do presente de indicativo de VENĪRE, VĔNĬT, deu regularmente a P3 do presente de indicativo do *vir* galego (*vén*), e que esta se estendeu analoxicamente á P3 do pretérito. Creo, en todo caso, que debería revisar e aclarar esta pasaxe da súa obra.

Espero, en fin, que esta recensión lle poida ser dalgunha utilidade ó autor da *Gramática histórica galega*, pois con esa intención, sincera e leal, está feita. E felicito Manuel Ferreiro por decidirse a poñer nas nosas mans este instrumento que moitos viñamos sentindo como moi necesario no noso labor docente.

DEVINE, A. M.; STEPHENS, LAURENCE D. (2006): LATIN WORD ORDER: STRUCTURED MEANING AND INFORMATION

José Mario Botelho (FFP-UERJ)
botelho_mario@hotmail.com



DEVINE, A. M.; STEPHENS, Laurence D. (2006). *Latin word order*: structured meaning and information. A New York: OUP, 2006. 639pp.

$138,99

https://www.amazon.com/Latin-Word-Order-Structured-Information/dp/0195181689

Desde as publicações de Jules Marouzeau sobre a ordem das palavras em latim – todas publicadas entre 1907 e 1953 –, que não vinha a público uma obra tão útil como esta de Devine e Stephens; não só porque se trata de um tema muito específico e que deve despertar interesse a um número restrito de estudiosos, mas principalmente porque se refere a um tema de difícil compreensão. Tamanha é a dificuldade que ainda não se chegou a uma definição quanto à classificação da tipologia da língua latina, que muitos a tem como uma língua de ordem livre.

Antes de Marouzeau (1907; 1922; 1941; 1949; 1953), Abel (1871) ensaiou uma proposta, e, mais tarde, muitos outros apresentaram as suas propostas, a saber: Adams (1971; 1976), Neubourg (1978), Rubio (1982), Panhuis (1982), Fugier (1983), Cabrillana Leal (1991; 1993), Hoff (1994; 2002), Lisón Huguet (2001), Baños e Cabrillana Leal (2001), Bortolussi (2006), Spevak (2010), entre tantos outros. Nesse ano de 2006, nos chegou esta obra de Devine e Stephens, que, embora não ponha fim à celeuma, apresenta uma conveniente análise do problema da ordem das palavras em latim.

Convém observar que os autores nos alertam, em seu prefácio, sobre a complexidade do tema:

> A ordem das palavras não é um assunto que qualquer leitor de latim possa dar-se ao luxo de ignorar: antes de tudo, a ordem de palavras é o que nos conduz de frases soltas a um texto coerente. Ler um parágrafo latino sem atenção à ordem das palavras implica perder o acesso a uma dimensão in-

> teira de significado ou, na melhor das hipóteses, usar procedimentos inferenciais para adivinhar o que realmente está codificado abertamente na sintaxe (DEVINE; STEPHENS, Prefácio, 2006, p. v)

A obra é dividida em seis capítulos, além de uma longa Introdução (p. 3-35), em que os autores apresentam certos conceitos, relacionados à colocação de palavras, e afirmações, que anunciam o seu ponto de vista sobre o tema a ser desenvolvido.

Por exemplo, a partir de quatro estruturas equivalentes (*caesarem brutus occidit*; *brutus caesarem occidit*; *occidit brutus caesarem*; *caesarem occidit brutus*), afirmam: "o significado semântico codificado pela morfologia é o mesmo em todas as quatro frases" (p. 3). Certamente, o aspecto morfológico não varia de uma frase para outra, uma vez que o significado lexical de cada constituinte daquelas frases também não varia. No entanto, observam que "o significado pragmático (informacional), que é codificado pela ordem das palavras, realmente varia de uma frase para outra e, consequentemente, as sentenças têm diferentes ordens de palavras" (p. 3-4).

Logo, pode-se esperar que esta proposta se fundamente nos estudos de Pragmática com o foco na teoria funcional. Por isso, logo no início dessa Introdução, Devine e Stephens declararam que para os seus propósitos vão adotar um esquema de valor pragmático, em que se enfatizam três categorias básicas pragmáticas: foco (a informação nova), tópico (a informação antiga) e cauda (a informação antiga). Também adotarão a noção de foco fraco e foco forte (simples, contrastivo ou contra-assertivo) e a noção de tópico (forte ou fraco), sendo que tanto o tópico quanto o foco não são mutuamente exclusivos, já que o tópico forte também pode ser focalizado de forma contrastiva (p. 14).

Ainda nessa Introdução, os autores apresentam um longo subitem sobre a noção de "Semântica e significado pragmático", em que afirmam que "a semântica para o foco se aplica, se a linguagem normalmente separa o foco do pressuposto (co-foco) na sintaxe (como em latim) ou normalmente mantém o foco *in situ* (como em inglês)" (p. 22).

Para Devine e Stephens, existem três possíveis perspectivas sobre a "livre" ordem de palavras. Contudo, observam que

> [...] a ordem de palavras em latim é gramaticalmente livre, mas pragmaticamente fixa, enquanto a ordem das palavras em inglês é pragmaticamente livre, mas gramaticalmente fixa... onde divergem ordem gramatical e ordem pragmática não é possível expressar os dois ao mesmo tempo numa única ordem de superfície. (DEVINE; STEPHENS, 2006, p. 23)

Em seguida, desenvolvem um pequeno subitem sobre "Estrutura sintática" e esclarecem inicialmente que não vão tratar da sintaxe latina propriamente, mas das "funções sintáticas do latim como um veículo de sentido pragmático e semântico" (p. 25).

Neste subitem, os autores afirmam que "um dos traços característicos da sintaxe latina é que ela tem pragmaticamente definido as projeções funcionais superordenadas para XP que são transcategoriais" (p. 25) e no minúsculo subitem sobre "Estrutura prosódica", informam que acrescentaram algumas observações muito breves sobre a estrutura prosódica, em virtude de terem reconhecido "a possibilidade de as perturbações da ordem das palavras serem desencadeadas por exigências prosódicas" (p. 29-30).

Finalizando essa longa Introdução, apresentam as 45 notas explicativas e em seguida, iniciam o Capítulo 1 (**Argumentos de verbos** – p. 36-144).

Como se pode depreender do título desse primeiro capítulo, trata-se de um estudo dos complementos e complementações de verbos e o termo "sujeito" é o primeiro subitem desse capítulo e parece ser o termo de maior importância nesse estudo. Tanto o é que no texto de apresentação do capítulo, afirmam que "o suporte para a posição de que o latim tem uma ordem neutra baseia-se na evidência empírica apresentada neste capítulo" (p. 37).

Iniciam o subitem "1.1. Sujeitos", observando que "em latim também o sujeito tipicamente precede aos demais argumentos" (p. 37).

Tratam dos tipos de adjunção que podem envolver o embaralhamento ou a topicalização e dos diversos deslocamentos do sujeito e recorrem ora à teoria pragmática, ora a teoria gramatical, para justificar um caso de deslocamento do termo sujeito.

Quanto ao fato de a ordem de palavras em latim ser apenas aleatória (subitem 1.5 – Análise estrutural), afirmam que não, porquanto uma ordem padrão surge dos dados e que essa ordem padrão, confrontando as várias estruturas de argumentos analisadas, tem a seguinte ordem geral: Subj DO IO/Obl Objetivo/Fonte Nonref-DO V (p. 79).

Para os autores, "a ordem fixa indica a existência de uma estrutura: para a ordem de palavras em latim os argumentos não são apenas um conjunto desordenado de papéis temáticos" (p. 83). Também acreditam que o "embaralhamento" é um tipo de argumentação intermediária, que

se estabelece "entre a argumentação padrão de baixo nível de ordem neutra de palavras e a argumentação muito mais marcada de topicalização" (p. 99).

Também finalizam esse primeiro capítulo com a apresentação de notas explicativas (135 notas ao todo) e iniciam o Capítulo 2 (**Posições dos verbos** – p. 145-224), que não acrescenta nada de novo aos estudos sobre a posição que o verbo ocupa na estrutura latina.

Passam, então, a desenvolver o Capítulo 3 (**Argumentos fortes e fracos** – p. 224-313), em que se enfatiza um tipo de disjunção, que constitui uma figura de sintaxe comumente chamada de "quiasmo", que Devine e Stephens definem como sendo "uma série assimétrica de funções gramaticais (p. 244). Mais adiante, observam que o quiasmo também pode ocorrer em estruturas paralelas cada uma com seu próprio verbo. (p. 245) e fazem uma asserção importante em relação a essa assimetria: "O quiasmo é assimétrico em relação a funções gramaticais, mas é simétrico em relação a funções pragmáticas." (p. 245).

Ainda neste terceiro capítulo, os autores tratam da relação de certos advérbios com o foco (3.2 – Associação com foco) e do uso de pronomes (3.3 – Pronomes fracos) como foco ou tópico. E finalmente, como de praxe, apresentam as notas explicativas ao final do capítulo.

Inicia-se, pois, o Capítulo 4 (**Argumentos de nomes** – p. 315-402). Primeiramente, tratam do grupo nominal (4.1 – sintagma nominal), em que se desenvolvem estudos em torno do substantivo (de ação, agentivo, relacional, genitivo possessivo e partitivos).

Em seguida, em "4.2 – Análise estrutural", refletem acerca de quatro diferentes teorias (da estrutura mínima, da estrutura máxima, funcional e prosódica), que, segundo Devine e Stephens, poderiam ser propostas para darem conta do padrão de distribuição dos dados apresentados no presente capítulo.

Em relação a "teorias para o latim", os autores advertem "aqueles que acham que a sintaxe é um amontoado de sequência linear (ou que a estrutura do sintagma latino é plana), de que tudo o que se precisa é de duas posições, as quais podem hospedar o núcleo ou o complemento" (p. 380). Porém, se se acredita que a sintaxe é hierarquicamente estruturada, "são necessárias pelo menos três posições, as quais permitem que o complemento se mova de uma posição referente ao núcleo para uma posição que a precede" (p. 380).

De fato, os complementos que se movem para a esquerda do núcleo são frequentemente de foco. Daí, afirmam os autores:

> O primeiro é para relaxar a exigência de uma correlação um para um entre o valor pragmático e a posição sintática; nós chamaremos isto de teoria da estrutura mínima [...]. A segunda estratégia (que, como já observamos, foi usada em vários pontos da análise de dados acima) é para criar várias posições pragmaticamente dedicadas [...]. A terceira estratégia é a teoria funcional: esta teoria reduz o número de diferentes estruturas permitidas na teoria de estrutura máxima, forçando a evacuação parcial ou completa da projeção de XP básica [...]. A quarta estratégia é a teoria prosódica. Nesta abordagem não é a pragmática, mas a fonologia, que desencadeia o movimento e determina seu local de pouso; A pragmática prepara o cenário para o movimento, mas a prosódia realmente o motiva [...]. (DEVINE; STEPHENS, 2006, p. 380)

Depois de apresentar em "4.3 – Sintagma adjetival", em que se discorre sobre alguns adjetivos, finalizam esse quarto capítulo também com a apresentação das notas explicativas.

No Capítulo 5 (**Modificadores** – p. 403-523), como sugere o referido título, os autores desenvolvem um longo e consistente estudo sobre o constituinte Adjetivo (A) e sua colocação em relação ao seu núcleo substantivo (N). Logo, eles tratam do constituinte periférico e a considerável variação entre a posição pré-núcleo e pós-núcleo dentro do sintagma nominal latino. Afirmam que esta variação "não é aleatória, uma vez que alguns adjetivos são na sua maioria pré-modificadores (AN) e outros principalmente pós-modificadores (NA), e outros mais eventualmente distribuídos entre os dois" (p. 403). Segundo Devine e Stephens, os fatores precisos que condicionam essa variação são pouco precisos e que "fatores pragmáticos, como foco, são apenas parte do que se pode evidenciar" (p. 403).

A importante constatação de uma unidade semântica que se estabelece com as diferentes maneiras de combinação na ordem dos adjetivos em relação ao núcleo substantivo, realça a noção semântico-sintática deste capítulo. Daí, afirmarem os autores que "o significado de um sintagma nominal, que contém um substantivo mais um desses adjetivos, é apenas a conjunção da propriedade do substantivo e da propriedade do adjetivo ambas predicadas da mesma entidade: $\lambda\chi$. N(χ) $\wedge$ A (χ)" (p. 404). Portanto, a interpretação do adjetivo dependente da sua posição em relação ao seu núcleo substantivo e, particularmente, do substantivo com que ele combina.

Em seguida, passam a descrever os tipos de adjetivos. Em "5.1 –

(Adjetivos) Intersectivos", sob a alcunha de "adjetivos de material" discorrem sobre as especificidades semânticas desses modificadores, analisando uma série de exemplos de diferentes autores latinos. Em "5.2 – Adjetivos de nomes próprios", analisam outros tantos exemplos e, em particular, os adjetivos de nomes pessoais em César e em Cícero. Depois, em "5.3 – Idade e avaliação", analisam exemplos com os adjetivos "*vetus*, *novus*, *superior* e *gravis*". Ainda neste capítulo, em "5.5 – Análise estrutural", discorrem sobre as teorias para o latim, sugeridas em 4.2 (da estrutura mínima, da estrutura máxima, funcional e prosódica). Após o "5.6 – Quantificadores e demonstrativos", finaliza este capítulo com a apresentação das 59 notas explicativas.

Finalmente passa para o último Capítulo (**6 – Hipérbato** – p. 524-630). Como já esclarece o título do capítulo, trata-se do estudo de um tipo de deslocamento de termos constituintes de um dado sintagma, que causa uma descontinuidade sintagmática. Segundo os autores, essa "descontinuidade sintagmática, tradicionalmente chamada de hipérbato nos estudos clássicos, é talvez a característica mais distintivamente alienígena da ordem de palavras em latim" (p. 524).

Iniciam o capítulo, observando que a Gramática Gerativa, considerava a ordem livre dos argumentos um "embaralhamento". Observam, porém, que "faz mais sentido interpretar os elementos descontínuos do hipérbato nas posições nas quais a sintaxe colocou-as na base de seus valores pragmáticos" (p. 524) e que se pode estabelecer a relação semântica entre os elementos do hipérbato através de uma ligação variável. De fato, pode-se fazer uma comparação com um pré-modificador do latim, que pode emergir para um sintagma de foco projetado na margem esquerda de constituintes variavelmente aumentados, contendo o substantivo que ele modifica. Daí, afirmarem que "a posição de foco pode ser projetada localmente no sintagma nominal estendido, mas também pode ser uma projeção de foco de nível de cláusula mais elevada em hipérbato" (p. 524-5).

Em seguida, passam a discorrer sobre tipos de hipérbatos, descrevendo e esquematizando-os.

Em "6.1 – Hipérbato de genitivo", observam a inadequação em se atribuir uma única estrutura sintática uniforme ao hipérbato de genitivo, já que a ordem superficial desse fenômeno varia bastante. Também observam que é principalmente a estrutura pragmática que conduz a variação da ordem das palavras em latim. (p. 525).

Depois das descrições de outros tipos de hipérbato, Devine e Stephens apresentam o subitem "6.6 – Análise estrutural", em cujo desenvolvimento discutem a questão de como essas estruturas com hipérbato interagem com suas respectivas interpretações semânticas. Os autores esclarecem que tal noção "surgiu de sua análise do hipérbato pré-modificador que, na prosa clássica, essa construção (com hipérbato) existe para permitir que um modificador de foco forte alcance seu cofoco (que, no tipo mais comum, inclui o substantivo da cauda modificado)" (p. 591).

Depois dessa breve discussão, ilustrando com exemplos de diferentes autores clássicos, finalizam o capítulo e, consequentemente, a obra, sem fazerem um item de conclusão ou considerações finais.

Por fim, espero ter oferecido, com esta resenha, um reflexo fidedigno dessa importante obra de Devine A. M. e Laurence D. Stephens, aos quais agradeço e felicito, de modo que possa despertar em todos o interesse pela leitura da referida obra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEL, Carl. *Über einige Grundzüge der lateinischen Wortstellung*. 2. Auflage. Berlin 1871.

ADAMS, James Noel. A typological approach to Latin word order. *Indogermanische Forschungen*, 81, 1976. p. 70-100

_____. A type of hyperbaton in Latin prose. *'Proceeding' of the Cambridge 'Philological Society'*, 17, 1971. p. 1-16

BAÑOS, José Miguel; CABRILLANA LEAL, Concepción. El orden de palabras en latín: sintaxis y pragmática. *Biblioteca de Recursos Electrónicos de Humanidade*. Tema XXIII, 2. ed. revisada y ampliada. Madrid: Liceu, 2008. (Disponibile en: https://docslide.com.br/docu ments/banos-leal-orden-de-pal.html)

BORTOLUSSI, Bernard. Ordre des mots et thématisation en latin. *Linx* [En ligne], 55, mis en ligne le 21 février 2011, consulté le 13 octobre 2012. Paris: Université Paris Ouest, 2006. (disponible à: http://linx.revues.org/378)

CABRILLANA LEAL, Concepción. Panorama de los estudios sobre orden de palabras en latín. *Minerva 7*, 1993. p. 223-254

_____. *Orden de palabras en Cic., Ad Atticum, I*. Tesis Doctoral (Facultad de Filología, Departamento de Filología Griega y Latina. Universidad de Sevilla). Sevilla: Universidad de Sevilla, 1991.

DEVINE, Andrew M.; STEPHENS, Laurence D. *Latin word order*: Structured meaning and information. New York: Oxford University Press, 2006.

FUGIER, Huguette. Le syntagme nominal en latin classique, dans W. Haase (éd.). Aufstieg und Niedergang der römanischen welt 2, 29, 1. Berlin/New York: W. de Gruyter, 1983. p. 212-69.

HOFF, François. L'ordre des mots chez César: les groupements adjectif-nom-génitif rares. *Lalies*, n. 15. Paris, 1994. p. 245-257.

_____. L'ordre des mots dans les syntagmes nominaux complexes et latin classique: 'Magnum fructum studiorum optimorum'. Dans: Dialnet, Lalies, n. 23. Paris, 2002. p. 205-223.

LISÓN HUGUET, Nicolás. *El orden de palabras en los grupos nominales en latín*. Zaragoza: Presses Universitaires, 2001.

MAROUZEAU, Jules. *A ordem das palavras em latim*. Trad. de José Mario Botelho. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, título original: "*L'ordre des mots en latin*", 1953.

_____. *L'ordre des mots en latin*. Volume complémentaire avec exercices d'application. Paris: Les Belles Lettres, 1953.

_____. *L'ordre des mots dans la phrase latine*. v. III. Les Articulations de l'énoncé. Paris: Les Belles Lettres, 1949.

_____. *L'ordre des mots dans la phrase latine*. Tomo I – Les Groupes Nominaux. Paris: Librairie ancienne honoré champion, Éditeur, 1922.

_____. *Place du pronom personnel sujet en latin*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1907.

NEUBOURG, Leo de. Arguments supplémentaires em faveur de l'analogie dans l'ordre des mots em latin. *Orbis* 27, 1978. p. 352-72.

PANHUIS, Dirk G. J. The communicative perspective in the sentence. A study of Latin word order. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1982.

PINKSTER, Harm. *Sintaxis y semântica del latín*. Trad. por M. Esperanza Torrego e Jesús de la Villa. Madrid: Ediciones Clásicas, 1995.

RUBIO, Lisardo. El orden de palabras em latín clásico. En: RUBIO, L. F. *Introduccion a la sintaxis estrutural del latín*. Barcelona: Ariel Editorial, 1982. p. 191-220

SPEVAK, Olga. *Constituent order in classical latin prose*. Studies in Language Companion. Series 117, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 2010.